

VOZES DA EDUCAÇÃO:

PESQUISAS E ESCRITAS CONTEMPORÂNEAS



ALBERTINA LIMA DE OLIVEIRA
JENERTON ARLAN SCHÜTZ
MARCO ANTÔNIO FRANCO DO AMARAL
MICHELLE CASTRO LIMA
(organizadores)

VOZES DA EDUCAÇÃO:

**PESQUISAS E ESCRITAS
CONTEMPORÂNEAS**

**ALBERTINA LIMA DE OLIVEIRA
JENERTON ARLAN SCHÜTZ
MARCO ANTÔNIO FRANCO DO AMARAL
MICHELLE CASTRO LIMA
(ORGANIZADORES)**

VOZES DA EDUCAÇÃO:

**PESQUISAS E ESCRITAS
CONTEMPORÂNEAS**

 **Pedro & João**
editores

Copyright © das autoras e dos autores

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

Albertina Lima de Oliveira; Jenerton Arlan Schütz; Marco Antônio Franco do Amaral; Michelle Castro Lima (Organizadores)

Vozes da educação: pesquisas e escritas contemporâneas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 375p.

ISBN 978-85-7993-662-3 (Ebook)
978-85-7993-663-0 (Impresso)

1. Estudos em Educação. 2. Pesquisas em educação. 3. Formação de professores. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Lorival Inácio Rambo	
MÉTODOS MISTOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO	13
Marco Antônio Franco do Amaral Cristina Maria Coimbra Vieira	
O PAPEL DA EXPERIÊNCIA NA PEDAGOGIA DE DEWEY	29
<i>Ivan Luís Schwengber</i> <i>Odair Neitzel</i>	
PLANEJAMENTO ESCOLAR E PLANO DE AULA: MAPEAMENTO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA-UEM (2010-2017)	47
Leandra Cristina Sodré de Souza Kethlen Leite de Moura Camila Maria Bortot	
GESTÃO ESCOLAR: CONCEITUALIZAÇÃO E SUA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA	63
Pâmela Pongan	
ESCOLA EM MOVIMENTO: REORGANIZAÇÃO ESCOLAR E FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO	77
Ana Lúcia Ribeiro Nascimento Rosane Ribeiro Nascimento Michelle Castro Lima	

IMPACTOS LEGAIS DA BNCC NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: REFLEXÕES BASILARES SOBRE A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO JOVEM BRASILEIRO	93
Gustavo Henrique Gandra Renato de Oliveira Dering	
ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL	109
Marcus Vinícius dos Santos Cruz Agustina Rosa Echeverría	
ATITUDES E COMPORTAMENTOS AMBIENTAIS DOS ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL EM AMBIENTES RURAIS E URBANOS	125
Bernardo Tadeu Machado Verano Joaquim Luís Medeiros Alcoforado António Manuel Rochette Cordeiro	
EDUCAR E SENSIBILIZAR NUMA PERSPECTIVA DA TERNURA	141
Fernanda Maria Finger	
A MAFALDA NA REDE SOCIAL FACEBOOK: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA EXPLORAR A ATITUDE RESPONSIVA DO APRENDIZ	155
Christiane Renata Caldeira de Melo Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi Maria Aparecida Resende Ottoni	
“APRENDER INGLÊS NUNCA FOI MEU INTERESSE”: PASSADO, PRESENTE E FUTURO DE UM ALUNO DE LETRAS ESCRIVENDO A PRÓPRIA HISTÓRIA	181
Fernando Silvério de Lima	

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O SIGNO DO CABELO PELA AFIRMAÇÃO DA IGUALDADE	197
Joémerson de Oliviera Sales Jordana Lenhardt Laleska Fernanda Costa Gonçalves	
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA REVISÃO HISTÓRICA	207
Layane Campos Soares Adriana Nascimento Bodolay	
COGNIÇÃO EPISTÊMICA E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS	227
Marco Antônio Franco do Amaral Albertina Lima de Oliveira	
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO: REFLETINDO CONCEITOS E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA	241
Patrícia Gouvêa Nunes Rosenilde Nogueira Paniago Júlia Pereira Peres	
EDUCAÇÃO: PONTE PARA COMBATER A VIOLÊNCIA E A INTOLERÂNCIA DE GÊNERO	253
<i>Deoneci Salete Bisolo Schutz</i> <i>Paola Bisolo Schutz</i>	
EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL: OLHARES E POSSIBILIDADES	259
Vilma Ribeiro da Silva Rafael Gonçalves Campolino Noelma Soares Silva Szervinks Eliane Alves da Silva	

MINORITY REPORT – A NOVA LEI: CONTO OU UMA PROFECIA PARA O PRESENTE?	273
Graciane Cristina M. Celestino Júlio Edstron S. Santos Eduardo Dias da Silva	
SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÃO DURKHEIMIANAS	293
Jenerton Arlan Schütz Leandro Mayer Cláudia Fuchs	
OS AFETOS E A PROFISSÃO DOCENTE: UM OLHAR AOS ENPECs	307
Pyerre Ramos Fernandes	
O ENSINO JESUÍTICO E A SUA INFLUÊNCIA EDUCACIONAL NO BRASIL COLÔNIA	323
Sabrina David de Azevedo Michelle Castro Lima Ana Lúcia Ribeiro Nascimento	
O PATRIMÔNIO COMO RESULTADO DAS AÇÕES HUMANAS NA CONJUNTURA SOCIAL	339
Tarcisio Dorn de Oliveira Bruna Fuzzer de Andrade Gabriel da Silva Wildner Daniely Schultz Ceretta	
PESQUISA EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E MODOS DE FAZER	351
Roseni Alves Arruda Terra	
PRESERVANDO O PATRIMÔNIO: REFLETINDO A ARQUITETURA ATRAVÉS DAS RELAÇÕES DE MEMÓRIA, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO	361
Tarcisio Dorn de Oliveira Bruna Fuzzer de Andrade	

PREFÁCIO

Ao nos denominarmos educadores, perpassamos cotidianamente a tênue membrana (se é que ainda existe) da redoma instituição escola, adentrando seu corpo físico, cruzando muros, portões e portas. Decorre (deveria ocorrer) a inexorável emergência da indagação: qual a minha função?

É fato que a resposta nasce da visão de mundo que carrego no meu inconsciente, de DNA cultural e, como síntese deste, do mundo que quero. Podemos dizer que as respostas são tantas quanto o multicolorido de um espetáculo pirotécnico. Há uma exacerbação de subjetivismos. Quais os mais adequados? E o que seria o adequado, o mais certo e o mais errado? O melhor mundo a ser desejado e elencar condizente engajamento para no futuro constituí-lo?

O mundo em que vivo, ou o papel que tenho no teatro da vida, a formação cultural e científica que tenho, ou seja, o enredo do teatro que me contaram, pontuando o ‘certo’ e o ‘errado’, compõem os ingredientes principais do meu pacote paradigmático. Mas será que entendo bem meu papel no teatro da vida ou somente assim me sinto por poder estar vivendo em considerável conforto? E qual a garantia de que meus formadores, nos âmbitos cultural e científico escolares tenham um DNA sem mutações e aberrações, e tenham contado-ensinado-mostrado fielmente o teatro até então decorrido, com suas mazelas e infernos resultantes? O conto foi parcial e incompleto (é natural), levando-me a cumprir tão somente o determinado, naturalizando o destino, a história.

Qual a minha função: a de reproduzir ou produzir algo projetado. Talvez o naturalizar da inexorabilidade, do niilismo, da metanarrativa do capitalismo, da incompreensão do darwinismo social. Essas são possibilidades de como podemos estar sendo ‘bem’ usados ao cumprir nossa função. Consequentemente, ao realizá-lo tenho a recompensa da autoestima e do sistema que conscientemente e inconscientemente (escravizado) reproduzo.

E se este como vejo e como faço (paradigma) que me faz ser e fazer educador, fazer minha função, for mercantilista, ensinando-educando para uma nova e sutil subserviência em que nós próprios somos o maior exemplo como resultado e, portanto, o novo produto? Neste viés tão somente corroboraremos o que há séculos Marx evidenciou, ao dizer que o capitalismo não esgota apenas o trabalhador, esgota também o planeta.

Destarte, qual (deve ser) nossa (nova) agenda como educadores? Talvez devamos cada qual subir ao palco em busca de uma releitura do teatro passado; rever o certo e o errado e desnaturalizar a teleonomicidade da história; não somente desnudar o rei e revesti-lo feito camaleão, mas, sim, trocar de rei, cessando com a recorrente páscoa da Fênix. Os problemas são globais e a agenda deve sê-lo, como diz Gadotti, educar para a sustentabilidade, com formação crítica e não formação de mão-de-obra para o mercado.

Somente nesses termos, novos, é possível, como educadores, cumprirmos com o ato de renovar e salvar o mundo. Permitir-se-á que, agora, ao levarmos os novos ao palco, os faremos conhecer um novo legado, com outro olhar (de que o até agora caminhado é contrário tanto ao histórico cultural como ao natural – o de uma história definida), a fim de que eles não sejam somente peças de reposição na grande máquina. Que compreendam a possibilidade e necessidade da naturalização de constantes e diferentes rearranjos, constituindo uma autopoiese da qual emergjam diferentes estruturas (novas culturas, novas sociedades, novos entes políticos). Salvaguardaremos o explicitado arendtiano: renovar e salvar o mundo. A formação que desnaturalize o futuro por si só é contrária ao modelo determinista. Nutrir-se-á a semente da dialética e da coevolução.

Esse novo viés poderá lançar olhar e sinergia na manutenção da vida, da sustentabilidade, com outros certos e errados, fazendo perceber que não há nada determinista nem na história humana e tampouco na natureza, sendo o único destino a constante evolução e renovação. Perceber a constante evolução no âmbito social e cultural como único determinismo nos encaminhará a novos

paradigmas que permitirão ver essa reprise na natureza e poderá levar-nos, antes de uma catástrofe global, a agir coerentemente.

Reiterando, a formação do educador e a capacidade de repensar a sua função, além de permitir um coerente ensino-educação aos novos, reduzindo a intensificação dos ‘de fora’, salvará os primeiros, permitindo-lhes fazer história, renovando-a e realizando-se, como ainda farão história num contexto de sustentabilidade ou em busca dela, ao terem acesso a alfabetização condizente.

Sabermos escolher leituras e, antes de tudo, termos atores que as constituem, como as que seguem nesta produção, é indício alentador de mudança possível e necessária. Estaríamos no calvário descrito por Freire (1997), ao dizer que mudar o mundo é urgente, difícil e necessário. Mas para mudar o mundo é preciso conhecer, ler o mundo, entender o mundo, também cientificamente, não apenas emocionalmente, e, sobretudo, intervir nele, organizadamente. Boa leitura e boa intervenção.

Prof. Me. Lorival Inácio Rambo

MÉTODOS MISTOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO

Marco Antônio Franco do Amaral¹

Cristina Maria Coimbra Vieira²

Introdução

Este capítulo é resultado de uma pesquisa exploratória e bibliográfica e tem como elemento central elucidar as principais características dos métodos mistos, delinear as suas possibilidades de intervenção e explicitar seus diferentes modelos que podem ser aplicados nas pesquisas voltadas à educação. Para tal, serão analisados artigos que contemplem a temática, bem como demais pesquisas que estabeleçam a relação entre os métodos mistos e as pesquisas na educação.

Até a primeira metade do século XX, as pesquisas científicas, mesmo aquelas que estudavam fenômenos humanos e sociais, observavam a realidade a partir de uma raiz positivista e o modelo quantitativo apoiava a investigação. Contudo, os métodos dedutivos foram sendo questionados como a única forma de se elaborar pesquisas, e o modelo qualitativo ganhou vigor com o desenvolvimento de hipóteses indutivas e a imersão do pesquisador no contexto da pesquisa (DAL-FARRA; LOPES, 2011). Importava trazer para a agenda da investigação científica temáticas específicas de pessoas e grupos que as regras do paradigma tradicional – *a chamada ciência de tamanho único* – tendia a deixar de fora ou a proporcionar uma completa invisibilidade (OSTROUCH-KAMINSKA; VIEIRA, 2015). Essa era já uma preocupação crescente, nos anos 20 do século XX, por parte dos cientistas da Escola de Chicago, que podem ser considerados os pioneiros das abordagens qualitativas na investigação. Contudo, o termo ‘investigação qualitativa’, usado para designar uma série de

¹ Marco Antônio Franco do Amaral: Professor do Instituto Federal Goiano, Doutorando na Universidade de Coimbra-PT, e-mail: marco.amaral@ifgoiano.edu.br

² Cristina Maria Coimbra Vieira: Professora Associada na Universidade de Coimbra-PT, e-mail: vieira@fpce.uc.pt

estratégias de investigação em ciências sociais com características comuns, como a natureza contextual da informação ou o carácter interpretativo das análises, só entrou no léxico da comunidade científica a partir dos anos 60 do século passado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Na expectativa de reunir elementos da pesquisa qualitativa e da quantitativa, os métodos mistos surgiram em pesquisas que utilizavam um delineamento diferenciado, como nas de Campbell e Fiske (1958) na validação de características psicológicas. Para eles, os critérios de análise são clarificados e implementados quando são considerados em conjunto no contexto de um multimétodo no qual haveria uma validação tipicamente convergente. Mais do que simplesmente combinar técnicas de recolha de dados – triangulação de técnicas – para aumentar o volume da informação, o que estava em causa era a possibilidade de triangulação de métodos, ou seja, de percursos de investigação diferenciados, com objetivos distintos e pressupostos epistemológicos diversos, mas cuja complementaridade permitiria ir ao encontro da complexidade dos fenómenos em análise.

No século XXI, o desenvolvimento dos métodos mistos foi exponencial. Ao longo de seu percurso inicial, receberam diversas denominações: pesquisa integrativa (JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004), pesquisa multimétodos (HUNTER; BREWER, 2003; MORSE, 2003), estudos de triangulação (SANDELOWSKI, 2003) e pesquisa mista (PLANO; CRESWELL, 2009).

Os primeiros pesquisadores em estudos mistos propuseram um novo modelo em decorrência de necessidades práticas dos contextos em estudo, voltando-os para a generalização de resultados e também para uma análise característica dos casos em estudo. Os pioneiros nesses estudos combinaram vários métodos em razão de demandas práticas dos contextos em que trabalhavam, direcionando-os tanto para a generalização dos resultados, como para a análise particular dos casos em questão (GREENE, 2008).

Não há uma definição única que reúna consenso na comunidade científica sobre como podem ser definidos os métodos mistos, mas concordamos amplamente com as sugestões de autores como Bryman (2006) e Johnson et al. (2007), quando afirmam que a

investigação que usa métodos mistos, também chamada de ‘multimétodo’, é um tipo de estudo em que um investigador ou grupo de investigadores combinam elementos das abordagens quantitativa e qualitativa (visões teóricas; técnicas de recolha de dados; técnicas de análise de dados etc.) com o objetivo de alargar e aprofundar a compreensão e a corroboração da informação produzida.

Passamos, de seguida, a descrever o processo de pesquisa das bases de dados consultadas para a redação deste capítulo e a dar conta das potencialidades de investigação que aquela suportada por metodologias mistas oferece.

Metodologia de realização desta pesquisa bibliográfica

Para a realização desta pesquisa foram realizadas buscas na Biblioteca do Conhecimento Online (B-on) e nos principais livros que abordam temas relacionados com os métodos mistos de investigação em ciências sociais e humanas, em geral, e na educação, em particular. A B-on disponibiliza o acesso às instituições de investigação e do ensino superior e aos textos integrais de milhares de periódicos científicos e ebooks de alguns dos mais importantes fornecedores de conteúdo. Para tal, foram utilizadas como palavras de busca “métodos mistos”, “métodos mistos na educação”, “métodos mistos e intervenção pedagógica”. Inicialmente, foram encontrados 6454 artigos na busca com a utilização de “métodos mistos”. Aumentando o rigor da pesquisa, com a inserção de “métodos mistos na educação”, foram encontradas 1431 pesquisas. Ao inserir “métodos mistos e intervenção pedagógica”, foram obtidos 99 resultados. A partir de então, passamos a analisar os artigos na busca de homogeneidade no tratamento das características elementares dos métodos mistos e a sua aplicação em pesquisas em educação.

Características elementares dos métodos mistos

Os métodos mistos podem ser compreendidos como uma terceira via a partir da rejeição à dicotomia entre as abordagens

qualitativa e quantitativa. Possuem uma nomenclatura própria, bem como uma metodologia e um potencial de investigação que lhes são peculiares.

Há um consenso de que a pesquisa com utilização de métodos mistos nas áreas social, comportamental e nas Ciências da Educação de que ele poderia potencialmente fornecer melhor compreensão para questões complexas que podem não ser prontamente respondidas por métodos qualitativos, ou apenas abordagens quantitativas. (TASHAKKORI; TEDDLIE, 2010). Em consequência dessa premissa, assume-se também que, devido ao seu potencial para a compreensão mais ampla das questões sociais, eles possuem um delineamento próprio.

Assim, envolvem mais do que a coleta e análise de informações qualitativas e de dados quantitativos de modo exaustivo e rigoroso. Trata-se da combinação de processos completos de investigação dentro de uma mesma pesquisa, que são desenhados e implementados com objetivos e etapas empíricas próprias, com a finalidade de dar uma resposta abrangente às questões de partida. Em cada pesquisa, os designs metodológicos utilizados podem desenvolver-se simultaneamente ou sequencialmente, ou ainda podem surgir pesquisas em que os métodos estejam incorporados uns nos outros. Nesse último caso, pode acontecer que numa dada pesquisa, de caráter, sobretudo, quantitativo, possa surgir aninhado um estudo, de menor alcance, mas igualmente relevante para a compreensão do fenômeno, de caráter qualitativo, ou vice-versa.

Numa tentativa de síntese que contribua para o esclarecimento sobre quais são os aspectos distintivos centrais dos métodos mistos, Creswell e Clark (2018) avançam com quatro grandes princípios, os quais resultam da pesquisa feita pelos autores, ao longo das últimas duas décadas, de estudos publicados que envolveram essa metodologia combinada. Na compreensão de Creswell e Clark (2018, p. 5), podemos falar de métodos mistos quando, numa investigação,

- é recolhida e analisada, de maneira rigorosa, informação de natureza quantitativa e qualitativa, para dar resposta às questões e às hipóteses que constituíram o ponto de partida do trabalho empírico.

- ocorre a integração, de forma mista ou combinada, dos dois tipos de dados e dos respectivos resultados; não basta juntar as parcelas de informação. É preciso fazer sínteses integrativas que as incorporem e das quais resultem interpretações credíveis.
- são organizados procedimentos seguindo desenhos (designs) específicos que permitam, de forma lógica, respeitar uma série de etapas no âmbito da condução do estudo. Importa descrever esses procedimentos e evidenciar o seu encadeamento metodológico, quer para possibilitar a repetição das pesquisas, quer para permitir a sua correta avaliação externa (avaliação da credibilidade do processo e da sua exequibilidade).
- os diferentes trajetos metodológicos são devidamente enquadrados em quadros teóricos e filosóficos, que traduzam a mundivisão de quem faz investigação, incluindo os princípios que servem de base à legitimação do conhecimento científico.

Na pesquisa com métodos mistos há a necessidade de componentes quantitativos e qualitativos adequados e rigorosamente implementados, clareza sobre os métodos empregados, ligação direta com as questões de pesquisa (questões relacionadas com a abordagem qualitativa e questões relacionadas com a abordagem quantitativa), explicitação do delineamento do método e adequação às características da pesquisa.

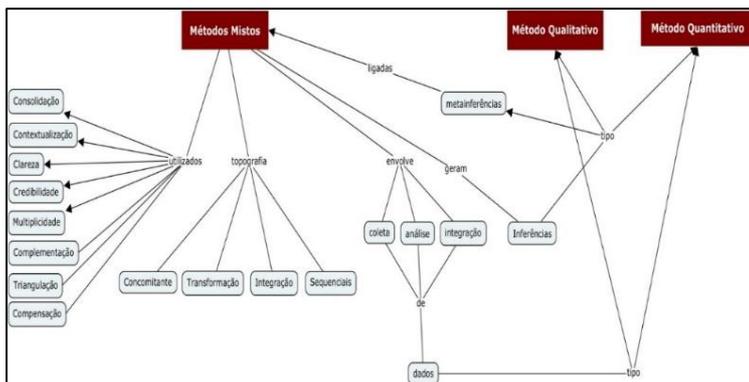
Na maioria dos estudos, são coletadas quantidades significativas de dados quantitativos e qualitativos. Assim, a utilização dos métodos mistos pode ser desenvolvida na medida em que o pesquisador pode enfatizar dados quantitativos mais do que dados qualitativos ou o contrário, ou destacar ambos igualmente (LODICO; SPAULDING; VOEGTLE, 2006). Nesse contexto, cabe ao pesquisador decidir, em decorrência das características do estudo, se prioriza os dados quantitativos ou qualitativos ou os considera de igual importância. Todas as decisões a esse propósito dependem diretamente dos objetivos da pesquisa. Embora haja a crença generalizada de que as investigações baseadas em métodos mistos são melhores do que as investigações monométodo, isso não é verdade, dado que os percursos metodológicos respeitados têm de ser justificados à luz das questões de pesquisa. Embora a opção

metodológica pelos métodos mistos possa contribuir para incrementar reciprocamente as potencialidades das abordagens qualitativa e quantitativa, consideradas individualmente, na medida em que podem ser eliminadas as lacunas de cada uma e geradas respostas mais abrangentes às questões específicas de partida, nem sempre se justifica essa triangulação metodológica.

Para Tashakkori e Teddlie (2010) os métodos mistos possuem nove características particulares: 1) Ecletismo metodológico; 2) Pluralismo paradigmático; 3) Ênfase na diversidade em todos os níveis de investigação; 4) Ênfase em contínuos em vez de um conjunto de dicotomias; 5) Abordagem iterativa (cíclica) da investigação; 6) Foco sobre a(s) questão(ões) específica(s) da pesquisa; 7) Conjunto de projetos de pesquisa e processos analíticos básicos; 8) Tendência para o equilíbrio e compromisso; 9) Dependência de representações visuais.

Como dito anteriormente, nos estudos mistos as etapas quantitativas e qualitativas percorridas podem acontecer sequencial ou simultaneamente, ou podem ainda desenvolver-se de modo imbricado (aninhado). Assim, as características de cada projeto determinarão o diagrama que será utilizado para o representar. Na figura 1 apresentamos um mapa que estabelece uma caracterização dos métodos mistos, a partir da proposta inicialmente apresentada por Sampieri, Callado e Lúcio (2013).

Figura 1. Caracterização dos métodos mistos

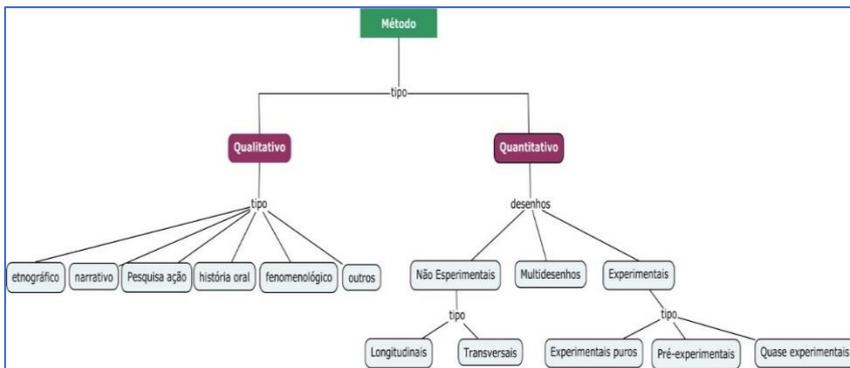


Fonte: Adaptado de Sampieri, Callado e Lúcio (2013).

Desenhos estruturais dos métodos mistos

A topografia dos métodos mistos pode variar consideravelmente, em comparação com os métodos puramente qualitativos ou quantitativos. Nesses, há uma estrutura mais própria, conforme a figura 2.

Figura 2. Tipologia dos métodos puramente qualitativos e quantitativos

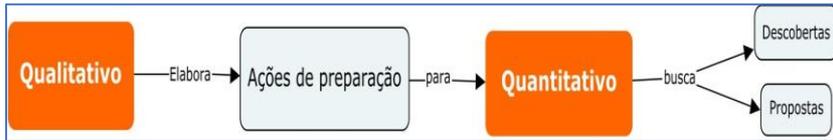


Fonte: Adaptado de Sampieri, Callado e Lúcio (2013).

Por outro lado, os métodos mistos, em decorrência da sua complexidade, possuem um delineamento que pode variar em função das características particulares do estudo. Para Sampieri, Callado e Lúcio (2013), podem possuir desenhos *concomitantes*, *sequenciais*, de *transformação* e de *integração*.

Nos desenhos sequenciais (ver figura 3), há uma atuação inicial de um dos métodos como uma ação para preparar a atuação da outra metodologia e, por fim, essa será fundamental na construção dos achados, das descobertas, das propostas do estudo com base em seus objetivos.

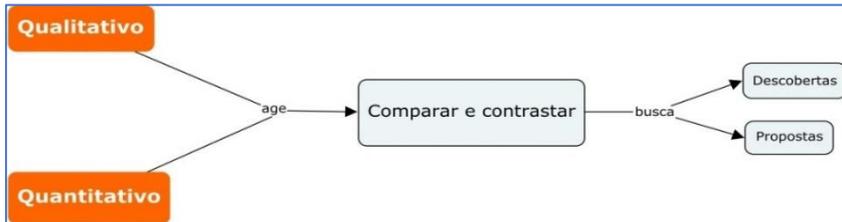
Figura 3. Topografia sequencial.



Fonte: Adaptado de Sampieri, Callado e Lúcio (2013).

Nos desenhos concomitantes (ver figura 4) há um desenvolvimento dos dois modelos de modo convergente na expectativa de realização de uma comparação e contraste dos dados em busca das descobertas.

Figura 4. Topografia Concomitante.



Fonte: Adaptado de Sampieri, Callado e Lúcio (2013).

Os desenhos de integração (ver figura 5) ou aninhados (CRESWELL; CLARK, 2011) são definidos como aqueles em que há uma abordagem quantitativa ou qualitativa preponderante que engloba outra abordagem. Cada um deles possui, no entanto, um objetivo próprio.

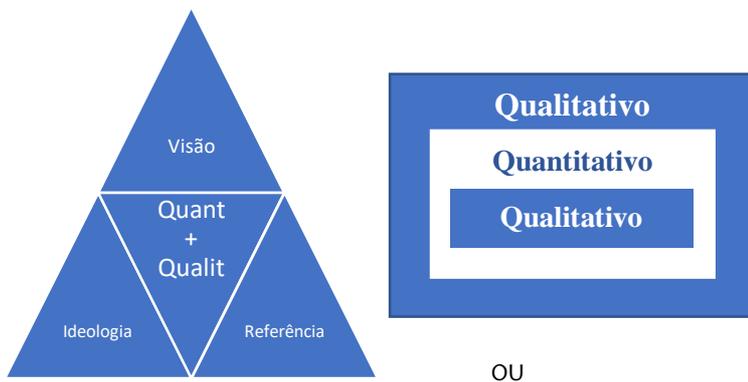
Figura 5. Topografia de Integração.



Fonte: Adaptado de Creswell e Clark (2011).

Na topografia de transformação concomitante, há uma coleta de dados qualitativos e quantitativos concomitantemente e pode-se dar ou não um maior peso para um ou outro método (SAMPIERI; CALLADO; LÚCIO, 2013). A estrutura teórica é revelada a partir da formulação do problema que direciona a busca pela fonte de dados e a sua análise e interpretação. Para Creswell (2009), ela pode ter um formato de triangulação ou incrustado.

Figura 6. Topografia de Transformação.



Fonte: Adaptado de Creswell (2009).

A escolha de alguma topografia deve levar em consideração as características da pesquisa que se deseja realizar, bem como as perguntas de partida. Além disso, se faz necessário observar questões importantes quanto à estrutura da pesquisa. Creswell (2007) destaca quatro indagações que fazem parte da seleção de uma estratégia de investigação com métodos mistos: 1) Qual é a sequência de coleta de dados quantitativos e qualitativos?; 2) Que prevalência será dada à coleta e à análise de dados quantitativos e qualitativos?; 3) Em qual momento serão integrados os dados e os resultados quantitativos e qualitativos?; 4) Será utilizada uma perspectiva teórica global?

Assim, a partir das respostas a essas questões, em estreita ligação com o foco da pesquisa, a escolha da topografia se estabelece.

Potencialidades dos métodos mistos

Diferentes tipos de projetos de métodos mistos fazem sentido para diferentes tipos de propósitos e questões norteadoras, como, por exemplo, propósitos de hipóteses testes ou explicações, ou propósitos de compreensão ou democratização (GREENE, 2008). Os métodos mistos possuem uma diversidade de faculdades que devem ser exploradas: palavras, expressões, materiais audiovisuais e outros elementos narrativos podem ser usados para adicionar significado para a análise quantitativa de números. No entanto, como já se disse, a utilização combinada de técnicas de recolha de diferentes tipos de dados, por si, não significa que a pesquisa respeite a abordagem metodológica mista. A triangulação de técnicas de recolha e de análise de dados por si não é sinônimo de triangulação de métodos. Usar métodos mistos implica o delineamento de trajetórias metodológicas distintas (norteadas por objetivos próprios) no âmbito de uma mesma pesquisa, que podem ocorrer simultaneamente, sequencialmente ou estar aninhadas ou acopladas umas às outras. Também já se referiu que o recurso a uma metodologia mista pode contribuir para incrementar as potencialidades das abordagens quantitativa e qualitativa, quando usadas separadamente, correspondendo a investigação, dessa forma, à natureza complexa dos fenômenos que são objeto de estudo. Em certos estudos, as respostas mais abrangentes às questões de pesquisa que a abordagem mista proporciona permitem superar as limitações de uma única abordagem (SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004, p. 6), embora seja importante realçar que a quantidade de dados coletados não é condição *sine qua non* para a garantia da qualidade de uma dada pesquisa.

A pesquisa assente em métodos mistos baseia-se nos elementos fortes da pesquisa qualitativa e da quantitativa. Através dos métodos mistos é possível:

- a) gerar e validar uma abordagem de dados de outra maneira (como no caso de uma teoria fundamentada poder ser consolidada por pesquisa quantitativa que recorra, por exemplo, a um foco psicométrico).

- b) responder a um espectro mais amplo e abrangente de questões de pesquisa.
- c) abranger mais de uma função de um objetivo de pesquisa.
- d) produzir dados mais robustos para suportar as conclusões através de convergência e corroborando descobertas e evidências.
- e) adicionar mais conhecimento e mais elementos para compreender o fenômeno estudado.

Limitações dos métodos mistos

Apesar das grandes possibilidades dos métodos mistos, eles possuem alguns entraves e limitações. Notadamente, observamos que eles são de difícil implementação, especialmente quando são utilizados para avaliar intervenções complexas ou quando os estudos se estendem no tempo ou envolvem sujeitos/participantes de difícil acesso.

Alguns aspectos específicos merecem destaque e passamos a mencioná-los. Nos métodos mistos, quando comparados com o monométodo, verifica-se um aumento da complexidade das fases da investigação. As pesquisas que envolvem uma combinação de abordagens metodológicas exigem um planejamento cuidadoso para descrever todos os seus elementos, incluindo as pessoas que fazem parte das amostras (estudos quantitativos) ou que constituem os casos ou participantes (estudos qualitativos). Outro ponto difícil de ser implementado é a integração dos dados. A análise estatística e semântica deve ocorrer respeitando os critérios próprios e amplamente aceitos na comunidade científica, mas não basta fazer a sua apresentação de modo separado. Tem de haver consistência na interpretação, consistência teórica, eficácia integrativa e correspondência interpretativa (Tedllie e Tashokkori, 2009). Há ainda a necessidade de uma abordagem interdisciplinar: a fluência na análise qualitativa e quantitativa requer do pesquisador maior interdisciplinaridade e um desafio ao entendimento do rigor de cada método. Por fim, ressalta-se que a utilização de métodos mistos exige habitualmente o aumento de recursos em termos de

investigação. Com efeito, eles são trabalhosos e requerem mais tempo para a realização da pesquisa.

Exemplos de aplicação dos métodos mistos em pesquisas na educação

A utilização dos métodos mistos se constitui em uma excelente possibilidade para abordar temáticas de investigação no campo educativo. Diversos pesquisadores têm abordado essa potencialidade em suas pesquisas. Merecem destaque os estudos de Perez (2011), em que a autora elabora uma revisão bibliográfica acerca da capacidade de os métodos mistos serem utilizados na educação. Para ela, é uma abordagem viável ao projetar tópicos de estudo nesse campo, especialmente quando há uma clara intenção do pesquisador de dar voz aos participantes, conjugando-se esses significados individuais com dados mais coletivos, de natureza estatística. Nesse sentido, quando se deseja uma visão mais congruente com os significados que os participantes atribuem à sua realidade e se pretende conhecer o modo como constroem o seu mundo, os dados qualitativos possuem um papel relevante (PEREZ, 2011). Esse valor interpretativo que possuem os dados qualitativos escapa à normatividade das análises estatísticas, que tendem, muitas vezes, a silenciar pessoas e grupos que não são representados pelas amostras estudadas.

Outro estudo de destaque foi elaborado por Dall Farra e Lopes (2013), em que os autores apresentam a possibilidade de contribuição dos métodos mistos para o enfrentamento da complexidade das pesquisas na área educacional.

Reconhecendo as particularidades de cada abordagem, assim como as suas limitações, torna-se possível, na medida da pertinência a cada caso, elaborar métodos mistos de pesquisa que possam atender às expectativas dos pesquisadores. Ao utilizar múltiplas abordagens, torna-se possível produzir trabalhos nos quais haja uma contribuição mútua das potencialidades de cada uma delas, gerando respostas mais abrangentes em relação aos problemas de pesquisa formulados, desde que sejam consideradas as particularidades inerentes aos

princípios subjacentes a cada uma delas, objetivando obter benefícios significativos. (DALL FARRA; LOPES, 2013, p. 78).

De modo geral, as pesquisas sobre a viabilidade da utilização de métodos mistos em educação salientam que essa abordagem pode ampliar o enfoque das pesquisas educacionais conjugando objetivos próprios para responder aos problemas complexos de pesquisa formulados.

Considerações finais

A aplicação dos métodos mistos de pesquisa em educação se dá essencialmente a partir do conhecimento sobre os diferentes métodos de pesquisa. Ademais, é fundamental que o pesquisador possa avaliar as características do seu estudo e ter clareza dos problemas definidos para decidir se realmente realizará uma topográfica com métodos mistos ou se apenas utilizará uma das abordagens com ferramentas de outra. Há vantagens e limitações na utilização dos métodos mistos. Uma das principais vantagens é a obtenção de um nível mais complexo de dados (ESTEVEZ; PASTOR, 2004), que devem ser integrados e não apenas acumulados. Com esses dados, obteremos um reflexo mais complexo das possíveis descobertas do estudo, dando respostas às questões de partida e sendo todas as trajetórias metodológicas orientadas por objetivos distintos, mas complementares. O seu ecletismo metodológico e a sua abordagem iterativa também são pontos positivos desse tipo de pesquisa. No entanto, o aumento da complexidade do estudo pode resultar em um desgaste exacerbado para o pesquisador.

Para a realização de uma pesquisa com métodos mistos, há alguns aspectos essenciais em seu delineamento: a definição clara dos objetivos que se referem à análise qualitativa e à quantitativa, a sequência das etapas de desenvolvimento do trabalho empírico, o momento e a forma como serão integrados os resultados qualitativos e quantitativos.

Com esta revisão bibliográfica, detectamos também que há poucos estudos que avaliam as pesquisas realizadas com os métodos mistos. A maioria das analisadas aborda as características dos

métodos mistos e sua aplicabilidade a diferentes áreas do conhecimento. Contudo, a visibilidade daquelas que recorrem a métodos mistos, respeitando todos os seus critérios metodológicos, ainda está distante do que seria desejável para que a comunidade científica pudesse usá-los devidamente, ultrapassando a crença de que são sinônimo de uma forma apenas de triangulação.

Seguindo as recomendações de Bryman (2014), um dos autores percussores da utilização dos métodos mistos nas ciências sociais e humanas, importa que uma pesquisa assente numa abordagem metodológica mista parta de um tema relevante para a construção do conhecimento científico; possua riqueza de dados e rigor; seja feita com sinceridade; tenha credibilidade; tenha ressonância afetiva; possa dar contribuições significativas para o domínio do saber em que se insere; seja feita de uma forma ética; e tenha impacto positivo para a intervenção. Trata-se aqui de convocar a ciência a desempenhar a sua responsabilidade social, de contribuir incessantemente para o bem comum.

REFERÊNCIAS

Bogdan, R.; Biklen, S. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

Bryman; A. Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, v. 6, n.1, p. 97-113, 2006.

Bryman; A. **Mix-methods Research in Social Sciences**. Oral Communication. ISEG: Universidade de Lisboa, setembro de 2014.

Campbell, D.; Fiske, D. Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, [S.l.], v.56, n.2, p. 81-105, 1958.

Creswell, J., Rocha, L., Silva, M. **Projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Creswell, J. W.; Clark, V. P. **Designing and conducting Mixed Methods Research**. 2.ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.

Creswell, J. W.; Clark, V. P. **Designing and conducting Mixed Methods Research**. 3.ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2018.

Dal-Farra, R.; Lopes, P. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, [S.l.], v.24, n.3, p. 67-90, 2013.

Esteves, J.; Pastor, J. Using a Multimethod Approach to Research Enterprise Systems Implementations. **Electronic Journal of Business Research Methods**, [S.l.], v.2, n.2, p. 69-82, 2004.

Greene, J. Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology?. **Journal of Mixed Methods Research**, [S.l.], v.2, n.1, p. 7-22, 2008.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

Hunter, A.; Brewer, J. Multimethod research in sociology. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), **Handbook of mixed methods in social and behavioral research**, Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

Johnson, R.; Onwuegbuzie, A. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. **Educational Researcher**, [S.l.], v.33, n.7, p.14-26, 2004.

Johnson, R.; Onwuegbuzie, A.; Turner, L. Toward a definition of mix methods research. **Journal of mixed methods research**, v. 1, n. 2, p. 112-133, 2007.

Ostrouch-Kaminska, J.; Vieira C. C. (Eds.). **Private World(s). Gender and Informal Learning of Adults**. The Nertherlands: Sense Publishers, 2015.

Morse, J.M. Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), **Handbook of mixed methods in social and behavioral research**, Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

Odico, M., Spaulding, D.; Voegtler, K. **Methods in educational research**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006.

Plano Clark, V.; Creswell, J. **The mixed methods reader**. Thousand Oaks: Sage, 2009.

Pérez, Z. Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. **Revista Electrónica Educare**, [S.l.], v.15, n.1, p. 15-29, 2011.

Sandelowski, M. Tables or tableaux? The challenges of writing and reading mixed methods studies. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), **Handbook of mixed methods in social and behavioral research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

Spaulding, D., Lodico, M.; Voegtler, K. **Methods in educational research**. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 2006.

Spratt, C.; Walker, R.; Robinson, B. **Mixed research methods. Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning**. Commonwealth of Learning, 2004.

Teddlie, C.; Tashakkori, A. **Foundations of Mixed Methods Research**. Los Angeles: Sage, 2009.

Tashakkori, A.; Teddlie, C. Putting the Human Back in “Human Research Methodology”: The Researcher in Mixed Methods Research. **Journal Of Mixed Methods Research**, [S.l.], v.4, n.4, p. 271-277, 2010.

O PAPEL DA EXPERIÊNCIA NA PEDAGOGIA DE DEWEY

Ivan Luís Schwengber¹

Odair Neitzel²

Introdução

O presente artigo tem o objetivo de investigar o papel da experiência na constituição dos sujeitos em seu processo formativo. Qual o papel da experiência no processo formativo do sujeito? Com esta questão pretendemos tratar da experiência que consideramos decisiva na formação humana. A nossa hipótese no texto é de que a experiência sob certa perspectiva pode causar efeitos de verdade no sujeito e o transformar formativamente. Há uma conexão arriscada entre verdade e experiência, que *a priori* deve ser posta em suspeição a partir do modo como a modernidade enfrenta o problema da verdade, de uma subversão ou rebaixamento da experiência, ou no mínimo, tomada sob o espectro de objetivação. O que nos autoriza a pensar a experiência como um momento de subjetivação é postulá-la não sob o problema do conhecimento, mas para o sujeito “o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2014, p. 15), enquanto um saber de espiritualidade. Neste sentido, a verdade não é dada plenamente ao sujeito e causa modificações no sujeito.

A experiência como uma prática de verdade no sentido da espiritualidade “Postula a necessidade de que o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, torne-se, em certo ponto, outro que não ele mesmo, para ter direito e acesso à verdade” (FOUCAULT, 2014, p. 16). Para compreender este efeito da experiência no aspecto formativo do sujeito nos aproximaremos das reflexões de Jorge Larrosa em seu livro *Tremores: Escritos sobre a experiência* (2014).

Relacionando as categorias de experiência, formação e sujeito, fazendo-o soar na educação formal, no lusco-fusco, pode assinalar uma ressignificação aos pacotes da teoria das competências, difundidas no contexto brasileiro. A importância da experiência no papel formativo é

¹ Mestre em Educação (Unochapeco). E-mail: ivan.s@unochapeco.edu.br

² Doutor em Educação pela UPF/Universität Kassel; Professor do Magistério Superior - UFFS; E-mail: odair.neitzel@uffs.edu.br

central na filosofia da educação de John Dewey (1859-1952), principalmente em sua obra intitulada *Educação e Experiência* (1979).

Inicialmente, vamos contextualizar a obra de John Dewey, um pouco de lugar de sua obra dentro a filosofia da educação, para compreender seu conceito de democracia como forma de vida, e do porque a inseparabilidade da democracia do processo educativo. Para tanto, precisamos investigar o sentido da educação como *reconstrução da experiência*. Qual o papel experiência como momento chave para o engajamento do espírito e como condição de possibilidade de desenvolvimento humano?

O pragmatismo tem um aspecto negativo dentro da tradição pedagógica, em grande parte, pela seguinte máxima: “A interação com as coisas pode criar hábitos de adaptação externa. Mas só conduz a uma atividade que tenha significado e propósito consciente quando se utilizam as coisas para a obtenção de algum resultado.” (DEWEY, 1979, p. 36). A coisificação das pessoas e a compreensão de forma negativa, utiliza o outro ao seu bel prazer, chegando a compreensão popular denominada de “segundas intenções”. Esta simplificação do problema, é somente uma potencialização do aspecto negativo do pragmatismo, que aqui, pretendemos demonstrar ser errônea.

A origem do termo pragmatismo é filosófica e atribuída a Pierce, da qual Dewey era segmentário de um Pragmatismo Metodológico, em que a experiência justifica as proposições em conexão com a vida (ABBAGNANO, 2003). O pragmatismo tem sua inserção na educação brasileira a partir das reflexões de Anísio Teixeira³, recebendo sérias críticas e resistência por parte da tradição histórico-materialista. “O professor norte-americano John Dewey (1859-1852) preocupa-se como o lado prático, pragmático, da educação, principalmente com a adequação desta ao meio e à evolução social. (PILETTI e PILETTI, 1996, p. 112). Em um primeiro momento, o pragmatismo foi duramente combatido pelo pensamento conservador; num segundo momento nos anos sessenta, foi visto como oposição ao pensamento marxista e foi tratado como pensador liberal. Em “*Democratização da Escola Pública*” Libâneo trata-o como pedagogia liberal e oposição à pedagogia progressiva: “Torna-se um dos maiores pedagogos americanos,

³ Cito o exemplo a participação na tradução de duas obras de educação de John Dewey, tanto *Democracia e Educação* (1979), como *Experiência e Educação* (1976).

contribuindo de forma marcante para a divulgação dos princípios da *escola nova*.” (ARANHA, 1997, p. 171).

O pragmatismo de Dewey em sua relação com a educação, faz tecer uma crítica ao modelo tradicional, representado pelo modelo escolástico, em que prevalecia a passividade do aluno e a necessidade de memorização das verdades universais. O pragmatismo de Dewey serve para repensar as ações pedagógicas e criar uma nova teoria educacional.

Torna-se importante que apresentemos algumas de suas características: A primeira característica diz respeito ao sujeito ativo, perspectiva adota uma mudança na estrutura antropológica agenciadora, em que o estudante é um ativo participante de sua formação:

O núcleo da teoria pragmatista da ação repousa no conceito de ser humano como organismo agente, cuja a capacidade de produzir e empregar símbolos significativamente permite interagir ativamente consigo mesmo e com o meio físico-social mais amplo. (DALBOSCO, 2010, p. 54).

A ação pedagógica inteligente está estruturada sob uma forte noção de linguagem: a relação simbólica entre professores e alunos. Em suma, a ação pedagógica entre sujeitos ativos é realizada através da linguagem.

A noção distorcida de sujeito ativo pode levar a um realismo ingênuo. Esse é representado pelo behaviorismo ortodoxo, em que predomina um ativismo exacerbado, em que toda ação pedagógica depende de fatores externos e ambientais. Nas escolas, o efeito negativo é quando as aulas se reduzem a um mero repetir mecanicamente uma atividade, um siga o exemplo, aproximando-se daquilo que comumente entendemos por treinamento.

A segunda característica antropológica deweyana consiste no rompimento com o dualismo mente e corpo, tanto no idealismo quanto no realismo. No idealismo, o ensino torna-se contemplativo das verdades essenciais e, por consequência, transcendentais. Toda ação pedagógica tende a adequar nossa alma, as estáticas verdade universais, em que a agitação sensível, em que as paixões corporais são uma deturpação. O resultado disto se reflete na escola, onde ela deve aproximar-se de um monastério, em que sujeito-aprendiz se purifica de

suas meninices joviais, tende, desse modo, com seriedade e certo grau de sofrimento, a aceitar os ensinamentos dos mestres. A concepção antropológica expressa em *Democracia e Educação* é o centro da crítica de Dewey sobre o “conceito substancial e estático de mente.” (DALBOSCO, 2010, p. 56).

O homem é um “organismo agente” (DALBOSCO, 2010, p. 58) que influencia e é influenciado pelo ambiente físico e social e, é esta relação simbólica que atribui significado. Estes símbolos são exteriores, mas com significados. Esta simbologia linguística permite agir prospectiva e retrospectivamente e, por consequência, ensinar e aprender. Podemos assim ressignificar os fatos ocorridos, tanto como antever o futuro. Na educação lidamos simbolicamente com a noção tridimensional do tempo.

O papel da Educação e da experiência

Os seres humanos têm a capacidade de manterem-se vivos ou não. Seguindo a lógica da vida, todo ser vivo tem a capacidade de crescer e de se desenvolver conforme o ambiente. Eles possuem uma energia que se desenvolve em contato com o ambiente. Conforme a vida evolui, complexifica-se no processo de evolução e contínua readaptação. A vida para cada ser humano possui um sentido próprio, cada pessoa necessita fazer o processo próprio de adaptar-se e readaptar-se em sua existência. Para os seres vivos humanos, o desenvolvimento possui um caráter pessoal, próprio que exige empenho e aderência de cada sujeito ao grupo social a que está inserido. Em relação aos outros seres vivos, o infante tem sua maior dificuldade:

Em relação ao mundo material, é certo, a criança nada pode por si. Falta-lhe ao nascer, e depois, durante muito tempo, a capacidade de se conservar fisicamente, de procurar a própria subsistência. Se tivesse de fazer isso por si mesma, dificilmente teria uma hora de vida. A esta luz, sua impotência é quase completa. Os filhotes dos animais são-lhe infinitamente superiores a tal respeito. Fisicamente fraca, a criança é incapaz de empregar as outras forças que possui para lutar com o meio material. (DEWEY, 1976, p. 46).

É justamente em sua fragilidade que reside sua capacidade de aderência ao ambiente em que está inserido e ao mesmo tempo o

potencial de aprender com o ambiente. Ao contrário dos animais, que possuem em sua natureza a capacidade instintiva, que lhes conferem uma certa independência em relação ao meio e, conseqüentemente, agem e guiam-se conforme sua natureza. De modo distinto, para a criança educar-se é uma condição necessária de existência. Pois trata-se de um processo formativo que torna o sujeito capaz de uma existência social política, entre outras coisas, de como condição de existência, necessita se adaptar e ajustar para a convivência com outros seres humanos.

Por outro lado, a criança necessita da sociedade e da inserção na mesma para poder sobreviver ou existir enquanto integrante da comunidade humana. Sem esse contato com outros seres humanos, é impossível uma existência humana, pois a “educação, em seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade social da vida” (DEWEY, 1976, p. 2). Dito de outro modo, este contato do imaturo com os adultos é que torna possível que o grupo social estenda seus *ethos* as gerações futuras.

A complexificação da sociedade exige que progressivamente se dispense cada vez mais esforços para que os imaturos possam se inserir na vida em sociedade. O fato é que a modernização da sociedade aumenta a distância entre os recém-nascidos e a idade adulta, deveras, as crianças demoram mais tempo para no processo de inserção social, o que conseqüentemente aumenta o tempo imaturidade ou formação direcionada, pois a “educação, e só a educação, suprime essa distância” (DEWEY, 1976, p. 3) entre as crianças e a sociedade. De acordo com Dewey, o modelo de comunidade que permite o desenvolvimento dos mais jovens de forma plena, é a comunidade democrática. Se a educação é uma necessidade para o imaturo, ela também é uma necessidade para a sociedade, à medida que implica em uma reconstrução do *ethos* da própria sociedade. As sociedades transmitem seus costumes, o progresso de sua civilização para as mais novas gerações. Esse processo retorna e se reflete constantemente na reconstrução da civilização, uma readaptação e por conseqüência se esforça nesse processo para evitar a barbárie.

O fato é que a manutenção da vida social humana é condicionada a esse processo de legar a cultura humana aos imaturos. Esse processo ocorre com a comunicação: “Os homens vivem em comunidade em virtude das coisas que têm em comum; e a comunicação é o meio por

que chega a possuir coisas em comum.” (DEWEY, 1976, p. 4). Esta comunicação é mais do que nexos verbais, é a produção de sentimentos e emoções em comum, um sentido de pertencimento, deve assegurar coisas em comum. A comunicação assume o papel de criar uma cooperação entre os seres humanos, não porque vivem necessariamente próximos geograficamente, por estar justapostos ou até desenvolver atividades juntos, como engrenagens de uma máquina, mas quando produzem interesses em comum, participam e que vivem comunidade. A soma dos indivíduos não é por si só uma comunidade. Esta surge somente quando há cooperação linguisticamente mediada, da mútua confluência de interesses e sentidos. Assim:

Se, entretanto, todas essas partes tivessem conhecimento do fim comum e se interessassem na sua consecução, regulando, cada qual, com esse fito, sua atividade especial, constituiriam então uma comunidade. Isto, porém, envolveria comunicação. Cada qual precisaria saber o que as outras tinham em vista; e precisaria também ter meios de conservá-las informadas de seu próprio intento e do andamento de seus trabalhos. Para tal consenso se requer comunicação (DEWEY, 1976, p. 5).

Grande parte dos retrocessos das civilizações e das sociedades esbarram no problema de comunicação e isto implica na falta da partilha de fins em comum. Os lapsos de comunicação criam problemas nas instituições e nas formas como pretende-se criar sentidos de comunidade ou na necessidade de negociar certos consensos. Assim, a comunicação é também um movimento essencialmente formativo. Uma sociedade que falha na comunicação, falha na comunhão de certos fins, no compartilhamento e na negociação de certos valores comunitários. A comunicação é a própria continuação da vida da sociedade e do sujeito que nela vive e se desenvolve. Há na comunicação o potencial de ampliação da experiência sociais.

É preciso diferenciar aqui a educação no sentido formal e educação no sentido da simples convivência com outros ou experiências sociais educativas, a educação informal. Neste último sentido, a educação existe sempre que convivemos com outras pessoas e com esta fizemos experiências formativas. Porém, quando tratamos da educação formal das crianças, essa uma intencionalidade diretiva. A isso soma-se a distinção dos termos educação e pedagogia, compreendidos como mais espontâneas ou formativas que envolve “duas ou mais pessoas”

(DALBOSCO, 2007, p. 31), numa relação dialógica; ao passo que o conceito de pedagogia é mais rigoroso, desta forma: “A pedagogia caracteriza-se, pois, pelo esforço teórico e sistematizado de pensar a ação educativa, em sentido mais amplo, e de pensar, num sentido mais restrito, os problemas de ensino-aprendizagem e da própria relação dialógica” (DALBOSCO, 2007, p. 31).

Há em relação a pedagogia ou a educação no sentido formal, uma intencionalidade e direcionamento sobre como queremos educar as novas gerações. A pedagogia é a sistematização da formação que se direciona às crianças, e que necessitam de um maior cuidado, aja vista que não possuem discernimento para realizar escolhas. A necessidade de instituições de ensino ou escolas, se liga a importância para a socialização das novas gerações em sua sociedade cada vez mais sofisticada, na medida em que pretende criar comportamentos e habilidade mentais para sua vida em sociedade:

Mas, lidando-se com os mais novos, o fato associativo aumenta de importância como fato humano. Se é fácil ignorarmos, em nosso contacto com eles, o efeito de nossos atos sobre seu espírito, ou subordinar esse efeito educativo a algum resultado externo e tangível, já não o é tanto quanto ao se tratar com os adultos. É evidente a necessidade de educar; demasiado urgente a necessidade de efetuar uma mudança em sua atitude e seus hábitos para que se possa deixar de levar em conta as consequências. Desde que, em relação a eles, nosso fim primacial é habilitá-los a participar da vida comum, não podemos deixar de examinar se não criando as aptidões que garantirão esse resultado. Se a humanidade progrediu alguma coisa compreendendo que o verdadeiro valor de toda a instituição é seu efeito caracteristicamente humano — seu efeito sobre a experiência consciente — podemos acreditar que esta lição foi, em grande parte, aprendida ao contacto com os jovens. (DEWEY, 1976, p. 7).

A educação aparentemente tem maior significação para a sociedade, quando se trata da educação de crianças. Na relação da influência que nossos atos exercem sobre uma criança, percebemos que a necessidade de educar, para que possam participar da vida em comum. Já para um adulto é mais difícil reconhecer a importância da educação. A importância das escolas está sobre a necessidade de contato com os mais jovens. O contínuo progresso da civilização, aumenta o percurso formativo dos mais jovens e requer mais

aprimoramento da educação. Os jovens têm cada vez mais dificuldade em tomar parte da sociedade, que reflete o interesse dos adultos. A possibilidade de participar de interesses dos adultos exigem um certo preparo que tenha em vista esta finalidade. E é uma tarefa específica do professor, pois a tarefa de ensinar certas coisas é comum a um número especial de pessoas”. (DEWEY, 1976, p. 8). Pois, precisa ter certas habilidades específicas, que é tratada pela educação formal. Sem a educação formal “uma espécie de experiências não seria acessível aos mais novos” (DEWEY, 1976, p. 8). Por outro lado, a educação formal corre o risco de se cristalizar em torno de seus currículos, tornando-se “coisa distante e morta – abstrata e livresca” (DEWEY, 1976, p. 9).

O perigo permanente, portanto, é que o cabedal da instrução formal se torne exclusivamente a matéria do ensino nas escolas, isolado das coisas de nossa experiência, na vida prática. Podem, assim, perder-se de vista os interesses permanentes da sociedade. A preeminência é dada, nas escolas, exatamente a conhecimentos que não são aplicados à estrutura da vida social e ficam em grande parte como matéria de informação técnica expressa em símbolo. (DEWEY, 1976, p. 9).

A sociedade ao progredir e se tornar sofisticada e tem nos símbolos o arcabouço do conhecimento para facilitar e agilizar seu acesso por pessoas experientas. O problema quando a educação passa a ser somente uma sofisticada transmissão de símbolos é a perda de toda conexão com a vida cotidiana dos jovens e imaturos, causando desinteresse e certa perda de experiência significativa. A experiência ordinária é fundamental para conectar o interesse do educando com o conhecimento e a ciência. De forma que para Dewey a escola não pode preparar para a vida: ela é a própria vida. “A educação progressiva consiste justamente no crescimento constante da vida, à medida que aumentamos o conteúdo da experiência e o controle que exercemos sobre ela” (ARANHA, 1997, p. 171).

Educação como reconstrução da experiência

No seu livro *Democracia e Educação*, no capítulo 6, intitulado *A educação conservadora e a progressiva*, Dewey chega a tese da educação como reconstrução: Chegamos assim a uma definição técnica da educação: é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que

esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso da experiência subsequente. (DEWEY, 1976, p. 83).

Esta tese está fundamentada sobre um problema central da filosofia da educação que se insere na escola alemã, em que a experiência é exclusivamente formativa, e que o sujeito não possui nenhum tipo de faculdade inata. Neste sentido, tudo que o espírito humano possui é adquirido pela experiência exterior. Ele defende a ideia de um espírito ativo. O interesse é uma conexão entre a pessoa e o mundo em que a pessoa se vê como parte integrante do mundo. O interesse move o sujeito para a ação, pesando as consequências futuras, outrossim, desperta no sujeito a possibilidade de que ele possa agir para conseguir o resultado. A simples previsão de algo não assegura a pessoalidade do interesse, pois, podemos prever coisas completamente alheias a minha atitude, e isto não desperta interesse, ou a atividade do/no sujeito. A previsão impessoal leva o sujeito a ser passivo, enquanto o interesse conduz a ser um sujeito ativo:

Mas para ser ativo, um ser é parte que participa das consequências em vez de ficar estranho as mesmas, existe ao mesmo tempo uma reação pessoal. A diferença imaginativamente prevista cria uma diferença atual que se exprime pelo cuidado e esforço [...]. Podemos dominar o aspecto de previsão objetiva, intelectual e o aspecto pessoal, emocional e volitivo, mas não há separação entre os fatos constitutivos de tal situação. (DEWEY, 1979, p. 137).

O sujeito ativo é o sujeito que pessoalmente sente-se motivado para agir, mas esta motivação está ligada à capacidade de imaginar. Imaginação que leva compreender o esforço e o cuidado na execução da ação. Com isso, “o interesse representa a força que faz mover os objetos – quer percebidos, quer representados em imaginação em alguma experiência provida de um objetivo” (DEWEY, 1979, p. 142), significa que a vontade de ação implica na motricidade tanto dos objetos quanto dos objetivos, pondo o sujeito em movimento. Tanto a previsão intelectual como o que vamos sentir pode ser representado separadamente, mas nunca possui tamanha imbricação e intensidade como a situação que ação envolve. Faz com que uma sensação se sinta parte da situação. Esta inseparabilidade entre o aspecto subjetivo (querer, desejo) e aspecto objetivo são determinantes para o interesse.

A vontade forte precisa, necessariamente, estar interessada, sentir-se conectada com o mundo para sua realização. Porém, consideramos que o interesse não é condição suficiente para determinar uma vontade forte e, conseqüentemente, uma ação inteligente, pois a capacidade intelectual somente se realiza pelo exercício ativo e contínuo: a disciplina. Como vimos, muitas coisas ocorrem independente da participação do sujeito – o que leva a uma situação passiva; outras atividades vitais dependem da condição ambiental – que se extinguem naturalmente na situação, fazendo com que o indivíduo se deixar levar pela conexão espontânea.

A determinação da vontade para uma ação inteligente precisa de certo tempo para ser executada, superando, desse modo, os obstáculos e persistindo na execução da ação. Uma vontade que tem capacidade de ação, necessariamente, precisa da disciplina para a efetivação. Se não tem disciplina a vontade não se realizará, e conseqüentemente sua ação não será inteligente – pois começará interessado e no primeiro obstáculo a tendência é desanimar.

Disciplina significa energia à nossa disposição; o domínio dos recursos possíveis para levar avante a atividade empreendida. Saber o que se deve fazer e fazê-lo prontamente e com a utilização dos meios requeridos, significa ser disciplinado, quer se trate de um exercício: A disciplina é positiva. (DEWEY, 1979, p. 141). Nesta passagem, Dewey frisa que saber utilizar os meios possíveis para executar uma atividade exige disciplina. Estes meios possíveis, tanto físicos como mentais, implicam em um não sofrimento voluntário, mas sempre numa conexão entre mente e corpo, por isso, a disciplina para ser inteligente, capaz de agir com propósito firme deve seu um direcionamento da vontade, e não um exercício mecânico.

A disciplina estabiliza a vontade num resultado a longo prazo, tornando a vontade forte. E para execução de resultados maiores esperados, obviamente passamos por momentos em que nossos desejos e paixões são direcionados para um fim maior, o que parece ser um sofrimento. O sofrimento se não for inteligente, será desnecessário, e decididamente não é uma ação inteligente. Por outro lado, o aspecto da temporalidade é uma característica que passa quase despercebida, mas que tem uma relevância significativa para disciplinar a vontade. Manter-se temporalmente comprometido com os fins exige muita disciplina, sempre no aspecto da atividade, o que parece ser

potencializado pela experiência ou conhecimento de vida, no sentido de pouco a pouco ter disciplinado a vontade para os fins (re)queridos.

Para Dewey a educação e a experiência estão intimamente conectadas. Para o pragmatismo de Dewey a educação é uma contínua reconstrução da experiência, em suas palavras:

As ideais sobre a educação expostas nestes primeiros capítulos resumem-se formalmente na concepção da contínua reconstrução da experiência, concepção que se distingue da educação como preparação para um futuro remoto, como “desdobramento”, como formação externa e como repetição do passado. (DEWEY, 1979, p. 86).

Esta noção de reconstrução da experiência segundo Oelkers impede que limitemos e especifiquemos a educação, pois simplesmente é um “processo contínuo de ajuste inteligente para cada nova situação da vida” (OELKERS, 2018, p. 10). Neste sentido, a cada nova situação o sujeito reconstrói a experiência. Esta ligação do indivíduo com a experiência provoca uma mudança na concepção de individualidade, no sentido antropológico de uma interioridade radicalmente diferente da exterioridade. Este aspecto da exterioridade é o social, que não é outra coisa que não uma profunda interação entre indivíduos vivendo em grupo. (OELKERS, 2018).

Ao conceber a educação como uma exigência para a existência humana, há em Dewey uma aproximação entre aprendizagem e vida, entre teoria da aprendizagem e teoria da vida (OELKERS, 2000, p. 335)⁴. A experiência é, nesse sentido, o movimento da vida, em que o sujeito constantemente se reconstrói e, em sentido formativo, reconstrói-se reconstruindo a experiência. O sujeito vai se constituindo à medida que se adapta de forma inteligente a cada nova situação. A criança vai aprendendo a aprender (*Lernen des Lernens*) (OELKERS, 2000, p. 337). De acordo com Dewey, mais “importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender. Aprender a aprender” (1979, p. 48).

⁴ Was man amerikanische Philosophie nennen und von der Kontinentalphilosophie unterscheiden könne, sei, so Dewey weiter, gleichbedeutend mit einer Theorie des Lernens, die zugleich als eine Theorie des Lebens angesehen werden müsse. Lernen ist „Versuch“ bezogen auf „Irrtum oder Erfolg“, Leben ist, im Anschluß an Ch. Darwin, Lernen und mit dem Lernen intelligente Anpassung. Darauf reagiert Demokratie...

A educação (*Erziehung*) tem a ver com desenvolvimento e crescimento. Porém não como um pacote fixo (*festen Paket*) de preceitos que são possíveis de aplicar a todas as crianças. Mas levando em consideração que a “a plasticidade e aprendizagem são pré-requisitos” (OELKERS, 2000, p. 377, tradução nossa), sem uma única direção. A plasticidade não é a “aptidão de aprender com a experiência” (DEWEY, 1979, p. 46). A educação quando guiada pela experiência propicia repensar a noção de educação como preparação e desdobramento no sentido orgânico, pois ambos desconsideram no que é central na teoria de Dewey, “prestar atenção no que acontece, e poder corrigir-se a si mesmo (*sich selbst*)” (OELKERS, 2000, p. 337, tradução nossa).

A plasticidade da condição humana é, especialmente para Dewey ao buscar compreender o crescimento, como que um ajuste contínuo do sujeito frente aos problemas que se apresentam essencialmente pela experiência. Não existe um objetivo fixo para o qual o ser humano tem que crescer, não há fim teleológico, para que possamos abstrair os meios necessários para alcançar determinado fim. “Dewey inverte essa relação de objetivos e experiência”. (OELKERS, 2018, p. 12).

É preciso ressaltar a vinculação entre objetivo e experiência e o modo como a experiência é determinante no conhecimento dos objetivos. Para o racionalismo clássico e metafísico, a razão estipula os fins supremos e, ajusta os meios em função desses fins, tornando a experiência simplesmente um meio ou instrumento de relevância secundária frente aos objetivos. Há uma reciprocidade entre experiência e a determinação dos objetivos que se pretende alcançar. Em termos pedagógicos, não temos um protótipo ideal de aluno, do qual se abstrai os meios para do pacote de procedimento formativo.

O crescimento é constituído de momentos limitados, numa “sequência de experiências que podem ser interrompidas, nunca são finais e pode ser mais longa ou mais curta, de acordo com as funções” (OELKERS, 2018, p. 13). O crescimento ocorre através de experiências limitadas e pontuais. Quando compreende uma finalidade teleológica do crescimento, este pacote fixo de preceitos para a educação de uma criança encontra seu ponto de referência no ambiente adulto. Ou seja, este “deve ser levado até ao adulto.” (DEWEY, 1979, p. 54).

Num pequeno ensaio de 1938 intitulado *Experience and Education*, Jonh Dewey retorna ao problema da experiência para a educação, mais

precisamente a conexão entre “nossa experiência real e a educação” (DEWEY, 1976, p. 8). No âmbito da educação formal para Dewey há cada vez “mais e não menos direção e orientação de outrem” (DEWEY, 1976, p. 9). E nessa progressiva participação do outros coloca-se o problema da carência de experiência pessoal na aprendizagem:

O problema, pois, é: como tais contatos podem ser estabelecidos sem violação do princípio de aprendizagem por meio de experiência pessoal. A solução deste problema requer uma filosofia bem elaborada dos fatores sociais que operam na constituição de experiência individual. (DEWEY, 1976, p. 9).

A preocupação de Dewey é em relação ao aumento do controle sobre as crianças, e conseqüentemente, a perda de possibilidade por parte desta, de fazer experiências pessoais, e portanto, uma possibilidade de aprendizagem. E neste caso, percebe-se que há a necessidade de repensar o aspecto social da educação, para que propicie a experiência pessoal que seja formativa, principalmente em ambientes não formais da educação, como as redes sociais e de consumo de informações. Levando em consideração a precocidade com a qual as crianças tornam-se corresponsáveis pelo seu processo de formação (OELKERS, 2002, p. 567), evidencia-se de certo modo a negligência do amparo dos adultos. Este por sua vez, sinaliza para o problema hodierno de pensar o sentido da experiência educativa.

Dewey alerta que sem a conexão entre experiência e formação não crescimento, pois “experiência e experimento não são termos que se explicam por si mesmos.” (DEWEY, 1976, p. 13). Rebatendo a críticas de que todas as experiências são válidas para a educação, afirma: “Algumas experiências são deseducativas” (DEWEY, 1976, p. 14). Nem todas as experiências são igualmente educativas. O critério de uma experiência é a capacidade de gerar crescimento para experiências posteriores, possibilitar a reconstrução da experiência, e como consequência produzir o auto-controle (*self-control*) (DEWEY, 2015, p. 26).

Não é critério de experiência a destreza para realizar automaticamente certas ações e nem a agradabilidade, mas a possibilidade de produzir hábitos saudáveis que implica num controle transformação do sujeito. “Tudo da *qualidade* da experiência por que se passa” (DEWEY, 1976, p. 16). Em suma, pelo que é capaz de alterar no

sujeito que faz a experiência. Esta qualidade da experiência implica em ser: 1) agradável e desagradável e 2) influenciar em experiências posteriores. Nesta relação compreende-se a importância do interesse e da disciplina. (DALBOSCO 2018; SCHÜTZ e SCHWENGBER, 2018).

A grande desafio do educador está em relação aos efeitos da experiência. As coisas presentes devem propiciar experiências para que mobilizem esforços dos estudantes para ressignificar experiências futuras: “Daí constituir-se o problema central de educação alicerçada em experiência a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes.” (DEWEY, 1976, p. 16-17).

Considerações finais

Enquanto para Dewey as instituições adquirem sentido de permitir esta emancipação do sujeito em formação, há em Larrosa, após Foucault, uma destruição da experiência dos mais jovens por parte das instituições. Os mais experientes falam de lugar, de “papéis” que desempenham, mas sem falar a partir da experiência, de sua experiência. É importante pensar não num modelo padronizado de experiência, do tipo ideal, que deveria ser.

A educação é o ato de vida, não pode ser distanciada da vida, a pulsão da vida é fonte de interesse na vida dos estudantes, caso contrário o sujeito permanece distante da vida e nada fará sentido. A preocupação de Dewey em não criar um tipo de formação que seja alheio à vida e ao interesse dos imaturos. Uma criança quando nasce, é completamente dependente do meio em que está inserido, este meio por sua vez é a possibilidade que tem de se adaptar ativamente para que seu interesse seja despertado.

De acordo com a natureza humana muitos consideram a natureza como tendo que ser domesticada a duras penas. Então, a educação passa a ser vista como uma negação da subjetividade do sujeito, e ele precisa constantemente se anular, sofrer para se adaptar às condições ideais. A preocupação constante de evitar cair num dualismo, que reparte o sujeito, que se torna o espírito passivo frente a realidade, sem interação do mesmo numa sala de aula, leva à escola a noção de um espírito inativo, um espírito que se subjuga com a experiência. Este

rebaixamento da experiência faz com que não haja desenvolvimento, não haja progresso e crescimento.

A educação para Dewey não tem outro fim que não seja ela mesma, propiciar mais experiências formativas. Não se prepara ninguém para algo que não começa no seu engajamento na experiência, no seu contexto social hodierno. O educador precisa partir do interesse de seu educando, para conseguir se conectar ao seu mundo da vida, e a experiência lhe ser significativa. Pois caso contrário o professor comprometido pela parte técnica de sua matéria passa todo o conteúdo, mas nada se passa com o aluno, a não ser uma experiência desastrosa e enfadonha.

A democracia é construção dos sujeitos atuantes envolvidos e uma ação pedagógica democrática precisa fazer com que os alunos se sintam parte da mesma. Desta forma, a ação pedagógica do professor se torna inteligente, pois agiliza a partir do interesse o processo de formação do aluno. Assim, se pensarmos a educação na perspectiva da instrução, existem algumas questões pontuais, em especial o aspecto social e a questão do tempo. O pragmatismo trabalha muito com o núcleo da práxis. Uma ação que visa ser realizada no futuro, o interesse condensa este aspecto no sentido de buscar algo no futuro – o que em suma implica qualquer ação que tenha uma reação em algum instante para frente. Este enigma do futuro não pode ser absorvido pelo espírito e nem dominado completamente pelo sujeito. O que Dewey quer é que o sujeito colabore, participe da forma que lhe é possível e, para tanto, deve estar interessado e, interessado o maior tempo possível, sendo e disciplinado.

A educação como preparação para a vida da tradição enquanto *instructio* está presente no pragmatismo. Os meios necessários para preparar o espírito para a vida no sentido amplo. A instrução significa, deste modo, no âmbito da educação escolar, o esforço pedagógico de tornar ativo o próprio aluno por meio de materiais que lhe são interessantes. Portanto, a instrução como uma nova forma de cultivar o espírito pode lançar luzes para a filosofia de Dewey, capazes de produzir uma teoria educacional que atenda basicamente as intempéries formativas atuais.

A conexão da educação com a democracia em Dewey, muito atual para a compreensão da instrução, segundo Oelkers, não é simplesmente uma ampliação do conceito de democracia tratado nas

escolas. Para ele a teoria de Dewey ainda é vaga e incerta⁵ (OELKERS, 2000, p. 346) e não funciona como simples ampliação retilínea. A criança está exposta a diferentes materiais e acesso a diferentes ambientes que alteram a formação, necessitando maior autonomia por parte da criança um auto responsabilidade (*Selbstverantwortung*) tornando a educação mais complexa (OELKERS, 2002, p. 567), e conseqüente uma nova forma de lidar com o problema da instrução.

A noção de querer preparar o educando para uma vida futura, como um ideal teleológico de finalidade, é algo distante e inoperante. Criando-se fórmulas prontas, métodos, que não permitem acessar a realidades, impedem os momentos de crescimentos. Como diz Larrosa, cria-se desassossegos, para despertar a necessidade de fazer experiências significativa. Mesmo os educadores mais experientes não podem se abdicar de fazer experiências, o processo pedagógico de partir do que afeta, do que desperta o jovem o imaturo, A questão de transformar a experiência educativa como um momento de crescimento de e desenvolvimento do educador e do educando.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. D. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

DALBOSCO, C. A. **Pedagogia Filosófica, cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

DALBOSCO, C. A. **Educação Natural em Rousseau**: Das necessidades de uma criança e dos cuidados do adulto. São Paulo: Cortez, 2011.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976. Atualidade Pedagógicas v.131.

DEWEY, J. **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, J. **Experience and Education**. New York: Kappa Delta Pi, 2015. First Free Press.

⁵ Bei Dewey ist die Theorie an zentraler Stelle vage und auf unerwartete Weise unklar.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

FUCHS, C.; SCHWENGBER, I. L.; SCHÜTZ, J. A. (Des) interesse, (in) disciplina e a ação pedagógica inteligente: reflexões à luz do pragmatismo de John Dewey. In: FUCHS, C.; SCHWENGBER, I. L.; SCHÜTZ, J. A. **Educação, Escola e Contemporaneidade**: Questões e Diálogos. São Paulo: Pedro e João, 2018. p. 129 -145.

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).

OELKERS, J. Demokratie und Bildung:Über zukunft eines Problems. **Zeitschrift für Pädagogik**, Frankfurt, 46, mai/jul 2000. 333-347. Disponível em: <https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=6899&la=de&nr=8&prev=7911%2C3849%2C13369%2C5121%2C4428&next=3741%2C7914%2C7132%2C13342%2C9088&anker=start&&suchwert1=oelkers+dewey&ur_wert_volltextsuche=oelkers+dewe&suchfeld1=o.freitext&la=de&bool1=and&Line>. Acesso em: maio 2018.

OELKERS, J. Kindheit - Glück - Kommerz. **Zeitschrift für Pädagogik 48**, Frankfurt, 2002. 553-570. Disponível em: <https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=3849&la=de&nr=6&prev=13369%2C5121%2C4428%2C6929%2C5277&next=7911%2C6899%2C3741%2C7914%2C7132&anker=start&&suchwert1=oelkers+dewey&ur_wert_volltextsuche=oelkers+dewe&suchfeld1=o.freitext&la=de&bool1=and&Lines>. Acesso em: maio 2018.

OELKERS, J. John Dewey e a refutação do pensamento educacional clássico. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, p. 9-21, jan/abr 2018. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8029>>. Acesso em: 30 abr 2018. Trad. Ana Paula Renesto.

PAGNI, P. A. Ética, democracia e educação em John Dewey: uma releitura da Democracia e Educação à sombra da ontologia do presente. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, p. 65-81, jan/abr 2018.

PILETTI, N.; PILETTI, C. **História da Educação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PLANEJAMENTO ESCOLAR E PLANO DE AULA: MAPEAMENTO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA-UEM (2010-2017)

Leandra Cristina Sodré de Souza¹

Kethlen Leite de Moura²

Camila Maria Bortot³

Introdução

Este capítulo tem como objetivo investigar por meio de mapeamento e análise das características de estudos referentes ao planejamento escolar e ao plano de aula como temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Temos por problema de pesquisa: Quais as características de estudos referentes ao planejamento escolar e ao plano de aula em Trabalhos de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá?

O referencial teórico que guiará este trabalho está baseado na perspectiva teórica de Libâneo (2012), Vasconcellos (2012) e Veiga (2011) que defendem uma educação e uma Gestão Democrática de ensino de forma que sejam proporcionados aos alunos conhecimentos científicos sistematizados que propiciem o desenvolvimento intelectual necessário para prosseguirem com seus estudos. Além disso, a escola deve ser democrática também em sua gestão interna.

De forma a atingir o objetivo proposto e responder problema de pesquisa, realizamos uma pesquisa quantitativa de caráter bibliográfico denominado estado da arte. Assim, devido à importância do planejar para educação, faz-se necessário ser feito esta pesquisa, para que seja possível analisar as concepções, os objetivos, as metodologias e os

¹ Pedagoga pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: lcristina223@gmail.com

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pedagoga e Mestra em Educação pela mesma universidade. Professora Colaboradora do Departamento de Fundamentos em Educação da UEM. E-mail: klmoura@gmail.com

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pedagoga e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. E-mail: camilabortot@hotmail.com

resultados das pesquisas que foram feitas por ex-alunas de Pedagogia da UEM. Para isso, selecionamos artigos e monografias que estão disponíveis no banco de dados do Departamento de Fundamentos de Educação (DFE/UEM) e utilizamos como critério de escolha os seguintes descritores: planejamento e planejamento educacional, planejamento e planejamento escolar, planejamento e planejamento curricular, planejamento e plano de aula.

Portanto, o trabalho está organizado da seguinte forma: explanação das particularidades de cada tipo de planejamento presente no âmbito educacional e, por fim, a análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Definição e características do planejamento

O planejamento pode ser encontrado em diversas áreas de conhecimento, assim como na vida pessoal de cada pessoa. Do mesmo modo que o planejamento é importante nestes locais, ele exerce um papel fundamental no âmbito educacional, já que por meio dele é possível que seja pensado, planejado, executado e avaliado o processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, o planejamento tem grande importância para a educação, a seguir apresentaremos o planejamento em diferentes níveis e modalidades.

O planejamento mais abrangente, exposto por Vasconcellos (2012), é o Planejamento do Sistema de Educação⁴, que é feito em nível nacional, estadual ou municipal, assim como estipula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), em que a União é responsável por: “I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996).

O Planejamento Educacional então, “[...] consiste no processo de análise e reflexão das várias facetas de um sistema educacional, para delimitar suas dificuldades e prever alternativas de solução [...]” (HAYDT, 2011, p. 95), ou seja, tal planejamento é responsável por direcionar os professores sobre os caminhos a seguir de forma a solucionar as dificuldades educacionais apresentadas no país, estado ou cidade conforme a concepção política de educação predominante pelo Estado. Dessa forma, este planejamento é importante para explicitar a

⁴ Pode ser denominado por alguns autores como Planejamento Educacional.

filosofia educacional que o país adotou para formar a população (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2012).

A forma dessa filosofia educacional adotada pelo país chegar às escolas brasileiras é por meio do planejamento escolar que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, tendo como objetivo direcionar e formular planos frente à concepção política e pedagógica da escola em consonância com o que é exposto no planejamento educacional. Portanto, todos os PPP são:

[...] um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Pedagógico, no sentido de definir ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2011, p. 13).

Assim, o planejamento escolar, bem como o planejamento educacional expressam a filosofia de educação adotada pelo país. O plano da escola pode ser caracterizado da seguinte forma:

O plano da escola é o plano pedagógico e administrativo da unidade escolar, onde se explicita a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola [...] (LIBÂNEO, 2012, p. 230).

Então, o plano escolar da instituição possui como objetivo direcionar e formular planos frente à concepção política e pedagógica da escola, quer dizer, é o documento que possui todas as informações sobre a instituição e ele deve ser produzido, discutido e analisado coletivamente pela equipe escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003), pais e alunos, já que a escola deve ser pautada na Gestão Democrática, assim como exposto no Art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96).

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Logo, é um direito da comunidade escolar e local a participação na elaboração do PPP para que todos estejam cientes do objetivo e das concepções em que a escola está pautada e para que trabalhem juntos de forma a atingi-los, proporcionando então que todos que estejam relacionados ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tenham conhecimento frente à estrutura organizacional da escola, seus objetivos e metas e propicia também uma aproximação entre as diferentes esferas que estão envolvidas nesta integração, ou seja, pais, alunos, professores, comunidade etc. (LIBÂNEO, 2004).

No PPP deve constar o Planejamento Curricular da instituição, que é definido por Vasconcellos (2012, p. 95) como “[...] a proposta geral das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pela escola, incorporada nos diversos componentes curriculares”, isto é, a escola é responsável pela elaboração deste planejamento e nele são estabelecidos e estruturados todos os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula de cada ano escolar, não deixando de vincular-se com as propostas de currículo advindas da união, estados e municípios.

A partir do que é proposto no Plano Curricular da instituição, é elaborado o planejamento que está mais próximo da prática de ensino pode ser encontrado por diferentes denominações, mas sempre com os mesmos objetivos. Alguns autores o denominam como Projeto de Ensino-Aprendizagem, outros como Planejamento de Ensino ou Didático. Para entendermos um pouco mais sobre este planejamento que advém do planejamento curricular, Haydt (2011, p. 98) explicita que “o planejamento de ensino é a previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacionais estabelecidos [...]”.

Dessa maneira, o planejamento deve ser pensado pelo professor e, posteriormente pode haver a sistematização do que foi planejado, ou seja, a elaboração do plano de ensino que tem por objetivo expor de forma organizada e estruturada práticas que deverão ser executadas pelo professor, que terá o prazo de finalização definido conforme o tipo de planejamento de ensino, que podem ser rotulados como planejamento de curso, unidade ou aula.

Geralmente o planejamento de curso tem o período de execução de um semestre ou um ano, de tal modo que é neste planejamento que

o professor faz a previsão de conteúdos e ações mais abrangentes, isto é, o professor irá delimitar o seu tipo de avaliação, seus objetivos gerais e específicos para todo o período, dentre outros. A partir do planejamento de curso, o professor elabora o seu plano de curso. O planejamento de unidade é um plano elaborado com o intuito de ordenar atividades que estejam relacionados à um mesmo tema. Nele, deverá ser estipulado quantas aulas serão necessárias para abordar o que foi planejado e o que deverá ser feito em cada uma delas.

Por fim, o planejamento de aula é aquele em que o professor terá que descrever todas as atividades que deverão ser desenvolvidas durante um dia letivo. Segundo Haydt (2011), é importante que o professor faça uma sondagem com os alunos para ficar ciente dos conteúdos que eles possuem mais domínio e daqueles em que há mais lacunas, para então poder planejar a sua aula conforme as características de seus alunos e seus conhecimentos prévios. Isto ocorre porque a escola deve levar em consideração as características dos alunos que a frequentam para que o ensino seja organizado conforme as necessidades dos mesmos (LIBÂNEO, 2012). Portanto, o planejamento de aula oportuniza ao professor a possibilidade de pensar, refletir e buscar diferentes estratégias pedagógicas para potencializar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Assim como nos casos anteriores, a partir do planejamento de aula o professor elabora o seu plano de aula, isto é, a sistematização de seus objetivos, recursos e metodologias para guiar a sua prática educativa, ocasionando em alguns casos a rejeição do plano para alguns professores, por considerá-lo desnecessário para alguns professores que o visualizam como algo burocrático que apenas “enche papel”, ou seja, não consideram o planejamento como um instrumento de reflexão e avaliação do trabalho docente.

Além destes tipos de planejamento citados acima, Vasconcellos (2012) expõe mais dois tipos de planejamento, o Projeto de Trabalho e o Planejamento Setorial. O Projeto de Trabalho é definido pelo autor como sendo o “[...] planejamento da ação educativa baseado no trabalho por projeto [...]” (VASCONCELLOS, 2012, p. 96), ou seja, são os projetos de aprendizagem que, em alguns casos, são denominados como Pedagogia de Projetos. Conforme o autor explicita, o Planejamento Setorial diz respeito aos planos dos níveis intermediários

ou dos serviços do interior da escola, sendo estes a direção, orientação, secretaria, dentre outros.

Como exposto, há diferentes tipos de planejamento no que diz respeito ao âmbito educacional, o que ocasiona a confusão de educadores pelo fato de haver termos semelhantes entre eles, o que nos faz pensar que referem-se a planejamentos com os mesmos fins, sendo que cada um deles possui suas características, incumbências e objetivos específicos. Sendo então, importante haver essa compreensão frente aos termos por parte dos professores.

Mapeamento e análise das pesquisas sobre Planejamento Educacional e Plano de Aula

Neste tópico, objetivamos classificar os trabalhos que foram coletados do banco de dados de TCC do curso de Pedagogia da UEM para que seja possível averiguarmos o ano que mais houve pesquisas tendo como descritores: planejamento e planejamento educacional, planejamento e planejamento escolar, planejamento e planejamento curricular, planejamento e plano de aula. Utilizamos como critério de escolha, a partir dos descritores já mencionados, artigos e/ou monografias que obtivessem nas palavras-chave algum dos termos relacionados ao planejamento. A pesquisa foi realizada a partir dos TCC de 2010, entretanto, publicações com o tema proposto foram encontradas apenas a partir de 2012, dessa forma, ao total, selecionamos 14 trabalhos que foram publicados de 2012 a 2017, podendo ser organizados da seguinte forma:

Tabela 01 – Quantidade de pesquisas por ano

Ano	Total de Trabalhos
2012	3
2013	1
2014	2
2015	2
2016	4
2017	2
Total	14

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio da tabela acima, é possível constatar que no ano de 2016 houve em média 28,5% de pesquisas relacionadas à questão do

planejamento no âmbito educacional, enquanto 2013 foi o ano com o menor percentual de trabalhos sobre o tema, com apenas 7,14% do total.

Como vimos, há diferentes tipos de planejamento que podem ser encontrados na educação. De tal modo que cada pesquisa encontrada tem o foco voltado para um tipo específico de planejamento, sendo possível categorizá-las conforme a tabela abaixo:

Tabela 02 – Tipos de planejamento encontrados

Tipos de planejamento		Total de Trabalhos
Planejamento Educacional	Plano Nacional de Educação	1
	Plano Municipal de Educação	2
Planejamento escolar	Projeto Político Pedagógico	2
Planejamento Curricular	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares nacionais	1
Planejamento de ensino	Plano de aula	7
	-	1
Total		13

Fonte: elaborado pela autora.

Como exposto, o planejamento de aula foi o mais abordado nas pesquisas efetuadas pelos alunos da Pedagogia/UEM nos últimos 5 anos, sendo o foco o planejamento escolar. Dessa forma, apresentaremos a seguir os títulos destes trabalhos, que dará o total de 10 pesquisas, em que 20% são pesquisas referentes ao planejamento escolar e 80% ao plano de aula.

Tabela 03 – Título dos trabalhos com foco no Planejamento Escolar e o Plano de Aula.

Ano	Título dos Trabalhos	Foco de pesquisa	Palavras-chave
2012	O planejamento na Educação Infantil	Plano de aula	Educação infantil, planejamento; Ações sistematizadas
	A disciplina na educação infantil: papel do planejamento.	Plano de aula	Indisciplina; Educação Infantil; Planejamento
2014	Narração de história nos anos iniciais do ensino fundamental: Análise de planejamentos e possibilidades de encaminhamento da prática pedagógica	Plano de aula	Narração de histórias. Aprendizagem e Desenvolvimento. Planejamento. Prática Pedagógica.

	A educação inclusiva em Projetos Político- Pedagógicos de escolas municipais de um município do Paraná	Planejamento escolar	Teoria Crítica da Sociedade. Educação Inclusiva. Projeto Político- Pedagógico. Ensino Fundamental.
2015	“Qual caminho seguir?”: sobre o planejamento na educação infantil.	-	Planejamento; Educação Infantil; Currículo
2016	O planejamento na educação infantil	Plano de aula	Planejamento; Educação Infantil; Professor.
	A utilização da tecnologia em ambiente escolar e os desafios da organização do trabalho pedagógico	Plano de aula	Educação. Tecnologia. Novas Tecnologias
	Pedagogia histórico-crítica: do Projeto Político Pedagógico à concepção dos professores de Educação Básica.	Planejamento escolar	Pedagogia Histórico-Crítica; Projeto Político Pedagógico; Educação
2017	O planejamento e suas implicações na prática pedagógica na educação infantil	Plano de aula	Planejamento de ensino. Educação Infantil. Legislação. Práticas Pedagógicas.
	O pedagogo na coordenação das ações docentes: em foco o plano de aula do professor.	Plano de aula	Coordenação pedagógica. Pedagogo. Professor. Plano de aula.
Total			10

Fonte: elaborado pela autora.

Assim, constatamos que o ano de 2016 foi o ano que houve mais pesquisas com o foco nesses dois temas abordados, enquanto o ano de 2013 nem apareceu na presente tabela pelo fato de não termos encontrado nenhuma pesquisa com estas especificidades. As duas pesquisas realizadas sobre o planejamento educacional utilizaram como metodologia uma análise documental, em que as duas autoras analisaram de 3 a 5 PPP's de escolas municipais localizadas em Maringá/PR.

Na monografia “A educação inclusiva em Projetos Político-Pedagógicos de escolas municipais de um município do Paraná”, as autoras Lizze e Galuch (2014) objetivaram “[...] identificar em que medida as escolas municipais de um município do Paraná, consideram

essas políticas em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) [...]” (LIZZE; GALUCH, 2014, p. 4). As autoras realizaram uma análise documental do planejamento escolar de 5 escolas municipais, conseguindo autorização para a consulta e análise do PPP em apenas 3 delas.

A fundamentação teórica adotada por elas para a análise dos projetos foi baseada na Teoria Crítica da sociedade, utilizando como autores Theodor Adorno (2000) para esta questão e Crochík (2011) para a educação inclusiva. Quanto à questão do Projeto Político Pedagógico, as autoras utilizaram Veiga (2002) com predominância, pontuando que:

[...] o PPP deve ir além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O Projeto não deve ser algo construído e arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. De acordo com a autora, ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2002 apud LIZZE; GALUCH, 2014, p. 20).

Portanto, o planejamento escolar não deve ser entendido apenas como “preenchimento de formulários”, pois, assim como exposto pelas autoras, ele deve ser construído e vivenciado nas ações educativas da instituição. Mas, muitas das vezes percebemos que o planejamento tem sido feito apenas para cumprir burocracias mesmo, já que “[...] com frequência estas atividades são feitas quase que mecanicamente, cumprindo prazos e rituais formais, vazios de sentido [...]” (VASCONCELLOS, 2012, p. 15). Ramalho e Lucas (2016) complementam expondo que o planejamento:

[...] tem que estar presente no dia a dia da escola, norteando as práticas dos profissionais da instituição, buscando atingir os objetivos que nele estão elencados, de maneira que ao se olhar as práticas pedagógicas, se perceba a presença das ideias do Projeto Político Pedagógico. (RAMALHO; LUCAS, 2016, p. 31).

Sendo assim, por meio da Gestão Democrática é importante que todos os envolvidos da prática educativa considerem o Projeto Político Pedagógico o documento responsável por organizar as práticas pedagógicas da instituição, buscando explicitar direções a serem seguidas por todos os envolvidos (VEIGA, 2011).

Ramalho e Lucas (2016) escreveram uma monografia intitulada “Pedagogia Histórico-Crítica: do Projeto Político Pedagógico à concepção dos professores de Educação Básica” tendo como objetivo “[...] investigar a presença de orientações teórico-metodológicas advindas da Pedagogia Histórico-Crítica nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de escola públicas do município de Maringá e a compreensão de tais orientações pelos seus professores” (RAMALHO; LUCAS, 2016, p. 7). O referencial teórico adotado pelas autoras durante o trabalho foram as principais obras de Saviani e Gasparin⁵. Para fundamentar o item referente ao Projeto Político Pedagógico, as autoras utilizaram Libâneo et al. (2006) e Veiga (1998), defendendo a importância do PPP seja elaborado coletivamente de forma democrática, tendo a participação de docentes, discentes, funcionários e a comunidade externa (RAMALHO; LUCAS, 2016).

Portanto, ao fazer a leitura destes dois trabalhos que falam sobre o planejamento escolar, concluímos que as autoras analisaram os Projetos com objetivos diferentes, mas que tanto as autoras do primeiro trabalho quanto as do segundo, consideram o PPP um planejamento indispensável no âmbito escolar para nortear as ações educativas, deixando claro a importância da construção democrática que é garantido em lei pela LDB (9394/96), e que já foi citado anteriormente no tópico 3.

Agora, adentrando nos trabalhos específicos ao plano de aula apresentarei uma tabela com os objetivos e metodologias de cada um deles, para, posteriormente, fazer uma análise geral de cada um sobre as concepções de planejamento que foram abordados.

Tabela 04 – Objetivos e metodologias de trabalhos com foco no plano de aula.

Ano	Título dos Trabalhos	Autores	Objetivo	Metodologia
2012	O planejamento na Educação Infantil	SASSI; SAITO.	Discutir acerca do planejamento no espaço da Educação Infantil.	Pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo por meio de questionários ⁶ .

⁵Escola e Democracia (2007) e Pedagogia Histórico-Crítica (2012) de Saviani e Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (2013) de Gasparin.

⁶Estes questionários foram respondidos por professores de Centros de Educação Infantil de Maringá e Nova Esperança.

	A disciplina na educação infantil: papel do planejamento.	MARCHE- SONI; SAITO.	Discutir acerca da indisciplina no espaço da Educação Infantil.	Pesquisa bibliográfica embasada no Materialismo Histórico Dialético.
2014	Narração de história nos anos iniciais do ensino fundamental: Análise de planejamentos e possibilidades de encaminhamento da prática pedagógica	IZEPE; LUCAS.	Compreender a narração de história como uma prática pedagógica.	Pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e empírico ⁷ .
2015	“Qual caminho seguir?”: sobre o planejamento na educação infantil.	PRUDEN- TE; LAZARETTI	Compreender as diferentes formas de planejar que orientam as ações docentes na educação infantil.	Caráter teórico-bibliográfico.
2016	O planejamento na educação infantil	BRENZAN; VOLSI.	Discutir sobre a importância do planejamento nas instituições destinadas a educação infantil.	Pesquisa bibliográfica.
2016	A utilização da tecnologia em ambiente escolar e os desafios da organização do trabalho pedagógico	BALBINO; MONTAG- NOLI	Definir termos como tecnologia, educação e, indo além, qual seria a relação mais profícua entre eles.	Caráter bibliográfico.
2017	O planejamento e suas implicações na prática pedagógica na educação infantil	ZANON; CHICAREL LE	Mostrar a pertinência do planejamento na Educação Infantil e suas inferências na	Caráter qualitativo e bibliográfico, utilizando como fontes, documentos e

⁷As autoras analisaram quatro cadernos de planejamento e realizaram uma entrevista com a coordenadora pedagógica da escola em que realizou a pesquisa.

		prática pedagógica.	leis que abordam a educação infantil e o planejamento..
O pedagogo na coordenação das ações docentes: em foco o plano de aula do professor.	ALMEIDA; CROCE.	Compreender se há resistência dos professores em relação ao plano e ao trabalho do pedagogo.	Pesquisa bibliográfica fundamentada em estudos desenvolvidos por Castro (2008), Libâneo (2001), Menezes (2012), Salemo (2015), Schmitz (2000)
Total			8

Fonte: elaborado pela autora.

Ao pesquisarmos nos trabalhos acima, observamos que todos compreendem a importância do planejamento para a prática pedagógica, expondo ser neste momento que o professor tem a oportunidade de traçar objetivos, organizar suas ideias, planejar de forma a atingir o que foi proposto e, posteriormente à ação, avaliar o que foi planejado e a sua prática educativa, analisando o que deu certo ou errado durante seu trabalho com os alunos. Dessa forma, “[...] o planejamento deve ter intencionalidade para a prática, orienta e serve de base para a mesma, e acima de tudo deve ser flexível, atendendo a identidade e as necessidades do grupo de crianças no qual se está trabalhando [...]” (OSTETTO, 2000 apud MARCHESON; SAITO, 2012, p. 17).

Assim, o planejamento não deve ser um documento rígido já que o professor lida a todo instante com situações reais que estão sempre em movimento, fazendo com que muitas vezes o que é planejado pelo professor nem sempre consiga ser efetivado. Entretanto, Vasconcellos (2012) afirma que muitas vezes os professores desconsideram o plano de aula como necessário para o ato educativo pelo fato de nem sempre o que eles planejaram irão usar, ou seja, eles acreditam que seria “inútil” elaborarem o planejamento. Deste modo, o planejamento deve ter sentido para o professor, principalmente por que “[...] ao elaborar o planejamento, o professor revela em seu modo de organização e

reflexão da prática pedagógica, seus conceitos e concepções”. (BRENZAN; VOLSI, 2016, p. 11).

A única pesquisa sobre planejamento de aula no ano de 2015 é a mesma que a classificamos apenas como planejamento de ensino na Tabela 2, isso porque as autoras possuem como objetivo “[...] compreender as diferentes formas de planejar que orientam as ações docentes na educação infantil” (PRUDENTE; LAZARETTI, 2015). Para isso, inicialmente as autoras apresentam definições e características do planejamento, assim como seus diferentes níveis e modalidades. Posteriormente, expuseram algumas alternativas e preposições para o planejamento na Educação Infantil por meio de documentos oficiais direcionados ao planejamento na Educação Infantil e de perspectivas de planejamento. Além disso, para finalizar as autoras abordaram questões relacionadas ao currículo e planejamento.

Durante nossas leituras, constatamos que o trabalho exposto acima pode ser considerado o mais completo em relação à temática “planejamento”, abordando diversos aspectos importantes que ajudam a sanar algumas dúvidas que podem estar presentes na sociedade sobre o tema, desde o que é um planejamento e os seus tipos, até mesmo quais os caminhos que são possíveis seguir no momento de planejar e a relação entre currículo e planejamento. Portanto, constatamos que durante os últimos 5 anos tivemos um número significativo de pesquisas relacionadas ao planejamento educacional no curso de Pedagogia/UEM. Verificou-se que, em 2013 houve somente uma pesquisa relacionada a questão do planejamento, nos outros anos as pesquisas compreenderam o montante de 2 pesquisas.

Foi possível verificar também que a importância do planejamento na educação infantil se destaca dentre os outros temas, já que em alguns casos, professores ainda consideram os Centros de Educação Infantil um espaço que não precisa de planejamento. A visão de assistencialismo ainda está enraizada nas práticas de alguns professores, e o planejamento é tão essencial neste período quanto no ensino fundamental, tendo em vista que por meio do planejamento, delimita-se as intencionalidades de atividades lúdicas, coordenação motora, noção de espaço, dentre tantas outras coisas desde cedo nas crianças.

Deste modo, este mapeamento nos oportunizou verificar as diversas pesquisas sobre planejamento nos últimos anos e, quais foram

os temas mais abordados, os autores mais consultados, seus objetivos e metodologias. Destarte, foi possível constatar que mesmo nos casos em que os trabalhos tinham o planejamento em segundo plano e o foco em outro assunto, os pesquisadores consideraram a importância do planejamento para a organização da prática educativa, utilizando de autores que consideram que toda ação tem que ser intencional e sistematizada, de forma a formar um cidadão crítico.

Conclusão

Por meio das análises realizadas, concluímos que nos anos 2010 e 2011 não houve nenhuma pesquisa relacionada aos descritores que utilizamos como critério de mapeamento, sendo o ano de 2016 o que houve mais pesquisas. Assim, por meio desta pesquisa compreendemos que o processo de planejamento educacional e do plano de aula, bem como seus desdobramentos em elaborar, vivenciar, acompanhar e avaliar o planejamento, é próprio da prática pedagógica do docente. O mapeamento apresentado, de maneira geral, demonstrou que as produções acadêmicas do curso de Pedagogia da UEM têm traços característicos, não somente pela recorrência de determinados termos e conceitos, como também, pela coincidência de abordagens e perspectivas de análises. Nesse sentido, espera-se que esse estudo contribua para alimentar o debate sobre o tema abordado e auxilie a desvendar e compreender as questões que afetam o planejamento educacional e o plano de aula na constituição da formação de sujeitos e do trabalho coletivo da escola.

Referências

- ALMEIDA, T. do N. de; CROCE, M. L. **O pedagogo na coordenação das ações docentes: em foco o plano de aula do professor.**2017. 11 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br>. Acesso em: 26 set. 2018.
- BALBINO, M. B. F.; MONTAGNOLI, G. A. **A utilização da tecnologia em ambiente escolar e os desafios da organização do trabalho pedagógico.** 2016. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação

em Pedagogia) -Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
Disponível em: <http://www.dfe.uem.br>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. [Brasília, DF]: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 set. 2018.

BRENZAN, A. P.; VOLSI, M. E. F. **O planejamento na educação infantil**. 2016. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br>. Acesso em: 12 set. 2018.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2011.

IZEPE, C. A.; LUCAS, M. A. F. **Narração de história nos anos iniciais do ensino fundamental**: Análise de planejamentos e possibilidades de encaminhamento da prática pedagógica.2014. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br>. Acesso em: 12 set. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIZZE, J. da C. M.; GALUCH, M. T. B. **A educação inclusiva em Projetos Político- Pedagógicos de escolas municipais de um município do Paraná**. 2014. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br>. Acesso em: 12set. 2018.

MARCHESONI, L. B.; SAITO, H. T. I. **A disciplina na educação infantil**: o papel do planejamento.2012. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br>. Acesso em: 12 set. 2018.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo - Área - Aula. 20. ed. Petrópoles: Vozes, 2012.

PRUDENTE, C. R. L.; LAZARETTI, L. M. **“Qual caminho seguir?”: sobre o planejamento na educação infantil.** 2015. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br>. Acesso em: 12 set. 2018.

RAMALHO, M. P.; LUCAS, M. A. O. F. **Pedagogia histórico-crítica: do Projeto Político Pedagógico à concepção dos professores de Educação Básica.** 2016. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br>. Acesso em: 12 set. 2018.

SASSI, J. C. M.; SAITO, H. T. I. **O planejamento na Educação Infantil.** 2012. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br>. Acesso em: 12 set. 2018.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** 22. ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (Org). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** 29. ed. Campinas: Papirus, 2011, p. 11-35.

ZANON, A.P. R.; CHICARELLE, R. de J. **O planejamento e suas implicações na prática pedagógica na educação infantil.** 2017. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br>. Acesso em: 26 set. 2018.

GESTÃO ESCOLAR: CONCEITUALIZAÇÃO E SUA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

Pâmela Pongan¹

Introdução

Para uma melhor compreensão acerca da Gestão escolar, se faz essencial analisar o histórico da mesma, a fim de compreender como esta surgiu a partir de noções de administração e como ocorre essa relação entre ambas.

De acordo com LIBÂNEO (2008), os termos organização, administração e a gestão escolar são utilizados nos processos organizacionais com o significado de articulação das partes de um todo, a fim de promover condições fundamentais para realização de ações. Por sua vez, administrar se resume ao ato de governar, colocar em prática o conjunto de normas e funções. Em síntese, gestão significa gerir, administrar, dirigir e controlar.

Para que o objetivo principal da educação se efetive e se tenha um ensino de qualidade na perspectiva da gestão democrática, são necessárias metodologias que auxiliem na gestão escolar, através da inserção da participação ativa da comunidade, sendo fundamental a construção do diálogo entre os sujeitos que a compõem.

De acordo com a perspectiva democrática, o gestor educacional caracteriza-se pela administração e organização, sendo aquele que orienta os demais nas ações a serem tomadas, de forma participativa por toda a comunidade escolar, através do diálogo.

De acordo com LUCK (2005), o papel do gestor se mostra como aquele que faz a relação de habilidades e conhecimentos em áreas: administrativas; relacionamento interpessoal e pedagógico, além da reflexão sobre as suas ações, para que possa assim liderar de forma competente uma instituição de ensino.

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

Assim, este estudo visa abordar a gestão escolar em seu histórico, seu conceito e sua perspectiva democrática, por entender que esta se faz fundamental para o bom funcionamento da instituição de ensino bem como para a efetivação do trabalho pedagógico de qualidade, o qual é o objetivo principal da educação.

A relação existente entre Administração e Gestão Escolar

Para uma melhor compreensão acerca da gestão/administração escolar é necessário recordar sobre a teoria da administração, a qual ao longo do tempo teve diversos pensadores, como exemplo Taylor (1856-1915), um dos pioneiros da racionalização dos métodos de trabalho. Em suma, o conceito Taylorista do século XX ao tratar da administração, tem como pressuposto a visão de que o bom administrador é aquele que organiza e coordena de forma racional as atividades de seus subordinados, bem como sabe de que forma ordená-las e controlá-las. O trabalho não deve ficar nas mãos dos trabalhadores, sendo essencial alguém para controlá-lo, devido à necessidade de eliminar desperdício de tempo.

De acordo com MOTTA (1995, p. 8), na teoria de Taylor "os administradores que agora teriam um papel muito mais importante existiriam em número muito maior, seriam os cabeças do processo. Aos operários caberia apenas executar estritamente as operações planejadas". Assim, de acordo com essa teoria se cria um modelo de padronização do trabalho, o qual acaba por aumentar instituições com operários de menor qualificação, os quais desenvolvem as mesmas atividades daqueles operários qualificados, que até então exerciam essas funções, mediante a um salário menor.

Com tal princípio, o trabalho passa a ser fragmentado, desagregando dessa maneira o ato de executar ao de pensar, pois divide o trabalho braçal, feito pelos funcionários, do trabalho intelectual, exercido por aqueles que administram e comandam. O administrador deve controlar e supervisionar além de fiscalizar. A teoria Taylorista aparece de forma mais forte na Alemanha, Rússia e Itália, acabando por levar a busca do modelo de operário submisso e padronizado.

Em contrapartida, a teoria Taylor Mc Gregor enfatizou alguns conceitos como administração e organização. A administração segundo

o mesmo é responsável pela organização dos elementos produtivos da empresa com material, equipamentos e pessoas, a fim de alcançar fins econômicos. Nessa perspectiva, os indivíduos tornam-se passivos e resistentes a partir das experiências de outras organizações e administração, tendo como principal tarefa criar condições para que esses indivíduos reconheçam e desenvolvam por si só tais características, além de criar oportunidades e encorajar o crescimento. O principal ideal do homem administrativo partiria por assim dizer, do comportamento racional em relação ao conjunto de dados e de determinadas situações, envolvendo-se como o centro de eventos futuros, e alternativas de ações, regras, valores e princípios. (MOTTA; BRESSER-PEREIRA, 2004).

A organização é um sistema social, pois administrar é buscar a produtividade nas organizações, a eficiência é uma condição de existência. Se esta condição não se mostra, então a organização é inexistente e o sistema social em questão não se caracteriza como organização, pois, sem eficiência e competitividade não ocorre organização, sem aumento da eficiência não ocorre por assim dizer a eficiência máxima.

Hoje, raramente o homem trabalha, defende seus interesses ou mesmo se diverte por contra própria, de forma isolada. Ele está inserido em organizações que coordenam seu trabalho, seu estudo, seus interesses, suas reivindicações. São organizações de caráter econômico, político, cultural, religioso que se justapõem, que se interpenetram, que se entrecruzam, que entram em relações de cooperação e conflito, de pendência e interdependência. (MOTTA; BRESSER-PEREIRA, 2004, p. 2).

Desse modo, a administração escolar nada mais é que o modelo emprestado da administração do sistema fabril. Ela está pautada na teoria da administração Taylorista que tem como base o controle, planejamento e organização das atividades. De acordo com essa perspectiva, a escola busca a eficiência, produção e competência na qual a meritocracia é para poucos. Dessa forma, a mesma divide o trabalho pedagógico em função de especialidades, proporcionando assim uma fragmentação e compartilhamento do saber.

De acordo com o modelo da sociedade vigente, o neoliberalismo enfatiza a ideia de que a educação estaria passando por uma crise de qualidade. Assim, nasce o movimento de descentralização, em que a

manutenção financeira passa a sociedade civil e não mais a ser dever do Estado, esse processo é representado, por exemplo, por projetos como “Amigo da Escola”. O Brasil na década de 90 passou por grandes transformações, grandes mudanças na concepção de administração escolar, tendo como finalidade uma busca de melhoria para as escolas, essa se pauta na ideia de um maior envolvimento da comunidade no setor educacional com a finalidade de buscar melhorias para escola.

Organização Administração e Gestão Escolar.

Segundo LIBÂNEO (2008) a organização, administração e gestão escolar são termos utilizados nos processos organizacionais, onde organizar tem como significado articulação das partes de um todo, promovendo condições essenciais para realização de uma ação. Administrar se resume ao ato de governar colocar em prática um conjunto de normas e funções, assim gestão significa em suma gerir e administrar dirigir e controlar.

De acordo com MOTTA (1995), o estilo Fayol é estruturado e esquemático, e a clássica divisão das funções do administrador deriva do mesmo, de modo que este deve ter as competências que se referem ao entorno do planejamento da organização, controle e comando, porém são poucos os sujeitos que exercem essa função, pois de um lado tem-se a grande maioria que é submetida a quem administra, o qual acaba por adquirir poder econômico e político sobre os demais. O mesmo pode apropriar-se dos mecanismos de imposição, por meio da criação, persuasão, manipulação ou mesmo através da dominação do conhecimento especializado contra o conhecimento comum. Porém a administração demonstra uma dependência de outras ciências como psicologia, economia e sociologia. Desse modo se configura no processo educativo um sistema de relações diferentes das empresas convencionais, o que se torna assim uma organização.

As organizações são unidades sociais (e, portanto, constituída de pessoas, que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos. Os objetivos podem ser lucro, as transações comerciais o ensino, a prestação de serviços públicos, a caridade, o lazer, etc. Nossas vidas estão intimamente ligadas às organizações porque tudo que o fazemos é feito dentro de organizações. (CHIAVENATO apud LIBÂNIO 2008, p. 99)

A instituição de ensino é uma organização por estabelecer relações entre os indivíduos que a compõem a fim de um interesse comum, o conhecimento. E para seu bom funcionamento é conveniente estabelecer objetivos, controle etc.

Em síntese, a organização e gestão visam:

- a) Promover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula
- b) Promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação de fazer o acompanhamento e avaliação dessa participação tendo como referência os objetivos de aprendizagem...
- c) Garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos (LIBÂNEO 2008 p. 100-101).

Para melhor compreender o que é gestão escolar e o seu significado, GALERA (2004) afirma que a gestão em origem etimológica deriva do *gero gestum, genere* e tem como significado chamar para si, executar, gerar. Apontando a diferença entre gestão e administração, pois gestão parte do diálogo e da busca por respostas aos conflitos em qualquer âmbito, enquanto administração refere-se ao responsável pelo ato de administrar, comandar, exigir e dirigir. Ou seja, a gestão refere-se ao processo democrático, pois ele se dá através do diálogo e da participação coletiva de todos os envolvidos a fim de alcançar um objetivo comum. Em termos educacionais, a mesma possui caráter administrativo ao que acaba por superar a administração, não a substituindo de fato, pelo motivo de se dar na construção coletiva e participativa, norteadas pela comunicação entre os integrantes e o processo administrativo, tendo como seu elemento principal a tomada de decisões, os demais segmentos da organização como planejamento, estrutura organizacional, direção e avaliação se referem ao mesmo.

A gestão, de acordo com LÍBANELO (2008), é atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente os aspectos gerenciais e administrativos, a qual se faz pelo envolvimento de todos dentro o processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A gestão democrática pode ser pensada como um modelo para se construir na instituição escolar. O envolvimento coletivo necessitado da busca de bons resultados e de formas ou modos de experiências práticas não autoritárias do exercício do poder e decidir em conjunto os

rumos a serem trabalhados, tendo como um de seus princípios a livre escolha dos objetivos e processos de trabalho, como também a construção conjunta do ambiente organizacional, e o trabalho em equipe, ou seja, o trabalho em:

[...] grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando à formação e aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista organizacional, é uma modalidade de gestão, que por meio da distribuição de responsabilidade, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos. (LIBÂNEO, 2008, p. 103).

Para construção de uma equipe é essencial que ocorra aceitação do grupo e a tomada coletiva de decisões em conjunto com as práticas escolares, visando contemplar a criação do projeto político-pedagógico, maneiras de avaliação e aprendizagem. O trabalho em equipe se efetivará quando seus integrantes por meio do diálogo conseguirem trabalhar juntos e enfrentar as problemáticas presentes no cotidiano escolar.

Nessa busca pela autonomia da escola se faz primordial a participação dos docentes, pais, alunos e funcionários, e também das diversas maneiras de interação e participação dentre as discussões na busca de consensos através do diálogo. Nessa perspectiva democrática, quem vai liderar todo esse processo não é apenas a figura do diretor, mas sim todos os indivíduos que realizam a prática participativa de ações baseadas no desenvolvimento pessoal e profissional, porém o funcionamento e a eficácia da instrução de ensino dependem diretamente da capacidade de liderar do gestor na parte de exercer a direção e a coordenação pedagógica.

Por parte dos diretores e coordenadores pedagógicos, é preciso capacidade de liderar e gerir práticas de cooperação em grande grupo, de modo a criar uma cultura organizacional, ou seja, uma mentalidade de organização escolar instituída a partir de percepções, modos de pensar e agir, práticas, próprias da cultura existente entre outros integrantes da equipe escolar. (LIBÂNEO, 2008, p.103).

Por meio da interação de todos os envolvidos no processo, é que a instituição faz a aquisição de seus traços culturais, estabelecendo assim valores nas tentativas de acerto.

No momento em que o professor participa da organização e gestão do trabalho escolar o mesmo acaba pondo em prática seus conhecimentos, pensamentos e competências. O docente deve participar de forma ativa na organização do trabalho escolar, aprendendo de forma coletiva os novos saberes e competências, dessa forma, ele tem a função de participar da gestão e organização da instituição auxiliando de forma efetiva na tomada de decisões de cunho administrativo e didático pedagógico.

Em suma, a escola é a instituição social que possui objetivos definidos, esses baseados no desenvolvimento das potencialidades do discente por meio da transmissão e assimilação dos conteúdos, procedimentos, conhecimentos, atitudes, valores e habilidades, na direção da construção de cidadãos participativos perante e dentro a sociedade em que estão inseridos. A função básica da instituição escolar se consiste no ensino, que se faz através da atividade docente. A organização escolar é fundamental, de modo que favoreça os objetivos e assegure as melhores condições à realização do trabalho pedagógico. Dessa forma, existe uma conexão direta entre objetivos e funções da instituição escolar e a organização da gestão dos trabalhos.

Gestão Escolar na Perspectiva Democrática

Desde o instante em que a Gestão Escolar represente um processo democrático através de um envolvimento coletivo transpassado pelo diálogo e troca de experiências, a fim de visar o bem comum em termos educacionais, é essencial que aconteça a ligação entre gestão político-administrativa e gestão pedagógica. No momento em que os responsáveis pela gestão e todos os envolvidos na prática pedagógica estiverem mais próximos é que se criam as condições necessárias para atingirem o objetivo de dinamizar as dificuldades encontradas dentro da sala de aula, dando suporte ao trabalho pedagógico, assim a relação pedagógica entre professor-aluno se mostra como o epicentro das ações de todo trabalho da educação. E, para seu bom funcionamento, é fundamental a busca pela melhoria da gestão escolar e dos sistemas de

ensino, desse modo à gestão se apresenta como um instrumento à serviço dessa melhoria, em prol da qualidade de ensino.

O conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. Esta, aliás, é condição fundamental para que a educação se processe de forma efetiva no interior da escola, tendo em vista a complexidade e a importância de seus objetivos e processos. (LUCK, 2008, p.21-22).

Para transformar o sistema de autoridade no interior da instituição escolar se faz necessário um conjunto de estratégias. E, para alcançar uma gestão democrática, devem-se avaliar as condições concretas para que ocorra a participação, discorrer acerca da gestão democrática traz a prerrogativa da participação da comunidade, pressupondo a partilha do poder na tomada de decisões através do diálogo, descentralização do poderio, das diferentes ideias e do trabalho educativo. Com toda a comunidade escolar participando, discutindo e tomando decisões de modo compartilhado em relação ao processo de ensino-aprendizagem a prática pedagógica pode de fato efetivar-se e não apenas ficar no papel.

Portanto, a gestão escolar, no processo de formação, deverá ter sempre em mente a construção de consensos, a participação estruturada da comunidade escolar e social. Nessa formação, é importante citar que os gestores desenvolvam habilidades epistemológicas, comunicativas e de valor em ambientes cujos princípios operativos estimulem a capacidade de crítica. (VARELA apud GALERA, 2004, p. 46).

Atualmente, o sistema de poder hierárquico acaba pondo sobre as mãos da direção toda a responsabilidade compreendida através de perspectivas, sendo de um lado considerada autoridade máxima como o autor baseado no cumprimento da lei e da ordem da instituição, e no outro, devendo ter a competência técnica e o conhecimento dos princípios e métodos fundamentais à administração e de recursos. A maior questão se apresenta acerca da busca da autonomia, pelo fato de a mesma não existir, além da falta de recursos que se mostram insuficientes já que a problemática da escola pública não se baseia na

má administração dos recursos, mas sim na falta deles. De acordo com Paro (2004):

Significa que conferir autonomia escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos no poder. Essa autonomia, esse poder, só se dará como conquista das camadas trabalhadores. Por isso é preciso, buscar a reorganização da autonomia no interior da escola. (PARO, 2004, p. 11).

O autor ainda discorre acerca do papel do diretor, o qual deve iniciar pela distribuição da autoridade entre os diversos segmentos da instituição, dividindo a responsabilidade de modo que a participação de todos os envolvidos na instituição se faça necessária, a fim de pressionar os escalões superiores na busca de autoridade administrativa e de recursos. Diante aos interesses de um indivíduo torna-se provável obter um não como resposta, porém se torna mais difícil dizer não frente a um conjunto de indivíduos, esses engajados por um interesse comum.

[...] participação efetiva dos trabalhadores nas decisões que dizem a respeito à educação de seus filhos, procura-se identificar as condições de possibilidades nessa participação e busca-se os mecanismos necessários a distribuição da autoridade no interior da escola, de modo a adequá-la ao mister de -ao mesmo tempo que procura formas democráticas de alcance dos objetivos educacionais e ela inerentes- constitui-se um mecanismo de pressão junto ao estado e os grupos detentores do poder, para que sejam propiciadas as condições que possibilitem no seu funcionamento e autonomia. (PARO, 2004 p. 14).

Atualmente, as atividades da direção cabem ao diretor, porém o mesmo se sobrecarrega com atividades que pouco se referem à coordenação e a busca das realizações dos objetivos pedagógicos, tendo de tomar decisões mediante as precárias condições de funcionamento de instituição, como a falta de material didático e espaço físico, equipamentos sucateados, formação inadequada dos docentes, a falta de profissionais, recursos e materiais. Este é o cenário enfrentado pela direção, e as dificuldades de coordenar os esforços dos indivíduos que dependem de recursos inexistentes, dessa

forma buscam-se suprir as necessidades financeiras promovendo, rifas e jantares a fim de levantar fundos para suprir tais necessidades.

O gestor precisa de uma formação adequada, esta, garantida pelas instituições superiores, para que o mesmo tenha uma fundamentação teórica sólida em sua prática e gestão pedagógica. Um dos meios que pode ser utilizado nesse trabalho é a gestão democrática, a qual prioriza o diálogo, a troca de ideias e a ação conjunta. Sabe-se que um dos principais objetivos de um gestor é que o ensino se mostre de boa qualidade para os educandos, visando assim o bem-estar dos mesmos dentro de um espaço adequado, o qual possibilita o desenvolvimento emocional, afetivo, cognitivo, motor, entre outros. E, para que esse espaço atenda sua finalidade e expectativas de alunos, pais e professor, se faz fundamental o trabalho coletivo, este por meio de um consenso de opiniões entre os sujeitos que compõe a comunidade escolar através de uma relação democrática.

O papel da direção dentro da instituição de ensino se cumpre através da responsabilidade do funcionamento administrativo e pedagógico, nessa perspectiva o diretor necessita de conhecimento relacionado aos mesmos. A direção exerce a gestão geral da escola abrangendo as funções administrativas, a parte financeira, estrutura física, recursos materiais, a supervisão geral das obrigações e as relações com a comunidade, além das responsabilidades pedagógicas que se referem à frequência dos alunos, ao planejamento, a indisciplina, avaliação, entre outros. Assim, a direção mostra seu papel como fundamental dentro da instituição de ensino, porém o nosso sistema educacional ainda apresenta a escolha dos diretores por meio de nomeação por políticos, entre outros. Tais casos apresentam um caráter denominado, a fim de pagar favores políticos colocando a direção como representante de seus interesses, acabando com seu real papel que é de coordenar e articular a equipe docente, deste modo, diversas vezes a sua prática e suas solicitações junto a secretaria ou mesmo a interação está permeada por uma constante submissão e imposição, essa vindo de cima para baixo. Situações como estas enfrentadas pelos gestores evidenciam a necessidade de uma formação adequada, esta condizente como modelo de gestão adotado pela instituição, como por exemplo, o modelo democrático. O gestor corre o risco frequentemente de ser denominado pelo sistema ao invés de agir como instrumento para modificação das estruturas dominantes e transformação da realidade

existente. Para que o gestor não se torne apenas um reproduzidor dos interesses do Capital, se faz essencial que o mesmo mobilize o coletivo a fim de construir o projeto político pedagógico, além de priorizar as ações que propiciem a autonomia, a democracia, o currículo, a formação continuada dos docentes e a comunidade em geral.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, nos seus artigos 14 e 15:

Art.14- Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes [...]

Art. 15- Os sistemas de ensino assegurarão as unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Quando discorremos acerca da participação e enfatiza-se o termo coletivo, estamos nos referindo à união de todos os envolvidos, direção, professores, funcionários, pais e alunos a fim de um bem comum, este, a educação de nossos alunos, como também o modo que ela se executa e é gestada, com o intuito de atender os interesses da classe trabalhadora atendida Pela Educação Básica pública.

A participação na construção do projeto político pedagógico será fruto de um caminho coletivo e opiniões frente à tomada de decisões. De acordo com LIBÂNEO (2008)

Todos os membros da equipe escolar que estão envolvidos com as práticas da gestão, mas a responsabilidade direta sobre elas pertence à direção e a coordenação pedagógica. A direção da escola tem atribuições pedagógicas e administrativas próprias, e entre as mais importantes estão a organização, administração e gestão do processo de tomada de decisões por meio de práticas participativas e a execução das decisões tomadas. Em geral, ele atua mais diretamente nos aspectos pedagógicos curriculares a coordenação pedagógica (ou outra designação equivalente do trabalho de pedagogo escolar). A coordenação pedagógica responde pela viabilização, integração e articulação do currículo, do ensino e do

trabalho pedagógico, em ligação direta com os professores. (LIBÂNEO, 2008, p. 270).

Portanto, uma organização em uma instituição de ensino deve basear-se em práticas de gestão democrática e participativa através de ações, conhecimentos e habilidades pautadas no trabalho coletivo entre professores e a direção, de modo colaborativo visando assim aprendizagem efetiva dos alunos, em que o gestor tem papel fundamental nesse processo.

Considerações Finais

A direção da instituição de ensino se mostra com fundamental importância a fim de garantir a escola o respeito pela comunidade. O gestor necessita de uma formação adequada para que tenha a fundamentação teórica sólida em sua prática e gestão pedagógica. Um dos meios que viabilizam seu trabalho é a gestão democrática, a qual prioriza o diálogo, a troca de ideias e a ação conjunta.

Um dos principais objetivos do gestor, nessa perspectiva, é que o ensino seja de boa qualidade para os alunos, de modo que propicie o bem-estar dos mesmos. Quando as decisões se fazem no coletivo é essencial colocá-las em prática.

A organização de uma instituição deve ser fundamentada em práticas de gestão democrática e participativa e requer ações, conhecimento e habilidades baseadas no trabalho coletivo de docentes e direção, de modo colaborativo e solidário na reflexão em conjunto sobre as dificuldades e experiências em torno de iniciativas bem-sucedidas e problemáticas mal resolvidas num processo de auxílio mútuo para enfrentar e solucionar os impasses que se apresentam cotidianamente, bem como no compartilhamento das experiências positivas que ajudam um ao outro.

O papel do gestor educacional na perspectiva democrática se dá enquanto articulador consciente entre ações cotidianas, como o principal agente no auxílio do trabalho pedagógico. A direção, os professores e todos os sujeitos da comunidade escolar precisam trabalhar juntos, engajados na definição dos objetivos e na tomada de decisões a fim de que o trabalho dentro da instituição escolar se efetive com qualidade.

Referências

Brasil. **Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília D.O.U.^a CXXXIV, nº 248, 23.12.96.

CHIAVENATO I. **Iniciação à organização e controle**. São Paulo: McGraw-Hill,1989.

GALERA, Josceley M. B. **A gestão de políticas educacionais como um processo de inovação**. Pato Branco: Liceu Teixeira,2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: MF Livros, 2008.

LUCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. (Série Cadernos de Gestão, vol. 1).

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Teoria geral da administração: uma introdução**. 19. Ed São Paulo: Livraria Pioneira, 1995.

MOTTA, Fernando C. Prestes e BRESSER-PERREIRA, Luiz Carlos. **Introdução a organização burocrática**. 2. Ed., São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática,2004.

VARELA, A. L. **Desenvolvimento de metodologias heurísticas para a formação de novos gestores educacionais no México**. IN Gestão Educacional: Tendências e Perspectivas. São Paulo: Cenpec, 1999 (Série Seminários).

ESCOLA EM MOVIMENTO: REORGANIZAÇÃO ESCOLAR E FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Ana Lúcia Ribeiro Nascimento¹

Rosane Ribeiro Nascimento²

Michelle Castro Lima³

Introdução

O tema “Escola em movimento: reorganização escolar e função social da educação” parte do princípio de que a escola não está estática ao longo do curso histórico e social. As sociedades se transformam, as instituições que as compõem acompanham tais transformações, assim como todos os sujeitos nelas inseridos atuam enquanto agentes de mudanças e são também modificados por meio de diferentes processos. Nesse sentido, o desígnio desse estudo é uma reflexão sobre as contribuições dos pensadores da Escola Nova na educação contemporânea, suas formulações e propostas referentes ao papel designado à escola e ao educador frente às mudanças sociais e educacionais. Além disso, o texto contextualiza o tema em discussão considerando a influência de John Dewey (1859-1952) na fundamentação da educação brasileira, retoma algumas proposições de Anísio Teixeira com relação à forma de pensar e fazer educação e enfatiza a reorganização escolar relacionando-a à reorganização social.

Anísio Teixeira, precursor das ideias de John Dewey no Brasil, impulsionou a educação com base em princípios democráticos e acreditava que a educação era essencial para a construção e legitimação de uma sociedade democrática. Na sua visão, a escola deveria romper com a desigualdade social e internalizar nos indivíduos princípios democráticos, a fim de conceber uma sociedade justa e igualitária.

A partir de estudos desenvolvidos por Anísio Teixeira, é possível perceber sua preocupação com a escola do século XX à medida que

¹Doutoranda na Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: nascimento.analurib@gmail.com

² Mestranda na Universidade Federal de Goiás. E-mail: nanenascimento22@hotmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora no curso de Pedagogia do IFGoiano - Campus Morrinhos. E-mail: michelle.lima@ifgoiano.edu.br

discute fundamentos do progresso, do industrialismo e democracia, que, em conjunto, atuam sobre a sociedade e a escola, exigindo do indivíduo adaptar-se. Teixeira (1975) acredita que a função social da escola é promover a formação intelectual, a capacidade de resolução de problemas morais e humanos, possibilitando a construção da cidadania.

De acordo com Veiga (2007), no século XX o país encontrava-se em intensivas transformações e, nas décadas de 20 e 30, inúmeros foram os acontecimentos que integraram os contextos político e educacional, como, por exemplo, a Revolução de 1930 e a ascensão de Vargas ao poder, a expansão industrial e urbana e movimentos modernistas que substanciaram a necessidade de reformas nos campos político e educacional. Veiga (2007) aponta que em 1920 aproximadamente 75% da população brasileira encontrava-se em plena ignorância, o analfabetismo crescente assolava o país e este fato à época levou a elite brasileira a reivindicar reformas pedagógicas.

No que concerne à educação,

[...] a década de 1920 foi marcada pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e pela implementação de uma série de reformas estaduais que se distinguiram das anteriores por três razões básicas: a formação intelectual de seus autores, a reorientação pedagógica dela recorrente e uma nova visão quanto aos objetivos da educação. Embora os reformadores e integrantes da ABE tivessem discordâncias entre si, compartilhavam uma meta: reinventar a educação para adaptar os indivíduos à sociedade de seu tempo. (VEIGA, 2007, p. 254).

Nesse sentido, é importante refletir sobre questões como reformular e reconstituir uma educação que seja capaz de harmonizar os indivíduos e a sociedade em prol do efetivo exercício da cidadania. O desenvolvimento da cidadania por meio da ação educativa proporciona aos indivíduos a liberdade e a igualdade, ou seja, princípios democráticos que não estão dados a priori, mas que são decorrentes da capacidade humana na medida em que os homens atuam em conjunto em um contexto público de coexistência.

Nas conversões da e na escola ao longo da história, Teixeira (1975) evidencia que seu mais importante papel é proporcionar a prática da democracia procurando dar aos alunos e mestres absoluta e rigorosa direção própria e de atuação nas responsabilidades de sua vida.

Enquanto, no contexto americano, Dewey formula seu campo teórico movido pela preocupação com a reorientação do processo de aprendizagem do aluno, o conteúdo e interações possibilitadas pela escola, no Brasil, Teixeira, sob a inspiração desse mesmo movimento, se ocupa em compreender o contexto brasileiro, cujas demandas são distintas, na medida em que as questões colocadas o desafiam a entender que realidade é essa e o que existe de educação formal, no qual a escala dos problemas e dificuldades diferia profundamente da experiência americana. É interessante, nesse aprofundamento, conhecer o modo como a Escola Nova, proveniente do pragmatismo americano, iria subsidiar a projeção da Escola Pública no Brasil, cuja epistemologia seria adaptada e adequada ao caso brasileiro, sob as lentes e instrução do intelectual e gestor Anísio Teixeira.

O pensamento de John Dewey e sua influência no contexto educacional brasileiro

Dewey é considerado a principal referência nos debates sobre as novas pedagogias. “Para Dewey, aprender significa mudar de comportamento perante as diversas situações da vida” (VEIGA, 2007, p. 227). Defensor do instrumentalismo, o autor americano fundamenta a prática educativa em alguns princípios: todo pensamento se origina de uma ação problema; para elaborar problemas é preciso considerar as experiências anteriores; por meio de suposições e hipóteses é possível resolver os problemas. (VEIGA, 2007). Por conseguinte, a autora aponta que:

Todo o pensamento de Dewey é alicerçado na matriz do interesse, que para ele não é algo dado ou estático, mas vinculado à atividade e à experiência. Assim, o ambiente escolar deve estimular a criança a desenvolver seus interesses fundamentais: conversação e comunicação; pesquisa e descoberta; fabricação e construção de objetos, expressão artística. Dewey considera ainda que a educação interage de forma direta com os movimentos sociais, cabendo à escola formar as novas gerações conforme as demandas produtivas e políticas de caráter democrático. (VEIGA, 2007, p. 227-228).

À escola, em movimento, é atribuída uma nova função que inicia em aspectos sociais perpassando os aspectos organizacionais,

docentes e discentes. Nessa visão, a escola precisa formar para as demandas sociais, considerar o aluno como sujeito do processo e, para que isso ocorra, é preciso reorganizar-se.

Dewey, na obra *Democracia e Educação* (2007), apresenta contribuições que podem orientar o modo de conceber e organizar a nova educação, a nova escola, a pedagogia progressista, tais como: a definição dos objetivos da educação; trabalho e lazer; o indivíduo e o mundo; a indissociabilidade entre o pensar e o fazer, atividade intelectual e atividade manual; a aproximação entre realidade vivenciada e experiência escolar; filosofia da educação; teorias do conhecimento e a teoria da conduta moral. Dentre essas, foi eleita para a discussão deste estudo a primeira parte, que trata dos objetivos da educação.

Para Dewey (2007, p. 11), “o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação, ou o objetivo ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante”. Nesse sentido, os objetivos educacionais devem surgir dentro de uma ação educativa e não fora dela.

Segundo ele, para desenvolver bons objetivos educacionais é preciso ter critérios: “Os objetivos estabelecidos têm que ser consequência natural das condições existentes. Eles devem basear-se nas considerações do que já está em andamento, nos recursos e dificuldades da situação”. (DEWEY, 2007, p. 17).

Essa nova configuração de objetivos educacionais afeta diretamente o trabalho do professor, alterando o modo de conceber e organizar a ação pedagógica, os conteúdos e as metodologias utilizadas. A principal mudança ocorre na centralidade da ação pedagógica, que se desloca do ensino para a aprendizagem, o que significa mudar o foco do processo para o sujeito aluno, para a forma como o aluno aprende, apreende as relações de suas vivências com os conceitos elaborados intelectualmente. Tal inversão impulsiona o professor a se organizar frente às ações significativas, se quiser que seu trabalho tenha relevância na proposta.

É absurdo o professor estabelecer os próprios objetivos adequados ao desenvolvimento dos alunos [...] objetivos significam a aceitação da responsabilidade de fazer as observações, as antecipações e os arranjos exigidos pela continuidade de uma função [...] Qualquer objetivo tem valor quando auxilia a observação, a escolha e o planejamento na

continuidade da atividade, momento a momento, hora a hora; se o objetivo deixar de lado o senso comum do indivíduo ele será prejudicial. (DEWEY, 2007, p. 22).

Assim, o professor deixa de ser o centro do processo de ensino e assume um papel de articulador de conhecimento, visto a importância de considerar o que o aluno já sabe e traçar seu plano de trabalho a partir dessa constatação.

A pedagogia de Dewey apontou críticas à escola tradicional pelo fato de considerar que tal formatação de escola não responde às demandas sociais e não considera as particularidades dos seus sujeitos da aprendizagem, os alunos. Em Dewey (2002), constatamos que tudo na escola tradicional é concebido para desenvolver a passividade da criança, para desenvolver nelas a capacidade de ouvir. Nesse sentido,

A atitude de ouvir significa, comparativamente falando, passividade e absorção; significa que há um certo número de materiais já prontos, que foram preparados pelo reitor da escola, pelo conselho diretivo ou pelo professor, e cujo conteúdo a criança deve assimilar de forma mais perfeita possível no menor espaço de tempo possível. Na sala de aula tradicional há muito poucas oportunidades para a criança trabalhar. (DEWEY, 2002, p. 38).

Se a criança é formada na escola tradicional para ouvir, tanto os materiais como os métodos podem ser os mesmos, o que Dewey (2002) evidencia não ser o melhor caminho para o desenvolvimento social do indivíduo. A sociedade em transformação requer uma escola em transformação. Uma escola em transformação requer novas propostas educacionais, novos materiais, novos métodos, nova ação docente, nova ação e projeção discente. A demanda de reorganização social requer uma escola nova.

Na acepção progressista de Dewey, essa sociedade em vias de transformação era aquela que gradativamente abandonava o modelo tradicional, conservador, arcaico do século XIX, e assumia novas formas no século XX, com a presença de novos artefatos, equipamentos e produtos nos padrões industriais e automatizados. Entusiasta do modelo fabril e do desempenho da indústria, que serviu de inspiração para a administração empresarial, combinados com os princípios do pragmatismo, o autor via nessa premissa de desenvolvimento a

necessidade de repensar a escola e reorientar a educação no sentido de contribuir para a formação de um novo indivíduo, capaz de atuar e ser agente de mudança nessa nova sociedade.

Por conseguinte, Dewey questiona a validade da escola tradicional para a formação desse indivíduo, reforça a crença numa sociedade que somente seria progressista e desenvolvida se fosse organizada segundo os princípios democráticos. Portanto, a escola, compreendida como um embrião dessa mesma sociedade, deveria ser democrática, comprometida em formar o cidadão – o agente de mudanças nessa sociedade.

Para se chegar à formação do cidadão, a escola democrática precisaria redirecionar o seu foco de atuação e de conhecimento, rever seu conteúdo e forma, suas metodologias, as quais, além de criar situações em que a criança interagisse com suas experiências e sua realidade, sobretudo teria a oportunidade da experimentação científica moderna. Em função disso, toda a estrutura da escola, do trabalho docente, assim como a relação da família com a escola e dessa com a comunidade seria repensada, problematizada e redefinida. Pensar uma nova escola implicaria rever e repensar o conjunto das ações e processos que envolviam a escola e seus participantes. Estrutura organizacional, objetivos e fins educacionais, arquitetura, artefatos, mobiliários, instrumentos e equipamentos, a formação, os processos e o trabalho do professor, tudo seria objeto de revisão e reorientação. Para tanto, dois conjuntos de conceitos assumiram a centralidade das discussões: Experiência e Educação; Democracia e Educação.

Anísio Teixeira e a educação

Anísio Spínola Teixeira nasceu no ano de 1900 no sertão baiano, recebeu uma educação jesuítica e formou-se em direito na Universidade do Rio de Janeiro em 1922. Deu início à vida pública ao assumir o cargo de Inspetor de Ensino no estado da Bahia e, concomitante a esse período, em função do cargo que ocupava, realizava viagens à Europa e aos Estados Unidos a fim de observar os sistemas escolares desses países. Nessa conjuntura, Anísio teve contato com as obras de John Dewey, as quais influenciaram decisivamente seu pensamento sobre a educação.

Desse modo, pode-se dizer que Anísio foi o maior divulgador do pensamento de Dewey (1859 – 1952) no Brasil. Em 1928, assumiu a docência na Escola Normal de Salvador nas disciplinas de Filosofia e História da Educação e “desse período data a publicação de Aspectos Americanos da educação (1928), que, além das observações de viagem, traz o primeiro estudo sistematizado das ideias de John Dewey” (NUNES, 2000, p. 11).

Ainda em consonância com Nunes (2000), Anísio Teixeira publicou em 1930 a primeira tradução de dois ensaios de John Dewey e, no ano seguinte, assumiu o cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal. Ao assumir essa posição, Anísio Teixeira

[...] teve a oportunidade de conduzir importante reforma da instrução pública que o projetou nacionalmente e que atingiu desde a escola primária à escola secundária e ao ensino de adultos, culminando com a criação de uma universidade municipal, a Universidade do Distrito Federal. (NUNES, 2000, p. 11).

De acordo com Saviani (2007), Anísio tornou-se um dos líderes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁴, cujo principal objetivo era delinear políticas educacionais de modo a romper o tradicionalismo e incitar o debate acerca da democratização do ensino. À vista disso, o escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais e sob influência do pensamento de Dewey, que acreditava ser a educação uma necessidade social.

Em 1951, Anísio inaugurou a Escola Parque em Salvador, oferecendo à criança educação integral e, segundo Nunes (2000), obra que colaborou para projetá-lo internacionalmente.

Segundo o mesmo autor,

⁴ O manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político [...]. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 20 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo (SAVIANI, 2004, p. 34).

No ano de 1951, Anísio assumiu, no Rio de Janeiro, a convite do ministro da Educação Ernesto Simões Filho, a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que seria, por ele, transformada em órgão. Já no ano seguinte, substituindo Murilo Braga, assumiu também o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no qual permaneceu até 1964. (NUNES, 2000, p. 12).

A autora enfatiza que à frente da CAPES e do INEP, Anísio Teixeira realizou incontáveis conferências no Brasil e participou ativamente da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1962, assumiu a reitoria da Universidade de Brasília (UnB) e, em 1964, foi afastado de seu posto com a instituição do governo militar. Exilou-se nos Estados Unidos e atuou como professor visitante em universidades. De volta ao Brasil, reorganizou antigos trabalhos e, em 1971, “aceitou candidatar-se à Academia Brasileira de Letras, mas a morte trágica interrompeu a sua trajetória”. (NUNES, 2000, p. 13).

Anísio faleceu no ano em que a Lei de Diretrizes e Bases foi reformulada e, em sua memória, foi publicado seu livro *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Em 1990, com o apoio da CAPES e da Fundação Anísio Teixeira, a obra foi reeditada.

Anísio Teixeira dedicou a vida inteira à educação e participou dos mais importantes movimentos educacionais no Brasil, sendo o principal organizador do movimento da Escola Nova e deixando um enorme legado para a educação brasileira. Influenciado pelo pensamento de Dewey, acreditava que uma sociedade democrática só seria possível se todos tivessem acesso à educação. Em vista disso, entrou em defesa da escola pública acessível a todos.

As proposições de Anísio Teixeira: uma Nova Educação

Inspirado nas teorias de John Dewey (1859-1952), Anísio Teixeira (1900-1971), um importante intelectual que tinha por objetivo a reconstrução educacional brasileira, trouxe grandes contribuições para a reorganização da estrutura escolar. Uma das mais importantes foi sua participação e articulação, em 1932, do documento intitulado “*A reconstrução educacional no Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova*”. Tal documento, segundo Veiga (2007), organizava-se tanto por questões pedagógicas como por questões políticas e filosóficas.

O manifesto é composto por 12 itens, além de uma introdução: Movimento de renovação educacional; Diretrizes que se esclarecem; Reformas e a reforma; Finalidades da Educação; Valores mutáveis e valores permanentes; O estado em face da educação (escola pública, única, laica, gratuita, obrigatória e coeducação); A função educacional (unidade e autonomia); O processo educativo, os conceitos e fundamentos da educação nova; Plano de reconstrução educacional (linhas gerais, ponto nevrálgico da questão, o conceito moderno de universidade e o problema universitário no Brasil, o problema dos melhores); A unidade de formação de professores e unidade de espírito; O papel da escola na vida e sua função social; A democracia, um programa de longos deveres. (VEIGA, 2007, p. 287).

O contexto social e político do país era de intensas transformações que afetavam desde a formulação da escola enquanto instituição até os objetivos, programas, atuação docente e outros.

Consoante a Teixeira (1975), esse contexto de mudanças sociais influenciou vários aspectos da educação, a autoridade do professor parecia inexistente, e não só a do professor, mas a do livro também. “A velha autoridade dos mestres já não é mais a mesma, se é que existe ainda. A própria autoridade do livro começa a ser posta em dúvida.” (TEIXEIRA, 1975, p. 18).

Diante dessa realidade, era relevante pensar em alternativas para a educação. Nesse sentido, os teóricos foram trazendo elementos importantes para se pensar a educação frente a transformações, tais como a chamada Teoria da Educação Nova, que, de acordo com Teixeira (1975), é “a tentativa de orientar a escola no sentido de movimento, já acentuado na sociedade, de revisão dos velhos conceitos psicológicos e sociais que ainda há pouco predominavam”. (TEIXEIRA, 1975, p. 20).

Para Anísio Teixeira, “a educação só não resultará nos mais espantosos desastres porque a natureza humana reagirá”. (TEIXEIRA, 1975, p. 22). A escola vai se articular para encontrar caminhos para sua atuação e o educador vai traçar roteiros de desenvolvimento para que funcione, já que é um dos responsáveis por essa obra que é a educação.

Na percepção de Teixeira (1975),

o educador moderno não acredita que o pensamento ou a ação se gerem no vácuo, ou que a criança não precise de ser guiada e orientada no processo do seu crescimento mental e social. Se o próprio crescimento físico, o mais automático deles, precisa ser observado, corrigido e

acompanhado, o que não diremos do seu crescimento mental e social, onde as possibilidades de desvios, de paradas e de erros são mil vezes maiores. (TEIXEIRA, 1975, p. 24).

Nessa perspectiva, tanto a escola quanto o educador devem se articular para formar o homem educado, que deve ser o produto da escola, legitimando a emancipação e a liberdade de pensamento.

Para contextualizar a transformação social da escola, Teixeira (1975) traz alguns fundamentos que afetam diretamente a educação: o progresso, o industrialismo e a democracia. Ele deixa explícito que, para que a educação acompanhe a onda de transformação social e cumpra socialmente seu papel, é necessária uma *Escola Nova*.

A discussão desses fundamentos está diretamente inter-relacionada com os impactos da revolução industrial no Brasil. Por volta de 1930, a sociedade foi tomando nova forma de organização e invenção da máquina, a qual gera transformação material do mundo, que alcançou aspectos morais e sociais. “Tudo está a se transformar. Não há alvo fixo” (TEIXEIRA, 1975, p. 29). Eis o progresso.

Assim, se muda a civilização material, decorrente da invenção da máquina, mudam também as organizações sociais e morais, a organização de família, os hábitos e as organizações comunitárias. A escola poderia deixar de se articular frente a esse movimento social? Se deveria se articular, como o poderia sem reformular seus padrões, concepções e objetivos?

Essa nova forma de organização também estaria relacionada ao que Teixeira (1975) chama de industrialismo, que traz não só o avanço da indústria, mas novas formas de organização do pensamento.

A questão é que a educação tem que lidar com os problemas/avanços trazidos pelo progresso e pela industrialização. E como fazê-lo sem ser de forma democrática? A democracia se configura como essencial às novas organizações sociais trazidas pela modernidade. Diante de novas formas de organização, a escola também precisa se organizar para cumprir sua função social e alcançar novos patamares, pois também a ela são atribuídas novas responsabilidades:

Em vez de educar, instruir; formar homens livres, em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a viver com mais inteligência, com mais tolerância, mais firmemente, mais nobremente e com maior

felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares. (TEIXEIRA, 1975, p. 41).

Teixeira (1975) indica outras questões sobre essa nova proposta de organização escolar, tais como: a criança tornando-se o centro da escola; a reconstrução dos programas escolares e a organização psicológicas das matérias escolares.

Conforme Teixeira (1975), na escola tradicional a criança “obedece à autoridade do professor, à autoridade do programa e à autoridade do livro” (TEIXEIRA, 1975, p. 56). Estariam, nesse modelo de escola que já não responde às demandas sociais, os alunos sendo considerados? A escola tradicional não consegue desenvolver-se garantindo a totalidade da formação do indivíduo, visto que seu trabalho desenvolve-se por partes e na configuração escolar, fruto das transformações de organizações sociais, não é mais suficiente.

A reorganização da educação ocorre em cadeias. Se a criança passa a estar no centro do processo educacional, os programas escolares também precisam ser reestruturados, o que implica a reorganização de métodos e conteúdos. Assim, a reorganização dos programas escolares precisa, de acordo com Teixeira (1975), considerar que a escola é parte integrada da própria vida, e que:

Em vez de lhe caber simplesmente a tarefa de transmitir os conhecimentos armazenados nos livros, deve caber-lhe a tarefa, muito mais delicada, de acompanhar o crescimento infantil, de desenvolver a personalidade da criança. Aprender não significa somente fixar na memória, nem dar expressão verbal e própria ao que se fixou na memória [...] aprender importará sempre em uma modificação da conduta humana na aquisição de alguma coisa que reaja sobre a vida. (TEIXEIRA, 1975, p. 60).

Nessa conjuntura, fica explícito como é imprescindível que os programas escolares tomem como ingrediente principal a experiência humana, o que o aluno tem antes de uma ação educativa, como ele vai desenvolver-se no curso dela, e onde pode aproximar o que aprende no contexto escolar às suas vivências.

A organização de uma escola democrática

Teixeira (1975) enxerga a sociedade em contínua transformação. Não obstante, ele enfatiza que não somente a modernização técnica, mas o entendimento de novos valores que norteiam a vida humana só é possível se a sociedade tomar para si a premissa de democracia. “A escola é o retrato da sociedade a que serve” (TEIXEIRA, 1975, p. 37).

Assim, ele acentua que um novo programa, um novo método e uma nova escola podem bastar. Teixeira (1975) assinala que por muito tempo aprender significou memorização, e a nova psicologia veio provar que se aprende quando se assimila o conhecimento de modo a agir conforme o aprendido. Só se aprende o que se pratica, ou seja, a aprendizagem se dá empiricamente.

Sobre a importância da experiência na aprendizagem, Dewey (1971) destaca que a educação, para realizar seus fins, tanto para o indivíduo como para a sociedade, necessita basear-se na experiência atual de vida do indivíduo. Por conseguinte, ele nos diz que

Cabe assim ao educador, no exercício de sua função, selecionar as coisas que, dentro da órbita da experiência existente, tenham possibilidade de suscitar novos problemas, os quais, estimulando novos modos de observação e julgamento, ampliarão a área para experiências posteriores. Deve ele constantemente considerar o que já foi conseguido não como uma conquista fixa, mas como um agente, um instrumento para abrir novos campos, que por sua vez solicitem nova aplicação da capacidade existente de observar e de usar inteligentemente a memória. (DEWEY, 1971, p. 76-77).

O autor afirma que o educador deve olhar para o futuro, alimentando uma visão de longo alcance e que em uma escola progressiva “as matérias são a própria vida distribuídas por pontos de interesse ou projetos”. (TEIXEIRA, 1975, p. 47). Sendo assim,

O currículo ou programa deve ser [...] a série de atividades educativas em que a criança se vai empenhar para progredir mais rapidamente, de acordo com a sabedoria da experiência humana, em sua capacidade de viver. Aceita essa concepção, o primeiro problema prático com relação

aos programas é o de saber se essas atividades podem ser previstas, planejadas e organizadas antecipadamente. (TEIXEIRA, 1975, p. 63).

Ainda enfatiza duas posições extremas: de um lado educadores afirmam que o programa deve ser feito antecipadamente e, de outro, que as experiências educativas não podem ser predeterminadas. Sobre elas, conclui que não há uma fórmula fixa e o “critério central há de ser o de transformar a escola em um lugar onde a criança cresce em inteligência, em visão e em comando sobre a vida” (TEIXEIRA, 1975, p. 67).

Conforme exposto anteriormente, o pensamento de Anísio Teixeira sustentou-se nas ideias de Dewey e consolidou-se com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova visando à implementação de políticas educacionais em que o acesso à escola fosse possível a todos, haja vista que a instauração de uma sociedade democrática legitimar-se-ia pela escola, pois acreditava que a educação era o único meio para uma transformação social.

Dentre os muitos fundamentos da Escola Nova presentes no Manifesto dos Pioneiros, há a defesa de uma escola pública obrigatória, laica e gratuita e, de acordo com Nunes (2010), Anísio sonhava com

uma escola pública com um Ensino Básico de qualidade para todos, onde a pesquisa é assumida como componente do ensino, e em que os espaços e os tempos da educação sejam significativos para cada sujeito dentro dela. Uma escola bonita, moderna, integral em que o trabalho pedagógico apaixonava e compromete professores e alunos. (NUNES, 2010, p. 31).

Anísio Teixeira sonhava com uma escola em que todos tivessem chances de um futuro melhor, capaz de oferecer aos seus alunos oportunidades de emancipação e possibilitar aos indivíduos firmar-se na sociedade com pleno exercício de sua cidadania. A necessidade de uma Nova Escola torna-se evidente quando refletimos sobre a capacidade de uma escola articular e cumprir as necessidades sociais de uma humanidade em transformação.

Anísio Teixeira conduziu diversas reformas na educação em nosso país, acreditando que a educação era a legítima efetivação de cidadania. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ele já trazia o alerta, idealizando uma escola em que as diferenças sociais fossem uniformizadas e que fossem internalizados nos indivíduos princípios democráticos.

Considerações finais

Ao refletir sobre as propostas de uma Escola Nova, evidenciamos que tão importante quanto o desenvolvimento da sociedade é a necessidade de reorganização das instituições que a compõem, pois estão intrinsecamente relacionados e como essas discussões foram intensas no início do século XX e ainda hoje perduram no ambiente educativo. As distintas configurações escolares necessitam de adequação às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas com o fim de promover a integralização do indivíduo à sociedade e a consciência de si mesmo.

Diante do exposto, evidenciamos a função social da escola, qual seja, promover a democracia, pois, Segundo Teixeira (2002),

Se a democracia pode constituir-se para nós um ideal, um programa para o desenvolvimento indefinido da própria sociedade humana é que a democracia resolve o problema dessa dilacerante desigualdade. Oferecendo a todos oportunidades iguais para defrontar o mundo e a sociedade e a luta pela vida, a democracia aplaina as desigualdades nativas e cria o saudável ambiente de emulação em que ricos e pobres se sentem irmanados nas mesmas possibilidades de destino e de êxito. Esta, a justiça social por excelência da democracia. (TEIXEIRA, 2002, p. 35).

Anísio acreditava que a educação era a base da democracia e da justiça social. Contudo, ressalta que “a democracia jamais foi o serviço fundamental da República” (TEIXEIRA, 2002, p. 36) e continua dizendo que a escola é um dever do Poder Público, mas que a política e o presídio sempre foram mais importantes. Anísio escreveu e refletiu sobre esta temática há mais de 40 anos e ainda parece estar emergente o tema. Hoje, o governo cumpre a oferta de gratuidade e obrigatoriedade de escolas, porém cabe-nos refletir sobre a qualidade delas.

Com efeito, Teixeira (2002) relembra a história educacional brasileira. Primeiro fomos colônia e o que se aprendeu ficou muito aquém de democracia. Depois tivemos a monarquia com espírito oligárquico e

[...] jamais tivemos regime que fosse, na real concepção de democracia, a integração de todo o povo “com” e “em” seu governo; em que não houvesse uma distinção radical entre a classe dominante e o povo, em que

não houvesse a classe que se beneficia do Brasil e a que trabalha, pejeja e sofre para a existência dessa outra classe. (TEIXEIRA, 2002, p. 37).

Segundo o autor, somente com a República é que um sentimento democrático foi delineado no Brasil e é nesse momento que o problema da educação se apresenta em sua plenitude, embora, mesmo após a proclamação da república, não tenhamos alcançado a tão sonhada democracia. “O regime educativo visava assegurar a manutenção de uma sociedade de classes” (TEIXEIRA, 2002, p. 37), ou seja, um dualismo que avariou nosso conceito de educação democrática. Sobre esse pensamento da educação como um privilégio, Fernandes (2002) aponta que

Anísio Teixeira foi o campeão na luta contra a educação como privilégio. Ele sempre quis banir esse mal do solo brasileiro, para que a educação fosse um valor universal, acessível a todos, capaz de criar no Brasil uma revolução brasileira que fosse realmente democrática em todos os seus aspectos. (FERNANDES, 2002, p. 57).

Na luta pela escola pública, Anísio defendia a democratização do ensino como forma de eliminar o dualismo existente. Oportunidades de educação gratuita eliminariam barreiras que tornam a educação um privilégio de poucos. Seu grande legado é que somente pela escola pode-se construir a democracia.

Uma escola ideal, na visão de Anísio, é aquela que parte da experiência do aluno, em que os conteúdos científicos sejam paralelos ao cotidiano. Desse modo, ele consegue apreender os conhecimentos e utilizá-los quando necessário. Assim como Dewey, Anísio considerava a educação uma contínua reconstrução da experiência. A escola ideal deve ser agente de transformação social.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Apresentação e comentários de Marcos oVínicius da Cunha. Trad. Roberto Cavallari. SP: Ática, 2007.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. Tradução de Anísio Teixeira.

FERNANDES, Florestan. Anísio Teixeira e a luta pela escola pública. In: ROCHA, João Augusto de Lima (org). **Anísio em movimento**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. p. 50-57.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, Brasília, DF, v. XXI, n. 73, p.9-40, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

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

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para a educação. In: ROCHA, João Augusto de Lima (org). **Anísio em movimento**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. p. 32-49.

TEIXEIRA, Anísio S. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação: A escola progressiva ou a transformação da escola**. SP: Ed. Nacional, 1975.

VEIGA, Cynthia G. **História da Educação**. SP: Àtica, 2007.

IMPACTOS LEGAIS DA BNCC NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: REFLEXÕES BASILARES SOBRE A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO JOVEM BRASILEIRO

Gustavo Henrique Gandra¹
Renato de Oliveira Dering²

Introdução

Em qualquer sociedade, sabe-se que os valores são mutáveis devido a diversos fatores que a perpassam. Logo, a vontade coletiva se altera de acordo com o tempo, o espaço e em virtude das necessidades consideradas por aqueles sujeitos na busca para alcançar um determinado fim. Nesse contexto, portanto, o que se nota é que a sociedade evolui alcançando – ou tentando alcançar – objetivos e procurando novos fins para a sua existência. Contudo, ao mesmo passo, procura também se conservar frente aos riscos possíveis dos efeitos dessa evolução. Sendo assim, o senso comum mostra-se como uma causalidade dessa evolução sobre o valor das coisas através de uma visão empírica, compartilhada pelos seus integrantes, o que gera como efeito os costumes diversos e norteiam a conduta das massas numa dada sociedade.

Todo esse envolvimento é perceptível nas diversas instâncias sociais que perfazem a formação de uma dada sociedade. Na brasileira, por exemplo, alcançou-se, nas últimas décadas, um objetivo há muito tempo esperado: uma carta normativa que concede direitos individuais, coletivos e sociais, fundamentais para o progresso da nação, a Constituição Federal de 1988- CF/88 (BRASIL, 1988). Nela, podemos identificar amplos princípios norteadores como os da dignidade da

¹ Graduando em Direito pelo Centro Universitário de Goiás (Uni-ANHANGUERA).

² Professor Assistente no Centro Universitário de Goiás (Uni-ANHANGUERA). Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Líder pesquisador do grupo FORPROLL/CNPq/UFVJM. E-mail: renatodering@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7891833942208165>

pessoa humana, da liberdade e da igualdade que se desdobram ao longo do texto constitucional de forma mais precisa e determinada. Entretanto, não foi uma conquista tão simples frente à história do Brasil.

Dentro dos direitos e garantias fundamentais, podemos encontrar disposições sobre direito à vida, à liberdade, à segurança, e à propriedade compondo os direitos individuais e coletivos norteados pelos princípios, anteriormente citados, da CF/88 (BRASIL, 1988). Encontramos também os direitos sociais, que tratam do direito à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados, e principalmente, à Educação.

O Brasil, nesse envolvimento, passou por diversos momentos em que a dignidade da pessoa humana, liberdade e igualdade não eram uma realidade absoluta para as pessoas, e quando existia, não atingia a todos os sujeitos. A educação, por sua vez, seguiu em meio a essa luta e persistiu na busca de prevalecer e ser válida dentro de tantas mudanças sociais, culturais e normativas.

Por estar pautada no caráter da progressividade e da evolução social, a educação é basilar para a sociedade moderna. Os costumes determinam os valores, que nos guiam aos objetivos e, estes, conquistados a longo prazo através da educação da nação. Esse tema não poderia ser deixado de lado pela Carta Normativa, a qual sedimenta nossas bases sociais. Sendo assim, ao longo de seu texto, discorre sobre a forma e a aplicação da educação para o povo, vislumbrando um ideário mais próximo para todas as realidades brasileiras.

Observado isso, bem como os aspectos da evolução de uma sociedade, a responsabilidade de que essa norma seja efetiva e prática recai não apenas na letra da Carta Constitucional, mas também no Estado e na família, por serem, ambos, responsáveis pela educação das futuras gerações. A juventude, que preenche a nossa Educação Básica, quase não se interessa por política, economia, direito e tampouco pela história. Pode-se pensar que, de fato, essa vertente ocorra pelo modo como questões sobre política, história e Direito são constituídas na sociedade hodierna, uma vez que tais valores são subjugados de forma que não condizem com as práticas de ensino ou de vivência desses sujeitos.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) figura, nesse contexto, como uma normativa que regulamenta a educação

básica no Brasil. Substituindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a BNCC aponta, já em seu texto inicial, um caráter impositivo, bem como alega ser fundamentada em todos os preceitos legais anteriores. Contudo, atentando-se às diversidades socioculturais brasileiras e as realidades geográficas, torna-se necessário abrir o leque de discussão sobre sua funcionalidade enquanto norma.

Assim, essa reflexão propõe discutir sobre o quanto a sociedade ainda necessita de reflexões mais fecundas sobre o que se entende por educação. Por assim ser, o sujeito precisa compreender como esses marcos legais dialogam com sua formação, logo com suas interações com a sociedade e a escola. Quando se propõe essa interação, buscamos pontuar a necessidade de diálogo entre o sujeito, educação e o meio. Desse modo, questiona-se como as leis que fundamentam a BNCC dialogam com as necessidades socioculturais da escola e dos sujeitos, bem como elas se fazem presente na normativa educacional, base desse estudo.

A BNCC em diálogo com a LDB e os PCNs

É sabido que a educação é parte preponderante na constituição de uma sociedade. Não apenas, como também é irrefutável que um bom ensino é primordial para a formação do sujeito. Esse fato é validado ao longo da história se observadas as legislações que perpassaram a democratização e redemocratização brasileira. Um dos principais marcos desse processo evolutivo é a Constituição Federal de 1988 – CF/88 que garante, em seu texto, a educação como um direito social, dialogando diretamente com o direito fundamental da dignidade humana (BRASIL, 1988).

Dispõe a CF/88, em seu artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988). Igualmente às disposições legais da Constituição Federal, fica a cargo da União legislar sobre as diretrizes específicas para garantir o direito à educação.

Entre os anos 1993 e 2003, o Ministério da Educação e do Desporto elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, cujo objetivo era, tendo como base os princípios constitucionais, a recuperação da escola

fundamental (BRASIL, 1993), visto a urgente necessidade de estabelecer a melhoria do ensino básico. Isso abriu espaço para as devidas adaptações formais do texto constitucional por meio da Emenda Constitucional n.14, em vigência desde 1996.

Nesse sentido, foi possível a normatização de diretrizes básicas para a educação. Desse modo, em 20 de dezembro de 1996, foi consolidada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 (Lei Federal n. 9.394/96). Assim como as demais normas infraconstitucionais, a LDB tem o objetivo de ampliar, de forma normativa, o que já é previsto como direito na Constituição Federal (BRASIL, 1996), logo, possui o encargo de delimitar direitos e deveres de forma específica dentro do tema proposto, a Educação Nacional. Ressalta a lei que:

Art. 10 A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 10 Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 20 A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

Uma vez que já temos um diploma ordinário legal com disposições claras e específicas sobre a educação, bastaria agora um método referencial a ser seguido pelas escolas e redes de ensino. Deste modo, foi criado, então, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, entre os anos 1997 e 1998, sendo implementado no Ensino Médio, pelo MEC, em 1999. Nele, encontramos as primeiras diretrizes após a criação da LDB/96, que constituem um referencial para o método educacional no país seguindo as disposições legais da CF/88.

Nessa consoante, os PCNs, então, surgem como uma proposta de referenciar, para o sistema educacional e professores, “[...] um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta.” (BRASIL, 1997, p. 4), logo, uma educação que busque “[...] dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.”. (BRASIL, 1997, p. 4). Percebe-se, portanto, que o

documento tem como meta o enaltecer o princípio constitucional da igualdade, considerando e reconhecendo, previamente, em seu texto introdutório, a realidade do Brasil como sendo um país multicultural, diversificado, amplo e complexo. É importante ressaltar que:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma baseado nos princípios democráticos. (BRASIL, 1997, p.13).

Pode-se notar, na lei, a ênfase na importância do processo de construção da cidadania, que aponta o quão fundamental é o papel da educação na constituição de uma sociedade e de seus cidadãos. Deparamo-nos, ainda, com a meta pautada no ideal de uma **crecente** igualdade de direitos entre os cidadãos que, conforme o texto, encara a igualdade como um fim a ser alcançado e não como um meio de aplicação. Vale ressaltar que os PCNs não atuam de forma impositiva, como disposto em sua introdução:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. (BRASIL, 1997, p.7).

O que se nota, no texto de apresentação do PCN, é seu caráter de adequação ao meio sócio-educacional das escolas e redes de ensino de seus respectivos estados e municípios bem como a autonomia do corpo docente destas instituições.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e

Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p.10).

A natureza aberta e flexível, disposta no PCN, busca um melhor diálogo entre as diferentes realidades culturais e geográficas regionais. É evidente que, dadas essas proporções do Brasil, um ordenamento de diretrizes educacionais precisa, logicamente, adaptar-se às diversas demandas e obstáculos que semeiam a nação de forma que venham, realmente, a garantir um acesso à educação de qualidade para todos, dentro dos seus respectivos contextos.

Entretanto, ainda que seja foco dos Parâmetros Curriculares Nacionais a melhoria da educação, não se pode compreender que eles manifestem uma total pretensão de solucionar todos os problemas da educação. Portanto, sobre o PCN, é importante entender que:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997, p.13).

Reafirmam, assim, o encargo do Estado em ter um olhar mais atento às diversidades das realidades brasileiras e sua complexidade. Do mesmo modo, evidencia que:

A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. (BRASIL, 1997, p.10).

Contudo, os PCNs, após a última reforma da educação, foram substituídos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Aprovada em 2018, ela vem para revogar as diretrizes dos PCNs, todavia, dessa vez, as novas diretrizes chegam com um caráter mais normativo e

impositivo, assim como as demais normas infraconstitucionais, e, como força de lei, ela precisa estar de acordo com os direitos, garantias e objetivos da Carta Constitucional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p.9).

Essa forma impositiva, a seu modo, busca abarcar a pluralidade na educação, com um discurso de equivalência entre o que se ensina nas diferentes regiões brasileiras. Contudo, é preciso compreender que, dentro de um contexto sociocultural, essa pluralidade precisa ser observada e discutida frente às imposições legislativas, buscando garantir a equidade no direito à educação. Essa visão é apontada na apresentação do documento, pelo então Ministro de Educação da época, Mendonça Filho: “A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito.” (BRASIL, 2018, p.7). É preciso, no entanto, analisar como a BNCC e seu caráter impositivo têm impacto nas bases legais educacionais, bem como nos currículos norteadores da educação brasileira.

Das Fontes e Intenções da BNCC

Como visto, a Constituição Brasileira de 1988, a LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação preveem diretrizes para a formação de uma base curricular que agregue fatores positivos à educação no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, revogou os PCN's, até então referencial vigente na educação no país. Diferente do documento anterior, a BNCC possui um caráter diferente, considerando a atual situação do currículo educacional no país. Logo, nessa relação, o que se percebe é que a Base traz abordagem impositiva: “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um

documento de **caráter normativo** que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que **todos os alunos devem desenvolver [...]**”. (BRASIL, 2018, p.7, grifo nosso).

A intenção, segundo os apontamentos iniciais do documento, é renovar a educação brasileira se inspirando nos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo (BRASIL, 2018). Percebe-se, nessa consoante, um expresse interesse em alcançar desenvolvimento e igualdade educacional por meio da outorga de sua nova natureza referencial nacional obrigatória. Sendo assim, para alcançar o objetivo proposto, o documento prevê dez competências gerais que devem concretizar os direitos de aprendizagem. As competências têm como foco:

[...] a **mobilização de conhecimentos** (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), **atitudes e valores** para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.10, grifo nosso).

Em teoria, essas competências destacadas deverão ser distribuídas no currículo e nas práticas escolares ao longo do processo de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Entretanto, a obrigatoriedade de objetivos em contextos não apenas diversificados social e culturalmente, mas também com necessidades distintas, dificulta a aceitação do próprio documento. Isto é, em tese, busca-se a igualdade educacional; em teoria, há díspares formações dentro de uma só formação.

A força imperativa da BNCC, portanto, torna-a inflexível e, dado os diversos contextos sócio-educacionais existentes no Brasil, impossibilita a promoção de uma educação na qual o aluno realmente desenvolva e aprenda de maneira eficaz.

A prática da vivência dos indivíduos em contextos educacionais pode ocorrer de modo doloroso para aqueles que não gozam dos mesmos direitos, chegando mesmo à exclusão social, por não poderem se inserir nos espaços em que a educação é exigida a partir de fatores como a formação, imprescindível em um mercado capitalista, no qual os empregados devem ser vistos apenas como sujeitos versáteis e flexíveis, direcionados para o que o mercado espera. (SILVEIRA; DERING, 2015, p.247).

A análise de contexto, então, é, sem dúvidas, importante e necessária para a construção do currículo educacional, afinal, o ensino precisa complementar e cultivar conhecimentos que chegam nas salas de aula e não impor conhecimentos diversos sem uma reflexão e diálogo. Precisamos, dado a esses contextos, considerar essas múltiplas realidades, ou a sala de aula se tornará um local onde se transfere conhecimento e não se aprende nada.

É importante salientar que uma educação que leve o sujeito a pensar e conhecer-se é resguardado por lei e parâmetro de discussão pelos teóricos e críticos da educação. O brasileiro Paulo Freire, acerca do assunto, aborda, de forma crítica, a reprodução do conhecimento pela mera repetição. Diz ele que:

Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação. (FREIRE, 1979, p. 38).

O termo consciência bancária possui um peso crítico relevante, principalmente quando contrapõe à ideia de impor ao educador e ao educando um currículo projetado por objetivos exteriores que pouco ou nada dialogam com a realidade social e cultural da esfera escolar. Entende-se que a imposição promove um retrocesso educacional uma vez que:

[...] a educação passa a ser “o ato de depositar”, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção “acumulativa” da educação (concepção bancária). (FREIRE, 1979, p. 41)

Uma diretriz educacional, portanto, precisa levar em conta, além dos contextos, a profissionalização e a capacidade do professor de formar um indivíduo para a vida profissional e social e não vislumbrar uma imposição de saberes diversos que nem sempre convergem com as necessidades do aprendiz. Bastos aponta que:

Além de apresentar a preocupação com a teoria educacional e o currículo oculto, Giroux argumenta sobre a importância da ideologia a ser transmitida nos ambientes escolares e a necessidade de uma reforma educacional mais ampla. Ele percebe a escola como um local instrucional e cultural, onde os professores possam ter liberdade para trabalhar e colaborar na construção do conhecimento de seus alunos, tornando-os reflexivos e críticos, formando uma sociedade mais justa. (BASTOS, 2013, p. 8).

Quando o educador não possui liberdade maior do que o subjugado da sua autonomia dentro da sala de aula, perde-se o que ele tem de mais precioso: a capacidade criativa de ensinar, logo o aprendiz perde a potência do aprender.

Esta desconfiança da experiência do professor reflete-se, por sua vez, na falta de confiança nas respostas ou reações dos alunos. Estes recebem seus objetivos mediante dupla ou tripla imposição e sentem-se constantemente perturbados pelo conflito entre os objetivos naturais da sua própria experiência no momento e aqueles que lhes ensinam a aceitar. (DEWEY, 1979, p. 117-118).

Essa desconfiança, se interseccionada às impossibilidades que ela propõe, dicotomizam o ensino em quem é detentor do saber e quem não é, contudo, pela imposição, o professor passa a ser um “mero transmissor” de um saber imposto e o aluno uma tábula rasa. Logo:

[...] a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivado da professora, escrava do pacote (curricular), domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras. (FREIRE, 1998, p.16).

A limitação da autonomia do professor, diante esse contexto, dificulta o desenvolvimento educacional. Pautado pelas Secretarias Estaduais e Municipais de educação, os colégios públicos de hoje já recebem todo um cronograma anual para que seja seguido, que não tem mostrado bons resultados. A BNCC, na manutenção desse intuito impositivo, corre o risco de seguir a mesma defasagem.

Tem-se, assim que uma referência educacional deve direcionar a um caminho próspero e vasto em oportunidades cujo dever cabe ao Estado, mas, a condução dentro desse caminho cabe ao educador e demais responsáveis dentro das esferas escolares. É necessária uma capacidade crítica para identificar até onde a postura do currículo é educação, e até onde é alienação educacional.

A relação entre as postulações legais acerca da educação, a crítica sobre a educação bancária e a autonomia do professor parecem ser destoantes quando se analisa as proposições da BNCC, visto que sua postura, enquanto baseada em valores e princípios, interfere também na postura daqueles que precisam seguir suas ordenações em uma linha unilateral do ensino. Isto é, fala-se em reflexão do sujeito, mas, a seu modo construtivo, o documento impossibilita tal ação. Em seu texto introdutório e explicativo, por exemplo, podemos identificar medidas coercitivas como forma de educação: “Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, **deve se fortalecer na prática coercitiva** de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.” (BRASIL, 2018, grifo nosso).

A proposta é a de ensinar o respeito, um ponto positivo, contudo, é inserido por meio de uma fortalecida prática coercitiva. A palavra **coerção** exprime a ideia de uso de força repressiva, em alguns casos, até arbitrária. Uma vez que já evoluímos do estado de natureza para o estado civil, o conhecimento, sobre esse prisma, prevalece sobre a força. Sendo assim, a educação entra como um instrumento para mudar essa prática de ensinar e não fazer sua manutenção, ainda mais na abordagem de temas como: discriminação, preconceito e respeito. É interessante analisar essa pontuação, uma vez que, ao mesmo tempo, no texto da BNCC, encontramos uma disposição avessa à citação anterior: “[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.” (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Existem, assim, duas discrepâncias visíveis propostas pelo mesmo documento: a primeira é a de exigir equidade às escolas após impor, a todas elas, igualmente, um mesmo currículo educacional; a segunda reside no discurso de que a escola tem o dever de reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (devido ao contexto) e, mesmo assim, tratar a educação de forma coercitiva (e não educativa e

elucidativa). Desse modo, ao perceber as discrepâncias entre as ponderações dos documentos na percepção de seus objetivos, de fato, enfrentamos uma série de obstáculos que atingem, de maneira perigosa, os estudantes, atrapalhando o desenvolvimento desses jovens, logo do país.

Intersecção Basilar entre BNCC e Currículo

Se podemos entender que exemplos são importantes para o aprendizado, podemos também julgar que a escola detém esse dever de dar o exemplo. Contudo, as imposições que agora regem a educação, a sua maneira, promovem um policiamento das práticas educacionais e dos currículos escolares. A imposição, como vangloriada, não apenas impossibilita um fecundo diálogo entre sociedade e escola, como também gera rupturas ainda mais graves do que as atuais.

Logo, outro ponto a salientar é a fatídica crença da ineficácia da educação pelo modo como ela é concebida. Isso ocorre, fundamentalmente, por uma falta de informação sobre a importância de uma educação de qualidade pautada nos princípios constitucionais, ocasionada, também, pelo modo como os representantes estão legislando e aplicando essas normas dentro do Estado Democrático de Direito. Por assim ser, ao ser taxativa, a Base amplifica a disparidade entre o que se ensinar e o que é necessário aprender. Os currículos escolares frente à BNCC, então, são ponto chave de análise, visto que ele produz, também, o abandono e o enfado nas carteiras da sala de aula e, por assim ser, preconizam problemas ainda maiores.

É sabido que, em ambiente escolar, torna-se importante entender o currículo educacional como uma preocupação na educação do nosso país. Contudo, ao entender a BNCC como um referencial nacional obrigatório que atinge a formação desse currículo, sua construção deveria atender às necessidades dos sujeitos em seus contextos. Desse modo, ao ser impositiva, a BNCC impossibilita essa relação, visto que seria exigível uma estabilidade do seu conteúdo material para todos os estudantes, bem como de seus métodos, objetivos e metas. A ideia de ser para todos, no entanto, massifica o sujeito ao invés de trazer sua heterogeneidade.

Atentamo-nos, assim, que o texto da Base nos deve essa estabilidade de coerência, bem como o seu alcance deve maior

credibilidade frente ao público a que se destina. Observa-se a percepção quando é afirmado pelo documento que:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (BNCC, 2018).

Pontua-se, assim, que o resultado almejado pela BNCC, bem como a forma com a qual pretende alcançá-lo é por meio da imposição de um referencial nos/dos currículos educacionais. Entretanto, essa notável clareza se perde quando o próprio texto da BNCC, posteriormente, contradiz a ideia da citação anterior, ao dizer que: “[...] os agrupamentos propostos **não devem** ser tomados como modelo **obrigatório** para o **desenho dos currículos.**” (BNCC, 2018, grifo nosso). A máxima imperiosa, adotada inicialmente, perde a sua estabilidade em virtude dessa contradição. Este excerto se repete outras dez vezes no decorrer do texto em diferentes capítulos, aumentando ainda mais a provocação para uma possível incredibilidade do material contido no documento educacional. Esses pontos dificultam uma clara interpretação do texto que, justamente por ser de caráter normativo, precisa ser sólido e seguro, afinal é a ele que vamos recorrer quando houver problemas e desacordos, de natureza educacional (e de natureza legal), sobre a formação dos currículos.

Ao questionar sobre essa relação entre a BNCC e a formação dos currículos, precisa-se entender a importância deste frente àquele. Assim, é necessário entender o currículo como um “[...] processo de interação de todas as práticas e reflexões que marcam os processos educativos [...]” (SCOCUGLIA, 2005, p. 81) e não como componentes impositivos de tais práticas. Logo, a dialogicidade deve ser inerente aos currículos, visto que: “[...] o currículo não pode ser um conjunto de conteúdos e metodologias a serem depositados em alunos ‘vazios’ desses conteúdos e metodologias.” (SCOCUGLIA, 2005, p. 84). Por assim ser, corrobora a esse entendimento Freire (1995) ao apontar que:

Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Nesse sentido, a comunicação é vida e fator de mais vida. Mas, se a comunicação e a informação ocorrem ao nível da vida sobre o suporte, imaginemos sua importância e, portanto, a da dialogicidade, na existência humana no mundo. (FREIRE, 1995, p. 74).

Dentro desse entendimento, a verdadeira questão preocupante sobre a BNCC recai sobre seu caráter taxativo abordar o processo educacional do currículo verticalmente, de cima para baixo, na escala do poder político sobre quem pode e dita sobre a educação no país. Logo, a família, o professor e a comunidade, a qual o estudante faz parte, aos poucos perdem o seu espaço e autonomia para educar os jovens de acordo com seus respectivos costumes e valores do contexto ao qual estão inseridos.

Essa imperatividade se traduz como uma desconsideração do contexto social, econômico, geográfico, cultural e político do estudante, afetando sua formação educacional como um todo. Imediatamente, a BNCC não cumpre o seu propósito de igualdade e isonomia, visto que está a tratar desiguais de forma igualitária, contrariando o princípio aristotélico da Equidade, a qual se funda a Justiça.

A formação de currículos funcionais e efetivos, o investimento na infraestrutura dos locais onde se ensina, a importância que se dá aos educadores, o suporte conferido à família e à comunidade para que façam parte do processo educacional, bem como vários outros pontos que abordamos, compõe uma educação de qualidade e com equidade, dialogando com o artigo primeiro da Constituição Federal (1988). Desse modo, uma educação basilar, antes de mais nada, precisa ser justa para que alcance o seu objetivo: formar sujeitos que componham nossa “sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social.” (BRASIL, 1988).

Considerações

Os documentos educacionais tomam como base, para sua elaboração, a Constituição Brasileira de 1988. Eles devem fazer valer os princípios garantidos por nossa carta magna e a pluralidade nos modos de expressão de nossos educandos. Visto que: “A sociedade atual atravessa uma profunda transição sócio-histórica e se vê na obrigação urgente de compreender o significado e as potencialidades da educação.” (BASTOS,

2013, p. 2), é necessário que a trajetória histórica da política educacional do Brasil, em torno dos currículos, abarque um incessante diálogo entre a legislação brasileira e as propostas sobre educação e esta, por sua vez, com os diversos contextos sociais, econômicos, políticos, culturais e geográficos. Todo esse envolvimento, ainda, deve manter o fomento à criticidade e à busca de uma formação plena dos sujeitos, sem perder a índole crítica ao tratar de temas essencialmente delicados.

Desse modo, percebeu-se que a BNCC, ainda que siga pontuações da Constituição Federal de 1988, que prevê a educação como direito social e, por isso, resguardado para todos, ainda promove algumas lacunas sobre parâmetros norteadores para a formação dos currículos, para que estes, por sua vez, sejam cumpridos com seriedade em prol de um bem coletivo e plural. Nesta linha de raciocínio proposta, que promove um diálogo entre as leis infraconstitucionais, como a LDB, até a BNCC, identificamos possíveis incoerências referentes à imposição de conteúdos e a proposta de autonomia do sujeito em sua formação, criando um calcanhar de Aquiles para uma efetiva implementação.

A análise das fontes, objetivos e metas da BNCC, com o intuito de conquistar uma maior compreensão material do documento, foi essencial para compreender como a BNCC se apresenta para os currículos escolares, que, deviam ser plurais, mas acabam sendo limitados por razões inúmeras inseridas no texto da Base. Nota-se, assim, que diante de tantos detalhes agravantes que semeiam a nossa atual educação, faz-se necessário outras análises críticas e criteriosas da BNCC, uma vez que a educação é basilar para a sociedade e os resultados do processo educacional adotado demoram vários anos (de intenso trabalho e dedicação em cima de princípios nela contidos) para surgirem. É necessário, assim, um maior debruçar sobre a proposição legal e educativa da BNCC para que haja um incessante diálogo que promova, de fato, a formação dos sujeitos e a concretização de uma escola que atenda às realidades da/do educanda/educando.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Marcelo de Andrade. **Considerações sobre o conceito de currículo e seu papel na universidade.** Disponível em: <https://www.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-

pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/marcelo_de_andrade_bastos.pdf> Acesso em: 10 mar 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 20 fev 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96.** Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 20 fev 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 20 fev 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 20 fev 2019.

DEWEY, John. **Democracia e Educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

_____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: d'Água, 1998.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação.** v. 6, n. 6, out/2005. Lisboa – Portugal. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/848>>. Acesso em: 14 mar 2019.

SILVEIRA, Ederson Luis; DERING, Renato de Oliveira. Políticas Públicas da Educação Especial no Brasil: frestas e brechas do(s) discurso(s) de (des)igualdade. **Atos de Pesquisa em Educação.** v.10, n.1, jan-abr/2015. p.244-259 Blumenau – Santa Catarina. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4256/2946>>. Acesso em: 14 mar 2019.

ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Marcus Vinícius dos Santos Cruz¹

Agustina Rosa Echeverría²

Introdução

A história das políticas públicas (PP) como disciplina acadêmica ou tema político é recente, dado que se passaram menos de setenta anos desde a formalização desta área como campo de estudo universitário. Para Dahl (1961, p. 763-765) o trabalho de Charles Merriam na Universidade de Chicago e o florescimento da ciência política comportamental na Universidade de Chicago entre os anos 20 e 30, dentre outras ocorrências, estabeleceram bases para aquilo que chamam de revolução comportamental em ciência política nos anos 1950, após a segunda guerra mundial.

Berndtson (1987, p. 85-86) indica que o estudo de política em território norte americano possui características únicas e constituiu-se pioneiro, mas atualmente não é mais hegemônico, especialmente nos países do sul. O autor reconhece que os autores americanos que estabeleceram as bases para o estudo acadêmico da política também foram fortemente influenciados por ideias advindas de autores europeus, como por exemplo Louis Althusser e Michel Foucault da filosofia, cujas discussões se ocupavam de tratar a ideologia e seus aparelhos e Jacques Derrida, da fenomenologia, cuja obra influenciou o avanço da filosofia do direito.

Em outro prisma, as PP em Educação Ambiental tornam-se presentes na sociedade brasileira moderna como uma possibilidade de enfrentamento da crise civilizatória e social, a partir do momento em que passamos a reconhecer os efeitos nocivos da destruição do patrimônio ecológico para a produção de bens de consumo e

¹ Mestre em Educação em Ciências e Matemática (UFG). E-mail: mvscruz@gmail.com.

² Doutora em Educação (UNICAMP). Docente do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás. E-mail: echeverria.ufg@gmail.com

manutenção do sistema capitalista de produção, algo que se deu próximo ao final da década de 1960 (SORRENTINO et al., 2005, p. 8).

José Augusto Pádua, intelectual da história ambiental no Brasil, explica que já no século XIX existia uma reflexão acerca da necessidade de conservação do patrimônio natural brasileiro, em específico das florestas nacionais, em oposição à agricultura de corte e queima que vigorava, e que ainda perdura em épocas presentes (CARVALHO; LAVERDIA, 2014, p. 470). A partir dessa necessidade inicial de se discutir o uso dos recursos naturais como bens públicos é que se desenvolveram as PP Ambientais e sobre Educação Ambiental no Brasil, compondo uma estrutura legal reconhecida internacionalmente, seja por sua capacidade de planejamento, seja por seu perfil ideológico preservacionista articulado tanto pelo Ministério da Educação quanto pelo Ministério do Meio Ambiente.

Desenvolvimento

Quando utilizamos o termo *politics science*, de origem americana, também nos referimos ao conceito de *sciences politiques* de origem francesa: um nome único para um coletivo de disciplinas acadêmicas que contemplava a história, a filosofia política, economia, PP, sociologia e diplomacia, desenvolvido em Nova York, na Universidade de Columbia, de modo que esta instituição tornou-se o centro mundial dos estudos em ciência política na primeira fase de desenvolvimento destes conteúdos, tendo sido substituída nos anos 1920 pela Universidade de Chicago, que assumiu a posição de vanguarda nos estudos em política acadêmica.

Na Europa, nos anos 1950, este campo de pesquisa nascido das Ciências Sociais surge como um desdobramento dos trabalhos acadêmicos que versavam sobre o papel do Estado e, especificamente, do Governo: a principal instituição capaz de elaborar, produzir, aprovar e editar as PP. A área de estudo se afirma posteriormente visto que, para seus precursores, as PP apresentam-se passíveis de formulação e aprimoramento científico, bem como são passíveis de análise e desenvolvimento por pesquisadores independentes de interesses governamentais ou que sejam, minimamente, mais neutros em relação à sua produção, revisão e publicação. (SOUZA, 2006, p. 22).

No Brasil, as instituições políticas passaram a constituir uma área consolidada de estudos em ciência política apenas na segunda metade da década de 1990. Para Oliveira (2016, p. 1-2) os cientistas políticos brasileiros foram estimulados pela retomada democrática no final dos anos 1980, período final da ditadura militar, voltando-se ao estudo do desenho institucional adotado em nosso Estado nacional, bem como para os impactos que esta nova configuração social traria para o campo político. É necessário considerar também a influência exercida pela ciência política norte-americana, que desde meados dos anos 1980, procedia à retomada dos estudos institucionalistas.

Entendemos que PP não podem ser reduzidas a políticas estatais ou algo que comumente se denomina política de governo. Um estratagema político que visa simplesmente a obtenção de resultados a curto prazo, quais sejam: a reeleição de um grupo político preterido; a obtenção de apoio de um grupo, uma classe profissional ou social dependente de decisões governamentais ou ainda; a contenção de um grupo social que se encontra momentaneamente revoltado com as decisões que lhes atingem.

Desse modo, a relação Estado-Sociedade deve ser permeada pela preocupação de participar e acompanhar a formulação e gestão da política pública, garantida na criação de espaços democráticos de tomada de decisão. (TAMAIÓ, 2007, p. 46).

Podemos definir PP como, uma prospecção de ações futuras ou de regras que objetivam resultados a médio e longo prazo, não somente reduzindo-se à efeitos momentâneos ou urgentes. Como exemplo, consideremos que a concepção de uma PP para a eliminação de certas doenças através de campanhas de vacinação pode ser um bom exemplo de ação para a saúde pública: objetiva resultados em prazo mais extenso, foca seus resultados em benefícios para a maioria dos indivíduos (população em geral).

Finalmente, esperamos que o indivíduo atingido por uma política pública voltada à Educação Ambiental deve ser conhecedor das particularidades de sua região de influência e, também, ser capaz de promover transformações que se apresentam muito necessárias nos tempos atuais, dentro de uma perspectiva crítica.

Höfling (2001, p. 31) generalizando e expandindo a conceituação que propomos, entende as PP como uma expressão do “Estado em ação”, ou seja, a capacidade possuída pelo Estado para implantar um

projeto de governo através de programas, de ações e de um regramento que, em conjunto, voltam-se a setores específicos da sociedade, objetivando certos efeitos.

Segundo Barros (2004, p. 45), sua mobilização política se inicia nos estudos em ciência política e a racionalidade procedimental inserida nas PP e no âmbito da administração particular começa a imperar nas ideias de Simon. Deste modo podemos observar de forma clara uma tentativa prática de política científica, uma vez que:

Na ‘política’ da ciência... eu tenho tido dois princípios fundantes - trabalhar pelo ‘endurecimento’ das ciências sociais para que elas sejam melhor equipadas com as ferramentas necessárias para as dificuldades de suas tarefas de pesquisa; e para trabalhar por relações mais próximas entre os cientistas naturais e cientistas sociais para que eles possam contribuir conjuntamente com seus conhecimentos especiais e habilidades para aquelas questões complexas de políticas públicas que clamam por ambos os tipos de sabedoria. (SIMON, 1996, p. 53, tradução nossa).

Em sua linha teórica, o administrador público não deve jamais legislar objetivando solucionar os problemas da maioria, mas sim deve direcionar seu trabalho para uma “discussão pública”, visto que não conseguirá resolver conflitos decorrentes da resolução imediata de certas questões, as quais ele elencou fundamentais pela importância relativa que atribuiu aos problemas sociais (Ibid., p. 81).

No viés francês de entendimento das PP, sobretudo voltando-se às políticas educativas, Lessard (2011, p. 58), complementarmente, nos indica que os mundos político e acadêmico não são estanques entre si, e que se interpenetram através de conselhos consultivos aos gabinetes políticos. Tais conselhos, chamados pelo autor de interface (onde se relacionam políticos e cientistas da política), empregam pesquisadores que se comunicam com especialistas das Ciências Humanas e Sociais, na tentativa de criar propostas menos localizadas para a atividade política.

Um ponto problemático para os pesquisadores que trabalham na interface política, ainda em Lessard, é a sua pretensão de fundamentar as políticas educativas, algumas vezes, subvertendo a etapa democrática do processo. Em uma escala ainda mais tendenciosa, os pesquisadores e peritos da interface podem ser usados para produzir um saber claramente subordinado a determinadas agendas políticas,

resultando em uma pesquisa orientada, validativa de um sistema corrupto que deveria voltar-se ao atendimento da população (LESSARD, 2011, p. 68-69).

Na discussão atual, diz-se que a função primeira das PP é promover o bem-estar social, aquele que relaciona-se a ações decisórias bem desenvolvidas e sua execução em áreas como saúde, saneamento básico, educação, meio ambiente, habitação, assistência social, lazer, mobilidade e segurança pública, ou seja, deve-se contemplar a qualidade de vida como um todo. Neste trabalho, tratamos especificamente das Políticas Públicas Educacionais (PPE) para Educação Ambiental (EA): instrumentos regulatórios que emanam do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e do Ministério da Educação (MEC) sob a temática da EA, sejam estes acordos, leis, decretos, resoluções e instrumentos técnicos como Programas de Educação e Políticas Nacionais.

As PP são, em contexto amplo, conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados para assegurar determinado direito de cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico, correspondendo a direitos assegurados na Constituição.

Na discussão brasileira das PP voltadas à educação, pode-se considerar que as políticas educativas se definem como programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e por profissionais da educação em todos os seus níveis. Aqui se enquadra boa parte das PP discutidas neste trabalho: aquelas que se voltam à Educação Ambiental e que são concebidas no seio do MEC e se comunicam diretamente com as instituições de educação formal, sendo estas as escolas e as entidades de ensino superior (OLIVEIRA, 2011, p. 75-76).

A educação como política pública sofre pressões de grupos sociais que esperam dela desenvolvimento econômico e de coletivos que, em outro âmbito, a veem como etapa da formação humana, direito garantido constitucionalmente. Criticamente pode-se afirmar que Brasil possui uma tradição normativa e prescritiva para a construção e implantação destas políticas sendo que os governos têm preferência por pesquisas de caráter quantitativo (Ibid., p. 77-78).

Isto se justifica, nesta perspectiva estatal reducionista, pois os números podem crivar opções políticas mais “precisas” aos olhos dos governantes; opções que vão além das pesquisas qualitativas, as quais possuem maior amplitude subjetiva para a análise de seus resultados e, portanto, mais discutíveis na perspectiva sociológica. No entendimento da autora esta prática não é desejável pois se busca provar com números uma opção para adoção e prescrição de determinada PP educacional.

Quando discutimos a questão ambiental, se mostra necessário discutir sob uma perspectiva ideológica que nos conduza à prática ética. Ante isso, Sorrentino et al. (2005, p. 286), considerando a ética da sustentabilidade como aquela que se opõe à lógica do indivíduo (PORTO-GONÇALVES, 2002a, p. 52-55), utilizando os pressupostos da cidadania, nos apresenta um conceito que entende as PP como um conjunto de procedimentos formais e informais, voltados à regulação social, que expressam a relação de poder e se destina à resolução pacífica de conflitos assim como à construção e aprimoramento do bem comum e dos sistemas sociais.

Porto-Gonçalves (2002a, p. 53) retorna ao mesmo tema e nos ensina que diante da questão ambiental nos relacionamos a problemas de claro sentido ético e filosófico, sendo necessário evitar, portanto, a crença acrítica de que há sempre uma solução técnica para tudo, daí a necessidade de normas bem estabelecidas sobre a educação para o meio ambiente.

O autor chama de ética da sustentabilidade a necessidade que se impõe de saber conviver, numa sociedade de classes, evitando uma tendência a naturalizar a sua estrutura excludente e, deste modo, aceitar a distinção social como regra para posicionamento dos direitos dos indivíduos e a submissão ambiental a uma sociedade que consome vorazmente. Destarte conclui que, se cada dia mais cresce a consciência de que somos membros de uma espécie, que nossa morada é o planeta, mostra-se necessário que discutamos que normas queremos estabelecer para que a soberania e a plenitude do ambiente natural e social sejam compartilhadas por todos (Ibid., p. 58-62).

As leis são instrumentos jurídicos, e deveriam ser impessoais, pois são os instrumentos que dão voz à vontade coletiva, regulamentando a própria atuação governamental, da administração pública (BOBBIO, 1986). Como exemplo dos efeitos da política

internacional na evolução legislativa sobre meio ambiente, Lima (2011) avocando Maimon (1992) e Dias (1993) menciona a retrógrada posição brasileira de defesa do crescimento econômico e de rejeição às políticas de conservação durante a Conferência da ONU em Estocolmo, 1972. A repercussão neste evento se demonstrou tão negativa internacionalmente que, em 1973 o governo federal criaria, de modo incipiente, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), muito em razão dessa ocorrência.

Dos anos 80 em diante, com o início do movimento democrático, surgem os principais mecanismos de EA no Brasil. Nesse contexto de pressões políticas, outras ocorrências importantes para a questão ambiental no Brasil foram a criação da Política Nacional do Meio Ambiente - PNMA em 1981 (Lei 6.938/1981) – ainda limitada ao conteúdo conservacionista –, dando origem ao Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) e ao Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA). Este marco legal é considerado por alguns autores como o nascimento do direito ambiental no Brasil, que para Edis Milaré (2005, p. 155) se conceitua como o complexo de princípios e normas coercitivas reguladoras das atividades humanas que, direta ou indiretamente, possam afetar a sanidade do ambiente em sua dimensão global, visando a sua sustentabilidade para as presentes e futuras gerações.

Portanto, dentro da estrutura prevista pelo SISNAMA o MMA tornou-se responsável pela assessoria na criação de leis ambientais incluindo, portanto, a regulação das questões sobre EA que emanam do gabinete da presidência por meio de leis e programas. Outro importante marco para o Brasil no que tange à regulação, bem como à história escrita do meio ambiente é a Constituição Federal de 1988, sétima na história do Brasil promulgada em 5 de outubro após mais de 20 meses de Assembleia Constituinte, configurando, para o historiador Marco Antônio Villa (2011. p. 68), a transição entre a ditadura e a democracia em nosso país. Neste documento o meio ambiente foi elevado à categoria de direito fundamental.

A interpretação do artigo 225 da Constituição Federal brasileira não é óbvia, pois tem gerado mais de uma interpretação para os operadores do direito desde sua escrita, tendo em vista que comporta em seu texto mais de um entendimento. Ali se encontram encartadas pelo menos três concepções sobre o meio ambiente ecologicamente equilibrado: a) um direito, conforme anteriormente explicitado; b) um bem de uso

comum, visto que se compreende sua função atual e sua função para as futuras gerações; c) um dever do Poder Público e da coletividade (MARTINS, 2007, p. 21).

O primeiro parágrafo desse artigo, em seu inciso VI, de forma inédita no ordenamento jurídico brasileiro, tange o tema de nossa pesquisa ao declarar como dever estatal a promoção da “educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;” (BRASIL, 1988). Contraditório o fato de que a própria previsão constitucional coloca o meio ambiente em caráter dúplice: direito e dever. Veja-se, portanto, que o art. 225 se inicia com “Todos têm direito” e, logo após, impõe ao “Poder Público e à coletividade o dever” de cuidar, proteger e promover o meio ambiente (DOZZA, 2016, p. 86).

Consideramos que neste excerto do texto constitucional está o embrião da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) brasileira, documento publicado aproximadamente uma década após, em reforço ao direito constitucional difuso³ proferido na Constituição, em reconhecimento às preocupações ambientais crescentes na última metade do século XX, oriundas do crescimento da sociedade de risco e de seus avanços dissociados de maiores preocupações sociais (Ibid., p. 96).

Em 1990, o Decreto 99.274 regulamentou a Política Nacional do Meio Ambiente - PNMA, provocando o surgimento de nova discussão sobre a educação ambiental, que aqui aparece como um dever do Poder Público, o qual deveria “VII - orientar a educação, em todos os níveis, para a participação ativa do cidadão e da comunidade na defesa do meio ambiente, cuidando para que os currículos escolares das diversas matérias obrigatórias contemplem o estudo da ecologia.”

Note-se que este texto não faz menção ao termo educação ambiental, remetendo somente à necessidade do estudo da ecologia como forma de educar para garantir a qualidade ambiental, restringindo

³ De acordo com o dicionário do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios o termo direitos difusos refere-se aos direitos indivisíveis, àqueles em que não é possível identificar o autor ou o indivíduo beneficiado. Assim, a satisfação de um sujeito implica a satisfação de todos. Tais direitos são identificados pela pluralidade de sujeitos e indivisibilidade de seu objeto, de modo que não se possa determinar um ou alguns sujeitos com a exclusão dos demais, como por exemplo, o direito à proteção do meio ambiente e, do patrimônio histórico e cultural. (TJDFT, 2017).

todo o conteúdo ambiental a uma única disciplina relacionada ao currículo de biologia; como se apenas este tipo de conteúdo fosse suficiente para arrematar esta intenção preservacionista. Tal opção textual demonstra forte favoritismo por uma EA conservadora, prescritiva e biologicista; caracterizando-se por ser portadora de uma concepção reducionista e fragmentada da crise ambiental voltada à guarda e à defesa dos recursos naturais, que traduzimos especificamente como fauna e flora, dissociando as dimensões políticas e sociais dos problemas ambientais. A EA, denominada apenas de educação, é colocada como ferramenta de defesa da comunidade para com o patrimônio natural, excluindo o cidadão deste *continuum* ambiental, mas colocando-o como o sujeito responsável por sua efetivação.

Outro relevante ponto a ser salientado é que, mesmo que o texto legal fale em educação em todos os níveis, não existem quaisquer definições para uma atuação do Ministério da Educação no texto da PNMA. O decreto refere-se somente às funções do Ministério do Meio Ambiente e de outros órgãos da estrutura do SISNAMA, a qual não contempla tal ministério.

Conforme discussão proposta por Lima (2011, p. 130), entre os anos de 1990 e 1993, em ação dos governos Collor e Itamar Franco mirando, aparentemente, o protagonismo do Brasil na Conferência Rio 1992 e a busca por confiança dos países interessados em financiar seu programa econômico, criou-se o Ministério do Meio Ambiente, órgão que possui um amplo rol de atuações que vão desde a fiscalização ambiental à atuação frente à definição de políticas ambientais em âmbito federal e assessoria à presidência da república para tais assuntos.

De modo quase sincrônico, portanto, ocorreu a fundação do MMA e a formulação da PNMA, pela Lei nº. 8.490/1992, que promoveu uma reforma dos Ministérios federais e reorganização da Presidência da República que incluía as definições sobre a existência do MMA. Esta normativa, em seu Art. 14, inciso XVII, criou o Ministério do Meio Ambiente, com as premissas legais de: a) planejamento, coordenação, supervisão e controle das ações relativas ao meio ambiente; b) formulação e execução da política nacional do meio ambiente; c) preservação, conservação e uso racional dos recursos naturais renováveis e d) implementação de acordos internacionais na área ambiental.

Seguidamente houve a promulgação da Lei nº. 8.746/1993 que, mediante transformação, renomeou este ministério para Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal, adicionando ainda, como sua prerrogativa a “c. articulação e coordenação das ações da política integrada para a Amazônia Legal, visando à melhoria da qualidade de vida das populações amazônicas”. Esta mesma Lei, em seu Art. 19, inciso XVI, modificou a estrutura do Conselho Nacional do Meio Ambiente - CONAMA, incrementando de forma mínima suas atribuições.

Para Loureiro (2004, p.79) a discussão ambiental surge no Brasil forçosamente, posto que fora introduzida sem efetiva participação social, mas por efeito de pressões internacionais, em um contexto onde o regime político militar era dominante, do que decorrem também diversas dificuldades de consolidação de grupos socialmente engajados ao tema como intelectuais, estudantes universitários e ambientalistas pertencentes a grupos independentes, certamente alheios às esferas de governo.

Em acordo com Janke (2012, p. 97) em um momento de desenvolvimento dos governos capitalistas, especialmente o brasileiro, a redação de uma lei que regulamentou a PNEA se deu por força do *esverdeamento* dos governos por ação forçosa de organismos internacionais, pela introdução do conceito de desenvolvimento sustentável - este vinculado à manutenção do modelo econômico capitalista, possibilitando a manutenção do sistema voltado à geração de capital - em oposição àqueles que defendem uma educação ambiental crítica, em favor da transformação ou da releitura do modelo econômico dentro do conceito de sustentabilidade.

Esta motivação pouco orgânica para a criação do órgão ambiental e para a redação de leis que sustentem uma perspectiva protetiva demonstra que a questão ambiental se firmou em nosso país em processo gradual, marcado por pressões externas dos países centrais, pela ocorrência de eventos internacionais e por cobranças pontuais de organismos de representação também internacional como ONU e UNESCO. É necessário destacar que a legislação ambiental brasileira não é fruto de uma evolução política atenta às necessidades de conservação ou de se fazer educação ambiental. O processo foi marcado pela influência das políticas de órgãos internacionais comprometidos com as propostas neoliberais internacionais advindas de organizações como

FMI, BID e PNUD, além dos demais citados (LOUREIRO; TORRES, 2014, p. 120).

O termo “educação ambiental” somente passou a constar dos registros legais brasileiros nove anos após a regulamentação da Política Nacional de Meio ambiente, pela promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, em 1999, que não modifica, mas agrega complementações à LDB. Importa esclarecer que o termo já constava nos textos oficiais redigidos desde 1993 como prévia da Lei que se buscava aprovar.

Esta normativa representa o texto de maior influência sobre EA em âmbito nacional, associando à parte organizacional da estrutura dos órgãos operadores a questões teóricas sobre EA, sendo referência para outros países nos quesitos ordenamento e especificidade de escrita, posicionando-se acima das determinações educacionais do próprio Ministério da Educação. Compreendemos, portanto, que é de alta relevância social e acadêmica estudar e discutir os preceitos constantes desta Lei, considerando que tão somente esta premissa poderia justificar a execução desta pesquisa.

Tamaio (2009, p. 15) dissertando sobre a operacionalização da PNEA no governo Lula entre os anos de 2003 e 2006 afirma que este instrumento representa parte de um processo histórico de construção e institucionalização da EA nas políticas de Estado e na sociedade brasileira, onde gestores com múltiplas formações e diferentes identidades atuaram no processo de concepção de uma política voltada ao enfrentamento dos desafios da EA em âmbito federal.

A PNEA foi sancionada por Fernando Henrique Cardoso e originou-se de um Projeto de Lei proposto pelo Deputado Federal Fábio Feldman no ano de 1993. O ideal desse projeto estava em atender os direitos e deveres sobre EA encartados no Artigo 225 da Constituição Federal do Brasil, de 1988.

Ainda nesse período, em 1994, é criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), recomendado desde a Conferência de Estocolmo e que se institucionaliza mediante a criação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), pela Lei 9.795 apenas em 1999. A partir da PNEA, a EA passou a ser configurada como componente essencial e permanente da educação nacional (SOTERO; SORRENTINO, 2007).

É conforme orientação da Lei nº. 9795/1999, após regulamentação dada pelo Decreto 4.281/2002, que a EA se torna tarefa do MMA - Departamento de Educação Ambiental - em sua esfera não-formal, e do MEC - Coordenação Geral de Educação Ambiental - em âmbito formal. Está neste fato a definição do objeto deste estudo: a dupla origem para as normativas sobre EA no Brasil, que é tarefa não de um, mas de dois órgãos do governo federal com linhas de atuação bastante distintas: o Ministério do Meio Ambiente se volta para a EA em espaços não-formais, enquanto que o Ministério da Educação se configura como o responsável por pensar a EA no âmbito do formal, especialmente no ensino básico.

Sobre este tema, procurando desvelar o caráter contraditório da implantação deste marco legal, JANKE (2012, p. 55) indica que há uma forte perspectiva transformadora na temática educativa ambiental, tornando a mesma contraditória como política de estado, já que carrega em seu interior toda a disputa por esse espaço educativo e toda a possibilidade de transformação que essa disputa possibilita. Deste modo, a construção de uma política pública com essa temática se faz em um contexto de disputas sociais e políticas que circundam todo o processo de criação do texto da lei.

Conclusão

As políticas públicas em EA são, no Brasil, definidas por dois órgãos federais com distintas atribuições, essa particularidade influi de sobremaneira no modo de execução de tais definições legais nos campos formal e não-formal de ensino.

A PNEA é a PP mais relevante para a efetivação da EA no Brasil e temos nesse texto, como principal problema a ser atacado, a ausência de definições claras a respeito da operacionalização da EA em território nacional. Consideramos que seu decreto regulamentador deveria trazer, de forma peremptória, a indicação de quais linhas de ação devem ser colocadas em serviço, mas, ao contrário, apenas estabelece contornos gerais, que se assemelham a princípios de ação.

A discussão sobre políticas públicas em EA é resultado de uma profunda reflexão conceitual sobre o ambiente, que se firma cada dia mais como uma nova mentalidade inscrita nas concepções de mundo, de sustentabilidade e democracia. Os marcos da construção desse novo

saber configuram os princípios do movimento ambientalista e o seu crescimento. Enquanto construção histórica, também advém de um processo gradativo dentro do qual parte da humanidade despertou e passou a refletir sobre a problemática do uso dos recursos naturais.

Como reflexo desse novo modo de pensar que se apresentava inclusive no Brasil, diversos países começaram a laborar sua legislação ambiental e, conseqüentemente, surgiram documentos que se voltavam à discussão da necessidade formativa de cidadãos para atuarem frente aos problemas ambientais, cada vez mais presentes em nosso cotidiano.

Entende-se que seria importante que este instrumento legal contemplasse a questão da formação de professores para o ensino de EA, visando seu aprimoramento e a orientação para práticas interdisciplinares. Entretanto, há nas universidades brasileiras grande carência de atenção para a formação de professores que compreendam a EA de forma ampla e contextualizada, não só no campo da crítica, mas também pensando nas questões constitutivas das relações sociais.

Ao contrário, temos uma habitual repetição de conteúdos pautados sob a ótica preservacionista, que enfoca discursos mais superficiais sobre a questão ambiental, colocando de fora da discussão as relações humanas e políticas no processo de tomada de decisão sobre o meio ambiente local. São temas recorrentes, nessa perspectiva, discutir a respeito dos exemplares da fauna e flora que se encontram em extinção, mas de forma menos expressiva são discutidas a gênese de tais ocorrências.

Uma das características que buscamos identificar nesta pesquisa é a natureza diversa dos dois órgãos ministeriais que regulam a EA no Brasil. De um lado temos o órgão educacional federal, cujas ações se refletem em diretrizes, orientações e projetos que referenciam práticas em sala de aula. Em outro lado temos o órgão ambiental, de caráter técnico, que não somente trabalha a ótica educativa, mas também planeja as agendas ambientais e realiza ações em EA no campo não-formal, através de fóruns e conferências, mas que também possui poder para regular a EA praticada em sala de aula, por meio de seus decretos e programas publicados pelo gabinete da presidência da república.

Necessário se faz um maior compartilhamento de ações entre o MEC e o MMA no sentido de estabelecer relações mais orgânicas e pedagógicas de mobilização de frentes de EA em âmbito federal, posto

que as linhas de ação entre estes órgãos são, hoje, parcialmente convergentes conforme demonstramos em nossa análise.

REFERÊNCIAS

BARROS, G. **Racionalidade e organizações: Um estudo sobre comportamento econômico na obra de Herbert A. Simon.** São Paulo: USP, 2004. 152 p.

BERNDTSON, E. **The Rise and Fall of American Political Science: Personalities, Quotations, Speculations.** International Political Science Review, Vol. 8, n. 1, The Evolution of Political Science: Selected Case Studies, p. 85-100, 1987.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo.** Trad. de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil - 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 1999.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Programa Nacional de Educação Ambiental.** 4ª ed. Brasília. 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

DAHL, R. **The Behavioral Approach in Political Science: Epitaph for a Monument to a Successful Protest.** APSR, Vol. 55, No. 4, pp. 763-772, 1961.

CARVALHO, A. I.; LAVERDIA R. **A dimensão ambiental do conhecimento histórico: Entrevista com José Augusto Pádua.** [online].

Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/7250/4341>>. Acesso em 12 mai. 2017, pp. 457-484 Transcrição: Danusa de Lourdes Guimarães da Silva.

HÖFLING, E. M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº. 55, vol. 21, pp. 30-41. ISSN 0101-3262, 2001.

JANKE, N. **Política nacional de educação ambiental: contradições e disputas**. 2012. 221 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102027>>.

LESSARD, C. **Pesquisa e políticas educativas: uma interface problemática**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. **Teoria Crítica**. In: FERRARO JR., L. A. (Org.). Encontros e Caminhos: formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005.

_____. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____.; TORRES, J. R., (orgs.). **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire**. - 1ª. ed. - São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, L. **O Estudo das Instituições Políticas na Ciência Política Brasileira: Uma Análise da Produção Acadêmica (1966-2014)**. 2016. [online] Disponível em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/CESP/article/download/21228/20560>>. Acesso em 06 jul. 2017.

MARTINS, E. **A Constituição Pedagógica do Direito Ambiental**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2007.

MILARÉ, É. **Direito do ambiente: doutrina, jurisprudência, glossário**. 4. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Natureza e sociedade: elementos para uma ética da sustentabilidade. In: QUINTAS, J. S. (Org). **Pensando e praticando a educação ambiental**. Brasília: Ibama, p. 49-76, 2002a.

SIMON, H. A. **Models of my life**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1996.

SORRENTINO, M., TRAJBER, R., MENDONÇA, P., FERRARO JÚNIOR, L. A. **Educação ambiental como política pública**. Educação e Pesquisa, Vol. 31, Nº. 2, São Paulo. Mai/Aug. 2005. [online] Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000200010> >. Acesso em 08 mar. 2017.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Porto Alegre: Sociologias, ano 8, nº. 16, jul/dez. 2006, p. 20-45.

TAMAIIO, I. **A política pública de educação ambiental – Sentidos e contradições na experiência dos gestores/educadores**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2007.

TJDFT - Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **Direito Difuso**. [online]. Disponível em: < <http://www.tjdft.jus.br/acesso-rapido/informacoes/vocabulario-juridico/entendendo-o-judiciario/direito-difuso> >. Acesso em 25 abr. 2017.

ATITUDES E COMPORTAMENTOS AMBIENTAIS DOS ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL EM AMBIENTES RURAIS E URBANOS

Bernardo Tadeu Machado Verano¹
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado²
António Manuel Rochette Cordeiro³

Introdução

A Educação Ambiental (EA) é mudança de crenças, de sentimentos e ações com o objetivo de desenvolver um conjunto de novas competências que atribuam às pessoas novas atitudes e comportamentos em relação ao meio ambiente em que vivem (OTERO, 2015). Com isso, as escolas se tornam locais apropriados para o desenvolvimento formal e não formal do conhecimento gerador de comportamentos ambientais corretos, pois as escolas corretamente inseridas em seus respectivos espaços geográficos de formação deverão ter seus processos de ensino aprendizagem influenciados em troca constante com o meio socioambiental e espacial.

Para esse trabalho a relação entre **Atitudes**, que passam a ser reconhecidas como sendo uma tendência do indivíduo, e **Comportamentos**, que são influenciados pela informação e a forma como essa é processada e armazenada no cérebro, foi baseada na teoria da ação planejada, em que o comportamento das pessoas resulta razoavelmente de suas crenças comportamentais, crenças normativas, crenças de controle, atitudes e intenções (AJZEN; FISHBEIN, 2005). As crenças comportamentais geram atitudes positivas ou negativas frente ao comportamento estudado. As crenças normativas podem ser denominadas como crenças sociais e as crenças de controle como

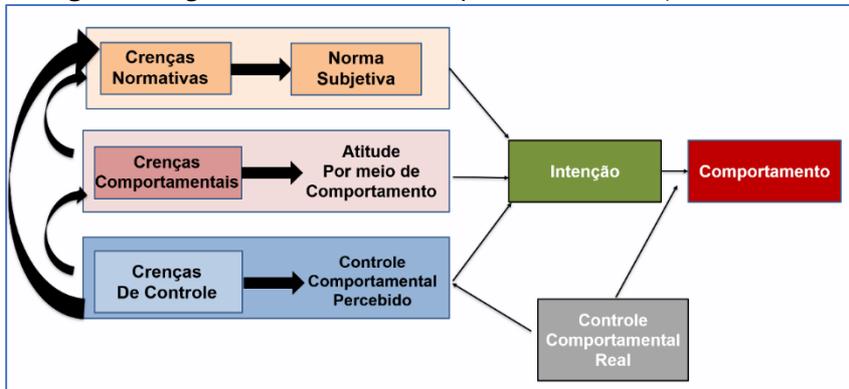
¹ Aluno de Doutorado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – FPCE – da Universidade de Coimbra - uc2015220876@student.uc.pt

² Professor Doutor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - lalcoforado@fpce.uc.pt

³ Professor Doutor da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – rochettecordeiro@fl.uc.pt

autocontrole em relação às questões estudadas, tudo isso leva a uma intenção de comportamento que é o passo antes do comportamento. Toda essa sequência do desenvolvimento da abordagem mais sistêmica da teoria do comportamento planejado, que pode ser considerada uma extensão sistêmica da teoria da ação planejada pode ser esquematizada de acordo com a figura 1.

Figura 1- Diagrama da Teoria do Comportamento Planejado



Fonte: Traduzido de Ajzen, 2006, p. 2.

No desenvolvimento desse trabalho as ações de pesquisa foram focadas em ações específicas de atitudes gerando intenções e comportamentos, o que gera um melhor entendimento da relação atitude-comportamento no quesito ambiental (FRANZEN; VOGL, 2013). Para avaliar a gama complexa de atitudes e comportamentos ambientais que as pessoas apresentam em relação ao espaço físico, social e ambiental em que vivem, a melhor forma de se analisar essa relação é por uma avaliação baseada em um modelo multidimensional, apresentada por algumas ações atitudinais, tanto para a atitude quanto para o comportamento e para diferentes espaços físicos onde a escola está inserida.

Então, de forma geral, na literatura existem vários conceitos sobre atitudes e comportamentos ambientais e é importante definir para esse trabalho a visão abordada para seu desenvolvimento de acordo com toda a referência abordada: “atitude é a tendência que provê a preparação para certo comportamento” (AFACAN; GULER, 2012, p. 2480)

Existe uma longa bibliografia teórica sobre esse assunto, mas não se identificam muitas análises que verifiquem como a educação ambiental se organiza dentro dos contextos escolares, especialmente utilizando a territorialidade como fator importante para o assunto em âmbito escolar brasileiro. Esse trabalho mostra a importância de se fazer um estudo sistematizado sobre as atitudes, comportamentos e conhecimentos de educação ambiental dentro de escolas de nível básico no Brasil.

Após análise consistente da bibliografia, alguns problemas podem ser identificados. Quais são as atitudes e comportamentos ambientais dos alunos das escolas públicas do Distrito Federal? O espaço físico onde a escola está inserida, rural ou urbana, influência nas atitudes e comportamentos ambientais? Como o conhecimento ambiental na escola é adquirido e qual sua influência nas atitudes e comportamentos ambientais dos alunos? Todos os questionamentos estão voltados para a educação básica no Distrito Federal.

É importante salientar que esses problemas buscam compreender a relação dos conhecimentos e atitudes com os comportamentos ambientais, em jovens de escolas públicas de diferentes espaços geográficos.

Desenvolvimento

Nessa seção será identificada como a amostra foi selecionada, os procedimentos de pesquisa, o levantamento de dados pelos questionários aplicados e a análise das informações foram processadas.

Seleção da amostra

No Brasil poucos estudos sobre atitudes e comportamentos ambientais são realizados com alunos em nível de educação básica. Muito menos a exploração da fonte do conhecimento, se formal ou informal. Por isso a definição das escolas foi um ponto de partida importante para essa pesquisa.

Foram escolhidas duas escolas, de acordo com o objetivo. Uma rural, o Centro Educacional (Ced) Incra 09, e uma urbana, Ced 104, do Recando das Emas. As escolas foram escolhidas pela facilidade de acesso aos alunos de 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do

ensino médio em uma mesma escola e em sua totalidade, além do apoio de professores das áreas de ciências e geografia durante o processo de recolha de informação. Além disso, as Regiões Administrativas (RA's) onde as escolas estão inseridas, Ced Incra 09 na RA de Ceilândia e Ced 104 na RA do Recanto das Emas, apresentam rendas per capita mensal parecidas, em torno de 1 salário mínimo, R\$ 954,00, em janeiro de 2019 de acordo com a pesquisa de amostra de domicílio (PDAD, 2015). A maior parcela da população de ambos apresenta o nível fundamental incompleto, menos de 7% da população com nível superior e nível de analfabetismo abaixo de 0,08% entre crianças de 6 a 14 anos, isso ainda de acordo com a mesma pesquisa. Isso faz com que o grau de partida dos receptores do conhecimento seja mais homogêneo e assim se possa verificar de modo mais direto a influência de como o conhecimento ambiental, formal ou informal, poderá influenciar as atitudes e comportamentos ambientais em diferentes espaços formativos dessas informações. Além disso, a facilidade de acesso aos alunos e a ajuda de profissionais que tiveram contato com o moderador dos questionários, em minicurso de trinta minutos, e explicação sobre todas as perguntas e objetivos das mesmas, previamente à aplicação dos instrumentos aos alunos.

O grupo focal foi formado por alunos acima de 14 anos de idade que se concentravam nos anos escolares do 9º ano do ensino fundamental, final do ciclo do ensino fundamental no Brasil, e na 3º série do ensino médio, final do ciclo do ensino médio do Brasil, fechando o ensino básico. Esse grupo tem o objetivo de analisar o crescimento do conhecimento ambiental e sua relação com a atitude e com o comportamento ambiental, verificar se quanto maior o conhecimento há um melhor comportamento.

Identificação do procedimento

Com as escolas selecionadas e descritos os espaços físicos aos quais elas estão inseridas, é necessário ressaltar que esse trabalho visa caracterizar as atitudes ambientais, os comportamentos ambientais e as aprendizagens ambientais, por isso foram utilizadas três escalas, a Atitudes dos Jovens Face ao Ambiente (AJFA); a Auto percepção dos Comportamentos Sustentáveis (ACS); e a Avaliação das Aprendizagens Face ao Ambiente e à Sustentabilidade (AAFAS), todas elas permitiram

observar a multidimensionalidade das próprias escalas e elas entre si, como será relatado nos resultados.

Para a escala de AJFA foi utilizada a escala criada por Martins e Veiga (1996), cujo à época não se existia nenhuma referência de escalas de atitude, muito menos referenciadas para o ensino básico, portanto eles a elaboraram e testaram entre alunos do 7º e 9º ano e ainda em oito turmas do 11º ano de escolaridade, totalizando 411 sujeitos na amostra. Os resultados permitiram observar a multidimensionalidade da amostra apresentando quatro fatores, assim descritos, F1 - Proteção Animal; F2 - Sofrimento Animal; F3 - Proteção Ambiental e F4 - Preocupação Geral com o Ambiente, todos os fatores no estudo de Martins e Veiga e a escala inteira apresentaram uma elevada qualidade psicométrica nos conjuntos de fidedignidade, validade externa e validade do construto.

No Brasil, para a área de ensino básico, não existe um instrumento específico validado para avaliação das atitudes. Por esse motivo e pelas qualidades do trabalho demonstrado na elaboração da AJFA, essa escala se tornou o ponto de partida do trabalho. Todas as escalas foram criadas partindo-se dos mesmos critérios utilizados pelos criadores da AJFA e dos princípios da EA que afirmam que a crise ambiental atual está baseada na falta de conhecimento sobre os problemas ambientais atuais, na preocupação com esses problemas, falta de sensibilidade com o meio ambiente e problemas ambientais, falta de cumprimento das normas ambientais e fiscalização, além do empenho pessoal e coletivo para a resolução de problemas relacionados com o ambiente. As escalas AJFA e ACS são do tipo Likert, que requerem que os entrevistados indiquem o seu grau de concordância ou discordância com afirmações relativas à atitude que está sendo medida. Já a escala AAFAS é do tipo de escolha entre conhecimento formal e informal, como pode ser verificado no anexo A.

Para ACS foram utilizadas 21 questões, da P38 a P58, subdivididas em alguns fatores CS1- Água, P38 a P42; CS2- Energia, P43 a P47; CS3- Resíduos, P48 a P52; CS4- Conservação da Natureza, P53 a P58.

Avaliação das Aprendizagens Face ao Ambiente e à Sustentabilidade (AAFAS) está estruturado com 02 itens, um referente as questões ambientais globais (SALVATI, 2003) e outro a questões ambientais regionais (GOETTEMS, 2007), ambos com 08 alternativas cada um com múltiplas escolhas entre aquisição do conhecimento na escola, fora da escola e não sei.

O questionário total com as escalas ficou assim dividido, 8 questões de identificação (P1 a P8), 29 questões para AJFA (P9 a P37), ACS 21 questões (P38 a P58) e AAFAS com duas questões com várias alternativas com duplas escolhas entre formais e informais (P59 e P60), conforme tabela 01.

Tabela 01 – Resumo do Questionário

Questionário				
Identificação	AJFA	ACS	AAFAS	TOTAL
8 questões	29 questões	21 questões	2 questões	60 questões
P1 a P8	P9 a P37	P38 a P58	P59 a P60	

Fonte: Autores.

Dessa forma, foi necessário validar a escala AJFA no Brasil com um estudo piloto que serviu para analisar a consistência interna das escalas criadas para comportamentos ambientais a ACS e para os conhecimentos AAFAS e suas correlações. Somente após o estudo piloto, do teste da AJFA no Brasil, da validação interna das outras escalas e verificação de suas correlações e qualidades psicométricas é que a aplicação para o estudo final foi realizada. As informações coletadas pelo estudo piloto serviram de base para o estudo final e todos os dados foram analisados utilizando os procedimentos psicométricos dentro do Reliability Analysis do SPSS.

Em dezembro de 2017 foi realizado o estudo final nas escolas selecionadas sendo o questionário aplicado a um total de 309 alunos. Dos indivíduos da amostra, 151 pertencem ao meio rural e estão distribuídos da seguinte forma, 74 alunos do 9º ano do ensino fundamental e 77 alunos da 3ª série do ensino médio, enquanto 158 alunos pertencem ao meio urbano distribuídos da seguinte forma, 88 alunos do 9º ano do ensino fundamental e 70 alunos da 3ª série do ensino médio, conforme tabela 02.

Tabela 02 – Participantes da Amostra

Amostra 309 Participantes	9º Ano Ensino Fundamental	3ª Série Ensino Médio
Urbana	88 alunos	70 alunos
Rural	74 alunos	77 alunos

Fonte: Autores.

Todos os alunos dos respectivos níveis de educação analisados, que estavam presentes nas escolas no dia da aplicação do questionário na escola foram entrevistados. A entrevista ocorreu em horário de aula normal, teve sua finalidade explicada pelo aplicador e sem limite de tempo, não demorando mais de 20 minutos por aluno.

As confiabilidades das escalas foram elevadas, porém, inserindo mais indivíduos na amostra, índices alfas para os fatores da EJFA diminuiriam comparados ao trabalho original de Martins e Veiga (1996). Os fatores das ECS também foram determinados, porém em nenhum deles apresentaram índices consideráveis, o que levou a decisão de tratar as informações finais sem relacioná-los. Segue a confiabilidade da escala EJFA, conforme tabela 03.

Tabela 03- Confiabilidade EJFA

Estatística de Confiabilidade			
Informação	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
Atitude Total	,700	,72	29
F1	,533	,546	11
F2	,571	,579	7
F3	,327	,350	6
F4	,352	,361	5

Fonte: Autores.

Segue a confiabilidade da escala ACS, conforme tabela 04.

Tabela 04- Confiabilidade ACS

Estatística de Confiabilidade			
Comportamentos	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
ACS_TOTAL	,773	,811	21
CS1- Água	,657	,662	5
CS2- Luz/Energia	,599	,595	5
CS3- Resíduo	,461	,529	5
CS4- Natureza	,449	,463	6

Fonte: Autores.

Para analisar a Avaliação das Aprendizagens Face ao Ambiente e à Sustentabilidade (AAFAS), foi constatado, que com essa quantidade de indivíduos na amostra selecionada, apresentam os conhecimentos

globais e locais aprendidos de maneira formal tanto no meio rural quanto no meio urbano.

Resultados

Para a AJFA o *alfa de Cronbach*, que é uma forma de estimar a confiabilidade de um questionário aplicado, é considerável no valor de 0,720 para seus itens padronizados, onde o item de maior média determinada foi o item P 29 com 4,589 e de menor média o P 23 um valor estabelecido em 1,799, conforme demonstra tabela 05.

Tabela 05 – Estatística item de resumo.

Estatísticas de item de resumo							
	Média	Mínimo	Máximo	Intervalo	Máximo / Mínimo	Variância	N de itens
Médias de item	3,451	1,799	4,589	2,790	2,550	,703	29

Fonte: Autores.

Para a AJFA os itens que apresentam maior correlação são P23 com P31, apresentando relação item total de 0,515.

Analisando a ACS o *alfa de Cronbach* determinado foi de 0,821 para seus itens padronizados, onde o item de maior média foi o P 57 com 4,443 e o de menor média foi o item P 48 com 2,188, conforme tabela 06.

Tabela 06 – Estatística item resumo ACS

Estatísticas de item de resumo							
	Média	Mínimo	Máximo	Intervalo	Máximo / Mínimo	Variância	N de itens
Médias de item	3,300	2,188	4,443	2,256	2,031	,388	21

Fonte: Autores.

Para a ACS, os itens com maior correlação são P 53 e P 58, com relação item total de 0,604.

As referidas escalas mostram uma correlação positiva estatisticamente significativa, o que significa que, quando o nível das atitudes é elevado o comportamento também é alto conforme demonstrado na tabela 07.

Tabela 07 – Correlação AJFA e ACS

Correlações			
		P_Total	Comportamentos
P_Total	Correlação de Pearson	1	,300**
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	309	309
Comportamentos	Correlação de Pearson	,300**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	309	309

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: Autores.

Verificou-se, por meio de teste t, de comparação de médias, que Conhecimentos Ambientais de incidência global são aprendidos pelos alunos em ambiente de educação formal, principalmente na área rural em relação a área urbana, mas esses conhecimentos não influenciam diretamente nas Atitudes e Comportamentos Ambientais conforme tabela 08.

Tabela 08 – Estatística grupo conhecimentos formais e informais

Estatísticas de grupo					
	AG	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
P_Total	Formal	131	100,8092	11,15010	,97419
	Informal	178	99,5393	11,91074	,89275
Comportamentos	Formal	131	71,6565	13,35018	1,16641
	Informal	178	67,5730	13,66706	1,02439

Fonte: Autores.

Uma outra comparação de médias, demonstra que Conhecimentos Ambientais de incidência local são, igualmente, mais aprendidos de maneira formal e que esses influenciam diretamente as atitudes ambientais em áreas rurais e urbanas, conforme tabela 09.

Tabela 09 – Correlação AJFA e ACS com conhecimento Local formal

Estatísticas de grupo					
	AL	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
P_Total	Formal	61	104,7705	8,16985	1,04604
	Informal	247	98,8947	12,04080	,76614
Comportamentos	Formal	61	77,8197	12,74821	1,63224
	Informal	247	67,1862	13,09649	,83331

Fonte: Autores.

Foi igualmente constatado, através da realização de um teste t, que tanto as Atitudes e os Comportamentos Ambientais são melhores em ambientes rurais do que ambientes urbanos, tabela 10.

Tabela 10 – AJFA e ACS em ambientes rurais e urbanos.

Estatísticas de grupo					
	Escola	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
P_Total	Urbana	158	94,7278	10,64281	,84670
	Rural	151	105,6755	9,78335	,79616
Comportamentos	Urbana	158	67,3291	13,74631	1,09360
	Rural	151	71,3709	13,30695	1,08290

Fonte: Autores.

Outras correlações foram levantadas e serão analisadas em trabalhos posteriores com mais informações processadas.

Conclusão

O presente trabalho valida as escalas de Análise do Comportamento Sustentável (ACS) e a Avaliação das Aprendizagens Face ao Ambiente e à Sustentabilidade (AAFAS) em contexto de aplicação ao nível básico de educação e se consolida como um excelente instrumento para levantamento de informação para identificação do nível de aprendizagem formal e informal da educação ambiental, podendo nortear o grau de implementação e elaboração de políticas voltada para a sustentabilidade de acordo com os objetivos do milénio a serem desenvolvidos para 2030.

Verifica-se que os conhecimentos ambientais locais podem afetar diretamente as atitudes, de maneira mais significativa que os conhecimentos globais, e assim com atitudes influenciar o comportamento. As análises efetuadas indicam que as escolas não

estão usando o fator espaço físico onde estão inseridos para elaborar o conhecimento, tanto Global quanto Local, e se isso fosse realizado, é possível supor que as Atitudes e Comportamentos seriam cada vez melhores em ambientes rurais e urbanos, e não um ambiente apresentando melhor rendimento que o outro, conforme identificado no presente estudo, onde os ambientes rurais apresentam atitudes e comportamentos ambientais melhores que em ambientes urbanos.

REFERÊNCIAS

AFACAN, Ozlem; DEMIRCI GULER, M. P. Development of attitude scale in the context of sustainable environmental education. **Ener Educ Sci Tech-B**, v. 4, p. 2479-2488, 2012.

AJZEN, Icek; FISHBEIN, Martin. The influence of attitudes on behavior. **The handbook of attitudes**, v. 173, n. 221, p. 31, 2005.

CODEPLAN–COMPANHIA, DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO. FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal–PDAD-DF–2015**. 2015.

FRANZEN, Axel; VOGL, Dominikus. Two decades of measuring environmental attitudes: A comparative analysis of 33 countries. **Global Environmental Change**, v. 23, n. 5, p. 1001-1008, 2013.

GOETTEMS, Arno Aloisio. **Problemas ambientais urbanos: desafios e possibilidades para a escola pública**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MARTINS, M. C.; VEIGA, F. H. Escala de atitudes face ao ambiente. MC Martins. **Atitudes dos jovens face ao meio ambiente: Perspectiva diferencial e desenvolvimentista**. Lisboa: Biblioteca do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Tese de mestrado policopiada, orientada por FH Veiga), 1996.

OTERO, Patricia Bastos Godoy; NEIMAN, Zysman. Avanços e desafios da Educação Ambiental brasileira entre a Rio92 e a Rio+ 20. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 10, n. 1, p. 20-41, 2015.

SALVATI, Sérgio Salazar. Planejamento do ecoturismo. **Manual de ecoturismo de base comunitária: ferramentas para um planejamento responsável**. Brasília: WWF, p. 33-68, 2003.

ANEXO A – Questionários EJFA, ACS e AAFAS

Avaliação das atitudes, autopercepção de comportamentos e aprendizagens mediante o ambiente e à sustentabilidade

A- IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS

Iniciais nome (Ex: João Fernando Silva – JFS)

P1 – Residência

- a) Rural
- b) Urbana

P2- Estuda em escola *

- a) Pública em área urbana
- b) Pública em área rural

P3- Sexo *

- a) Feminino
- b) Masculino

P4- Idade *

- a) 13-15 anos
- b) 16-17 anos
- c) acima de 18 anos

P5- Ano de escolaridade em curso *

- a) 9º ano do ensino fundamental
- b) 3ª série do ensino médio

P6- Número de pessoas que moram na mesma casa *

- a) 2 pessoas
- b) 3 pessoas
- c) 4 pessoas
- d) + de 5 pessoas

P7- Escolaridade da mãe *

- a) Não sabe ler e/ou escrever
- b) Ensino Fundamental incompleto
- c) Ensino Fundamental completo
- d) Ensino Médio incompleto
- e) Ensino Médio completo
- f) Ensino Superior completo
- g) Mestrado
- h) Doutorado
- i) Outro:

P8- Escolaridade do pai *

- a) Não sabe ler e/ou escrever

- b) Ensino Fundamental incompleto
- c) Ensino Fundamental completo
- d) Ensino Médio incompleto
- e) Ensino Médio completo
- f) Ensino Superior completo
- g) Mestrado
- h) Doutorado
- i) Outro:

B – ESCALAS DE ATITUDES DOS JOVENS FACE AO AMBIENTE – EAJFA (MARTINS E VEIGA, 1996)

As respostas são anônimas. Não há respostas certas ou erradas, isso depende apenas do que cada um pensa ou sente. As respostas são dadas tendo em conta o seguinte critério: 1 - Totalmente em desacordo 2 - Em desacordo 3 - Nem de acordo nem em desacordo 4 - De acordo 5 - Totalmente de acordo

P9. Seria preferível que as pessoas fossem de carro para os seus empregos, pois isso reduziria a poluição provocada pelos automóveis. *

P10. Quando vamos ao supermercado devíamos levar sacos já usados para trazer as compras. *

P11. Preocupo-me com a quantidade de pesticidas que se usam na agricultura e que ficam nos alimentos que comemos. *

P12. Sabendo que num parque natural existem espécies raras, as pessoas deviam evitar passar nesses locais, para assim as protegerem. *

P13. Quando encontramos lagartas, minhocas e outros bichos parecidos, podemos matá-los porque não fazem falta nenhuma.*

P14. Embora a Amazônia esteja longe de nós, fico com pena de todos os seres vivos que estão desaparecendo nessa região. *

P15. A solução para os problemas ambientais depende apenas do governo. *

P16. À noite, as pessoas deviam manter a maior parte das luzes apagadas, para poupar energia. *

P17. Fico triste quando penso que alguns dos produtos que uso são experimentados primeiro em animais, causando-lhes imenso sofrimento. *

P18. Como os grupos ambientalistas (ecologistas) precisam de dinheiro para as suas atividades, as pessoas deviam contribuir com donativos para que eles possam fazer as suas campanhas.*

P19. Quando compramos presentes para os nossos amigos, devíamos escolher produtos naturais ou de artesanato. *

P20. Quando tomamos banho devíamos fechar a torneira, enquanto nos ensaboamos, para não desperdiçar água. *

P21. Nos supermercados as pessoas deviam escolher as embalagens feitas com produtos reciclados, mesmo que elas sejam mais feias do que as outras. *

P22. Sempre que passam na TV debates ou documentários sobre problemas ambientais ou sobre os seres vivos, devíamos assistir com interesse. *

P23. O desaparecimento das espécies animais e vegetais não é um problema grave porque a maior parte delas não tem qualquer utilidade. *

- P24. As pessoas deviam comprar apenas os produtos vindos de empresas que sejam pouco poluentes. *
- P25. Ler revistas ou livros que falam de ecologia e dos problemas ambientais é sempre muito aborrecido. *
- P26. Fico triste quando vejo animais mortos na estrada. *
- P27. Devíamos insistir com as autoridades públicas e órgãos competentes sempre que existam problemas ambientais na região. *
- P28. Todos os produtos deviam ter embalagens práticas objetivando o descarte e/ou reaproveitamento. *
- P29. As fábricas que poluem o ar e a água deviam pagar multas elevadas. *
- P30. . As pessoas devem pagar uma taxa para que as estações de tratamento de esgotos funcionem *
- P31. A maior parte dos ambientalistas são fanáticos e tolos. *
- P32. As pessoas deviam chamar a fiscalização sempre que sabem que alguém tem animais raros em jaulas ou em gaiolas.*
- P33. Quando fazemos os trabalhos escolares devíamos ter a preocupação de fazer os rascunhos nas costas de folhas já usadas, para não desperdiçar papel. *
- P34. O desaparecimento das tribos indígenas não é um problema grave, pois eles estão desatualizados da sociedade atual. *
- P35. Todas as pessoas deviam participar das ações de grupos ambientalistas (ecologistas), e nas atividades de defesa do ambiente. *
- P36. Deve se evitar o uso de produtos com spray porque todos, até hoje em dia, contém Cloro Flúor Carbono (CFC) e isso destrói a camada de ozônio. *
- P37. Embora alguns insetos (moscas, baratas, etc) não sejam bonitos, só os devíamos matar quando estão dentro de casa ou põem a nossa saúde em risco. *

C AUTOPERCEÇÃO DOS COMPORTAMENTOS SUSTENTÁVEIS – ACS

As respostas são anônimas. Não há respostas certas ou erradas, isso depende apenas do que cada um pensa ou sente. As respostas são dadas tendo em conta o seguinte critério: 1 - Nunca 2 - Poucas vezes 3 - Algumas vezes 4 - Muitas vezes 5 – Sempre

ÁGUA

- P38. Fecho a torneira enquanto lavo os dentes, as mãos ou estou me ensaboando no banho. *
- P39. Evito tomar banhos muito demorados. *
- P40. Na escola sempre fecho a torneira enquanto lavo as mãos. *
- P41. Tenho cuidado com o número de descargas do vaso sanitário. *
- P42. Já alertei os meus amigos/familiares para a necessidade de poupar água. *

LUZ/ENERGIA

- P43. Sempre apago a luz quando saio de um cômodo. *
- P44. Desligo os equipamentos elétricos quando não estou usando (TV, modem, computador...). *
- P45. Já avisei aos meus amigos/familiares para desligarem os aparelhos elétricos quando não os estão usando. *
- P46. Se possível, prefiro a iluminação natural fornecida pelo sol antes de acender as luzes. *

P47. Evito abrir a torneira de água quente, caso exista, em lavagens rápidas, como lavagem das mãos

RESÍDUOS (RECICLAGEM)

P48. Guardo as pilhas que já não uso para descartá-las de maneira correta, em pontos de coleta de pilhas. *

P49. Em casa faço separação do lixo. *

P50. Na escola coloco o lixo nas lixeiras adequadas. *

P51. Já apanhei lixo jogado no chão por outra pessoa e coloquei-o no local adequado. *

P52. Aviso sempre os meus familiares/amigos para fazerem separação do lixo. *

CONSERVAÇÃO DA NATUREZA

P53. Utilizo materiais reciclados. *

P54. Jogo lixo no chão. *

P55. Quando vou à praia recolho todo o lixo que produzo. *

P56. Preocupo-me com a poluição do ar e da água. *

P57. Preocupo-me com a extinção de animais e plantas. *

P58. Participo de ações de promoção e conservação da natureza (ex: plantar árvores). *

D AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS FACE AO AMBIENTE E À SUSTENTABILIDADE (AAFAS)

P.59 Escolha a única alternativa que represente a melhor forma de obter conhecimentos sobre os seguintes temas relacionados com a questão ambiental mundial. *

	Escola	Família, amigos, clubes desportivos, meios de convívências sociais	Rádio, TV, cinema, cartazes, encontros e cursos livres	Não Sei
Aquecimento global				
Poluição atmosférica				
Extinção de espécies animais e vegetais				
Crescimento populacional vs disponibilidade de recursos naturais				
Poluição de recursos hídricos				

Resíduos sólidos (lixo), coleta seletiva e correta disposição final				
Degradação dos solos				
Urbanização acelerada				

P.6o Escolha a única alternativa que represente a melhor forma de obter conhecimentos sobre os seguintes temas relacionados com a questão ambiental local. *

	Escola	Família, amigos, clubes desportivos, meios de convivências sociais	Rádio, TV, cinema, cartazes, encontros e cursos livres	Não Sei
Coleta Seletiva				
Desperdício de água na agricultura				
Ocupação irregular do solo				
Uso de agrotóxico na produção de alimentos				
Queimadas				
Esgoto despejado direto em corpos hídricos				
Utilização de transportes coletivos para diminuição da poluição atmosférica				
Desperdício de água para consumo doméstico				

EDUCAR E SENSIBILIZAR NUMA PERSPECTIVA DA TERNURA

Fernanda Maria Finger¹

Considerações iniciais

O presente artigo emergiu do anseio de renovação pelo qual o processo educacional vem passando na atualidade. Buscou-se compreender a diversidade humana como um processo de formação do ser humano. Para tanto, faz-se necessário compreender as possibilidades e diálogos entre educar e sensibilizar para a diferença na perspectiva da ternura. Quais desafios e implicações que essa perspectiva traz para a educação? Que relações emergem nesta educação que busca pela ternura? Quem é o aluno que faz refletir acerca da diferença nos espaços escolares?

A temática liga-se ao desejo de trazer um olhar diferenciado para a educação voltada à diferença como parte constituinte do ser humano, que nos desafia, questiona e clama por reflexões. Refletir sobre um processo educacional em contínua modificação, também por minimizar a dimensão “humana” inerente aos alunos nos diferentes espaços escolares. Como resgatar a ternura, parte primordial de uma educação que respeita e integra cada “ser humano”? Como tornar a educação para a diversidade intrínseca no contexto educacional?

Esses aspectos remetem à necessidade emergente de tornar a educação para a diversidade uma prática pedagógica capaz de criar uma perspectiva para o respeito às diferenças sob o olhar da ternura. Pensar numa educação envolta em ternura, é um desafio de resgate da essência do ser humano. Educação esta que precisa ser repensada devido a sua importância para o desenvolvimento integral do ser humano, considerando todos os seus aspectos. Não há mais espaço para lógicas educacionais de caráter meramente mecânico e repetitivo,

¹ Pedagoga, especialista em Educação Especial, pós-graduanda em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares e Garantia de Direitos; e-mail: fernandafinger@yahoo.com.br.

esperam-se práticas pedagógicas humanizadoras, acolhedoras, subjetivas e intersubjetivas.

Com base nesses pressupostos, buscou-se referências teórica elencando alguns autores, tais como Edgar Morin (2008; 2002), Fritjof Capra (1991), Humberto Maturana (2001; 2004), Luiz Carlos Restrepo (1998); Nurya Martínez-Gayol Fernández (2010), Roque Strieder (2004; 2012; 2015), entre outros, ao longo deste artigo.

Nessa perspectiva, o conhecimento é o alicerce fundamental para a evolução, pelo qual podemos construir e reconstruir nossa identidade. Dessa forma, remete-nos a uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Rampazzo e Corrêa (2008), a pesquisa é uma constante busca em conhecer mais, construindo um novo conhecimento. É uma forma que o ser humano encontrou para acalmar as suas inquietações e questionamentos frente ao mundo que o cerca, é um meio pelo qual se questiona, procura respostas, liberta e emancipa o sujeito. Para tanto, buscou-se conhecer e pesquisar mais acerca dessa temática.

Educação para a Diversidade: uma realidade pouco perceptível

Compreender a educação enquanto um processo de formação humana vai além de pensarmos meramente no processo educacional. A educação precisa ser reconstruída como parte desse processo, modificada em sua complexidade, buscando, na essência, desenvolver um ser humano em sua totalidade. Nessa perspectiva, buscou-se a possibilidade de uma educação permeada pela ternura. Para tal, emerge um questionamento recorrente: seria possível?

Torna-se necessário compreender que a diferença sempre se encontrou presente no contexto educacional, porém a mesma era intocável, frágil, evidenciava medo. No entanto, aos poucos a mesma vem ganhando espaço, por meio do reconhecimento da diversidade humana. Somos todos diferentes em nossa essência, atitudes, bem como em características biológicas que nos são específicas. Trata-se de um desafio grandioso e complexo. Lentamente ela vem se constituindo, contudo, ainda é uma realidade pouco perceptível.

Atualmente, a educação vem passando por inúmeros desafios e mudanças contínuas, sendo uma delas as possibilidades de dinamização de uma educação para a diversidade. Sabe-se que esta vem amparada de uma legislação vigente, porém pouco efetiva nas práticas escolares.

Parece ser uma realidade distante, um sonho a ser almejado, porque não dizer, frágil. Mas, vale ressaltar que a mesma ainda se encontra em processo de realização, de aperfeiçoamento, como lembra Strieder (2015).

Nesse sentido, é imprescindível refletirmos sobre as mudanças que a educação para a diversidade traz para os contextos educacionais. Educar para a diversidade faz pensar no acesso, na permanência nos espaços educacionais do outro, como ser diferente, exigindo a emergência de uma proposta de educação pautada em ações de respeito as diferenças, bem como de democratização do conhecimento historicamente construído.

Mantoan (2001) traz concepções essenciais relacionadas a Educação Inclusiva, enfatizando o respeito às diferenças sociais, individuais, religiosas, culturais, raciais, políticas e de gênero. Todas elas são partes constituintes de uma política que inclui ou deveria incluir nos espaços educacionais. No entanto, efetivamente percebe-se que esse movimento, amplamente discutido e defendido por diversos autores, tem esbarrado numa realidade cruel, se não, crucial que perpetua os ideais de homogeneização, nas quais o respeito a diferença é pouco ou raramente perceptível.

“Faz parte da imanência humana, uma vez liberado o potencial inovador, o erguimento de paredões de resistência. Diante do desconhecido e desestabilizador, o ser humano é relutante [...]” (STRIEDER, 2004, p. 28). O ser humano apresenta receios, medos relacionados ao novo, ao diferente. Isto desestabiliza sua zona de conforto e encoraja para encontrar meios para modificar suas estruturas, readequando-se. Carvalho (2009, p. 74) afirma que “o novo assusta e a mudança é um processo lento e sofrido”. Primeiramente, o ser humano ergue inúmeras barreiras e meios para relutar contra o novo, contra o diverso.

Torna-se necessário conhecer, cultivar o potencial inovador como enfatiza Strieder (2004), sem deixar de lado a sua incompletude. Segundo Morin (2000), somos seres cósmicos e terrestres, temos múltiplas necessidades, nos sentimos afetados pelo prazer do toque do outro, assim como temos uma cultura de corresponder ou nos omitir a essa interação afetiva. A presença da legitimidade do outro, do diverso remete a emoções diversas, que por vezes os seres humanos não estão preparados. Quando o fariam? Como o fariam?

Adaptar-se às mudanças, ao diferente, faz parte do processo evolutivo do ser humano, mesmo demandando um maior tempo. Compreender a singularidade da diversidade humana faz parte desse processo de aceitação, de reconhecimento ao diferente. Remete-nos às singularidades que diferem o ser humano um do outro, o faz ímpar e único. Na perspectiva da diversidade, torna-se relevante destacar o significado, bem como o sentido da diversidade. Entendemos como diversidade a percepção da variedade humana, física, social e ambiental sem deixar de lado o conjunto múltiplo e complexo de significados.

Podemos observar ao longo dos últimos anos esforços advindos de tentativas para tornar a diversidade humana uma parte constituinte do processo educacional. Ele está presente nos espaços escolares, no entanto não é valorizado. Por vezes nos questionamos por que ainda é uma realidade tão distante? Por que nas práticas escolares referentes a ela são pouco perceptíveis? Como transformar essa realidade? Esses e outros questionamentos nos remetem a repensar a educação, enquanto um processo humanizador.

Encontramos no ser humano um potencial, uma condição de aceitação do outro como diferente. O ser humano, em sua essência, reconhece a existência de outras culturas, outras formas de pensar, outras concepções e visões. Aceitar o diferente é ao mesmo tempo desafiador. É preciso entender o limite, ou seja, cada um tem a sua vivência e esta o torna diferente. Aceitar essa vivência com o diferente ressignifica a essência da diversidade: o outro em suas singularidades, particularidades, em suas diferenças. O ser humano como humano.

Eis o desafio da educação, uma diferente prática pedagógica que instaure uma ordem diferente no caos educativo atual. Ao menos está claro que ela não poderá ser cartesiana, fragmentada, desconexa, somente racional, axiomática. A educação caminha, se enreda em meio a teia da complexidade (STRIEDER, 2004). Ela precisa oportunizar um leque de possibilidades, um meio para a construção de mundos e significados distintos, como válidos.

Uma educação voltada para a formação humana requer alguns princípios fundamentais que apontam formas diferentes de caminhar. Como primeiro passo temos a reflexão. Refletir gera inquietudes e incômodos. Refletir possibilita uma visão de humanidade como vivência, uma experiência como humanidade, um despertar de emoções pertencentes a espécie humana. Em meio a esse despertar,

pode surgir como aliada a diversidade. Ambas se entrelaçam no resgatar da convivência num percurso na complementariedade. É o reconhecimento da interdependência. É fazer-se com o outro, é interdepende com alguém, sincronizar-se com a natureza e seus entes. É estar em sintonia consigo mesmo, buscando constantemente um evoluir para melhorar. A vida e o viver são uma constante, um complexo processo cíclico, uma trama, uma energia que interdepende, que une, cuida e guarda.

A Ternura enquanto Condição Humana

Nessa perspectiva de esperança, manifesta-se a ternura maternal, como um impulso tutelar. Strieder (2015) pontua que o ser humano tem um instinto presente em si, no qual há uma simbiose, uma troca de carinho, singelezas e afetos. Um começo infante juvenil que se dinamiza via estímulos físicos e afetivos. Nesse viver, em convivências, ambos são beneficiados tanto nos aspectos físicos como emocionais. No universo da ternura, dessas formas, relações, manifesta-se a dinâmica do amar. Um amar que é biológico e, não essencialmente humano. Amar como ação e não como mero sentimento, normalmente atribuído ao amor, tido como sentimento e muitas vezes mero discurso. Amar como uma ação expande os domínios de ações que constituem o outro como ser humano. O amar simplesmente acontece, não é algo forçado. É conviver, é consentir, é vivenciar. É preciso resgatar o verbo amar. É o verbo amar que precisa fazer parte nesta educação mais humana (MATURANA E YÁÑEZ, 2009 apud STRIEDER, 2015, p. 48). Amar, além de essencial, é elementar, tal qual a “amizade”, ou seja, a filia. Não se precisa de sinônimo para tal. A amizade, essa sim, é humana como pontua Strieder (2015). É uma forma de com-sentir a alteridade. É criar relações subjetivas e intersubjetivas. A amizade traz consigo uma sensibilidade de sentir que o outro existe, ter algo em comum no agir e pensar. É conviver com sabedoria em completa sintonia. É como uma *agápe*, onde não se exige reciprocidade. É uma mutualidade na qual se partilha o ser. É superar a velha dualidade da competição, das disputas e dos conflitos. É um jeito de perdoar. Em suma, é deixar que se vá, como lembra o significado de perdoar (STRIEDER, 2015). O ser humano precisa voltar a compartilhar, fazer ressurgir o respeito mútuo, se reaproximar.

A Educação e a Diversidade Humana

Refletir sobre a educação e a diversidade humana não diz respeito somente ao reconhecimento do outro como ser diferente, mas como se constituem as suas relações, bem como a formação humana ser parte essencial em todo esse processo.

Somos frutos de uma ciência, de uma sociedade e de uma estrutura de concepções, plantadas em nossas mentalidades e que, historicamente foram exigindo e estabelecendo regras de pertencimento e, nesse momento histórico, o fluir de um ideal humano atrai-nos ainda, preferencialmente para a lógica da homogeneidade. (STRIEDER, 2015, p. 17).

Diante do exposto, percebemos que o ser humano é fruto de inúmeras evoluções, relações que constrói historicamente e culturalmente. Porém, não podemos deixar de lado, como pontua Maturana (1998), que o ser humano, acima de tudo, também é biológico. Pensar na diversidade humana vai além de meramente pensar nas peculiaridades que o constituem, mas em toda sua complexidade, em toda a sua totalidade. Morin (2008, p. 40) enfatiza que “o ser humano é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo biológico e totalmente cultural”. O ser humano é biológico, assim como modifica-se à medida que constitui suas relações com o outro.

Ademais, Strieder (2012, p. 39) pontua que “o ser humano é uma grande diversidade. Ele é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo. Ele é plenamente biológico, mas também plenamente cultural. Sua essência é complexa e não pode ser delimitada pela racionalidade como proposto pela visão cartesiana [...]”.

Cartesianismo que por sua vez evidenciou a fragmentação, ruptura, quebra, controle. O ser perdeu espaço para o ter. Perdeu-se a essência do ser humano, do diverso, do múltiplo, do complexo (Strieder, 2015). Como resgatar essa essência? Haverá meios para tal? Quais dificuldades em legitimar o outro? São questionamentos que nos remetem a refletir acerca da diversidade humana. Conceituá-la é complexo e desafiador. Não podemos pontuá-la sem considerar a formação humana emaranhada com a educação. Buscar uma formação humana requer pensar na integralidade do ser, em sua essência.

A educação encontra-se em crise, buscando romper com paradigmas até então implicadas como verdades, como conhecimentos únicos, uma racionalidade absoluta. A atual estrutura educacional encontra-se deteriorada, sedimentada, baseada em princípios descrentes. Eis que cria-se a transdisciplinaridade como postula Strieder (2004), trilhando caminhos que diferem nesse contexto educacional, um modo diferente de compreender a realidade, o ser humano, a natureza e seus entes. Um olhar diferente, implicando na superação da fragmentação, do conhecimento por gavetas, isolado, segmentado.

Romper com a concepção da fragmentação, do cartesianismo para criar aberturas para olhares diferentes. Olhares holísticos, que buscam compreender o todo e não somente as partes, como já dizia Morin (2002) e Capra (1991). Esse olhar da via transdisciplinar traz também um desafio ainda maior: o de transitar pela diversidade dos conhecimentos, reconhecendo amarras entre uns e outros, são grandes desafios da docência. Dali emerge uma reconstrução do conhecimento capaz de dialogar entre os diversos saberes, maximizando a aprendizagem, mobilizando diferentes dimensões cognitivas, emocionais e corporais, tecendo relações em todas as direções. Como uma teia, como um rizoma como nos remete Strieder (2004). Multiplicando-se em ramificações desordenadas. É um processo complexo, que busca reencontrar no ser humano a sua humanidade, em sua totalidade (2015).

A transdisciplinaridade não advém de unificar os conhecimentos, mas requer uma atitude humilde de aceitar as diferenças, acolher as pluralidades em seus saberes. É estar aberto ao diálogo, aos questionamentos, tornando-os efetivos e inexauríveis em sua multiplicidade. É abrir horizontes, é deixar a visão linear, é se autotranscender em suas limitações, ressignificando o ser humano (STRIEDER, 2004).

Nesse contexto, a educação tece múltiplos cenários na complexidade humana, impulsionando a interdependência. Buscar uma educação mais humana, mais solidária, para reencontrar a dignidade, tendo a reciprocidade como inerente, faz ressurgir uma educação mais sensível, uma inter-relação entre o conhecer e o viver.

Portanto, a educação precisa permear seus fazeres pedagógicos, via transdisciplinaridade. Uma educação que visa a formação humana, em sua totalidade, na subjetividade, nas emoções, no verbo amar (STRIEDER, 2015). É ser humano no humano, em sua complexidade.

Enquanto houver vida no ser humano, esse processo é simplesmente pulsante, interminável e incessante.

Educar para a Diversidade nos interstícios da Ternura

Ao pensarmos na educação tendo como alicerce, que a diferença seja valorizada, educar e sensibilizar andam juntas, aliadas e imbricadas, sendo necessário dialogar com algo que vem sendo deixado de lado, imerso no esquecimento. Como podemos pensar numa educação humanizada sem mencionar a subjetividade, as emoções, a ternura?

O ser humano a constituir-se, muitas vezes nos leva a pensar num ser meramente racional. Tão somente racional e, esquecemos que o mesmo vem dotado de emoções. Maturana (1998, p. 15) ressalta que “na razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega a racionalidade”. O ser humano, como nos coloca o autor, vai muito além da racionalidade. As emoções o constituem enquanto ser, enquanto relações. Somos seres únicos, dotados de ações e inter-relações. Ademais, o que nos leva a agir, segundo o autor, é a emoção. Então, por que não considerar as emoções como parte do processo de aprendizagem do ser humano? E para a sua formação?

Nesse sentido, é preciso repensar o processo educacional, bem como superar a antiga visão linear. A educação passa por algumas mudanças, mas pouco efetivas, em suas práticas pedagógicas. Estas precisam evoluir e, parte deste processo está ligado a afetividade, as emoções.

Restrepo (1998, p. 14) observa que “há vários séculos a ternura e afetividade foram desterradas do palácio do conhecimento”. Não havia espaço para ambas, uma vez que a ciência era vista como mais importante, mesmo que baseada na fragmentação, na decomposição das partes. Seria possível modificar essa concepção? Seria a ternura essencial nesse tão importante processo? Ademais, como o autor afirma, “a ternura é um direito” (1998, p. 9). Se ela é um direito, por que simplesmente a mesma é desconsiderada?

“A ternura parece dar-se no presente, como acontecimento que se vive, se entrega, recebe, resistente a qualquer promessa [...]” (RESTREPO, p. 15). Strieder; Herbert (2015, p. 4) afirmam “é nessa dinâmica de reflexões e de aberturas para o diálogo que acenamos para

a possibilidade de que experiências formativas para e com o outro diferente, num cenário de amigos e envolto em ternura, podem tornar-se significativas”. Seria possível aninhar a educação nos interstícios da ternura? Como seria essa educação imersa nesta perspectiva?

Quando nos remetemos a uma educação nessa perspectiva precisamos pensar e repensar a educação constantemente. Como falar de educação sem falar de ternura? Strieder e Herbert (2010) em seus escritos nos ressaltam acerca das experiências formativas, da coexistência do respeito, da ternura, como “inerentes espontâneos do ser e fazer pedagógico” (p. 391). Não há como dissociar uma educação humanizadora da ternura, elas são intrínsecas, se entrelaçam, são um com-sentir, um partilhar.

Nesse sentido, Fernandez (2010, p. 56) em seus escritos enfatiza que “a ternura é uma necessidade básica, para um normal desenvolvimento de nossa condição humana enquanto seres pessoais e sociais.” Ela precisa estar interligada com a educação, de modo subjetivo, como “a relação que se estabelece entre quem dá o ser e quem o recebe, construída sobre a base de uma vivência de acolhida incondicional [...]”. O que nos remete a um fazer pedagógico envolto de esperanças e aspirações para com o outro, uma vez que não podemos esquecer que o “ser humano é um ser em constante processo de formação” (STRIEDER, 2013, p. 39). Nesse processo educacional, sob a dimensão da ternura valorizamos a diferença, a singularidade, o ser humano em suas infinitas possibilidades.

Restrepo (1998, p. 11) traz concepções essenciais relacionadas a esse alicerce, pois “podemos falar do poder da ternura a partir destas experiências, intranscendentes e anódinas ao que parece, que se revelam, entretanto fundamentais para a construção do sujeito [...]”. Uma visão segundo o autor esboça a sutileza desse desafio, sublimando o poder da ternura. “Só a sensibilidade nos orienta para interagir corretamente com a singularidade dos seres e entornos” (1998, p. 39).

Nesse transitar elencamos a ternura costurando-se ao processo educacional, sutilmente. O que implica no cuidar, como pontua Fernandez (2010, apud STRIEDER, 2015, p. 124). “[...] é o cuidado a ser estendido ao outro. Esse cuidado afetivo é o alicerce da esperança, da aceitação e da valorização dos outros [...]”. É o cuidar como algo mais abrangente, perpassando pela dimensão cognitiva e física. É o cuidar valorizando o diverso nessa imanência.

Diante desse contexto educacional, a partir dos ingredientes anteriormente descritos denota-se, como postula Maturana (1998, p.25) “[...] a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento [...]” do ser humano, em suas relações, é aprender a conviver, é um permanente aprendizado, interminável. Evidencia-se num movimento dialético, ou até mesmo, como salienta Restrepo (1998, p. 52) “o movimento próprio da ternura se assemelha-se mais ao vaivém”. É nesse olhar multidimensional que a educação se constrói e reconstrói.

Cabe salientar que “a ternura parece dar-se sempre no presente, como acontecimento que se vive, se entrega ou se recebe, resistente a qualquer promessa [...]” (RESTREPO, 1998, p. 15). No cerne do processo educacional denota-se que a ternura se tece mutuamente, interconectada, almejando um ser humano envolto de experiências formativas, sensíveis, construídos na esperança para além da formação humana. “É uma constante, que transcende a condição humana” (STRIEDER, 2015, p. 104).

Esperançar uma educação nos interstícios da ternura como fontes potencializadoras do ser humano é um

[...] desafio difícil e complexo, que tem a tarefa exigente de cultivar o desejo de aceitar o diferente, de acolher o diferente, de cuidar do diferente. Vimos, no arcabouço dessas reflexões e das estratégias e ações, com potencial de desenvolvimento [...] (STRIEDER, 2015, p. 257).

Uma educação que dinamiza esse potencial envolto de ternura, postula uma formação integral do ser humano, valorizando as diferenças, via transdisciplinaridade, tecendo aprendizagens como vivências formativas, oportunizando a compreensão, as emoções, a multidimensionalidade, almejando um ambiente escolar como “[...] um recanto da ternura” (STRIEDER; HERBERT, 2015, p. 11). Nessa perspectiva, sob os temperos dessas possibilidades, perpassa a iminência de educar nos interstícios da ternura. Não é uma mera possibilidade, mas um caminho, contemplando cenários diferentes, implicando numa formação humana, em sua totalidade.

Considerações Finais

Essas reflexões profundas e de caráter investigativo, movido por inquietações e questionamentos, buscaram compreender uma educação diferente e inovadora. Torna-se relevante destacar que a educação vem passando por inúmeros desafios e mudanças contínuas, sendo uma delas as possibilidades de dinamização de uma educação para a diversidade.

Pensar numa educação nos interstícios da ternura nos faz refletir, buscar uma educação mais humana, onde a diferença, o diverso faça parte desse processo. É preciso “reencantar a educação” como salienta Asmann (1999, 2001), tornar a educação envolta de ternura pelo outro, envolver-se para com o outro, relacionar-se.

É buscar uma formação humana, que valorize o ser humano em sua totalidade, nas relações que o constituem. Uma educação voltada para a formação humana requer alguns princípios fundamentais, que apontam jeitos diferentes de caminhar. É pensar numa humanidade que a vivencie, a experiencie como uma humanidade, um despertar de emoções pertencentes a espécie humana, da multiplicidade. Neste cenário educacional é imprescindível identificar a diversidade humana como um processo de formação permeada pela ternura.

Consideramos o ato de educar como alicerce para valorizar a diferença no âmbito escolar. Para tanto, dialogar com a diversidade humana é essencial. A educação, enquanto um processo de formação, busca criar e recriar o ser humano em sua essência, valorizando suas singularidades como parte constituinte da diferença. Nessa perspectiva, sob esse olhar que difere da visão linear e fragmentada tem-se buscado uma educação multidisciplinar, transdisciplinar, enredando-se na complexidade. É encontrar uma educação que torne o ser humano mais humano, faça-o reconhecer o outro e a colocar-se no lugar do outro, reaproximar-se. O ser humano constitui-se na ternura como nos lembra Fernandez (2010).

Todos esses desafios, emaranhados no processo educacional, evidenciam as fontes potencializadoras que a educação permeada pela ternura clama. É construído no esperar, do buscar caminhos diferentes, do refletir e valorizar o diferente como parte do ser humano, da formação humana. É um potencial a ser sublimado, intrínseco no fazer pedagógico.

Experiências educativas tecidas pela ternura nos levam aos mais diferentes temperos da educação, num cenário “[...] como a educação para a diversidade, envoltas pela ternura são sementeiras da vivência [...] para cultivar a interioridade humana” (STRIEDER; HERBERT, 2015, p. 140). Elencamos ao longo desses escritos as concepções essenciais relacionadas a educação permeada pela ternura. Buscar, refletir e criar estratégias formativas são ingredientes essenciais. Parafraseando Morin (2002 apud STRIEDER; HERBERT, 2015, p. 49) como “[...] uma evidência, uma complexidade que envolve os processos educativos e nela a educação [...]” voltada para formação humana permeado pela ternura.

Por fim, continuamos apostando e acreditando numa educação mais acolhedora, humanizadora, onde o diverso faça parte em sua totalidade, imbricado pela ternura. Podemos afirmar assim, que seria possível uma educação permeada pela ternura, instigada pelo desejo e inquietude do fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Wayne C; COLOMB, Gregory G; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAPRA, Fritjof. **Pertencendo ao universo**: explorações nas fronteiras da ciência e da espiritualidade. São Paulo: Ed. CULTRIX – Amana, 1991.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pinos nos “is”. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

DANAH, Zohar. **O ser quântico**: uma visão revolucionária da natureza humana e da consciência, baseada na nova física. 8 ed. São Paulo: Editora Best Seller, 1990.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

FERNÁNDEZ, N. M-G. É possível uma teologia da ternura? In: **Perspectiva Teológica**, ano XLII, n. 116 jan./abr, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e política.** Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia.** São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sets saberes necessários à educação do futuro.** 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

RAMPAZZO, Sônia Elisete. CORRÊA, Fernanda Zanin Mota. **Desmistificando a metodologia científica: guia prático de produção de trabalhos acadêmicos.** Erechim, RS: Habilis, 2008.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

STRIEDER, Roque. **Educar para a iniciativa e a solidariedade.** 2ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

_____; ZIMMERMANN, Rose Laura G. **A educação ainda em processo de construção.** 1 ed. Florianópolis: DIOESC, 2012.

_____. MENDES, Rosangêla; HERBERT, Fabiana. **Educação inclusiva: nas pegadas do terceiro incluído e da espiritualidade.** 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

_____. Formação humana em contextos de complexidade. In: LAGO, Clenio. FARION, Maurício João (org). **Articulações entre conhecimento e educação.** Campinas -SP, Mercado das letras, 2015.

_____. HERBERT, Fabiana. **Experiências formativas do outro diferente em ambientes de amizade.** Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 4, núm. 2, maio-agosto, 2015. P. 389-399. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Brasil. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117138253010.pdf> acessado no dia 25 de julho de 2018 às 20:00 horas.

A MAFALDA NA REDE SOCIAL FACEBOOK: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA EXPLORAR A ATITUDE RESPONSIVA DO APRENDIZ¹

Christiane Renata Caldeira de Melo²
Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi³
Maria Aparecida Resende Ottoni⁴

Introdução

O ensino de gêneros do discurso⁵ tem sido amplamente debatido e, no Brasil, como produto desse debate, contamos com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser implantada até o fim de 2019. Os PCN trazem uma nova concepção de língua e linguagem para o ensino de Língua Portuguesa (LP), pois é considerada uma perspectiva dialógica, social e interacional, pautando em uma visão bakhtiniana. Concordando

¹ A presente proposta de ensino do gênero discursivo tira foi apresentada, pelas pesquisadoras, em um Simpósio Internacional, em Coimbra, Portugal, no ano de 2014.

² Mestra em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), professora de língua portuguesa da rede estadual de Minas Gerais e atua também como docente na Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). É membro do Grupo de Pesquisas e estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistemico Funcional, da UFU, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

³ Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora efetiva de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Bolsista Capes. Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes). Código do financiamento 001. É membro do Grupo de Pesquisas e estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistemico Funcional, da UFU, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

⁴ 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 Sistemico Funcional, da UFU, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

⁵ Sabemos que há vários estudiosos que usam a designação gênero textual ou gênero de texto, entretanto, usamos os termos gêneros discursivos ou gêneros do discurso, em conformidade com a denominação e perspectiva adotada por Bakhtin (2003[1979]), no capítulo Gêneros do discurso e devido à nossa filiação à teoria enunciativa-discursiva.

tanto com o que defendem os PCN quanto com o que defende a BNCC, trouxemos para nosso trabalho a concepção de Bakhtin acerca de gêneros. Esse teórico explica que os gêneros são modelos relativamente estáveis de enunciados, sendo caracterizados pelo seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. Para ele, essas três dimensões do gênero são indissociáveis e estão ligadas ao todo do enunciado (BAKHTIN, 2003 [1979]).

Para o ensino de gêneros, escolhemos trabalhar com o Gênero do Discurso Tira, daqui por diante GDT. Assim, importa esclarecer que ele advém das Histórias em quadrinhos (HQs), embora tenha se tornado um gênero com características próprias, pertencente às esferas jornalísticas e cotidianas. Nesse sentido, alguns pesquisadores definem o GDT de diferentes formas, pois as tiras podem ser sequenciais (quando feita em capítulos) ou fechadas (episódios diários), podem abordar temáticas políticas, econômicas, religiosas, porém, não tão imediatistas quanto às charges (MENDONÇA, 2003).

Foram escolhidos os GDT/s disponíveis em meios digitais, porque levamos em consideração que o aluno/aprendiz é um nativo digital e que, no contexto atual, ele tem acesso fácil às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Sendo assim, o aluno já tem contato com as diversas linguagens, antes de frequentar a escola e está inserido em diferentes práticas sociais de multiletramentos.

Grande parte dos alunos acessam constantemente redes sociais, tais como o *Facebook*. Por assim ser, apoderamos desse suporte⁶ digital para o ensino e aprendizagem de LP por meio do GDT da Mafalda, personagem do Quino⁷. O público-alvo são alunos do 9º ano, do ensino fundamental II, podendo a proposta ser adaptada para outras séries e para outros componentes curriculares, se considerarmos o trabalho com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da criticidade do aluno.

É importante ressaltar que uma das grandes contribuições de Bakhtin ([1979], 2003) para o estudo e ensino de gêneros se refere à atitude responsiva, visto que esse estudioso acredita que todos somos leitores responsivos, seja de forma consciente ou não, nas práticas de

⁶ Sobre suporte, ler Marchuschi, 2007.

⁷ Mafalda é uma personagem criada pelo cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado, mais conhecido como Quino. Ela animou as tiras cultuadas por fãs em todo o Planeta de 1964 a 1973.

leitura e que de diferentes formas somos capazes de nos posicionar diante de um enunciado, seja perguntando, concordando, discordando e por que não acrescentarmos às ideias desse grande estudioso do discurso, o curtindo e o compartilhando?

Dessa forma, entendemos que o GDT, nas redes sociais, como no *Facebook*, não pode ser visto apenas como algo estático. Quando o leitor se manifesta, seja curtindo, compartilhando ou comentando⁸, indica a aceitabilidade do enunciado ou, em termos bakhtinianos, é garantida a responsividade do interlocutor que é definida como o fato de que o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota, simultaneamente, para com esse discurso, uma atividade responsiva ativa [...]. (BAKHTIN, 2003 [1979]). Ressaltamos que tanto a compreensão quanto a resposta não podem estar dissociadas, pelo contrário, elas se fundem em situações dialógicas; não é possível a existência de uma sem a outra (BAKHTIN, 2003 [1979]).

Em relação à tira da Mafalda, escolhemos uma única personagem para manter a unidade das atividades. Com esses GDT/s postados na rede social *Facebook*, intentamos nessa prática de leitura e escrita, contribuir para o desenvolvimento crítico⁹ do aprendiz. A rede social *Facebook* é muito utilizada, e hoje, temos muitas escolas e professores utilizando desse suporte digital como ambiente de aprendizagem e de trocas pedagógicas. Muitas escolas, inclusive, possuem páginas onde postam calendários, materiais diversos de pesquisa, enfim, fazem diferentes trocas pedagógicas. Os professores criam com seus alunos, também, páginas para postagem de bibliografias a serem consultadas para elaboração de trabalhos, atividades e exercícios, lembretes de avaliações, entre outros.

Assim, o trabalho com o GDT oferece possibilidades de leitura, permitindo ao docente ampliar e desenvolver nos alunos estratégias de (re) construção de sentidos com um gênero multimodal. Além disso, justificamos nossa escolha de explorar o GDT, por acreditarmos que no ensino de LP devemos abordar gêneros de humor, de modo a não os

⁸ Ressaltamos que o comentário também é considerado um gênero do discurso. No entanto, neste trabalho, o nosso foco recai apenas no gênero tira. O comentário aqui é mencionado como a possibilidade de manifestação da atitude responsiva do aprendiz.

⁹ Compreendemos o desenvolvimento crítico do aluno, como alguém que faz leituras e percebe além dos explícitos, também os implícitos e sabe se posicionar a favor ou contra frente aos enunciados dos gêneros do discurso.

considerar apenas uma forma de entretenimento. Segundo Minois (2003), o riso esconde seu mistério, às vezes agressivo ou sarcástico, assumindo as formas da ironia, do humor, do burlesco e do grotesco. Desse modo, uma proposta de leitura e discussão do GDT na rede social *Facebook*¹⁰ é pertinente às novas perspectivas de aprendizagem, uma vez que se usa um espaço público, de grande circulação para elaborar atividades as quais explorem o GDT, em seus diferentes modos de significação. É possível garantir, também, uma aprendizagem de modo diferente da que ocorre, por exemplo, por meio de livros didáticos, em que usam o GDT com pretexto para se trabalhar a metalinguagem.

O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros: Uma visão pautada nos PCN e na BNCC

O ensino de LP, em consonância com as diretrizes de documentos oficiais, como os PCN [1997 e 1998]) e a BNCC (no prelo) e trouxe uma nova abordagem para práticas de leitura e escrita em sala de aula. Houve discussões no tocante ao processo de ensino e aprendizagem de LP e, por consequência, propuseram mudanças na forma como acontecia as aulas dessa disciplina, centradas na análise gramatical.

Consequentemente, passamos a pensar que a troca de conhecimentos, embasada na norma, na memorização de conceitos não possibilitava práticas eficazes aos aprendizes, já que, se concebemos a língua como uma forma de interação, devemos aprendê-la e discuti-la em situações variadas de uso social, em situações reais de comunicação. “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 1998, p.19).

Nesse contexto, inserem-se atividades na aula de LP com enfoque na leitura, compreensão e interpretação¹¹ do gênero do discurso, sem separar análise do texto de questões de gramática, o que podemos chamar de ensino contextualizado. Sendo assim, Passa a ser considerado, então, no processo de ensino e aprendizagem de LP,

¹⁰ Sobre essa rede social, ler seção sobre TIC.

¹¹ Utilizamos a leitura como processo em que ocorre a compreensão e depois a interpretação, baseados nos PCN (BRASIL, 1998).

articulação entre três variáveis, a saber: “o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor”. (BRASIL, 1998, p.22).

Compreendemos, então, que é de responsabilidade do professor de LP desenvolver no aluno a competência discursiva¹² para que ele participe plenamente de diversas práticas sociais de leitura e de escrita. A competência discursiva só se desenvolverá em práticas sociais de linguagem, na relação entre aluno- objeto de ensino- professor. Os PCN consideram que deve se tomar o gênero do discurso como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino, como podemos confirmar “Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (BRASIL, 1998, p. 23). Objetivamos assim, de acordo com os PCN, pensar na língua em sua dimensão social, na concepção socio discursiva, focando em uma visão enunciativa, preocupando com a relação entre o locutor e interlocutor e vice-versa.

Observamos que, ainda no séc. XXI, depois de anos da elaboração desses Parâmetros e da realização de inúmeras pesquisas centradas no ensino de LP, deparamo-nos com práticas em sala de aula que privilegiam a gramática normativa, o gênero do discurso como pretexto para atividades voltadas para a metalinguagem, sem considerar os avanços oriundos dessas pesquisas e dos documentos oficiais. É necessário que se invista na efetivação de atividades curriculares que sejam discursivas, conforme apontado nos PCN:

¹² De acordo com Dias et al. (2011, p. 153-4), “A competência discursiva só pode ser adquirida na interação verbal por meio dos gêneros, dentro das práticas sociais. Ela possibilita, ao usuário da língua, transitar de uma instituição a outra, de uma esfera a outra, participar ativamente das práticas sociais específicas de cada instituição e pensar em possibilidades de mudanças nessas práticas. Essa competência, de acordo com Baltar (2003; 2004), diz respeito à capacidade de mobilizar recursos de vários níveis para interagir sócio-discursivamente. Isso implica: o conhecimento e escolha dos gêneros presentes nos ambientes discursivos; o domínio das estruturas relativamente estáveis que compõem esses gêneros; o conhecimento dos mecanismos de textualização e de enunciação; a capacidade de mobilizar conteúdos temáticos, tendo em vista o ambiente discursivo e as posições de sujeito dos interlocutores; a capacidade de transferir saberes oriundos de um trabalho de ensino-aprendizagem num ambiente escolar para poder transitar em outros ambientes discursivos e, ainda, perceber a divisão das vozes sociais e das instituições que as sustentam”.

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, as atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de texto orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (BRASIL, 1998, p.27).

Em relação à BNCC, que será implantada ainda, é preciso enfatizar que ela

passa a ser uma referência nacional obrigatória para processos de elaboração de currículos e materiais didáticos, de políticas de formação de educadores, além de critérios claros para avaliações em larga escala e concursos públicos. Para os gestores das redes públicas de ensino, trata-se de uma oportunidade para juntarem esforços na formulação de estratégias e na consolidação de práticas voltadas para assegurar a efetivação e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes (COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC, 2018, p. 11).

E, apesar de ainda não termos trabalhos aplicados, em um número significativo, pautados na BNCC, do ensino fundamental, acreditamos que ela defende pontos importantes que não podem ser desprezados e que aperfeiçoam as práticas defendidas pelos PCN. A BNCC de LP, ensino fundamental, está preocupada em dar uma visibilidade maior para a multimodalidade, ou seja, para os diferentes modos semióticos que compõem os textos, tais como letras, imagens, cores, sons etc. Ela considera que diante do contexto tecnológico em que vivemos, é preciso trabalhar com os gêneros digitais. Concordamos com essa ideia, já que, com a correria do dia a dia, com as facilidades de acesso à internet, recorreremos mais ao digital, seja para leituras ou para produções textuais etc. Como exemplo, podemos citar as notícias e reportagens *online*, pois quase não vemos mais as pessoas com aquela preocupação em comprar os jornais físicos, a fim de terem acesso a esses gêneros. Além disso, temos acesso fácil a tantos outros gêneros digitais, tais como *vlogs* de divulgação científica, infográficos, HQ online, tirinhas, memes etc. Para além da valorização da multimodalidade, a BNCC de LP, do ensino fundamental, está preocupada com a

multiplicidade de culturas, tal como defende uma pedagogia de multiletramentos. Ademais, seu objetivo é colocar o aprendiz como protagonista de seu processo de aprendizagem. “A BNCC indica competências e habilidades que são direitos das crianças e jovens para se desenvolverem e viverem hoje e em um futuro muito próximo de tal modo que possam apreciar e desfrutar as possibilidades oferecidas pelo mundo” (COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC, 2018, p. 13).

Acreditamos que mesmo com tudo que recomendam os PCN, faltava uma valorização maior do ensino de LP por meio dos gêneros digitais, por meio de uma teoria, de fato, enunciativa da língua. Uma mudança saliente dos PCN para a BNCC se refere à análise linguística, que, na BNCC, passa a ser chamada de análise linguística-semiótica, focando em olhar não apenas para questões linguísticas, mas para o extralinguístico, tais como cores, imagens que compõem os textos. Dessa maneira, a língua deve ser trabalhada observando seu contexto de uso, preocupando não com normas, mas com o ensino de uma gramática em uso e vinculada às práticas sociais de leitura e de escrita.

Com tal assertiva, constatamos que uma proposta de leitura e produção com GDT, deve contemplar a análise e reflexão acerca dos recursos utilizados nesse gênero, das suas especificidades, do suporte de circulação, com objetivo de ampliar a competência discursiva dos alunos. Implica-se nessa abordagem, uma proposta com GDT que possibilite aos alunos participação social e exercício da cidadania (BRASIL, 1998). Sendo assim, eles podem paulatinamente “[...] utilizar a linguagem de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (BRASIL, p.32).

Tal objetivo só pode ser alcançado se a escola promover situações com gêneros do discurso diferenciados, uma vez que não existe um gênero protótipo e o docente saiba como explorá-los, preparando atividades de leitura, compreensão, interpretação e produção por meio das quais o aluno internalize os conhecimentos necessários e utilize-os fora da esfera escolar. Pensamos, portanto, em práticas com GDT que sejam importantes à formação do aprendiz.

Nos PCN (BRASIL, 1998) e na BNCC (no prelo), encontramos referências aos gêneros do discurso os quais não podem ser excluídos

do contexto escolar, selecionados a partir dos seus campos de atuação. Faz parte da listagem o gênero por nós escolhido, o GDT.

O gênero do discurso tira e a personagem Mafalda

Nos diversos momentos da nossa vida social, seja em casa, no lazer, no trabalho ou na escola, utilizamos a língua como forma de interação com o outro, em práticas sociais de leitura e de escrita. De acordo com nossa intenção, com os propósitos comunicativos, podemos, na posição de locutores, ter como objetivo entreter os interlocutores, persuadi-lo, emocioná-lo, dentre outras coisas, já que possuímos uma infinidade de formas linguísticas para isso. Nesse aspecto, embasamos este capítulo na perspectiva teórica de Bakhtin (2003[1979]), para quem a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico.

Nessa concepção, o locutor e o interlocutor se relacionam por meio da língua/linguagem e é nessa relação que percebemos o dialogismo, ou seja, o diálogo que se estabelece entre os interlocutores no ato de comunicação. Segundo Brait (2013), esse é um dos princípios que constituem a linguagem e condição de sentido no discurso bakhtiniano. Dessas noções, podemos inserir, também, a polifonia que se tipifica pelas várias vozes materializadas no discurso. Ao mencionarmos as situações de comunicação, em enunciados, é preciso evocar Bakhtin (2003, p.272), que defende que:

Toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante [enunciador] está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc.

Consideramos relevante a proposta de leitura e discussão de enunciados postados no suporte digital *Facebook*, apresentada neste capítulo, pautada na visão bakhtiniana, uma vez que a proposta considera a necessidade de compreensão ativa que exige do interlocutor uma posição em relação ao discurso do outro. Essa posição é necessária para analisar os enunciados, concordar ou discordar com eles, em constante apreciação valorativa, estabelecendo uma relação

dialógica durante todo o processo de comunicação e interação. Recuperando as palavras de Bakhtin (2003 [1979, p. 290): “De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar.”

Bakhtin (2003[1979]) afirma ainda que essa “atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo um processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes, já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor” (p. 290). Esse teórico assevera que:

Cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no compromisso do ouvinte [...] Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes - dos seus e alheios - com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte.) Cada enunciado é um elo em na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (p. 272).

Percebemos então que, realmente, a compreensão de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa, como também as esferas de atividade humana constituem o *lócus* onde o/s gênero/s discursivo/s são gerados, e estes provêm dela; são, ainda, marcados por condições específicas e pelos objetivos dessa esfera. Bakhtin cita, como exemplo, a esfera científica, a familiar, a jornalística, a religiosa, a literária, a da educação, sem dissociá-las de seu caráter ideológico. Segundo Travaglia (2012), a esfera da qual o gênero faz parte diz respeito ao fator identitário dela. Nela se inserem os gêneros do discurso e, a partir deles, percebemos que eles possuem um caráter linguístico, discursivo e social, e que os empregamos nas diversas situações comunicativas do dia a dia e, portanto, devem ser abordados na prática de ensino de LP.

Ainda, sobre os enunciados (sejam orais ou escritos e multimodais¹³) possuem aspectos constitutivos que devemos levar em

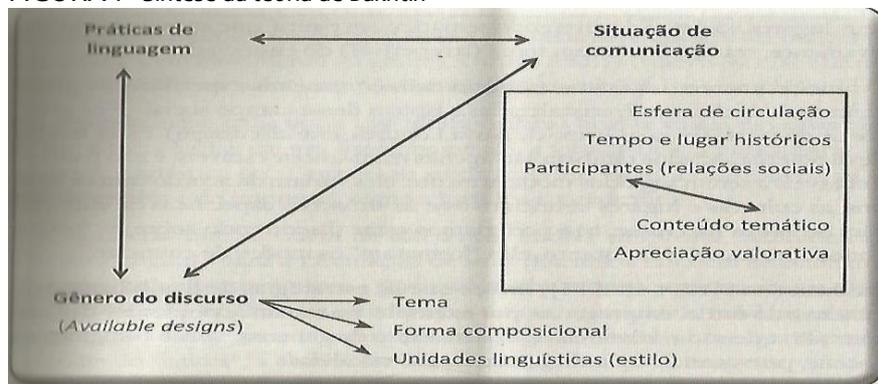
¹³ Devido às nossas filiações teóricas, tal como a teoria da multimodalidade, defendida por Kress e van Leeuwen (2001) e na qual pautamos alguns estudos nossos, não

consideração na análise do gênero do discurso: conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional, os quais são intrinsecamente relacionados. Para Bakhtin [2003[1979], p. 272):

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu **conteúdo (temático)** e por **seu estilo verbal**, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua-recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua **construção composicional**. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Desse modo, ao contemplarmos um ou outro elemento na elaboração de atividades de leitura, compreensão/interpretação e produção não podemos dissociá-los como parte integrante do gênero do discurso.

FIGURA 1 - Síntese da teoria de Bakhtin



Fonte: ROJO (2013), p. 27.

Em síntese, as práticas de linguagem que estão relacionadas às situações de comunicação (esfera de circulação, tempo e lugar histórico, participantes das relações sociais, conteúdo temático) originam os

acreditamos que exista gênero monomodal. Todos os textos que lemos/produzimos são compostos por diferentes modos semióticos, que vão além da letra. Um código de barra, por exemplo, um tipo de letra diferente, já caracteriza esse texto como multimodal.

gêneros do discurso. Antes de definirmos o GDT, devemos mencionar a sua origem que está diretamente relacionada às HQs. Segundo Vergueiro (2012), o ambiente mais propício ao desenvolvimento desse gênero do discurso foi nos Estados Unidos, no final do século XX, e o que favoreceu sua consolidação foi o contexto histórico vigente de avanço de recursos tecnológicos e sociais. As HQs se transformaram num mecanismo massivo de leitura. Como utilizamos a teoria de Bakhtin (2003[1979]), sabemos que os gêneros podem dar origem a outros. Essa modificação se ratifica com GDT, um gênero que surgiu a partir das HQs.

O marco inicial das HQs ocorreu com a publicação nos Estados Unidos de *Yellow Kid*, em 1984, para um jornal sensacionalista, *New York World*. As HQs eram veiculadas em páginas de jornais dominicais norte-americanos e voltados para a população de imigrantes, publicadas em cores e eram longas. Os GDT/s não tinham um espaço definido nos lugares em que circulavam. Assim, quem produzia esse gênero fazia adaptação do tamanho, o número de vinhetas variava, ora com duas, ora com quatro, dentre outras. Houve, a partir desse momento, grande aceitação do público e, logo, uma massificação dessa leitura. Anos depois, passariam a ser públicas as tiras, os GDT/s que se apresentaram dentro dos jornais com uma diversidade de assuntos, conservando o enfoque cômico das HQs. Havia as tiras cômicas e, em seguida, as seriadas, como um capítulo diário.

Para este capítulo, adotamos a definição de Nepomuceno (2005) para o GDT, feita a partir dos pressupostos de Bakhtin. Para ela, o GDT indica o que é e o que se diz por meio da estrutura composicional de um discurso “não sério”, que leva ao riso. Essa autora afirma que o GDT possui uma função sociocomunicativa específica que provoca o riso, críticas e ironia.

Ramos designa o gênero como tira cômica e o caracteriza assim:

A **temática** atrelada ao humor é uma das principais características do gênero tira cômica. Mas há outras: trata-se **de um texto curto** (dada a restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com a presença de personagens fixos ou não, que cria **uma narrativa com desfecho inesperado no final**. (RAMOS, 2012, p.24, grifos nossos).

Quanto à temática, sabemos que o GDT pode tratar de assuntos diversificados, seja da vida social, pessoal, momentos de lazer, políticos,

familiares, dentre outros. A personagem Mafalda foi escolhida para compor o *corpus*, pois precisávamos de uma única personagem para a elaboração da proposta, bem como pelo fato de ela atingir aos propósitos aos quais pretendíamos. Os GDT/s dessa personagem são sempre críticos, já que ela foi criada na década da ditadura militar argentina e, apesar de a Mafalda ter aproximadamente seis anos, enxerga tudo à sua volta com perspicácia e crítica.

O GDT é considerado como um gênero multimodal e, como tal, não pode ser desconsiderado no ensino de LP, pois, hoje, na contemporaneidade, vivemos em uma sociedade cujos gêneros, em sua maioria, são multimodais. Assim sendo, um ensino que privilegie apenas o modo verbal não possibilita a formação de um leitor proficiente, além de seguirmos o que a BNCC de LP, do ensino fundamental, vem defendendo veementemente: práticas de multiletramentos, do trabalho com a multimodalidade, da valorização dos gêneros digitais e de colocar o aluno como protagonista do seu aprendizado. Pensando nisso, a próxima seção trata desses temas defendidos na BNCC.

Os multiletramentos, a multimodalidade e as TIC

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) ampliam as possibilidades de acesso aos diversos gêneros que circulam em diferentes esferas e a inserção de vários modos semióticos a esses gêneros têm modificado os modos de leitura e escrita no contexto atual, séc. XXI. Nesse contexto, podemos destacar o surgimento de novos gêneros do discurso como *tweets*, *posts*, *chats*, *memes*, *vlogs*, *infográficos*, entre outros. Esses gêneros aparecem conjugando o digital com o impresso, convocando a necessidade de novos letramentos¹⁴. Entendemos, concordando com autores como Rojo (2012), que com todas essas transformações, é o momento de falarmos em multiletramentos. Rojo (2012, p. 8) defende que “trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação (‘novos letramentos’)”. A autora afirma também que o multiletramento “caracteriza-se como um trabalho que parte de culturas de referência

¹⁴ Letramento é “o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...] e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2000, p. 17-18).

do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias, linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático”. Rojo (2012) busca mostrar que esse tipo de pedagogia envolve agência de discursos que são capazes de ampliar o repertório cultural, que segue em direção de outros letramentos considerados como valorizados ou desvalorizados.

Entendemos que, na nossa proposta, trazemos um espaço desvalorizado de práticas de letramento, que é a rede social *Facebook*, pois essa rede oferece grande possibilidade de discussão, aceitabilidade aos diferentes enunciados que ali são postados, porém, apesar de ser muito acessada por professores e alunos, nem sempre é explorada como poderia ser nas várias oportunidades de aprendizagem. Blikstein (2013, p.58) afirma em seu artigo ‘Muito além do curtir: análise semiótica das redes sociais digitais’, que “as mensagens postadas no *Facebook*, podem, justamente, ser o lugar em que mais conhecemos as pessoas”.

É preciso esclarecer que muitas pessoas apresentam resistência em utilizar as TIC, principalmente, no que se refere ao acesso às redes sociais. Porém, hoje, em um só *clic* somos capazes de criar situações de comunicação que muito facilitam nossas práticas diárias. Concordamos com Chatfield (2012, p.27), que em sua obra intitulada “Como viver na era digital”, afirma que: “Se quisermos conviver com a tecnologia da melhor forma possível, precisamos reconhecer que o que importa, acima de tudo, não são os dispositivos que utilizamos, mas as experiências humanas que eles são capazes de criar.” Esse autor também defende que:

As mídias digitais são tecnologias da mente e da experiência. Se quisermos prosperar junto a elas, a primeira lição que devemos aprender é que só podemos ter esperança de compreendê-las de uma forma construtiva falando não da tecnologia de modo abstrato, mas das experiências que ela proporciona. (p.27).

Pensando na esfera escolar, Masetto e Behrens (2013) defendem que uma boa escola precisa de professores mediadores, motivados, criativos, experimentadores, presenciais e virtuais. E, em relação à rede social *Facebook*, rede muito acessada por alunos e professores, entendemos que ela caracteriza como um excelente suporte para trabalho com gêneros do discurso, no caso do nosso trabalho, o GDT. Ressaltamos que a circulação do GDT não se limita à esfera escolar,

aparece também em páginas de jornais, sites, blogs, redes sociais. Nesse sentido, Nepomuceno (2005, p. 24) afirma que o lugar social das tiras continua sendo a mídia, ou seja, a veiculação desses textos continua sendo os meios de comunicação de massa de onde provieram.

Ao enfatizarmos o GDT como um dos gêneros tomados como objeto de aprendizagem de LP, não acreditamos na supremacia do não verbal e verbal, sobretudo na leitura e associação entre ambos. Para Dionísio (2011) a palavra que define essa junção de modos é harmonia; essa pesquisadora considera a multimodalidade como um traço constitutivo de gêneros. “O que faz com que um modo seja multimodal, são as combinações com outros modos para criar sentidos”. (DIONÍSIO, 2014, p.42). E, de acordo com Ottoni *et al* (2010, p.10), “A crescente ubiquidade do som, da imagem, dos movimentos/animação, por meio da TV, do computador, da internet está, sem dúvida, por trás dessa nova ênfase e interesse na complexidade multissemiótica das representações que nós produzimos e vemos ao nosso redor”.

Em vários discursos, a multimodalidade é capaz de oferecer aos locutores e aos interlocutores o potencial de análise de significação dos modos ou meios semióticos. Kress e van Leeuwen (2001, p.46) defendem que “na era da multimodalidade, os modos semióticos além da língua são vistos como completamente capazes para servir de representação e comunicação”.

O GDT, gênero multimodal, que tem grande circulação nas redes sociais, tais como o *Facebook*, não deve ser observado sem nenhuma possibilidade de reflexão, de análise, de interação e de entendimento de todos os elementos que fazem parte de sua composição e que são responsáveis por gerar significados. É preciso entender que a escola precisa apressar-se no sentido de promover práticas de multiletramentos por meio do ensino de gêneros que trabalhem com diferentes modos semióticos.

Apresentação da proposta

A Mafalda na rede social *facebook*: uma proposta de ensino para explorar a atitude responsiva do aprendiz

Público-Alvo: Alunos do 9 ° ano do ensino fundamental, podendo ser adaptada para outras séries ou para outros componentes curriculares, de acordo com os critérios do professor.

Quantidade de aulas: 6 (seis aulas)

Corpus: 5 (GDT/s) retiradas de páginas do *Facebook* da personagem Mafalda.

A proposta se baseia na perspectiva sociodiscursiva de Bakhtin (2003[1979]). Utilizamos para elaboração dela duas páginas de GDT/s, do suporte digital *Facebook*. Escolhemos esse espaço social porque ele faz parte da vida e das leituras feitas pelos alunos e porque ele nos dá possibilidade de trabalhar a atitude responsiva do aluno. Seleccionamos 5 (quatro) tiras da Mafalda, sendo 2 (duas) da página 1 e três da página 2. Pensamos em explorar esses GDT/s, levando em consideração aspectos que envolvam o conhecimento da língua, o conhecimento de mundo, as intenções comunicativas, as experiências, vivências e práticas interativas.

Sugerimos duas páginas do *Facebook* que são destinadas às postagens de GDT/s da personagem Mafalda, porém, é necessária a criação de uma página da turma envolvida na proposta, para que seja possível compartilhar os GDT/s das outras duas páginas seleccionadas. Uma página é nomeada como Tiras da Mafalda - site de entretenimento e a outra, Tiras da Mafalda – página de comunidade da Mafalda site oficial.

→ **Explorando o contexto de produção, os elementos constituintes do gênero e realizando uma leitura crítica com intuito de responder aos enunciados**

Páginas escolhidas para o trabalho com o GDT.

FIGURA 2 - Tiras da Mafalda - Site de entretenimento.



Fonte: Facebook., 2019.

FIGURA 3 - Tirinhas da Mafalda - Página de comunidade sobre Mafalda Oficial.



Fonte: Facebook., 2019.

Dividimos a proposta em etapas. Na primeira etapa, sugerimos que sejam trabalhadas algumas especificidades do GDT, utilizando de algumas tiras disponíveis nas duas páginas e escolhidas pelos alunos. Na segunda etapa, a sugestão é explorar o GDT em situações responsivas, em que os alunos curtam e comentam as postagens. A seguir, apresentamos o passo a passo da proposta:

Aulas 1 - O gênero discursivo Tira: Que quadro é esse?

Figura 4 - Tiras da Mafalda- Site de entretenimento



Fonte: Facebook., 2019. Produção original: Quino.

Nessa aula, o momento é de discutir sobre o contexto de produção do gênero. Para iniciar, a professora apresentará um GDT da Mafalda aos alunos, retirada de uma das páginas do *Facebook*. Logo depois, a professora fará uma postagem de outros gêneros dos quadrinhos, tais como HQ, charge e cartum. Os alunos devem comentar a postagem, externando quais as diferenças entre esses gêneros e o GDT. Nesse momento deve ser trabalhado o conhecimento prévio dos alunos acerca desse gênero. Podem ser feitas as seguintes postagens:

→ Perguntas para todos os gêneros acessados (cartum e charge, tiras, memes).

- Esses gêneros apresentados são todos iguais? Quais as diferenças e semelhanças entre eles?

- Escolha três exemplares (por exemplo, uma tira, um meme e uma charge) e escreva qual é o propósito comunicativo de cada um deles.

-

→ Perguntas para o gênero Tira - **Que quadro é esse?**



Fonte: Facebook, 2019. Produção original: Quino.

- Então, que gênero do discurso é esse?
- Você já os viu em algum lugar?
- Gosta de lê-los? Por quê?
- Você conhece essa personagem? O que pensa sobre ela?
- Você já leu outra tira com essa personagem? De que ele tratava?
- Quem produziu o gênero?
- Onde ele foi circulado?
- A qual público, essa tira é direcionada?
 - Ele foi escrito com qual propósito?

Nessa atividade, é possível fazer com que o aluno/aprendiz interaja com o enunciado de tal forma que estimule sua compreensão leitora. Ele pode reler o GDT postado, reavaliar sua posição sobre o que ainda poderia acontecer e elaborar hipóteses. Nesse GDT, levando em consideração crises políticas/econômicas que vivenciam vários países, inclusive o Brasil, levantar uma discussão (por meio de postagens pela professora e comentários dos alunos) sobre o que eles pensam do questionamento da personagem Mafalda, a que contexto ela se refere quando diz “por onde vamos começar a empurrar esse país para frente?”, a fim de desenvolver habilidades de leitura e o senso crítico do aluno. Esse é o momento em que ele usa seus conhecimentos de mundo, responde aos questionamentos e procura estabelecer sentido ao que está sendo lido, assumindo uma significativa atitude responsiva.

Professor, não esqueça de pedir para os aprendizes olharem para os diferentes modos semióticos que compõem o gênero, tal como as cores, os quadros, os balões, as letras, pois isso contribuem para que consigam construir sentidos diante do que eles lerem.

Aulas 2, 3 - Análise de um GDT retirado da rede social Facebook

FIGURA 5 - Tiras da Mafalda- Site de entretenimento



Fonte: Facebook, 2019. Produção original: Quino.

Para uma análise conjunta com os alunos, sugerimos que a imagem seja compartilhada para a página da turma. É importante discutir com os alunos qual exemplar de GDT será escolhido, dependendo dos objetivos a serem alcançados. Apresentar o seguinte roteiro de análise aos alunos:

- Como é chamado esse gênero?
- Quem será que escreveu o GDT? Há como identificar seu produtor? Explique.
- Quando ele foi escrito e para quem ele foi escrito?
- Em quais campos de atuação da vida humana, os GDT costumam aparecer (por exemplo, jornalístico, religioso, cotidiano, científica etc.)?
- Sobre o que trata o exemplar do GDT lido?
- Dê exemplos de temas que podemos discutir por meio de uma GDT.
- Dos elementos que compõem o GDT, aponte quais aparecem nessa imagem.
- Qual tipo de linguagem predomina, a verbal ou a não verbal?

- Em relação ao nível de linguagem utilizado no conto, há predomínio da variedade padrão ou não padrão da língua? Explique sua resposta.
- Que explicação você daria para justificar a escolha, em relação ao nível da linguagem, do produtor do GDT analisado?
- Qual o tipo de balão que aparece no GDT analisado?
- Se não houvesse palavras, você conseguiria ler o GDT?
- A personagem Mafalda é muito questionadora, sempre apresenta argumentos para algum enunciado. Você concorda com essa postura da personagem? Você se identifica com ela?
- Explique, comentando o GDT, a fala do último balão.
- Você acha que se tivéssemos outra personagem nesse GDT, a resposta a Minguelito seria parecida? O que torna essa personagem diferente de outras personagens dos quadrinhos?

Professor, toda a análise deverá ser feita em forma de comentários na postagem da tira, na página da turma. Nessa atividade de análise, o leitor ativo expõe suas conclusões, curte as conclusões dos colegas e traz a sua voz, comentando as postagens dos colegas. Isso significa uma verdadeira possibilidade de diálogo, de interação entre locutor e interlocutor, a fim de construir significados relacionados ao GDT.

Aulas 4, 5, 6 - Respostas aos GDT/s: a argumentação como forma de resposta aos enunciados

Estes GDT/s devem estar na página antes de os alunos acessarem, pois nessas aulas posicionarão em relação aos assuntos abordados em cada GDT.

FIGURA 6 - Tirinhas da Mafalda- Página de comunidade virtual sobre a Mafalda



Fonte: Facebook, 2019. Produção original: Quino.

FIGURA 7 - Tirinhas da Mafalda- Página de comunidade virtual sobre a Mafalda.



Fonte: Facebook, 2019. Produção original: Quino.

Depois, o professor fará as seguintes perguntas orais aos alunos:

- O que o dois GDT/s têm em comum?
- Explique quem o globo terrestre representa nos dois gêneros? Por quê?
- Na primeira imagem, A Mafalda está feliz na primeira vinheta, depois aparece decepcionada na última, por quê?
 - Será que ela gostaria de dizer ao seu bicho de pelúcia o enunciado “O original é um desastre?”
 - Qual o sentido da palavra “desastre” nesse contexto? Você concorda ou discorda dela?
 - O que você acha que significa o sinal de interrogação que aparece no balão da segunda vinheta?
 - Qual o sentido de “PAF!”? Na terceira vinheta, ela derruba o globo, qual como será que ela se sente? O que seriam as coisas sutis que Mafalda não gostaria de dizer? Em que situações da vida somos mais sutis e não falamos diretamente o que pensamos?

Após a discussão do tema dos GDT/s, o professor poderá solicitar, aos alunos, que se manifestem a favor ou contra o posicionamento da Mafalda, acerca do modo como ela enxerga o mundo. Sugerimos que o professor disponibilize uma aula para que os alunos elaborem suas respostas individuais e, em seguida, compartilhem os GDT/s, caso queiram.

FIGURA 8- Tirinhas da Mafalda- Página de Comunidade Virtual sobre a Mafalda



Fonte: Facebook,2019. Produção original: Quino.

A Mafalda passa pela rua e vê um anúncio na parede sobre o dia das mães. Pensando nisso, responda:

1. Qual argumento usado pelo Armazém Don Manolo para convencer aos filhos a comprarem produtos domésticos de limpeza para sua mãe? Você concorda?
2. Por que a personagem arregala os olhos na última vinheta?
3. Agora, acesse a página do Facebook da turma e crie argumentos contrários aos usados pelo armazém.
4. Você percebeu, ao realizar as atividades com GDT/s da Mafalda, que ela adota uma postura crítica diante dos fatos da vida, sejam familiares ou não. Pensando nisso, você selecionará um GDT da Mafalda no site de entretenimento ou das Tirinhas da Mafalda, observará a crítica que ela faz e postará um comentário.

5. Avaliação

Os alunos serão avaliados pela participação durante a execução da proposta, assim como pelos comentários, compartilhamentos e construção da argumentação/discussão nas postagens, das respostas perante os GDT/s analisados e selecionados.

Considerações Finais

O ensino de LP deve ser revisto nas escolas, de modo que possamos proporcionar práticas de multiletramentos as quais estejam em consonância com as novas demandas da contemporaneidade. Nessa perspectiva, acreditamos que o trabalho em sala de aula pode ser diferenciado e, também,

pode atingir resultados satisfatórios quanto ao desenvolvimento da competência discursiva dos discentes. Nesse sentido, a inserção das TIC, como a rede social *Facebook*, é mais um recurso para sala de aula. O modo como conduzimos é que garante o êxito de aprendizagem de LP.

Verificamos que o GDT pode e deve ser utilizado nas práticas de leitura e produção, pois constituem um recurso para leitura dos modos verbal e não verbal, de maneira que os alunos percebam os implícitos, a ironia e se posicionem frente aos discursos veiculados nesse gênero. Acreditamos, ainda, que a atitude responsiva, enfoque das atividades, pode ser explorada para que os alunos se tornem pessoas mais críticas, perante aquilo que leem.

A esfera escolar deve, portanto, utilizar de gêneros que circulam em outras esferas, no sentido de permitir ao aprendiz vivenciar práticas de leitura e produção diferentes das propostas pelos livros didáticos. Essa é uma das possibilidades, dentre várias, para serem trabalhadas em âmbito escolar. Acreditamos, desse modo, que o aluno deve se tornar um leitor proficiente e ativo. E isso, pensando em novas perspectivas de ensino e aprendizagem de LP, pode acontecer, por meio de uma pedagogia de multiletramentos, pelo ensino de gêneros do discurso, por exemplo. Consideramos também que a proposta contribui para a construção da argumentação do aprendiz e para o desenvolvimento da criticidade e essa proposta pode ser adaptada para ser trabalhada nos mais diferentes componentes curriculares da educação básica.

Por fim, temos relevantes ganhos quando apoderamos de recursos tecnológicos para o ensino de gêneros, uma vez que é possível permitir, de forma efetiva, a integração de práticas de linguagem no ensino (escuta/leitura, produção) com a prática de análise linguística e semiótica, embora isso ainda seja feito, em vários espaços escolares, de forma bem tímida, isso porque o *trivium* do passado ainda permanece presente, com aulas em que é separada a leitura, da oralidade, da produção, da gramática etc. Por assim ser e, por entendermos a questão do dialogismo, do enunciado como algo que nos é caro, é que apresentamos uma proposta a ser aplicada em um ambiente em que corremos o risco de termos resistência em relação ao uso de redes sociais, mas a nossa intenção é apresentar mais uma estratégia, das tantas que temos acesso, dentro de uma pedagogia de multiletramentos, que proporcione um aprendizado mais significativo de LP, cabendo aos professores a escolha de propostas que melhor adequem à sua realidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed. 2003.

BRAIT, Beth. BAKHTIN, Dialogismo e Construção do Sentido. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

BRASIL: **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC-**BNCC**: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica / organização Tereza Perez. São Paulo: Editora Moderna, 2018. Vários autores.

KRESS, G; VAN LEEUWEN. T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. New York: Oxford University Press, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2007.

MENDONÇA, M.R.S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A.R; BEZERRA, M.A (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

NEPOMUCENO, T. **Sob a Ótica dos Quadrinhos**: Uma Proposta textual-discursiva para o gênero tira. Domínio Público, 2005. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=194608 Acesso em abril de 2015, 14:20.

OTTONI, M. A. R et al. A presença e a abordagem de gêneros multimodais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. **Polifonia**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado [do] Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, ano 17, n. 21, p. 101-132, 2010.

OTTONI, M.A.R. **Os Gêneros de humor no ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem discursiva crítica. Biblioteca Central da UNB, 2007. Disponível em <

http://bdt.d.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2293> Acesso em 05 dez 2018.

PAES de BARROS, C. G. Capacidades de leitura de textos multimodais: **Polifonia**, Cuiabá, n.19, p.161-168. 1.sem. 2009.

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

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. Esferas de ação social e comunidades discursivas: conceitos superpostos, mas distintos. In BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa: aspectos linguísticos, culturais e identitários**. São Paulo: EDUC, 2012. p. 75-90.

VERGUEIRO. W. (Org.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**.4. ed. São Paulo: Contexto,2013.

REFERÊNCIA DE SITES

FACEBOOK: **Tirinhas da Mafalda**: Página de comunidade sobre Mafalda Oficial <Disponível em <https://www.facebook.com/MafaldaDigital/>>. Acesso em 07 abril.2019.

FACEBOOK: **Tiras da Mafalda**: Site de entretenimento <Disponível em <https://www.facebook.com/MafaldaDigital/>>. Acesso em 07 abril.2019.

“APRENDER INGLÊS NUNCA FOI MEU INTERESSE”: PASSADO, PRESENTE E FUTURO DE UM ALUNO DE LETRAS ESCREVENDO A PRÓPRIA HISTÓRIA

Fernando Silvério de Lima¹

Questões preliminares

"Espero poder confiar inteiramente em você, como jamais confiei em alguém até hoje, e espero que você venha a ser um grande apoio e um grande conforto para mim."

Anne Frank, 12 de junho de 1942

Traduzido em mais de sessenta idiomas desde sua primeira publicação em 1947, O diário de Anne Frank é um considerado um dos grandes clássicos da literatura universal. Ao apresentar histórias e as impressões de uma jovem que se escondia com seus familiares do regime nazista, a obra se solidificou entre os exemplos de diários com foco nos relatos biográficos. Apesar de parecer um processo isolado, ainda mais ao considerar a vida silenciosa no anexo secreto, Anne Frank estabeleceu um pacto com seu interlocutor (neste caso ela chamou de Kitty). O diário seria uma forma de compartilhar emoções pessoais, anseios e reflexões. Todavia, leitura e escrita necessitam de uma relação de confiança, tanto entre quem interage com o que é narrado, quanto para quem organiza as próprias ideias e decide o que será compartilhado.

As histórias de vida se caracterizam destas relações de confiança em que cada pessoa embarca em um exercício de autoconhecimento, de pensar em eventos vividos dos quais nem sempre houve o devido tempo para pensar sobre o impacto dessas experiências. Nas últimas décadas, a pesquisa narrativa alcançou mais pesquisadores das ciências humanas interessados em compreender o impacto do sentido que os sujeitos criam das a partir das próprias vivências cotidianas. No campo

¹ Professor Adjunto de Língua Inglesa da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) - Departamento de Letras (DELET), Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS). limafsl@hotmail.com

da formação de professores, a pesquisa narrativa possibilitou o estudo do entrelaçar entre vida social e individual (BARKHUIZEN; BENSON; CHICK, 2014; CAINE; ESTEFAN; CLANDININ, 2013; CLANDININ, 2006; CLANDININ; CONNELLY, 1990; CONNELLY; CLANDININ; HE, 1997; LIMA, 2017), além da relação entre as histórias anteriores e o desenvolvimento profissional de futuros professores.

Um dos principais desafios, no entanto, tem sido como conciliar ou oportunizar esses espaços de formação com o devido preparo profissional e desenvolvimento de conhecimentos e competências típicos da área (também chamados de conhecimento disciplinar). As reflexões apresentadas ao longo de trabalho consideram este desafio e se organizam a partir de dois questionamentos:

- 1) Como o curso de Letras pode promover práticas de formação e ao mesmo tempo proporcionar o desenvolvimento linguístico de professores de inglês?
- 2) Em condições em que tal articulação é possível, quais histórias os alunos de Letras contam sobre a própria formação?

Para abordar tais indagações, o percurso deste trabalho se organiza inicialmente a partir de uma discussão acerca do papel da pesquisa narrativa para pesquisas com foco na formação de professores. Em seguida, a metodologia é apresentada ilustrando o estudo mais amplo, do qual uma narrativa foi selecionada para análise qualitativa. Posteriormente, a narrativa é apresentada em duas seções, a primeira com foco na relação presente e passado biográfico e a segunda tendo em vista as impressões sobre participar de uma proposta pedagógico que combinou histórias pessoas e escrita em língua inglesa. Por fim, algumas implicações são consideradas a partir da narrativa e como ela fomenta novos questionamentos para investigações futuras.

O potencial da pesquisa narrativa para o estudo da formação de professores

Apesar da longa tradição histórica de pesquisas com foco na formação de professores e seus eventuais avanços e conquistas, “atualmente, pesquisadores e formadores têm buscado outras bases teóricas mais sensíveis aos desafios atuais” (LIMA, 2017, p.18). Uma dessas possibilidades tem sido a pesquisa narrativa, uma tradição que

se intensificou a partir da década de oitenta nas ciências humanas (ELLIOT, 2005), partindo da pedagogia e encontrando seu espaço nos estudos linguísticos. De acordo com Czarniawska (2004), a ciência vivenciou algo chamado de *virada narrativa*. Este conceito diz respeito ao movimento e a tendência nas ciências humanas de abordar a organização da experiência humana a partir de histórias narradas oralmente ou sob a modalidade escrita (diários, cartas, relatos, apenas para ilustrar alguns exemplos). Ainda que a Educação tenha se destacado há décadas na articulação de pesquisa narrativa na pesquisa com foco nos professores (CAINE; ESTEFAN; CLANDININ, 2013; CLANDININ, 2006; CLANDININ; CONNELLY, 1990; CONNELLY; CLANDININ; HE, 1997), um crescente interesse em Linguística Aplicada revela o despontar de pesquisas contemporâneas (para uma análise mais detalhada desta questão, veja BARKHUIZEN; BENSON; CHICK, 2014; LIMA, 2017, LIMA; BASSO, 2014, dentre outros).

Clandinin e Connelly (1990, p.245) caracterizam a narrativa como um fenômeno *temporal*, uma vez que ela incorpora presente e passado em um exercício de pensar sobre a própria experiência de vida em seus diferentes desdobramentos. Mesmo que a vida de uma pessoa se organize em uma cronologia crescente, isto não significa que os eventos são considerados de forma estática. É necessário entender que a experiência humana, organizada a partir de histórias “abrange fatores de tempo e comunicação em mudança” (WEBSTER; MERTOVA, 2007, p.10). Dito de outra forma, uma narrativa se organiza a partir de diferentes eventos e ao longo desse processo ela explora os “pensamentos, sentimentos e emoções” (WEBSTER; MERTOVA, 2007, p.16) que configuram a experiência tanto do indivíduo, quanto de uma coletividade.

A dinamicidade da pesquisa narrativa se justifica em seu compromisso de apresentar a maneira como os sujeitos constroem as próprias histórias (BRUNER, 2010), os sentidos construídos a partir delas e como todos esses fatores se articulam na maneira como as pessoas vivem as próprias vidas. Pense, por exemplo, em alunos brasileiros cursando Letras Inglês. Um estudo narrativo com professores em formação considera não apenas o que os professores pensam sobre a própria trajetória profissional, mas como essa compreensão se relaciona à maneira como os alunos de Letras tomam suas decisões e fazem suas escolhas (tanto pessoais e profissionais). Quanto a este

aspecto, as narrativas não se limitam a contar apenas histórias felizes. Para Webster e Mertova (2007), por exemplo, que consideram narrativas para estudos de eventos críticos (aqueles que emergem com maior protagonismo entre os demais eventos vividos), histórias tristes ou de conflito também precisam ser contadas.

Um estudo narrativo, segundo Webster e Mertova (2007, p.94) se organiza a partir de três questões fundamentais. A primeira dela considera as *ferramentas* ou o aparato metodológico que o pesquisador seleciona para incentivar os participantes a gerar, compartilhar as histórias que então serão registradas (em áudio ou vídeo, por exemplo). A segunda questão diz respeito aos *critérios* adotados como a preservação da autenticidade da narração e a forma como ela é apresentada. Em terceiro lugar, a questão *estrutura* considera os aspectos elementares de uma narrativa além dos sujeitos, tais como o tempo, o lugar e os diferentes eventos. Pensar esse tipo de pesquisa significa considerar diferentes eventos que se organizam em um todo narrativo, o que justifica, portanto, seu foco no processo (as implicações os sentidos daquilo que se conta) e não no produto (a história contada). Dessa forma, de acordo com Elliot (2005), cada um desses eventos, cada uma dessas partes passa a ser entendida em relação ao todo.

Em termos metodológicos, a pesquisa narrativa se apresenta a partir de um olhar qualitativo e um perfil sociológico, uma vez que considera a vida do indivíduo em diálogo com a vida social. De acordo com Webster e Mertova (2007, p.126), narrar a vida é reestruturar ou reconfigurar o passado sob a luz do presente. No processo de educar professores, desta forma, o retorno ao passado possibilita compreender vivências do presente, sobre a própria aprendizagem e sobre as próprias competências e habilidades. A partir desse entrelaçar entre passado e presente, o sujeito passa a considerar seus planos futuros a partir de planejamentos, de superação e de construção de conhecimento.

Metodologia da investigação

De acordo com Connely, Clandinin e He (1997) na pesquisa com professores, uma tradição metodológica tem sido o uso de diários (em inglês *journals*) para registro de histórias e reflexões sobre a própria

formação e sobre a experiência em sala de aula. A escrita diarista possibilita esse diálogo (ABREU-TARDELLI; LIMA; FRIEDRICH, 2018) ao mesmo tempo em que preserva a liberdade do sujeito em se expressar em seu fluxo de consciência. Considerando este potencial, neste estudo consideramos o papel da escrita diarista tendo como inspiração inicial o legado de Anne Frank e o valor cultural de seus diários para a história mundial. Para o contexto de sala de aula, no curso de formação de professores de inglês, a atividade foi planejada sob a forma de entrada de diário (*journal entry*), como se os alunos contassem a própria vida e os eventos mais marcantes.

O estudo foi realizado em uma turma de 25 alunos matriculados em uma disciplina de escrita em língua inglesa (nível básico) durante o primeiro e o segundo semestre de 2018. O curso de Letras se organiza a partir de uma licenciatura única em língua inglesa e é oferecida por uma universidade pública do sul do Brasil. O curso foi estruturado a partir da produção de gêneros textuais com foco em narrativa, como biografias, resenhas de filmes, além de resumos e sinopses de livros. Este trabalho considerará o primeiro dos gêneros.

Os alunos foram introduzidos ao texto biográfico a partir da leitura e discussão do capítulo em inglês do diário de Anne Frank, datado de 08 de Julho de 1942. Este capítulo se destaca no diário por narrar os eventos anteriores à fuga para o anexo secreto. Anne narra a rapidez e o cuidado em arrumar as malas sem deixar pistas de que estavam fugindo. Além disso, os alunos realizaram a leitura do capítulo tendo como orientação a versão em audiolivro narrada por Winona Ryder. Em seguida, discutiram sobre as questões históricas que permearam a escrita do diário e como ele se tornou um dos clássicos da literatura universal. Em aulas posteriores, os alunos foram apresentados à proposta de escrita do bimestre: cada um produziria sua própria biografia sob a forma de um diário, dialogando com um interlocutor imaginário.

Considerando que a disciplina estava organizada em um curso de formação, a produção da biografia considerou os seguintes aspectos: memórias de infância, adolescência, eventos que culminaram na decisão de fazer o vestibular para o curso de Letras e ao fim, perspectivas para a vida futura. Em todos esses temas, os alunos deveriam considerar ainda como a língua inglesa fez parte em cada um dos momentos que poderiam ser exemplificados com eventos diversos.

As biografias foram produzidas em sala, posteriormente os alunos enviavam versões por e-mail que eram então devolvidas pelo professor com comentários de dois tipos: (I) sugestões de revisão e reescrita em inglês e (II) questionamentos entre leitor e autor sobre trechos da biografia, solicitando mais detalhes ou esclarecendo dúvidas. Ao final do bimestre, os alunos produziram uma versão inicial, uma reescrita, uma versão intermediária, outra reescrita e a versão final. Durante o processo, os alunos responderam um questionário que buscava compreender como os alunos reagiam e o que sentiam sobre cada etapa de escrita e reescrita das biografias.

Para este trabalho a biografia selecionada foi a do estudante que aqui será chamado pelo pseudônimo de Rick Morty. Aos 22 anos, ele cursava a disciplina de escrita em língua inglesa no primeiro ano de Letras. Ainda que seja um caso específico, o texto de Rick ilustra o processo da escrita diarista realizada com alunos professores, representando como questões da vida pessoal e profissional entrelaçam o pensamento dos futuros professores de inglês. Na próxima seção, a narrativa de Rick será apresentada com excertos de sua biografia que foram traduzidas para o português para este artigo.

O inglês na vida de Rick: passado, presente e futuro

Na atividade de lembrar suas primeiras experiências escolares, para então abordar como a língua inglesa se fez presente em sua história, Rick retornou ao norte do Paraná onde estudou o jardim de infância. Observe a primeira vinheta:

Vinheta 1

Eu cresci no Paraná, embora tenha vivido em outra cidade por alguns anos. Minha primeira memória de infância foi quando estava na escola, no jardim de infância, era natal, e minha professora fez uma atividade com a gente. Nós tínhamos que fazer um Papai Noel usando tinta (vermelha, branca e preta), um rolo de papel e uma caneta (para fazer os olhos e a boca). Meus amigos terminaram primeiro, e as mães deles vieram buscá-los, eu acabei ficando sozinho com a professora na sala e ela me ajudou a fazer o meu Papai Noel. Ela me deu um pedaço de algodão para a barba e foi muito legal, porque ninguém tinha um Papai Noel com barba na sala. Todos os meus amigos gostaram, mas eu não contei para eles que a professora havia me

dado o algodão. Por conta disso, eu tinha o Papai Noel mais bonito da sala. Eu era uma criança legal, quieto e inteligente, e por causa disso a professora me ajudou.

As lembranças escolares trazem em seu bojo uma dimensão afetiva ilustrada na figura da professora. O evento das colagens de Papai Noel é o primeiro evento que mostra a valorização que Rick faz da figura docente como parte da história de seu processo educativo. Ao descrever sua versão criança, Rick se descreve como “legal, quieto e inteligente”, traços que segundo ele eram bem aceitos pela sua professora. O diferencial do papel docente aqui não se limita apenas ao fato de que a professora se importou com o aluno cujos pais haviam se atrasado. A afetividade se incorpora ao engajamento da atividade escolar, de envolver o aluno para que possivelmente ele não ficasse apreensivo de ficar além do horário de aula e se mantivesse ocupado em sua criatividade infantil. A partir de uma primeira memória afetiva, seria possível considerar que este jovem, que atualmente cursa uma licenciatura (Letras Inglês) revela uma empatia com a carreira docente. Todavia, anos mais tarde a relação de Rick com seus professores muda completamente. A próxima vinheta sintetiza as experiências do ensino fundamental e conseqüente transição ao ensino médio.

Vinheta 2

Anos mais tarde, voltei para onde moro atualmente e comecei a estudar em um colégio público daqui e esse foi meu primeiro contato com a língua inglesa. Em um primeiro momento, eu odiava o inglês, era tão confuso e minha professora era muito ruim. Ela não me ajudava, só levava música e dizia: “o verbo to be é importante”. Eu costumava fazer as provas com meus amigos. A gente podia fazer isso? Não! Mas a gente fazia mesmo assim (risos). Eu não entendia as palavras do teste, apenas sabia que eram em inglês. Terminei o ensino médio odiando inglês e meus amigos também. Depois do ensino médio não vi mais nada relacionado ao inglês.

O primeiro contato com a língua inglesa se deu quando Rick começou a estudar em uma escola pública do Paraná. Duas aulas semanais de cinquenta minutos eram sua principal fonte de aprendizagem do novo idioma. Diferente das experiências anteriores, no ensino fundamental Rick sinaliza um conflito com a figura da professora de inglês. Inicialmente ele revela que “odiava” a língua

inglesa pelo idioma ser “confuso”, e utiliza o adjetivo “ruim” para caracterizar sua professora. Os termos selecionados ressaltam lembranças não mais afetuosas sobre uma importante etapa de sua aprendizagem escolar.

Narrativamente, ocorre um distanciamento da figura do professor, uma vez que parece não haver identificação com disciplina e a postura da professora colabora com este cenário. Rick reduz a prática da professora aos eventos mais recorrentes: o ensino de conteúdos gramaticais e o uso de músicas. Ao mesmo tempo, exemplifica sua mudança de postura como aluno. Aquele que outrora se comportava como os professores esperavam, agora supria a dificuldade com a disciplina contando com seus colegas. Os risos são aqui entendidos como um recurso de escrita para estabelecer um diálogo com o professor da disciplina de escrita que orienta a produção da biografia dos alunos de Letras. Em uma transição imediata ao período do ensino médio, Rick conclui que o ódio permaneceu inclusive durante o ensino médio, de forma que ele pouco se interessava pela nova língua.

Com uma relação quase antipática para a língua inglesa, chegar ao curso de Letras inglês parece um paradoxo complexo. Todavia, Rick elabora essa questão ao focalizar sua experiência enquanto adolescente. A vinheta a seguir representa os conflitos vivenciados nesta fase e os sinais de mudança.

Vinheta 3

Eu costumava ser o tipo de adolescente conhecido como “nerd, otako e gamer”. Eu sempre gostei de assistir animes, mangás e coisas assim e ficava horas e horas em frente ao computador assistindo Naruto, Bleack, Death Note e outros animes. Eu não me cansava de assistir essas coisas. Quando não estava assistindo animes, estava jogando “Point Blank”. Meu Deus, era muito bom esse jogo! Era um jogo de tiro para computador, e era online. Outros jogadores me chamavam de “hacker”, pois eu era muito bom mesmo. O que ninguém sabia era que eu gostava de ler livros, aprender muitas coisas sobre todas as coisas. Por exemplo, eu aprendi como montar um cubo mágico, só porque eu queria aprender (às vezes eram coisas fúteis). Sempre era meu interesse, aprender sobre tudo, mas sem estudar. Dessa forma. Aprender inglês nunca foi meu interesse, e também porque minha professora era muito ruim (acho que já disse isso, desculpe).

Ainda que desinteressado pela experiência escolar, Rick se descreve como um adolescente curioso e que gostava de aprender sobre as coisas. O diferencial era que tais interesses não estavam orientados para a sala de aula, mas para outros aspectos da vida cotidiana (os animes, os livros e os jogos de computador). Ainda que ele não reconheça ao longo do relato, a língua inglesa permeava todas essas atividades, o que poderia ter sido um importante aliado para desenvolver o interesse pelo idioma, mas não aconteceu. O que salta em sua narrativa é o caráter informal da aprendizagem neste período. A escola permanecia desinteressante e em especial a língua inglesa, por conta da professora que ele não gostava. Rick, por outro lado, timidamente se via como um sujeito curioso que aceitava desafios diferentes que aguçavam seu interesse. Entre parênteses, Rick atualmente parece incomodado em reiterar sua lembrança de que a professora era “ruim”, mas o faz para ressaltar a sua visão dos acontecimentos.

Era necessário encontrar uma forma para que tal interesse pudesse ser orientado para a língua inglesa. Ao contar sua história, Rick considera quando o momento de mudança ocorreu no cenário de lembranças ruins relatado até aqui.

Vinheta 4

Conforme o tempo passou, ainda que eu odiasse o inglês, algumas pessoas me influenciaram a aprendê-lo em um cursinho particular. Na época em que essas pessoas me influenciaram, eu não fazia nada da vida, apenas trabalhava e ia para a academia. Era triste, e aprender inglês era minha “fuga” da rotina, e foi assim por dois anos. Quando estava decidindo o que fazer na época da faculdade, lembrei que aqui na cidade tínhamos uma universidade pública com o curso de Letras Inglês, então decidi fazer o vestibular e algumas pessoas me encorajaram. Todos eles diziam que eu seria um bom professor, pois eu sei explicar muito bem (incluindo meu primeiro professor de inglês). Eu gostei disso, e “aqui estou”.

Das primeiras boas lembranças, passando por um longo período crítico, Rick descobriu seu interesse pela língua inglesa em outro contexto: o curso de idiomas. Após os primeiros anos da adolescência, ele vivenciou períodos de apatia e desinteresse, conforme relatado em um momento em que “não fazia nada da vida”. De repente a língua

inglesa passa a ser narrada como a “fuga” da rotina e da monotonia. O salto narrativo traz uma nova perspectiva para o período de escolha da universidade que se aproximava. A escolha pelo curso de Letras (Inglês) foi influenciada por “pessoas” que viam no adolescente o potencial para ser professor. Todavia, uma lacuna se acentua na narrativa, pois Rick passa de um completo desinteresse para uma importante escolha de carreira em que a língua inglesa terá papel essencial. Os esclarecimentos foram oferecidos em outro momento de sua biografia.

Vinheta 5

No começo foram alguns colegas de trabalho que já faziam inglês há algum tempo e depois esse meu professor de inglês acabou sendo meu veterano no curso de Letras até. Meu pai me influenciou também, mas com aquela psicologia reversa, falando que eu não iria aprender e que era só fogo.

Como citado anteriormente, durante o ensino médio, enquanto vivenciava o período de desânimo, Rick dividia sua atenção (além da escola) entre um trabalho e a academia. Neste período, decidiu fazer um curso de inglês, algo que seus colegas de trabalho já faziam. Em sua família, a figura do pai emerge contrariando a decisão do filho como forma de criticar o jovem que naquela idade não levava adiante suas escolhas. Rick foi capaz de provar ao seu pai que conseguiria levar o curso a sério, de forma que durante a época de pensar em um curso para se inscrever no vestibular, o jovem escolheu Letras Inglês após incentivo dos colegas de trabalho e inclusive de um ex-professor de inglês que na época buscava sua formação inicial na mesma universidade.

Retornando ao momento presente, Rick se encontra matriculado em uma disciplina de escrita em língua inglesa. A trajetória de compor a própria biografia, além de uma compreensão do que foi vivenciado, possibilitou um vislumbre ao futuro que inclui a finalização da graduação em Letras. A seguir, Rick revela alguns de seus planos.

Vinheta 6

O cursou começou e dois anos se passaram, espero conseguir fazer meu intercâmbio e começar a trabalhar em uma escola privada (porque eles pagam bem), mas não só por isso, mas também porque eu quero falar inglês. É tão bom quando eu entendo outras pessoas falando e eu consigo

responder, e quando ouço música e consigo entender. Meu Deus, meu coração quase para.

Atualmente Rick superou os entraves do passado e anseia pelo desenvolvimento de sua capacidade de comunicar-se em inglês. Dois anos depois do curso, espera com a graduação poder realizar um intercâmbio e também trabalhar no ensino de línguas. A possibilidade de aprender inglês em outro contexto se revelou como caminho para modificar uma trajetória que possivelmente estaria fadada a ter a língua inglesa como mais um conteúdo escolar que ficou para trás. Rick agora busca a formação da licenciatura e pode tornar-se um professor comprometido com interesse de dominar o idioma que vai ensinar.

Sobre narrar a própria história: experiências com a biografia

Além da escrita da própria biografia, Rick também preencheu um questionário durante o processo para registrar suas impressões da experiência de escrever a própria história em um curso com foco na escrita em língua inglesa. Observe o primeiro comentário.

Vinheta 7

Foi interessante, tivemos um vocabulário variado e o arquivo de áudio ajudou com a pronúncia, sem contar que tema é interessante, não é algo que se costuma trabalhar normalmente, foi o que mais me chamou atenção.

Na vinheta, Rick menciona o trabalho inicial com o diário de Anne Frank que incluiu não apenas a leitura do capítulo sobre a fuga para o anexo, mas o trabalho com a sua versão em audiolivro. O interesse do aluno foi a conexão entre um marco literário universal, amparado na escrita diarista biográfica, com a atividade em sala de aula de escrever a própria história. A este respeito, Rick oferece mais detalhes.

Vinheta 8

Escrever a minha própria história foi de grande valor por me fazer lembrar de muitas coisas que eu nunca parei para pensar, coisas importantes, mas que passam batidas por causa da correria do dia a dia.

Um aspecto a ser destacado foi que a experiência de produzir a própria biografia fez com que Rick reconsiderasse eventos anteriores, em especial como a língua inglesa passou a fazer parte de sua vida em diferentes etapas. Ainda que grande parte dos eventos remontam o que hoje seria uma realidade alternativa (odiar a língua inglesa), a atividade mostrou a mudança de um adolescente desinteressado que encontrou na aprendizagem do idioma o caminho para sua nova etapa de vida na universidade. Ainda que ele tenha descrito a atividade como algo de “grande valor”, o processo não foi tão simples como parece. Além da questão linguística, Rick ponderou sobre como a atividade foi constituída.

Vinheta 9

Foi desafiador, quebrei a cabeça fazendo, mas foi algo que me agradou no final! Aprendi um vocabulário novo devido a isso, o que me agradou mais ainda. Gosto de atividades que eu tenha a liberdade de escrever, me identifico com essa forma de aprendizagem.

Apesar de descrever o processo como desafiador, Rick revelou-se interessado pela atividade, uma vez que ela combinou tanto a aprendizagem do idioma quanto a escrita como um processo criativo, privilegiando a liberdade do aluno de se expressar a partir de um texto em particular. No entanto, esta conclusão não estava presente desde o início, conforme Rick considera o que orientava suas produções escritas do começo ao fim.

Vinheta 10

Primeiro foi a nota (desculpe), depois foi o prazer de ver minha escrita e ideias se desenvolvendo, e por fim foi bacana ver o tanto de vocabulário que eu sei, mas nunca me dei conta, por falta de escrever.

O processo foi orientado inicialmente pela nota, uma vez que ele estava matriculado formalmente no curso de escrita, no entanto, conforme foi se engajando com a proposta de escrever a própria biografia, Rick se interessou pelo processo de como sua escrita se desenvolvia entre uma versão e outra, até a versão definitiva. Este trecho retoma ainda um traço que permeia a narrativa de Rick ao longo

de sua biografia: a aprendizagem da língua estava atrelada ao que despertava seu interesse, ao que buscava sua curiosidade mais uma vez. Neste caso, entre escrita e reescrita, Rick encontrava formas de contar sua história, de aprender inglês e de ponderar sobre como sua trajetória até aqui sugere como ele chegou nas decisões que tomou, como no caso de cursar Letras e tornar-se professor de uma língua que no passado ele “odiava”.

Implicações para a formação de professores

A reconstituição narrativa apresentada anteriormente evidenciou o processo de transformação da vida humana e seus fenômenos de experiência (WEBSTER; MERTOVA, 2007) contados aqui nas histórias de Rick Morty sobre sua infância, adolescência e início da vida adulta com a chegada ao curso de Letras. O relato mostrou que a relação do sujeito com a aprendizagem de inglês passa de memórias afetivas iniciais na escola, desinteresse durante a fase da adolescência e posteriormente o resgate da possibilidade de aprender ao vivenciar em outro contexto o contato com pessoas que incentivaram seus estudos. Dessa última experiência é que emergiu o interesse em continuar estudando inglês ao se matricular no curso de Letras.

Como sugere Elliot (2005), as narrativas permitem compreender as experiências diversas do sujeito como as partes de um todo. Neste caso, a trajetória de Rick se caracterizou pelo movimento de grande desinteresse para maior aceitação e desejo de formar-se na profissão com a qual ele pouco se relacionava na escola. A figura dos professores emergiu em seus relatos constantemente, tanto nas lembranças boas quanto as não tão boas e mostram como a relação de Rick com cada um deles de alguma forma foi marcante para a maneira como o jovem lidava com o interesse de aprender inglês. A atividade possibilitou que Rick, ao mesmo tempo em que desenvolvia seu processo de escrita, abordasse questões de sua vida das quais ele não havia pensado anteriormente, ainda que tenha vivido tais eventos. O exercício, além de favorecer a escrita dos alunos na atividade diarista (biográfica), promoveu um movimento entre passado e presente, salientando o aspecto temporal (CLANDININ; CONNELLY, 1990) das narrativas.

A partir de tais questões, três importantes implicações emergem para pesquisas futuras com foco na formação de professores. A

primeira delas é o desafio de promover concomitantemente formação profissional e desenvolvimento linguístico do futuro professor. A produção das narrativas pode ser um começo deste processo, uma vez que integrou uma atividade com significado para o aluno de Letras que se constituiu a partir do ato de escrever a própria biografia na língua a ser aprendida. Em segundo lugar, a importância de promover essas oportunidades de pensar sobre as próprias escolhas, sejam elas do passado ou do presente. Ao considerarmos a mudança significativa revelada na narrativa, de alguém desinteressado e que entrava em conflito com a professora, para alguém que agora vai se tornar professor do mesmo idioma, é necessário ter em mente como tais questões podem ser aproveitadas para o trabalho nas disciplinas do curso de Letras. Por fim, foi possível perceber como a narrativa se revelou promissora ao longo do processo. Ao mesmo tempo em que ela ajuda o aluno de Letras a pensar sobre si (enquanto pratica uma nova língua), ela revela aos professores formadores como as histórias anteriores revelam traços do que os alunos pensam e das escolhas que fazem em diferentes etapas da formação.

Retomando os dizeres de Anne Frank que abriram as primeiras reflexões deste capítulo, a partir da escrita busca-se uma relação de confiança com o outro que lê. Se os professores formadores estabelecem tais relações em suas disciplinas e conseguem articular aprendizagem de uma nova língua com desenvolvimento profissional, outras histórias de futuros professores de inglês podem ser construídas. Histórias dinâmicas como a de Rick, que do total desinteresse pelo inglês, pode ser tornar um professor que faça a diferença na vida de seus alunos, contribuindo assim na construção de outras histórias.

Referências

- ABREU-TARDELLI, L.S.; LIMA, F.S; FRIEDRICH, J. Diários provocando diálogos de leitura: princípios, usos e pesquisas. In: KARLO-GOMES, G.; BARRICELLI, E. (Orgs.). **O diário de leituras na escola e na universidade: estudos do gênero e da práxis pedagógica**. Campinas: Mercado de Letras, p.117-140, 2018.
- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative Inquiry in Language teaching and learning research**. New York: Routledge, 2014. 132p.

BRUNER, J. Narrative, Culture and Mind. In: SCHIFFRIN, D.; DE FINA, A.; NYLUND, A. (Orgs.). **Telling Stories: Language, Narrative and social life**. Washington: Georgetown University Press, p.45-50, 2010.

CAINE, V.; ESTEFAN, A.; CLANDININ, D.J. A return to methodological commitment: reflections on narrative inquiry. **Scandinavian Journal of Educational Research**, Philadelphia, v.57, n.06, p.574-586, 2013.

CLANDININ, D.J. Narrative Inquiry: a methodology for studying lived experience. **Research Studies in Music Education**, Thousand Oaks, v. 27, n. 1, p. 44-54, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, Philadelphia, v.19, n.05, p.2-14, 1990.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J.; HE, M.F. Teachers' personal practical knowledge on the professional landscape. **Teaching and Teacher Education**, Philadelphia, v.12, n.07, p.665-674, 1997.

CZARNIAWSKA, B. **Narrative Studies in Social Science Research**. London: SAGE, 2004. 157p.

ELLIOT, J. **Using narrative in social research: qualitative and quantitative approaches**. London: SAGE, 2005. 220p.

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

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

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

WEBSTER, L.; MERTOVA, P. **Using Narrative Inquiry as a research method**. New York: Routledge, 2007. 148p.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O SIGNO DO CABELO PELA AFIRMAÇÃO DA IGUALDADE

Joémerson de Oliviera Sales¹

Jordana Lenhardt²

Laleska Fernanda Costa Gonçalves³

Introdução

A literatura afro-brasileira representa a busca pela afirmação de um povo, de uma cultura. Mesmo após quinze anos de existência da Lei Federal 10.639/03, essa literatura ainda parece se encontrar à margem da prática pedagógica na escola regular. São vários autores/escritores possíveis de se abordar em sala de aula, no entanto, no ensino básico, o trabalho com textos dessa natureza aparentemente acontece com um texto isolado e lido às pressas nos dias que antecedem a data de comemoração da consciência negra no Brasil.

Neste sentido, a presente pesquisa busca apresentar reflexões e possibilidades acerca do ensino de literatura afro-brasileira a partir de um recorte temático: o signo do cabelo. Esta investigação toma por ponto de partida o signo do cabelo nas narrativas: *O segredo das tranças*, de Rogério Andrade Barbosa, e *Por que as mulheres têm cabelos longos*, de Adilson Martins.

Para situar a abordagem deste estudo, buscamos amparo no material pedagógico das diversidades do Estado de Mato Grosso, de onde tecemos nossa fala a respeito da questão. Para tanto, em relação ao eixo analítico, trazemos discussões de cunho étnico-racial e

¹ Licenciado em Letras pela UFMT/CUR e mestre em Estudos de Linguagem com ênfase em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), professor de Língua Portuguesa na escola Plena Pindorama de Rondonópolis – SEDUC-MT.

² Licenciada em Letras com habilitação em Língua Inglesa, Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela UNIR; mestre em Estudos de Linguagem com ênfase em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); em doutoramento em Letras - linguística - pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da educação básica na SEDUC/MT.

³ Licenciada em Letras e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/CUR). Atualmente é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem com ênfase em Estudos Literários (UFMT).

alinhamos nosso discurso ao de autores que realizam um diálogo perene com as ciências humanas no trato literário.

A Educação Básica do Estado de Mato Grosso e a questão étnico-racial

Estudar as diversidades na educação básica não é apenas uma pauta de auto-formação, mas uma necessidade coletiva no contexto escolar. Esta ação demanda abertura, e muitas das vezes questionamentos de nossas crenças pessoais, em prol da compreensão daqueles que ainda buscam legitimação no cenário educacional em diálogo com os direitos humanos.

Entende-se por diversidades grupos específicos de pessoas que no decorrer de nossa história tiveram seu lugar de fala não validado. Conforme as Orientações Curriculares das diversidades do Estado de Mato Grosso “a educação consiste em um instrumento indispensável para o fortalecimento da cidadania”, pois enfatiza “a necessidade de mudança de atitudes tendo como lógica uma sociedade equitativa, onde todos/as sejam respeitados/as na sua diversidade sociopolítica, sexual, cultural e ideológica”. (MATO GROSSO, 2012, p. 23).

Neste sentido, a questão étnico-racial aparece como traço importante a ser discutido na educação básica. Em Mato Grosso, tal demanda é pensada como o ato de “conhecer a nós mesmos/as” (MATO GROSSO, 2012, p. 82). Portanto, a tradução da Lei 10.639/03 em prática efetiva na educação deve constituir um compromisso coletivo de todos, e não apenas se calcar em práticas pedagógicas isoladas das áreas de ciências humanas e de linguagens. O próprio documento das Orientações Curriculares das diversidades traz possibilidades para a inclusão e realização desse saber em todas as áreas do conhecimento.

Conforme as Orientações

[...] a valorização da diversidade etnicorracial (sic) e cultural na nossa formação deve ser estudada, reconhecida e afirmada. [...] Trata-se de reconhecer a participação dos/as negros/as ao lado dos/as indígenas, europeus e asiáticos/as na produção cultural e intelectual do país, ontem e hoje. A escola não opera no vazio, ela é construção de vários saberes, e a questão da diversidade cultural no currículo da educação básica é mais uma dessas construções. Neste momento de globalização, temas como raça, etnia e identidades estão cada vez mais distantes do ambiente

escolar. Faz-se necessário acolher urgentemente temas culturais no ensino. (MATO GROSSO, 2012, p. 82).

Desse modo, podemos depreender que valorizar e abordar as diversidades nas escolas contribui ainda mais para o fortalecimento de uma sociedade em que se respeite às diferenças, sejam elas étnico-racial, cultural, social ou intelectual. A importância de tais questões serem pauta na sala de aula da educação básica encontra-se no fator indispensável de humanização que elas implicam, pois pode favorecer que os estudantes criem mais empatia e respeito por grupos que, até então, tiveram seu lugar de fala na sociedade oprimido ou abafado.

A literatura e interpretação como prática social

A literatura brasileira é fruto da busca de uma identidade local. Depois da consolidação da literatura, lá pelo século XIX, ela passou a traçar seus temas cunhados pelas histórias e memórias de sertanejos, as narrativas da seca, e abarcando também questões urbanas. Hoje, quando pensamos em literatura brasileira, sabemos que a identidade local é um retrato complexo do processo da colonização e da presença das culturas indígenas e africanas.

Esta presença nos leva, então, a pensar o impacto social que a literatura tem. Sua leitura é capaz de trazer conhecimento, agregar valores culturais e pode nos levar a indagar preconceitos e estereótipos que são disseminados e repetidos em sociedade, de modo que, conforme pontua Antonio Candido, “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação [...]. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p. 177).

Nesse sentido, quando voltamos nosso olhar à literatura afro-brasileira, temos a percepção de que o texto literário exerce impacto social na vida dos leitores, pois temos acesso a narrativas que tratam de temas dolorosos como a escravidão, a fome, a miséria, a dor; no entanto, a literatura afro-brasileira também carrega temas como coragem, descoberta de identidade, amor e solidão. Assim, ler esses textos significa

compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raízes africanas. Implica criar condições para que estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (SECADI, 2013, p. 85).

Por esta via, a leitura de textos afro-brasileiros pode significar o acesso à cultura, como também a possibilidade do reconhecimento. Por meio dela, estudantes podem validar seus traços, seus comportamentos e suas crenças a partir da ficção, que, no momento da leitura e interpretação, invade a realidade e, como argumenta Bernardo, “fratura o hábito e nos força a prestar atenção, tanto nela mesma quanto na realidade” (BERNARDO, 2013, p. 201). Assim, literatura e interpretação oferecem-nos outras perspectivas para se pensar a questão étnico-racial, não ficando apenas no discurso da tragédia e na experiência da dor.

Nos autores Adilson Martins e Rogério Andrade Barbosa, encontramos narrativas que apresentam a África e temas ligados à cultura afro-brasileira de uma forma mais positiva e com o uso de uma linguagem simples. Essas obras são destinadas ao público infanto-juvenil, no entanto, isso não inviabiliza a leitura delas pelo público adulto.

O recurso visual aparece em ambas, o que auxilia no o processo de significação dos textos. A obra de Adilson Martins – *Erinlé, o caçador e outros contos africanos* – é composta por oito contos (traço da produção do autor⁴), que narram estórias sobre os Orixás, deuses africanos, sobre a superação diante da adversidade, lutas, etc. Em Martins, o que mais se destaca é a forma simples que ele tem de provocar o pensamento.

⁴ Recomenda-se a leitura da *O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas*, de Adilson Martins. Rio de Janeiro: Pallas, 2008. A obra apresenta estórias engraçadas que nos levam a pensar os estereótipos e preconceitos sob um olhar muitas das vezes lírico, mas que não se isenta da responsabilidade de indagar e interrogar e incitar aos leitores.

A obra de Rogério Andrade Barbosa – *O segredo das tranças e outras histórias africanas* – é constituída por cinco contos que são ligados a cinco países diferentes do continente africano, a saber: Angola (conto escolhido para exame neste trabalho), Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Sua linguagem, em contrapartida, apresenta certa complexidade e exige do leitor um olhar mais atento aos temas que são apresentados.

O signo do cabelo por uma educação que afirme a igualdade

Alfredo Bosi, ao pensar no aspecto cultural, afirma que “estamos acostumados a falar em *cultura brasileira*, assim, no singular, como se existisse uma unidade prévia que aglutinasse todas as manifestações e espirituais do povo brasileiro [...] mas, de qualquer modo, o reconhecimento do plural é essencial” (BOSI, 1992, p. 308-309 – grifos do próprio autor). Desse modo, reconhecer outras literaturas dentro da própria literatura brasileira é marcar a pluralidade que Bosi salienta na cultura.

Neste exercício, os contos *Por que as mulheres têm cabelos longos* e *O segredo das tranças* favorecem pensar, refletir, observar e discutir a respeito do cabelo africano. Essas duas narrativas abordam o cabelo como um signo, uma parte do corpo, em que incide opressão e como campo de resistência.

No conto de Martins, o processo de escrita se dá por meio da explicação. O enredo se desenvolve a partir do conflito de duas mulheres que entram em discussão sem ter o motivo revelado. Após isso

a que levou a pior na briga resolveu se vingar e, para isso, cavou um buraco bem fundo no caminho por onde sua inimiga passava diariamente quando ia buscar água no poço. Com muito cuidado, cobriu o buraco com galhos e folhas, para que sua abertura não fosse vista. No dia seguinte, a outra mulher foi buscar água, equilibrando uma grande jarra na cabeça. Sem ver a armadilha que lhe havia sido preparada, caiu no buraco, pondo-se a chorar e a gritar desesperada. (MARTINS, 2010, p. 30).

A personagem que caiu na armadilha é socorrida por homens da aldeia que puxam tanto seu cabelo que eles, misteriosamente,

começam a crescer. A mulher ficou muito envergonhada que não teve opção, além de se esconder na floresta, e

longe de casa e sem meios de cortar os cabelos, a mulher tratou de lavá-los cuidadosamente e, então, vendo seu rosto refletido nas águas da lagoa, notou que os cabelos grandes e bem arrumados a tornavam mais bela. Sentindo-se segura da própria beleza, resolveu voltar à aldeia, onde foi recebida por todos. Tornara-se a mulher mais bonita da tribo. Tão logo perceberam que cabelos grandes faziam com que ficassem mais belas, todas as outras mulheres deixaram que os seus crescessem também. Desde esse dia, as mulheres usam cabelos compridos e diferenciam-se dos homens por suas longas e vistosas cabeleiras. (MARTINS, 2010, p. 32-33).

No conto de Barbosa, a escrita requer maior atenção. A trama contém expressões africanas no corpo do texto, como: “makas” e “muxito”, e também apresenta entidades míticas, como o “Di-Kishi” e o “Kianda”. Seu enredo nos incita a querer descobrir o segredo das tranças de Katchiungo. No começo da narrativa,

Naué, jovem mãe que ficara viúva muito cedo, dirigiu-se à casa de Katchiungo com o bebê amarrado às costas. O homem, que já possuía três mulheres, vinha insistindo com ela para que casasse. Naué, então, deu-lhe um ultimato:

– As suas esposas são invejosas e não gostam de mim. Sou a mais nova e, de acordo com os costumes, terei de fazer tudo que elas mandarem. Se você não quiser me seguir, vou embora hoje mesmo com Mutenga, meu filho – ameaçou, cansada de viver no mesmo Kimbo, a aldeia onde nascera. (BARBOSA, 2007, p. 10).

Katchiungo, desgastado de seus outros relacionamentos, vê na proposta de Naué a possibilidade de um novo recomeço e parte com ela e seu filho para uma nova terra e à beira do caminho encontram dois homens: o “De onde venho” e o “Para onde vou”. Nesse encontro pedem a direção do melhor caminho e assim seguem o conselho de Para onde vou, “pois se obedecessem a orientação de De onde venho, regressariam ao ponto de partida” (BARBOSA, 2007, p. 11). Após terem se estabelecido em nova terra

Os anos voaram mais rápidos do que as folhas espalhadas durante os vendavais. Muitas e muitas tempestades sacudiram os galhos das árvores, em meio ao estrondo dos trovões e o cintilar dos relâmpagos. Mutenga

crecera musculoso como um búfalo da savana e, havia muitas luas, deixara de ser criança. Certa noite, Katchiungo chamou Naué e disse:

– O seu menino, que eu ajudei a cuidar com todo carinho, já é quase um homem, e está na época de ele passar pelas provas da Mukanga (período de iniciação), de acordo com as tradições de nosso povo. Precisamos voltar – disse, arrumando a trouxa. A esposa, que com o passar do tempo tornara-se menos rebelde e mais compreensiva, concordou. Ela também sentia falta das conversas das mulheres de sua aldeia natal. (BARBOSA, 2007, p. 11-12).

No retorno à terra natal, Katchiungo pede para pararem no meio do caminho, pois estava muito cansado. Nesse momento são surpreendidos “pelos guerreiros de um importante soba, um chefe que dominava todas as terras daquela região” (BARBOSA, 2007, 12). Diante do tribunal do soba, nomeado como Mbanza,

Mutenga foi logo se defendendo:

– Desculpe – disse o rapazinho. – A culpa é desse velho teimoso – falou, apontando para o pai de criação. – Se tem alguém que merece ser castigado, é ele. Mas, antes, gostaria de ter meu casaco de volta.

– Se é seu, pode pegar – respondeu o soba, que, então, virou-se para Naué e perguntou:

– E você, tem alguma reclamação?

– Sim. Se meu marido fosse mais jovem, não precisaríamos ter parado para descansar em seu reino. Mas, se pretende matá-lo, cuidado – avisou. – As quatro tranças que ele usa têm nomes e segredos que ele não conta para ninguém (BARBOSA, 2007, p. 13).

No encontro com o Soba, os familiares de Katchiungo apontam-no como único culpado por estarem na terra do “imperador. Neste momento, o interrogatório segue e

Katchiungo, sem alternativa, pôs-se a desvendar os fios do mistério um por um:

– A trança do lado esquerdo de minha cabeça chama-se “Não diga tudo aos conhecidos”. A do lado direito é “O filho dos outros é teu filho”. E as que ficam atrás são “O mais velho é igual ao seu mais velho” [...].

– O nome da última trança é “O soba não usa de justiça” (BARBOSA, 2007, p. 13-15).

Ao revelar seu segredo, o Soba fica abismado com a sabedoria de Katchuingo. E resolve libertá-lo. O mesmo retorna sozinho à sua terra natal e sabe que o único destino que o espera é a morte.

As duas narrativas empreendem perspectivas distintas acerca do signo do cabelo. Na primeira narrativa, o cabelo aparece como um traço homogêneo e que se converte em diferença o que resulta na exclusão da personagem seguida de sua ascensão. Na segunda narrativa, esse signo é marcado pela diferença e incute valores místicos que dão à personagem o benefício de escape de seu destino final que é a morte.

Notamos que ambos os textos apresentam um enredo singular que giram em torno do tema do cabelo como aceitação de si mesmo e do outro. Perceber-se ainda, através da simbologia do signo do cabelo no primeiro conto, que ele carrega implicações de auto aceitação da personagem, pois, a aceitação do cabelo na narrativa empodera a personagem que resolve assumir de vez os seus longos cabelos, indo muito além do caráter estético. No segundo conto, podemos relacionar as tranças de Katchuingo como um aspecto de sua sabedoria, pois, ao desenrolar seus fios, desenrolam-se seus segredos, o que culmina em livrá-lo da morte.

Acreditamos assim, que abordar temas como esses na sala de aula do ensino básico, significa não só seguir os parâmetros estabelecidos pelas leis e orientações anteriormente citadas, mas pode apontar um caminho no sentido de abraçar as diversidades em narrativas, representando um importante espaço de reflexão com a representatividade daqueles que estiveram por muito tempo à margem do cânone.

Considerações finais

A análise dos contos apresentados revela o signo como representação de um povo e de uma cultura. Dessa forma, a leitura e interpretação desses contos na sala de aula da educação básica significa trabalhar narrativas que podem contribuir para uma educação que busca afirmar a igualdade.

Os narrados das histórias nos impõem suas perspectivas sobre a relação da cultura em relação ao cabelo, fazendo-nos refletir em questões de aceitação, segregação e comportamentos sociais. Sob esse

olhar, o texto literário assume o compromisso afirmado por Antonio Candido e abre espaço para debates étnico-raciais em sala de aula.

Acreditamos que a leitura e interpretação desses textos em sala de aula é uma das possibilidades mais interessantes no sentido de combater os preconceitos étnico-raciais. Sua importância, no entanto, não recai somente nessa questão social, pois, a literatura contribui para o processo *humanizador* dos sujeitos, como define Candido (2011), ela pode ser uma poderosa ferramenta de transformação social.

Cabe a nós educadores, dessa forma, utilizar de instrumentos de afirmação da igualdade, (re)pensando a importância do trabalho com narrativas dessa natureza nas aulas da educação básica e trazendo para o ambiente educacional práticas pedagógicas que abarquem não somente a literatura afro-brasileira, mas também a literatura indígena, dando voz a diferentes sujeitos e vez para abordar temas que ainda hoje podem estar à margem do cânone.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rogério Andrade. **O segredo das tranças e outras histórias africanas**. Ilustrações de Thaís Linhares. São Paulo: Scipione, 2007.

BERNARDO, Gustavo. **Conversas com um professor de literatura**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Lei número 11.645, 10 de março de 2008. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em 11 de abril de 2018.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

_____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro, Ed. Ouro sobre o azul, 2011: PDF. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/296648/mod_resource/content/1/Candido>. Acesso em 20 de outubro de 2018.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura Afro-brasileira**: um conceito em construção. Disponível em <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>>. Acesso em 16 de maio de 2018.

MATO GROSSO. **Orientações curriculares**: diversidades educacionais. Secretaria do Estado de Educação, Esporte e Lazer. 2012.

MARTINS, Adilson. **Erinlé**, o caçador e outros contos africanos. Ilustrações de Luciana Justiniani Hess. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA REVISÃO HISTÓRICA

Layane Campos Soares¹
Adriana Nascimento Bodolay²

Introdução

Este capítulo é um recorte da minha pesquisa de mestrado, intitulada “Concepções de gramática na formação inicial de professor de Língua Portuguesa na UFVJM” (SOARES, 2017), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e defendida em 2017. Tentamos compreender os motivos pelos quais a gramática se tornou conteúdo curricular no Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, em função do nosso objeto de investigação: *concepções de gramática*³.

A partir dessa inquietação, propomos neste capítulo percorrer os caminhos da história, remetendo-nos à Grécia Antiga, na Antiguidade Clássica. Com base nesse percurso, conseguimos perceber as razões que tornaram a gramática um conteúdo curricular no âmbito do ensino básico. Ficou evidente que, com o início dos estudos linguísticos, o termo gramática passou a ser vinculado a outros adjetivos, que deu início a novas formas de significá-lo e de concebê-lo. Assim, passamos a ter uma gramática que é descritiva, ou seja, que tem o intuito de descrever os fatos da língua; outra que é internalizada, ou seja, a que se refere aos conhecimentos que o falante tem sobre a língua; e, por

¹Doutoranda em Estudos Linguísticos (PPGEL), pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: layanecsoares@gmail.com / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2461261839263924>.

²Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: adriananbodolay@gmail.com / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0751216352497437>.

³Apoiamo-nos na definição do termo *gramática* como um “conjunto de regras” que discriminam o funcionamento da língua (POSSENTI, 1996, ANTUNES, 2003), que está associado a três concepções diferentes de gramática: *normativa*, *descritiva* e *internalizada* (POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2009).

último, a normativa, que diz respeito ao modo certo de falar e de escrever (POSSENTI, 1996; PERINI, 2004; TRAVAGLIA, 2009).

A compreensão sobre o lugar que a gramática ocupou em um contexto histórico, faz-nos entender o porquê de os professores de Língua Portuguesa, na maior parte das vezes, associarem esse termo a concepção normativa. Isso pode estar atrelado ao seu surgimento na Antiguidade Clássica, mesmo que em um viés filosófico da linguagem, momento em que ela foi vista como um conjunto de regras que levam os falantes a “arte de ler e escrever” corretamente (NEVES, 2005).

O estudo realizado nos mostrou algumas mudanças significativas que têm ocorrido no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que rompeu com a ideia da normatização da língua. Notamos, desse modo, que a língua passa a ser vista como forma de interação, de modo a valorizar seus diversos contextos de uso e, por consequência, legitima o lugar de ensino das demais concepções de gramática.

Notas sobre a história da expressão Gramática

Uma pergunta que fizemos foi como a gramática se tornou conteúdo no currículo de Língua Portuguesa. Com o intuito de respondermos a esse questionamento, propomo-nos neste capítulo realizar um resgate histórico da expressão *gramática* com a finalidade de percebermos o modo como ela se tornou um conteúdo curricular da disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica. Na nossa percepção, tratar do assunto gramática implica em buscar na sua história as origens do termo. Tal tarefa nos remete à Grécia Antiga: é naquele contexto que tem início o pensamento linguístico e a teoria gramatical da cultura ocidental.

A tradição dos estudos gramaticais teve sua origem há cerca de dois mil anos na cultura ocidental, iniciando-se na Grécia no período da Antiguidade Clássica. O trabalho desenvolvido pelos gramáticos gregos foi aprimorado pelos romanos de tal forma que serviu como arcabouço para o desenvolvimento de outras gramáticas em nossa cultura nos dias de hoje. Weedwood (2002) afirma que os métodos e as atitudes utilizados para a construção da gramática tradicional são anteriores ao surgimento da linguística enquanto ciência.

De acordo com a literatura consultada, observamos que os estudos gramaticais se iniciaram na Índia há mais de dois mil e quinhentos anos. O objetivo principal desses estudos estava relacionado à preservação da língua sagrada Sânscrita para que, assim, os textos sagrados dos Vedas e seus comentários se mantivessem intactos. De acordo com Weedwood (2002, p. 15), “o estudo da gramática na Índia no primeiro milênio antes de Cristo já tinha se tornado uma prática intelectual em si mesma”. Assim, podemos perceber o quão avançado era o estudo da gramática do Sânscrito naquele período, em que se consagrava como uma atividade teórica com um elevado grau cognitivo.

Retomando o contexto ocidental, os gregos empregaram o termo *grammatiké*, que tem como significado a “arte de ler e escrever”, para denominar o estudo que estava sendo realizado especificamente sobre a língua grega (NEVES, 2005; SILVA, 2016). Aprigliano (2005) afirma que para os indianos, o termo *vyākaraṇa*, que comumente é traduzido por gramática, tem o sentido de “distinção, separação, discriminação” das formas linguísticas corretas. Assim, de acordo com o autor, “o conhecimento da gramática é o que torna um capaz de reconhecer e discriminar, por meio da divisão entre base e afixos, as formas que são apropriadas” (APRIGLIANO, 2005, p. 04). Essa é a concepção de gramática para a cultura oriental, em que se tinha a preocupação de manter viva a língua sagrada como forma de preservação dos próprios rituais religiosos.

Weedwood (2002) observa que a motivação para o desenvolvimento das gramáticas grega e indiana não foi a mesma. Elas surgiram em contextos diferentes e a partir de necessidades diferentes. Enquanto na Grécia clássica a preocupação estava voltada para a necessidade de um vocabulário técnico e conceitual com o intuito de realizar análises lógicas discursivas, na Índia a necessidade estava relacionada à preservação da pronúncia correta dos textos religiosos, colaborando com a investigação da fonética articulatória. Ressaltamos, porém, que essa não é uma opinião consensual entre teóricos, já que para Perini (2004) a motivação inicial para o desenvolvimento das teorias gramaticais tanto do ocidente quanto do oriente foram as mesmas, relacionando-se com a necessidade de preservação dos poemas sagrados.

Vale afirmar que nenhuma teoria gramatical se sobrepõe a outra, em grau de importância, ou em seus postulados. Tanto que os estudos

gregos e indianos colaboraram para a história do que chamamos, atualmente, de Linguística. Ainda que existam críticas duras em relação à gramática tradicional, em termos de regras e definições, não podemos desmerecer a sua importância para os estudos linguísticos como conhecemos hoje.

As contribuições da gramática do Sânscrito foram fundamentais para o desenvolvimento do método comparativo e da linguística histórica do XIX na cultura ocidental. O trabalho gramatical de Panini (século V a. C.), segundo Weedwood (2002), gerou bases que complementaram os estudos gramaticais greco-romanos, principalmente no que se refere à ciência fonética, conjuntamente com o desenvolvimento de regras e definições para a construção de frases, por exemplo. Segundo Weedwood (2002, p. 14), essas definições são explicadas “por meio de regras ordenadas que operam sobre estruturas subjacentes de maneira espantosamente semelhante a diversos aspectos da teoria linguística contemporânea”. Dessa forma, notamos a relação entre estudos gramaticais e os postulados da teoria linguística, em que o estudo gramatical tradicional serviu, de certa forma, como embasamento para a Linguística moderna.

A gramática de Panini, por muito tempo, foi a restrita à cultura hindu. Segundo Weedwood (2002), foi somente no século XVIII que o mundo ocidental teve conhecimento dessa gramática. O acesso aos postulados gramaticais indianos contribuiu para o desenvolvimento do método comparatista no século XIX. Chegou-se, então, a considerar a existência de uma família linguística denominada por protoindo-europeu. O intuito era descobrir a língua-mãe comum, da qual as várias línguas europeias teriam se originado (WEEDWOOD, 2002). Vale ressaltar que essa questão ainda não está resolvida pelos teóricos da área, existindo controvérsias entre linguistas.

Orlandi (2009) afirma que, nesse mesmo período, houve dois marcos importantes da constituição da Linguística: a *gramática de Port-Royal* no século XVII e as *gramáticas comparadas* no século XIX. A gramática de *Port-Royal* ou gramática geral é marcada por princípios racionais em que se acreditava que as línguas e a linguagem eram fundamentadas pela lógica. Assim, as gramáticas que foram construídas a partir do pressuposto da racionalidade deveriam funcionar como máquinas fazendo a distinção entre o que era válido de forma automática, lógica (ORLANDI, 2009). O aspecto mais interessante desse

trabalho talvez seja a tentativa de estabelecer princípios universais para o estudo de línguas, não se prendendo a um estudo particular. De acordo com Orlandi (2009), buscava-se atingir uma língua-ideal que fosse universal.

Em relação às gramáticas comparadas ou históricas, Orlandi (2009) observa que o seu principal interesse é investigar as transformações de uma língua no decorrer do tempo. Esses estudos mostraram que essas mudanças são regulares, ou seja, não ocorrem de forma aleatória. A autora destaca que o principal nome dessa época é Franz Bopp, um estudioso alemão que desenvolveu um trabalho em que se comparou a língua sânscrita ao grego, ao latim, ao persa e ao germânico. Com o desenvolvimento desse estudo, observou-se semelhanças entre línguas. A partir disso, ressalta Orlandi (2009), o objetivo da gramática comparada centrou-se na tentativa de se chegar à língua-mãe que deu origem às línguas europeias, já citada anteriormente.

A partir do século XIX, a Linguística se firmou enquanto ciência autônoma, cujo principal marco foi a publicação da obra *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure. Antes disso, todo conhecimento gramatical era considerado mais filosófico do que científico. Desde então, deu-se início ao raciocínio das dicotomias linguísticas, em que o comparativismo “surgiu em oposição às teorias especulativas; o estruturalismo, ao comparativismo; a gerativo-transformacional, ao estruturalismo; e contra os estudos circunscritos no limite da frase vieram as teorias do texto”, de acordo com Fávero e Molina (2006, p. 17).

Notamos, portanto, que, desde a sua origem na cultura grega, a tradição gramatical teve uma finalidade prática de ensino. Segundo Neves (2005, p. 114), Aristóteles compreendia a gramática como o ensino da escrita e da leitura na educação elementar, e Platão a compreendia como “a arte que permite ver a interdependência dos elementos (vogais, semivogais e mudas) como um liame que faz deles uma unidade”. No texto de Fávero (2001), evidencia-se que a gramática no período vernaculista é entendida como uma arte, adotando o mesmo conceito criado pelos gramáticos greco-latinos. Para a autora, desde o Renascimento até o século XVIII, o termo gramática ainda era compreendido como a arte de escrever e ler bem.

Essa contextualização nos leva a perguntar: será que o termo gramática ainda é interpretado dessa forma? Qual é a compreensão que

os professores têm desse termo? De acordo com Perini (2014), os professores de LP da Educação Básica ainda defendem a importância de o ensino desse conteúdo fundamentando o seu argumento em afirmações do tipo: o ensino da gramática é importante, porque ajuda o aluno a ler e, principalmente, a escrever corretamente. Verificamos, dessa forma, que essa compreensão sobre o termo gramática é uma continuidade muito interessante da concepção de João de Barros (1540, p. 01) que propõe um “modo certo e justo de falar e escrever, colheito do uso e autoridade dos barões doutos”. Não esperamos que o ensino da gramática deva se limitar a esse propósito, apesar de reconhecermos que o entendimento de alguns conceitos da gramática normativa talvez possa auxiliar no processo de escrita. Assim como Perini (2014), defendemos a ideia de que o ensino de gramática é importante no sentido de possibilitar o desenvolvimento dos objetivos do ensino de LP e do intelecto dos aprendizes.

Uma breve revisão histórica do ensino de Língua Portuguesa e de Gramática

É possível observar, a partir dessa contextualização, que a finalidade primeira de se criar a gramática foi didática. Do ponto de vista global, esse percurso traçado até aqui nos faz entender a forma como os estudos gramaticais conseguiram estabelecer certa tradição na esfera educacional. Silva e Cyranka (2009) observam que esse princípio rege o ensino de LP no Brasil desde as primeiras práticas. Para compreendermos o desenvolvimento das teorias postuladas pela linguística atualmente, buscamos percorrer também a história da disciplina curricular LP e sua relação com o ensino de gramática. Propomo-nos, neste tópico, compreender quando a Língua Portuguesa se tornou uma disciplina do currículo nacional e a gramática um conteúdo curricular da disciplina de Língua Portuguesa.

Soares (2002) afirma que a disciplina de LP foi incluída tardiamente no currículo escolar brasileiro, o que ocorreu, de fato, nas últimas décadas do século XIX. Isso se deve, em parte, ao contexto sócio-político-cultural do Brasil colonial, que não dispunha de recursos humanos e materiais para efetivar a inclusão dessa disciplina no currículo, já que, desde meados do século XVIII, o ensino da LP passou a

ser obrigatório no Brasil, a partir da reforma realizada pelo Marquês de Pombal (SILVA; CYRANKA, 2009; PIETRI, 2010).

Tanto para Silva e Cyranka (2009) quanto para Pietri (2010), a reforma pombalina determinou oficialmente a integração da LP no currículo escolar nacional sob a perspectiva do ensino de Gramática, da retórica e da poética. A Gramática, desde então, começou a integrar os currículos de LP. O objetivo dessa reforma foi desenvolver no aluno as habilidades de leitura e escrita em português, bem como o de fazê-lo conhecer a gramática da LP. Além disso, a reforma também tinha o caráter instrumental, ou seja, tornar possível o aprendizado da gramática latina (SOARES, 2002; SILVA; CYRANKA, 2009; PIETRI, 2010). Naquela época, os estabelecimentos de ensino tinham o interesse de atender às demandas da camada social de maior prestígio.

Nesse período, o Brasil já tinha uma realidade multilinguística⁴: o português, as variações da língua geral (prevalente no cotidiano e provindo de línguas do tronco tupi) e o latim. O português, dessa forma, era ensinado como instrumento de alfabetização e não como componente curricular, pois o intuito era alfabetizar o aluno para que ele tivesse condições de aprender o latim, língua de prestígio da época, (SILVA; CYRANKA, 2009; PIETRI, 2010), conforme podemos observar no seguinte trecho:

[...] as famílias dos portugueses e índios em São Paulo estão tão ligadas hoje umas com as outras, que as mulheres e os filhos se criam mística e domesticamente, e a língua que nas ditas famílias se fala é a dos índios, e a portuguesa vão os meninos aprender à escola. (VIERA, 1694 *apud* TEYSSIER, 2007, p. 95).

Vale ressaltar que uma das principais dificuldades enfrentadas na época para o ensino da disciplina de LP foi a falta de profissionais habilitados para exercer a função. Isso, porque o primeiro curso superior em Letras só foi criado no Brasil no ano de 1934, na

⁴ Podemos perceber em Ilari e Basso (2014, p. 62, grifo do autor) que “defrontados com um contexto de grande fragmentação linguística, os religiosos empenhados na catequese adotaram a partir do século XVI a política da **língua geral** [...]. Apesar da variedade de línguas indígenas presentes, a criação de ‘línguas gerais’ era facilitada, no Brasil, pelo fato de que as línguas nativas da costa, pertencentes em sua maioria ao tronco tupi, apresentavam uma relativa uniformidade; foi a partir dessas línguas que se criaram as línguas gerais brasileiras”.

Universidade de São Paulo (FIORIN, 2006). Desse modo, a disciplina de LP, por muito tempo, foi ministrada por profissionais formados nos cursos de Filosofia e Direito, autores dos primeiros manuais sobre a Língua Portuguesa no Brasil, conforme observamos em Fávero e Molina (2006).

A primeira escola criada no Brasil foi fundada no estado da Bahia, em agosto de 1549, pelo padre Manuel Nóbrega conjuntamente com a Companhia de Jesus. A primeira “escola de ler e escrever” brasileira foi denominada de Colégio de Jesus da Bahia e teve sua origem no mesmo ano em que o primeiro grupo de jesuítas chegou ao país (NETO; MACIEL, 2008). A expansão do ensino no Brasil se deu com chegada de outros grupos jesuítas que fundaram algumas escolas em diferentes regiões no país.

No entanto, somente em 1837, temos a criação do primeiro Colégio com caráter público, fundado no Rio de Janeiro durante o Império: o Dom Pedro II. A leitura de seu currículo realizada por Fávero e Molina (2006) nos mostra que, no ano de 1856, eram ensinadas as seguintes disciplinas: Línguas, Retórica e Filosofia, Teologia Natural e Moral, para os alunos do 6º ano. Esse modelo curricular sofreu alterações e uma delas foi a tentativa de inserção da disciplina de Língua Portuguesa como componente curricular (FÁVERO; MOLINA, 2006). Podemos notar que, por muito tempo, não se percebeu a importância do ensino da disciplina de LP, pois o colégio atendia a uma clientela de prestígio que já chegava à escola dominando a norma padrão.

Com essas mudanças, o currículo do Colégio passou a ter ênfase nos estudos clássicos, na retórica e filosofia, pois poucas aulas eram destinadas ao estudo da gramática nacional (FÁVERO; MOLINA, 2006). De acordo com as autoras, esse modelo curricular revela a clientela para a qual o Colégio era destinado. Os conteúdos ministrados denotam as vontades da elite que, ao se inserirem na escola, já dominava a norma culta. Assim, era mais importante o estudo do latim e da retórica em relação ao estudo da gramática nacional (FÁVERO; MOLINA, 2006). A inserção da disciplina de LP no currículo se deve, em parte, à falta de notoriedade da língua latina.

Como é possível observar, o ensino na área de línguas do séc. XVI ao XIX estava voltado para o estudo da gramática e da retórica, e essa, por sua vez, englobava o estudo da poética. Somente nas quatro primeiras décadas do séc. XX é que o ensino da gramática da LP assumiu

autonomia, pois a língua latina perdeu valor de ensino. A retórica também sofreu alterações naquele período, pois o objetivo da disciplina de LP, que antes era “falar bem”, foi modificado por “escrever bem”, em virtude de uma exigência social (SOARES, 2002). A valorização da língua escrita ainda prevalece no ensino de LP.

Neves (2015) afirma que, mesmo que os documentos oficiais apontem para outra perspectiva, existem dificuldades no âmbito didático para a implementação de um ensino que contemple eficientemente a linguagem oral. Mas qual seria o principal motivo da linguagem escrita ser privilegiada em detrimento da oral no processo de escolarização? Existe alguma concepção de gramática que estaria atrelada ao ensino da escrita na Educação Básica? Conforme percebemos no documento de parametrização curricular (1998) e em Travaglia (2009), parte dos objetivos de ensino de LP está relacionada à aprendizagem da variedade escrita da língua, ao domínio da Língua Padrão e à competência comunicativa. Essas questões podem justificar o fato de que o ensino de LP ainda ser baseado, em sua maior parte, na linguagem escrita conjuntamente com a gramática normativa, de modo a não contemplar de forma eficiente a linguagem oral e as concepções de gramática a ela associadas.

O estudo da gramática e o uso de livros didáticos que apresentassem textos foi um processo que se iniciou na década de 1950 e se consolidou em 1960. Conforme ressalta Pietri (2010), os exercícios que norteavam as práticas docentes estavam relacionados com vocabulário, interpretação, redação e gramática. A partir de então, passou a ser transferida aos autores de livros didáticos a função de preparar aulas e exercícios, caracterizando o processo de depreciação do trabalho docente (PIETRI, 2010). Essa depreciação está relacionada, sobretudo, com a desvalorização do trabalho docente, em que os professores, desde aquela época, eram mal remunerados e sentiam-se obrigados a exercer várias atividades como forma de melhorar a sua renda.

O Ensino de Língua Portuguesa a partir da década de 1960

Nesse mesmo cenário, tivemos a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (doravante NGB), um programa curricular para o ensino de LP. A constituição da NGB foi iniciativa do Estado brasileiro

com a finalidade de unificar a terminologia das gramáticas nos estabelecimentos de ensino. Segundo Perini (2010, p.23), a NGB apresenta uma “pobreza conceitual frente à extrema complicação dos fatos”. De acordo com o autor, “não é possível descrever um fenômeno complexo como a língua através de categorias simples e pouco numerosas” (PERINI, 2010, p. 23). Para o autor, o que motivou a criação da NGB foi a disseminação de designações diferentes para o mesmo objeto. De fato, essa tentativa não solucionou os problemas referentes ao ensino da gramática, já que não há uma teoria suficientemente desenvolvida que dê conta das nomenclaturas gramaticais.

No contexto educacional brasileiro, desde a década de 1980, começou a ser difundida uma nova perspectiva para o ensino da Língua Portuguesa. Os estudos calcados na Linguística Aplicada, recentemente chegada ao país na época, revelaram a necessidade de se repensarem as práticas de ensino de LP. A partir desses estudos, passou a ser difundida a ideia de se trabalhar com o texto em sala de aula como forma de contextualizar o ensino gramatical nas escolas (ROJO; CORDEIRO, 2004).

Desse modo, verifica-se a tentativa de um ensino de gramática que não se limite somente a estruturas morfossintáticas e fonológicas isoladas. Abarca-se o texto considerando outros fenômenos. Modificou-se a concepção de gramática, que passou a ser entendida como uma atividade que se constrói a partir da interação verbal.

Com o desenvolvimento de pesquisas na área da Linguística, concluiu-se que o texto deve ser usado como um material empírico para a realização de leituras, de produção e de análise linguística, sendo visto como um objeto de uso, mas não de ensino. Após cerca de duas décadas, o texto deixou de ser objeto para se tornar suporte no “desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e redação”, conforme destacam Rojo e Cordeiro (2004, p. 8). Dessa forma, é importante nos perguntar sobre: qual consequência tem essa visão sobre o ensino de LP?

Pensando nisso, é relevante refletir sobre como se ensina LP. Nessa perspectiva, as metodologias têm como princípio uma abordagem de cunho cognitivo e textual, já que o ensino começou a ser pautado no uso de uma gramática contextualizada, concomitantemente com os elementos textuais. Assim, o texto passou a ser entendido como um “pretexto, não somente para um ensino da gramática normativa, mas

também da gramática textual, na crença de que *quem sabe as regras sabe proceder*” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9, grifo do autor).

De acordo com Antunes (2014), tanto a linguagem quanto a gramática são inerentemente contextualizadas, uma vez que a linguagem ocorre por meio da interação social, que pode se realizar a partir de uma atividade verbal. Em virtude disso, a expressão *gramática contextualizada* pode gerar dupla interpretação. A primeira forma de interpretar essa expressão compartilha do pressuposto de que “a gramática não é algo que existe fora do uso da linguagem” (ANTUNES, 2014, p. 40), sendo, portanto, contextualizada em função da interação com o outro, a partir dos efeitos de sentidos e dos significados produzidos na situação de comunicação.

Uma segunda forma de se compreender essa expressão está relacionada ao uso de metodologias para se promover o ensino de gramática. Dessa forma, temos diferentes abordagens que são empregadas em sala de aula de modo a considerar o texto como unidade central para o ensino de LP. Essa abordagem pode ser realizada de duas maneiras distintas.

O primeiro modo de contextualização da gramática é baseado no uso e reflexão da língua, sendo denominado por *análise linguística*, termo que apareceu em discussões sobre o ensino de LP em 1981, com o professor João Wanderley Geraldi. Suassuna (2012) afirma que o intuito dessa metodologia é promover um trabalho em que se articule o ensino da gramática às práticas textuais, baseando-se no processo de escrita e reescrita, para que, ao final, o aluno possa compreender os fenômenos linguísticos estudados. Dessa forma, a análise linguística não se limita ao processo de reconhecimento das terminologias gramaticais, mas apresenta um caminho capaz de proporcionar o entendimento dos fenômenos da linguagem a partir do uso da língua realizado pelos aprendizes.

A segunda é uma metodologia, também, utilizada em sala para contextualizar a gramática, sendo fundamentada na proposta de sequência didática Schneuwly e Dolz (2004). O ensino na perspectiva dessa proposta está relacionado com a produção textual de um gênero discursivo, sendo segmentado em módulos de forma a alcançar a produção final. A gramática é trabalhada em sala de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos, ou seja, a contextualização é

feita a partir de aspectos apresentados nas próprias produções textuais.

Todas essas metodologias para o ensino da gramática são fundamentadas no uso de textos como forma de contextualização. Isso decorre, segundo Travaglia (2009), em função de a língua funcionar em textos e não em frases isoladas. Dessa forma, o ensino da gramática, em uma perspectiva mais ampla, deve ser realizado na dimensão do funcionamento discursivo e textual.

Segundo Antunes (2014), a expressão gramática contextualizada foi utilizada no meio pedagógico para apontar a tentativa dos professores de calcarem o ensino gramatical a partir do uso de textos, caracterizando uma mudança significativa no ensino de LP. Segundo a autora (2014, p. 41), “em decorrência das teorias sobre o texto e suas propriedades, que rompeu com a perspectiva reduzida da morfossintaxe da frase”. Com o desenvolvimento das teorias centradas no funcionamento interativo da linguagem, o texto tornou-se o objeto para o ensino de LP, possibilitando o desenvolvimento de múltiplas capacidades de uso da linguagem. (ANTUNES, 2014). Assim, passa a ser difundida a ideia de que toda produção verbal é realizada diante de um contexto de enunciação e que essa tem uma gramática legítima que certamente está relacionada com o tipo de produção textual.

Em função disso, o movimento em prol do uso de textos como suporte para o ensino de LP culminou na virada enunciativa ou discursiva. No Brasil, a partir dos anos de 1997/1998, a discussão sobre o ensino contextualizado teve uma maior abrangência com a incorporação dos gêneros textuais nos PCN, cuja proposta é desenvolver análise gramatical conjuntamente com os usos textuais. Nessa perspectiva, a escola deve buscar: “a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente” (BRASIL, 1998, p. 30). De acordo com os PCN (1998), o uso de textos diversos é uma prática bastante comum no ensino de LP, mas o maior problema talvez esteja na forma/metodologia para se promover o ensino de LP.

Assim, as discussões nesse contexto modificaram a concepção de gramática para o ensino de LP que, nos PCN (1998, p. 27), é compreendida como “relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem”, ou seja, a gramática internalizada de Possenti (1996) e de Travaglia (2009). Nesse sentido, indagamo-nos: qual é a ideologia

que está por trás da adoção dessa concepção? Será que essa concepção é realmente abordada no ensino de LP? Neves (2002, 2015) e Travaglia (2009) afirmam que a concepção de gramática mais presente no ensino de LP na Educação Básica ainda é a normativa.

Em função dessa percepção é que os PCN (1998) assumem a concepção internalizada para o ensino da LP. Segundo os PCN, o maior problema das práticas pedagógicas do ensino de gramática perpassa a questão de um ensino descontextualizado e desarticulado das práticas de linguagem. A principal discussão nesse sentido é saber “o que é, para que e como ensiná-la” (BRASIL, 1998, p. 28). Outro questionamento se torna relevante nesse contexto: a adoção da concepção de gramática internalizada para o ensino de LP impactaria o processo de formação docente? Isso justificaria a necessidade de o professor de LP, em seu processo de formação, ter contato com as outras concepções de gramática, de modo a não restringir seu trabalho somente à concepção normativa.

Vale ressaltar a opinião de Perini (1995a), para quem um dos maiores problemas do ensino de LP se relaciona às incoerências apresentadas pelas gramáticas normativas em relação às interpretações equivocadas que os autores fazem sobre a gramática tradicional. Essas incoerências chegam à escola através das práticas de ensino, interferindo na forma que o aluno aprende sobre a língua. Segundo o autor, existe a necessidade de se criar uma gramática de cunho pedagógico sem tantas deformações nas concepções da gramática tradicional. Além disso, o autor argumenta que o ensino de gramática é baseado no aprendizado de um conjunto de resultados e que esse direcionamento dado ao estudo dessa disciplina é equivocado. Em obra posterior, Perini (2004) compreende gramática como um método, ou seja, um meio de reflexão sobre a linguagem.

De acordo com Perini (2014), o ensino de gramática somente terá utilidade se fizer parte do processo de formação científica dos alunos. A gramática deve ser encarada como uma disciplina científica, partindo de observações sobre os fatos da língua com a finalidade de compreender os seus fenômenos. Essa percepção diverge da essência da gramática tradicional que expressa um desejo e não fatos, por meio de recomendações normativas. Contudo, esse tratamento científico ainda não é dado ao ensino de gramática, que se limita à transmissão de regras e não dá espaço para novas perguntas, impedindo, assim,

surgimento de observações e reflexões sobre o uso da língua. Talvez, o ensino da gramática não tenha um caráter científico em decorrência da formação docente, que não apresenta espaço para a promoção desse tipo de conhecimento, sendo uma atitude de o professor simplificar o estudo dessa disciplina à gramática normativa.

Concordamos com Neves (2002) e Travaglia (2009) para quem o ensino de gramática é visto como um processo de apreensão de entidades nocionais: trabalha-se em sala de aula com textos dos quais o professor retira algumas frases/palavras e pede-se aos alunos que as classifiquem de acordo com classes e funções, conforme o observado na realização do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no ano de 2014. Os resultados obtidos por Neves (2002) apontam que, em relação às classes de palavras, por exemplo, os conceitos trazidos pelo professor não acompanham as discussões elaboradas pela Linguística Teórica, conforme ressaltam Bagno (2011) e Mendes e Vicente (2013).

Posto isso, percebemos que houve avanço das pesquisas linguísticas, embora esses resultados ainda não tenham sido didatizados. Por essa razão, perguntamo-nos se a compreensão do professor sobre a gramática continuou tendo a mesma finalidade de ensino ou ela também avançou em função dos estudos realizados na área.

Podemos apreender que o estudo da gramática é importante no processo de formação do professor de Língua Portuguesa. Consideramos que é fundamental que o docente em sua formação tenha conhecimento sobre os diversos conceitos gramaticais e que ele seja capaz fazer uma reflexão sobre ao ensino de LP, tendo em mente justificativas, objetivos e metodologias para o seu ensino. Julgamos importante que essa reflexão aconteça no espaço de formação docente, sobretudo, no momento em que os futuros professores têm acesso ao contexto de ensino, exercendo a prática docente norteados pela teoria estudada no decorrer da formação.

De acordo com Fávero e Molina (2006), o ensino da gramática hoje não contribui efetivamente para aqueles objetivos postulados na época da Antiguidade Clássica e que perduraram até o século XVIII, nos quais a sua finalidade estava pautada no saber “escrever e ler”. Uma consequência dessa postura pode ser observada em Perini (1995b), que afirma ser possível encontrar professores que reduzem o ensino da

gramática a esse objetivo, descartando a possibilidade de desenvolvê-lo com habilidades intelectuais e cognitivas.

Contudo, nem todos os teóricos compartilham da mesma opinião. Um desses é Rocha (2002), que defende o argumento de que existem outras disciplinas capazes de desenvolver objetivos intelectuais e cognitivos de forma mais eficiente do que a gramática. Para o autor, o objetivo do ensino de língua materna é promover o aprendizado da Língua Padrão, já que os demais dialetos são aprendidos pelos alunos fora da escola. Discordamos desse argumento, pois acreditamos que a escola é um espaço para se estudar com a multiplicidade linguística, sem que nenhuma variante se sobreponha a outra, independentemente de sua importância social.

A partir dos resultados apresentados por Neves (2002), ainda é válido questionar se os professores que atuam na Educação Básica têm compreensão em relação às concepções de gramática, e se essa compreensão tem relação direta com o ensino dessa disciplina em sala de aula. Consideramos ser importante que o professor de Língua Portuguesa tenha um entendimento sobre essas concepções, a fim de contribuir para a formação de aprendizes mais críticos em uma perspectiva linguística.

Considerações finais

Em conformidade com as indagações que sustentaram o desenvolvimento deste capítulo, argumentamos que a gramática se tornou um objeto de ensino da disciplina de LP em função de ter, desde sua gênese, uma finalidade prática de ensino. O termo *grammatiké* tem como significado primeiro a “arte de ler e escrever” (NEVES, 2005), talvez, por essa razão, o seu ensino seja justificado. É comum, nos dias atuais, professores de LP defenderem que o ensino da gramática é importante porque ajuda o aluno a escrever bem.

É claro que esse ponto de vista é questionável, uma vez que o ensino da gramática contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa. Isso dá porque nem sempre o aluno chega à escola dominando as variedades de uso da língua LP. Assim, é essencial que a escola desenvolva um trabalho no sentido de possibilitar que esse aluno o desenvolva a variedade da língua que “ele não tem competência ou tem competência limitada” (TRAVAGLIA, 2011, p. 54).

O ensino da gramática como conteúdo curricular da disciplina de LP na Educação Básica ainda é fundamentado na concepção normativa, a partir de conceitos teóricos voltados para nomenclaturas e classificação de unidades no âmbito frasal, conforme afirmam Neves (2002), Antunes (2003) e Travaglia (2009). Com base nessa constatação, vale a pena nos questionarmos sobre os objetivos do ensino da Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) – o fato de o aluno saber distinguir um complemento nominal de um adjunto adnominal contribui para o desenvolvimento de sua competência comunicativa? É importante, nesse sentido, começarmos a pensar sobre um ensino baseado na reflexão dos usos da língua, de modo a abarcar as concepções de gramática dando condições para que o aluno consiga, ao final do processo de escolarização, ser um falante competente do ponto de vista linguístico.

De acordo com Possenti (1996), a gramática, quando é concebida como um “conjunto de regras”, engloba as três concepções: descritiva, normativa e internalizada. Dessa forma, a adequação das escolhas linguísticas decorre da interação entre sujeitos e do contexto de uso. É a partir disso que o falante se move “nos diferentes padrões de tensão ou de frouxidão, em conformidade com as situações de produção”, conforme destaca Neves (2015, p. 128). É importante, desse modo, que o professor de LP tenha conhecimento sobre as gramáticas e os seus contextos de uso, de modo a formar “políglotas” na própria língua (BECHARA, 2006), ou seja, contribuir para a formação de falantes competentes que conseguem transitar nos mais diversos estratos da sociedade.

Dessa forma, conseguimos estabelecer uma relação entre os objetivos do ensino da LP e a concepção de língua e linguagem adotada em sala: quanto mais conhecimento o falante tem sobre uma estrutura gramatical, melhor será seu desempenho nas situações de comunicação, pois o usuário terá condições de empregar formas linguísticas conforme o contexto de interação. Esse raciocínio de Travaglia (2009) converge com a concepção de linguagem bakhtiniana, adotada nos documentos oficiais, para a qual a linguagem é considerada uma forma ou processo de interação humana em contextos de comunicação.

Em razão dessa concepção de linguagem adotada é que discussões como essa tornam-se relevantes, uma vez que o ensino de LP e, conseqüentemente, o de gramática não devem ser concebidos como

uma espécie de “camisa de força” (NEVES, 2015, p. 85), de modo a regular a produção linguística dos alunos, partindo do pressuposto de que existe somente uma forma considerada “correta” de empregar a língua. É com base nessas questões que defendemos a pluralidade do ensino da língua na Educação Básica, de forma a contemplar todas as suas variações, colaborando, assim, para inserção do aluno em uma sociedade que também é plural em seus modos de interação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

APRIGLIANO, A. Sobre o espaço dos prácritos na tradição gramatical indiana. **Estudos Lingüísticos** XXXIV, p. 1302-1307, 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/sobre-o-espaco-1020.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BARROS, J. **Grammatica da lingua portuguesa**. Lisboa: Olyssippone/Lodouicum Rotorigium, Typographum, 1540.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Nomenclatura gramatical brasileira**. Rio de Janeiro, 1959.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa – vol. 2**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BECHARA, E. **Ensino de gramática**. Opressão? Liberdade? 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

DOLZ, J; SILVA-HARDMEYER, C. Desafios para o ensino de Língua Portuguesa e a formação de professores no Brasil. In: GUIMARÃES, A.

M. M; BICALHO, D. C; CARNIN, A. **Formação de professores e ensino de Língua Portuguesa**: contribuições para reflexões, debates e ações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

FÁVERO, L. M. De Morais Silva a João Ribeiro: contribuições à história da gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. P. **História das ideias linguísticas**. Mato Grosso: Pontes, 2001, p. 59-70.

FÁVERO, L. L; MOLINA, M. A. G. **As concepções linguísticas no Século XIX**: a gramática no Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Línguas e Letras**, v. 7, n 12, p. 11-25, 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewFile/887/752>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

GERALDI, J. W (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Ática, 1997.

ILARI, R; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MENDES, C. C. R; VICENTE, H. S. G. O tratamento do substantivo e do adjetivo em livros didáticos: uma abordagem gerativa. **Universistas Humanas**, Brasília, v.10, n.1, p. 1-14, jan./jul. 2013. Disponível em:

<<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/universitas-humanas/article/view/2399>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

NETO, A. S; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2016.

NEVES, M. H. **Gramática na escola**. 6. ed. – São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **A vertente grega da gramática tradicional**: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso da Língua Portuguesa. 4. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Editora contexto, 2015.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática S. A., 1995a.

_____. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1995b.

_____. **A língua do Brasil amanhã e outros mistérios**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar respostas às perguntas: porque ensinar gramática? Que gramática ensinar? In: NEVES, M, H, M; CASSEB-GALVÃO, V, C (Orgs.). **Gramáticas contemporâneas do Português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista brasileira de educação**, v. 15, n. 43, 2010. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

ROCHA, L. C. A. **Gramática: nunca mais** – o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ROJO, R; CORDEIRO, G. S. Apresentação – Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, R. M. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SILVA, V. S; CYRANKA, L. F. M. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 271-287, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/A-l%C3%ADngua-Portuguesa-na-escola-LINHAS-CR%C3%8DTICAS.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

SOARES, Layane Campos. **Concepções de gramática na formação inicial de professores de língua portuguesa na UFVJM**. 2017. 153 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A; PESSOA, A, C; LIMA, A (Orgs.). **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TEYSSIER, P. **História da língua portuguesa**. Tradução de Celso Cunha. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

COGNIÇÃO EPISTÊMICA E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Marco Antônio Franco do Amaral¹
Albertina Lima de Oliveira²

Introdução

O mundo está se tornando cada vez mais interconectado pela proliferação das informações e mais complexo pela rápida evolução da ciência e tecnologia. Há necessidade de maior compreensão conceitual e avaliação crítica na aquisição e no uso das tecnologias disponíveis. Esses e outros elementos têm direcionado educadores a reconhecer que os alunos, principalmente na educação de adultos, necessitam adquirir conhecimentos e novas habilidades e estratégias de aprender a aprender. (GREENE, SANDOVAL, BRATEN, 2016). Ademais, novas práticas de instrução têm direcionado novas lentes para a aquisição e compreensão do conhecimento em diferentes contextos de aprendizagem.

Em nosso contato com novas informações ou em nossas atividades cognitivamente mais elaboradas, somos influenciados pelas crenças que temos sobre o conhecimento e o modo como conhecemos as coisas. A epistemologia pessoal, crenças ou teorias epistemológicas, formas de conhecimento ou cognição epistêmica são construtos ativados à medida que nos empenhamos em aprender e desenvolver o aprendizado (HOFER, 2002). Nesse processo de aprendizagem, as mudanças significativas de compreensão ocorrem nas formas como as pessoas percebem seu mundo e não apenas em detalhes atitudinais (PERRY, 1970).

Neste bojo, destacam-se estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem capazes de auxiliar na mediação da relação pedagógica na Educação de Adultos. No Brasil, as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental I, na

¹ Marco Antônio Franco do Amaral – Doutorando na Universidade de Coimbra, Professor do Instituto Federal Goiano, Pedagogia – marco.amaral@ifgoiano.edu.br

² Albertina Lima de Oliveira - Doutora: Universidade de Coimbra, Ciências da educação – aolima@fpce.uc.pt

Educação de Adultos, pertencem a um tema recorrente que emerge em um cenário global de busca por novas ferramentas pedagógicas para lidar com tais questões.

Assim, as diferentes possibilidades de intervenção pedagógica têm gerado reflexões e discussões. Nos últimos anos, políticas educativas buscam promover nos alunos capacidades no sentido de promover uma aprendizagem significativa. Esta autorregulação do comportamento se mostra importante como um processo ativo em que os sujeitos estabelecem metas que direcionarão sua aprendizagem por meio de monitoramento, controle e regulação da cognição, da motivação e do comportamento com o propósito de atingir esses objetivos (ZIMMERMAN, 2013).

A aprendizagem da matemática, focada em novas práticas pedagógicas, observando a necessidade de promoção da autorregulação no processo de aprendizagem, passa por transformações substanciais que envolvem uma mudança de foco, ou seja, o aluno necessita ser o protagonista do processo educacional. Desse modo, com essa inversão de papéis, emergem possibilidades de aprender a aprender, tornando-se o educando, de forma cada vez mais deliberada, sujeito e autor da construção do conhecimento (OLIVEIRA, 1998). As ferramentas ligadas à Cognição Epistêmica podem ser importantes elementos na conversão do conhecimento declarativo, unidades cognitivas que armazenam conhecimentos sobre objetos, em conhecimento procedimental (saber fazer as atividades).

Neste artigo, buscaremos, a partir desse contexto, elaborar um estudo exploratório e bibliográfico a respeito do estado da arte da cognição epistêmica como construto para a resolução de problemas de matemática na educação de adultos.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa foram realizadas buscas na Biblioteca do Conhecimento Online (B-on) e nas principais obras que abordam a Cognição Epistêmica e resolução de problemas de matemática na educação de adultos. A B-on disponibiliza às instituições de investigação e do ensino superior o acesso aos textos integrais de milhares de periódicos científicos e ebooks de alguns dos mais importantes fornecedores de conteúdo. Para tal, foram utilizadas como

palavras de busca “Cognição Epistêmica”, “Resolução de problemas de matemática”, “Cognição Epistêmica e Matemática” e “Intervenção Pedagógica.” Inicialmente, foram encontrados 37002 artigos utilizando a expressão Cognição Epistêmica. Aumentando o rigor da pesquisa, com a inserção de Cognição Epistêmica e Matemática, foram encontrados 1431. Ao inserir Cognição Epistêmica e Resolução de problemas na Matemática, foram obtidos 4 resultados. Na sequência passamos a analisar os artigos encontrados na busca de homogeneidade no tratamento das características elementares do tema e a sua aplicação em pesquisas em educação, definindo as categorias e as unidades de análise.

A cognição epistêmica

Em nossas atividades cognitivas mais elaboradas, somos influenciados pelas crenças ou concepções que temos sobre o conhecimento e o modo como conhecemos as coisas. A epistemologia pessoal – crenças ou teorias epistemológicas, formas de conhecimento ou cognição epistêmica – é ativada à medida que nos empenhamos em aprender e desenvolver o aprendizado (HOFER, 2002). A consciência dos indivíduos sobre o conhecimento e o saber e como eles pensam e raciocinam – sobre os aspectos epistemológicos do saber – são todos parte de um construto psicológico denominado de Cognição Epistêmica. Assim, esse construto se apresenta como um conjunto de tentativas ao longo dos últimos anos para elaborar um termo inclusivo que poderia abranger e contemplar um amplo conjunto similar de processos. (GREENE, SANDOVAL, BRATEN, 2016).

A pesquisa sobre a Cognição Epistêmica tem origem na psicologia, devendo-se ao trabalho investigativo fundador de Perry (1970) sobre o desenvolvimento intelectual do estudante universitário (OLIVEIRA, 2007). Numa contextualização mais alargada, tem igualmente origem na educação disciplinar, na sociologia da ciência e na filosofia e remonta, acima de tudo, ao trabalho de Platão sobre a natureza, a fonte e os entraves ao conhecimento. (GREENE, SANDOVAL, BRATEN, 2016). A partir das pesquisas desenvolvidas por Perry (1970) sobre o desenvolvimento das perspectivas de conhecimento dos alunos, o estudo das crenças epistêmicas tornou-se uma das áreas de pesquisa que mais cresce na Psicologia Educacional. As crenças epistêmicas são

teorizadas para analisar como os alunos abordam as tarefas de aprendizagem (SCHOENFELD, 1985), monitoram a compreensão (SCHOMMER, 1990), planejam resolver problemas e realizar esses planos (SCHOENFELD, 1985). Estudos acerca do domínio-geral e do domínio-específico apoiam essas hipóteses. No nível de domínio geral, Ryan (1984) encontrou uma relação entre crenças e padrões que os alunos usam para monitorar a compreensão. Os alunos que possuem concepções dualistas de conhecimento (por exemplo, o conhecimento é certo ou errado) foram percebidos com padrões de baixo nível, orientados a fatos para compreender um pequeno texto, por exemplo.

De outro modo, os alunos que possuem crenças epistêmicas relativistas sobre o conhecimento apresentaram padrões mais elaborados, direcionados para a análise do contexto. Efetivamente, “o alcance do relativismo representa o verdadeiro afastamento da perspectiva dualista. Os sujeitos passam a considerar o conhecimento como relativo, contingente e contextual, e a diversidade de opiniões, valores, lógicas e sistemas começa a ser, seriamente, tida em conta, ponderando-se diversas abordagens a um problema, ou comparando-se sistemas diferentes de pensamento (OLIVEIRA, 2007, p. 220).

Em um estudo de domínio específico sobre a compreensão de textos matemáticos, Schommer, Crouse e Rhodes (1992) evidenciaram que as crenças epistêmicas estão correlacionadas à realização e a autoavaliações dos alunos na compreensão. Quanto mais esses acreditavam, por exemplo, que a estrutura do conhecimento era simples, menor sua realização e menos precisas suas autoavaliações de compreensão (MUIS, 2008). Tais resultados apontam para a hipótese de que as crenças epistêmicas afetam a realização mediada através da aprendizagem autorregulada, um modelo que explica como os alunos projetam suas abordagens para a aprendizagem e adaptam essas abordagens à medida que o feedback sobre o progresso se torna disponível.

Conceitos introdutórios: Episteme, Epistemologia, Crenças epistemológicas.

Ao realizar uma análise conceitual nos estudos recentes acerca da cognição epistêmica, precisamos distinguir alguns elementos

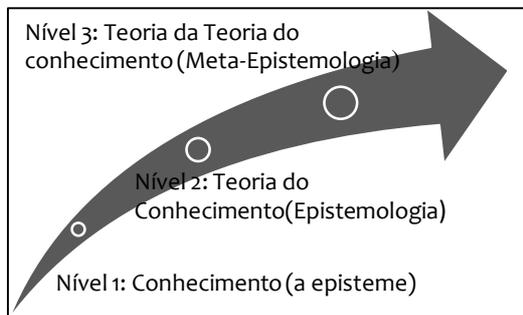
conceituais que são fundamentais para o entendimento central dos impactos de seus aspectos teóricos na aprendizagem.

O termo Epistêmico é proveniente do grego *episteme*, que significa conhecimento, ou formas de conhecer. É tipicamente usado como um adjetivo, relacionado ao conhecimento. Assim, “uma crença epistêmica é uma crença ligada ao conhecimento” (KITCHENER, 2011, p. 93).

Quando essa crença está ligada ao conhecimento, ela se estabelece como uma representação do conhecimento. Ao evidenciarmos que uma representação se apresenta em um patamar mais elevado do que o conceito representado, uma crença pode ser observada como “um meta-nível em comparação com o conhecimento.” (Kitchener, 2011, p. 93). Daí Perry (1981) ter constatado que só com o alcance do pensamento relativista emerge o metapensamento, que permitirá comparar pressupostos, processos e sistemas lógicos.

Essa representação, para Kitchener (2011), se apresenta da seguinte forma:

Figura - 1 Níveis na teoria do conhecimento



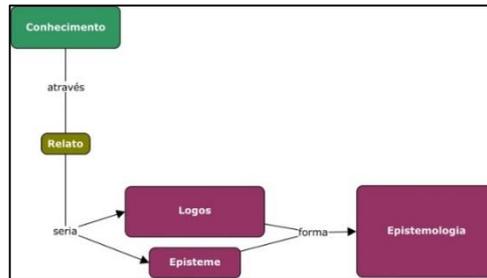
Fonte: Adaptado de Kitchener, R. F. (2011, p. 84).

Contudo, há uma ambiguidade que pode ser percebida. A crença epistêmica pode estar relacionada ao conhecimento, conforme destacado por Kitchener (2011), ou pode estar interligada com uma crença distinta.

Outro conceito elementar no estudo da cognição epistêmica é “epistemologia”. Ele é compreendido como a teoria do conhecimento, “logos” sendo entendido como “teoria do”. Notadamente, a parte do “logos” está em um nível mais elevado do que a parte epistêmica. Assim, supondo que haja conhecimento, um relato dele seria uma

epistemologia (Kitchener, 2011). De modo esquemático, a seguinte figura representa a explicação do conceito epistemologia:

Figura 2. Epistemologia.



Fonte: Autores.

A expressão crenças epistemológicas foi utilizada por Shommer (1990) para caracterizar seu trabalho nessa área de pesquisa. Para ela, tal construto tem maior proximidade com as crenças a respeito da teoria do conhecimento e, além disso, apesar de algumas pessoas possuírem tais crenças, é mais esperado que os alunos possuam “crenças epistêmicas” que se traduzem como crenças sobre o conhecimento.

Em sua pesquisa com estudantes de graduação, Shommer (1990) aprofundou-se em duas questões fundamentais: Quais são as crenças dos alunos sobre a natureza do conhecimento? e Como essas crenças afetam a compreensão? A partir da análise realizada, a autora apresentou cinco conclusões a respeito das questões focais apresentadas:

“(a) a epistemologia pessoal pode ser caracterizada como um sistema de crenças mais ou menos independentes; (b) essas crenças têm efeitos distintos na compreensão e na aprendizagem; (c) as crenças epistemológicas são influenciadas pelo ambiente doméstico e educacional; (d) esses efeitos existem além da manipulação de variáveis que influenciam a compreensão e a aprendizagem; (e) esses efeitos são generalizáveis em dois domínios de conteúdo.” (SHOMMER, 1990, p. 503, tradução nossa).

A composição e a estrutura da epistemologia pessoal como um sistema de crenças mais ou menos independentes foram observadas

nos resultados de duas análises fatoriais no estudo em questão com estudantes de graduação. Essa pluralidade de dimensões revelou a composição da epistemologia pessoal, bem como trouxe formas de testar os diferentes efeitos de cada dimensão na compreensão e na aprendizagem.

Para Shommer (1990, 1998), uma importante elucidação em seu estudo foi que as crenças epistemológicas parecem afetar o processamento das informações, o monitoramento de sua compreensão, a solução de problemas e a persistência perante tarefas difíceis. Assim, quando os alunos se deparam com uma informação complexa, a crença no aprendizado rápido, de tudo ou nada parece afetar o grau em que os alunos integram o conhecimento. Essa mesma crença afeta a exatidão dos alunos na avaliação da compreensão. Os resultados do estudo apontam para o fato de que os níveis de escolarização dos pais é um preditivo de que seus filhos desenvolverão um sofisticado sistema de crenças epistemológicas.

Crenças gerais e crenças específicas

Há, contudo, uma discussão acadêmica a respeito de as crenças epistemológicas serem gerais ou específicas ao sujeito. Em seus primeiros estudos, Shommer (1990) direcionava suas conclusões para o fato de as crenças serem gerais. Em consonância com Gill, Ashton e Algina (2004), embora diversos pesquisadores tenham apresentado vários modelos concorrentes da natureza das crenças epistemológicas, eles se aproximam ao afirmar que as crenças epistemológicas gerais se referem às crenças individuais sobre a natureza do conhecimento e os processos de conhecimento. Para eles, crenças epistemológicas foram propostas, mas, dessas crenças, a crença básica de que o conhecimento é simples e certo é o mais forte preditor de raciocínio menos sofisticado.

Contudo, alguns pesquisadores têm identificado crenças epistemológicas específicas no sujeito. Para Calderhead (1996), em um artigo de revisão de literatura sobre crenças de professores, cada assunto acadêmico envolve questões epistemológicas sobre o que significa o conhecimento no sujeito e como o conhecimento no assunto deve ser desenvolvido. Ao percebermos que o conhecimento é multidimensional e possui multicamadas, é compreensível que as crenças sobre esse conhecimento sejam igualmente multidimensionais

e também se estabeleçam em multicamadas. Assim, os indivíduos podem possuir crenças gerais sobre o conhecimento, mas ainda mantêm crenças distintas sobre formas de conhecimento mais específicas (BUEHL, ALEXANDER, 2001).

Cognição epistêmica e a aprendizagem da matemática

A matemática tem um lugar cada vez mais relevante e único no currículo escolar. Na Educação de Adultos ela ganha também destaque, pois, além das necessidades curriculares, os alunos percebem sua ampla ligação com o mundo do trabalho. Contudo, percebemos que é cada vez mais evidente a dificuldade deles frente às demandas dessa disciplina. Em estudo realizado com 200 alunos do ensino médio e 14 professores, Gafoor e Kurukkan (2015) apresentaram as razões cognitivas, afetivas e ambientais que contribuem para a percepção de dificuldade em aprender matemática. Nesse trabalho, apresentado na Conferência Nacional de Ensino de Matemática – Abordagens e Desafios (Mysore, Índia), eles apresentam sua percepção de que os alunos identificavam os conteúdos da matemática como de elevada dificuldade e tendiam a acreditar que lhes faltavam estratégias cognitivas de aprendizagem. Para Gafoor e Kurukkan (2015), os elementos que tornam a aprendizagem da matemática complexa incluem a dificuldade de lembrar o conteúdo aprendido nas aulas anteriores e a de compreender, por sua complexidade, os conceitos matemáticos.

Para Chinn (2017), o aprendizado na matemática é um tipo complexo de desempenho da cognição humana. Esse aprendizado é afetado, entre outros fatores, pela memória de curto prazo, memória de longo prazo, capacidade em memorizar fatos matemáticos e habilidades perceptivas visuais e espaciais. Contudo, o grau de influência desses elementos é relativo. Há outras razões que também interferem no aprendizado da matemática, como elementos de origem cognitiva e ambiental.

De modo geral, há uma confluência em perceber que há necessidade de tornar a disciplina Matemática algo mais interessante para que os alunos possam mudar suas crenças a respeito da dificuldade do conteúdo. Para Geary (2011), estudos realizados em bebês e crianças em idade pré-escolar identificaram um composto de competências básicas quantitativas que incluem a compreensão implícita e explícita da expressão numérica. Contudo, com o desenvolvimento escolar e as experiências de insucesso diante das estratégias de ensino

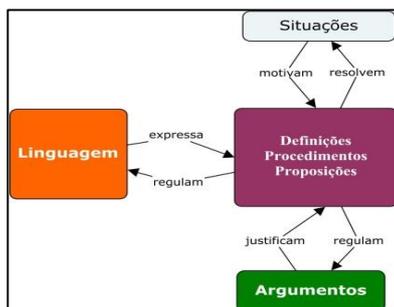
apresentadas, os alunos vão desenvolvendo crenças com relação à eficácia na resolução de atividades ligadas a matemática.

A cognição epistêmica possui uma série de elementos, como os argumentos, a linguagem e as situações. Ao relacionarmos esses elementos com os processos metacognitivos na prática de resolução de problemas em matemática, Gusmão (2006) aponta para a seguinte descrição dos elementos:

- (1) Língua (termos, expressões, anotações, gráficos): Em um texto é dada por escrito ou gráfico, mas podem ser usados no trabalho matemático outros registros (oral, gestual). Através da linguagem (ordinária e específica da matemática) outros objetos não-linguísticos são descritos;
- (2) As situações (problemas mais ou menos abertos, extramatemáticas aplicações ou intramatemáticas, exercícios ...): Essas são tarefas que induzem à atividade matemática;
- (3) Procedimentos: tarefas matemáticas são utilizadas (operações, algoritmos, técnicas de cálculo, ...);
- (4) Conceitos: Dados por definições ou descrições (número, ponto, linha, função ...);
- (5) Proposições (propriedades, teoremas, corolários, slogans etc.);
- (6) Os argumentos utilizados para validar e explicar as proposições (sejam dedutivos ou de outra forma). (GUSMÃO, 2006, p. 28).

De modo esquemático, ele apresenta os seguintes componentes de uma configuração epistêmica:

Figura 3- Componentes de uma configuração Epistêmica



Fonte: GUSMÃO, T. C. *Los procesos metacognitivos en la comprensión de las prácticas de los estudiantes cuando resuelven problemas matemáticos: una perspectiva ontosemiótica*. Santiago de Compostela, España. p. 30, 2006.

Schoenfeld (1983) apontou a existência e a influência de um sistema de crenças que impulsiona o comportamento dos alunos ao tentar resolver problemas matemáticos. Ele destacou em seu estudo as seguintes crenças: a crença de que fazer matemática significa seguir as regras fornecidas pelo professor, e saber matemática significa lembrar e aplicar estas regras corretamente; a crença de que a decisão de verificar ou de não verificar o que foi feito deve ser feita com base no tempo disponível; a crença de que os alunos comuns não podem entender a matemática, mas devem memorizar e aplicar o que aprendem mecanicamente.

Com base em suas observações de estudantes de matemática e um especialista, Schoenfeld (1985) classificou as crenças dos alunos como empiristas, segundo as quais o conhecimento é derivado da observação. Ao resolver problemas, os alunos não planejavam um curso de ação.

Do ponto de vista da psicologia educacional, semelhante à hipótese de Shommer (1990) de que as crenças epistemológicas são multidimensionais, Royce (1959) propôs que as crenças sobre o conhecimento envolvem duas dimensões – crenças sobre como o conhecimento é derivado, e crenças sobre como o conhecimento é justificado. Ademais, Royce (1959) afirma também que essas crenças podem variar ao longo de vários contínuos.

Para Muis (2008) as crenças epistemológicas estão relacionadas com a aprendizagem autorregulada e de realização. No contexto da resolução de problemas na matemática, por exemplo, as crenças sobre a complexidade do conhecimento são positivamente correlacionadas com estratégias de aprendizagem mais eficazes.

Considerações finais

O objetivo deste artigo de revisão de literatura foi de analisar como a Cognição Epistêmica tem sido discutida na literatura educacional relacionada com a resolução de problemas na matemática. Para tal, foram abordadas questões conceituais da especificidade de conceitos relacionados, como as crenças específicas e gerais.

A partir dos estudos analisados, percebemos que as crenças epistemológicas são multidimensionais, uma premissa apoiada pela pesquisa psicológica (BUEHL, ALEXANDER, 2001). Ademais, as pesquisas indicaram que as crenças epistemológicas estão significativamente relacionadas com outros resultados de

aprendizagem. Como exemplo, as crenças dos alunos avaliadas com a medida geral de Schommer estavam significativamente relacionadas à compreensão do texto (SCHOMMER, 1990), como também à mudança conceitual dos alunos. Aprofundando os seus estudos a nível do rendimento escolar com uma amostra de 1000 alunos do ensino secundário, Schommer (1993) verificou, depois de controlar a inteligência geral, que, quanto mais forte era a crença na aprendizagem rápida, mais os alunos tendiam a apresentar resultados escolares baixos, o que revelou uma vez mais o importante papel das crenças epistemológicas na aprendizagem.

Para Muis (2008), se considerarmos a natureza conceitual na resolução de problemas em Matemática, aos alunos pode ser fornecida a oportunidade de melhorar seu desempenho.

Em nossa revisão de literatura verificamos que crenças epistemológicas podem ser caracterizadas tanto por um domínio geral quanto específico. De outro modo, quando questões amplas sobre conhecimento não especificam um domínio, uma progressão bastante consistente nas crenças de conhecimento dos indivíduos é discriminável (Perry 1970).

Nos estudos de Mason e Scrivani (2004), a dimensão pessoal das crenças com alunos de matemática foi analisada. As autoras observaram em sua pesquisa que os alunos que se beneficiaram de um ambiente de aprendizagem inovador apresentaram mais crenças adaptativas e estáveis sobre si mesmos do que aqueles alunos presentes em atividades tradicionais de ensino. Ou seja, este estudo aponta para a necessidade de utilização de novas estratégias de ensino e aprendizagem na matemática.

REFERÊNCIAS

- BUEHL, M; ALEXANDER, P. Beliefs About Academic Knowledge. **Educational Psychology Review**, v. 13, n. 4, p. 385-418, 2001.
- CALDERHEAD, J. Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner, R. Calfee (Eds.), **Handbook of educational psychology**. New York: Macmillan Library Reference, 1996.
- CHINN, S. **The trouble with maths**. 3. ed. London: Routledge, 2017.

GEARY, D. C. Cognitive Predictors of Achievement Growth in Mathematics: A Five Year Longitudinal Study. **Developmental Psychology**, v.47, n. 6, p. 1539–1552, 2011.

GILL, M; ASHTON, P; ALGINA, J. Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. **Contemporary Educational Psychology**, v. 29, n. 2, p.164-185, 2004.

GREENE, J; SANDOVAL, W; BRATEN, I. **Handbook of epistemic cognition**. New york: Routledge, 2016.

GUSMÃO, T. C. **Los procesos metacognitivos en la comprensión de las prácticas de los estudiantes cuando resuelven problemas matemáticos: una perspectiva ontosemiótica**. Tesis Doctoral – Departamento de Didáctica das Ciências Experimentales e das Matemáticas. Santiago de Compostela, España, 2006.

GUSMÃO, T; FONT, V; CAJARAVILLE, J. Análises cognitiva e metacognitiva de práticas matemáticas de resolução de problemas: o caso Nerea. **Educação, Matemática E Pesquisa**, v.11, n.2, p.79-116, 2009.

HOFER, B. K. Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B. K. Hofer, P. R. Pintrich (Eds.), **Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing**, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.

HOFER, B. K. Epistemic Cognition as a Psychological Construct. In J. Greene, W. Sandoval; I. Braten, **Handbook of Epistemic Cognition**. New York: Routledge, 2016.

KITCHENER, KS. Cognição, metacognição, e cognição epistêmica. **Hu homem Devel**, 1983.

KITCHENER, RICHARD F. Personal epistemology and philosophical epistemology: The view of a philosopher. **Links between beliefs and cognitive flexibility**. p.79-103, 2011.

KURUKKAN, Abidha; GAFOOR, K. Abdul. Learner and Teacher Perception on Difficulties in Learning and Teaching Mathematics: Some Implications. In: NATIONAL CONFERENCE ON MATHEMATICS TEACHING- APPROACHES AND CHALLENGES LEARNER, 1., 2015, New

Delhi. **Anais**. New Delhi: Regional Institute Of Education, 2015. p. 233 - 242.

MARTHA O. DINKELMAN; LAURIE O. CAVEY. Learning about Functions through Learner-Generated Examples. **The Mathematics Teacher**, v. 109, n. 2, p. 104, 2015.

MASON, LUCIA; SCRIVANI, LUISA. Enhancing students' mathematical beliefs: an intervention study. **Learning and Instruction**, v. 14, n. 2, p. 153-176, 2004.

MUIS, K. R. Epistemic profiles and self-regulated learning: Examining relations in the context of mathematics problem solving. **Contemporary Educational Psychology**, v.33, n.2, 2008.

OLIVEIRA, A. L. Aprender a aprender: Para uma construção contínua do saber e do sujeito que o elabora. In NAIE (Org.), **Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes** (pp. 567-579). Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Núcleo de Análise e Intervenção Educacional, 1998.

OLIVEIRA, A. L. Desenvolvimento do pensamento reflexivo e educação de adultos: Uma revisão de modelos teóricos. In A. C. Fonseca, M. J. Seabra-Santos & M. F. Gaspar (Eds.), **Psicologia e educação: Novos e velhos temas** (pp. 217-246). Coimbra: Edições Almedina, 2007.

PERRY, W.G.Jr. **Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme**. New York: Holt, Rinehart, And Winston, 1970.

PERRY, W. G. Jr. "Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning", in Arthur W. Chickering and Associates, **The Modern American College** (San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

ROSÁRIO, P. **Estudar o estudar: As (Des)venturas do Testas**. Porto: Porto Editora, 2004.

ROYCE, J. R. The search for meaning. **American Scientist**, v.47, p.515-535, 1959.

RYAN, MICHAEL P. Monitoring text comprehension: Individual differences in epistemological standards. **Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 2, p. 248-258, 1984.

SCHOENFELD, A. Beyond the purely cognitive: Belief systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance. **Cognitive Science**, v. 7, n. 4, p. 329-363, 1983.

SCHOENFELD, A. H. **Mathematical problem solving**. New York: Academic Press, 1985.

SCHOMMER, M.. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. **Journal Of Educational Psychology**, v.82, n. 3, p. 498-504, 1990.

SCHOMMER, M; CROUSE, A; RHODES, N. Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, p. 435-443, 1992.

SCHOMMER, M. Epistemological development and academic performance among secondary students. **Journal of Educational Psychology**, 85, 1993, p. 406-411.

SCHOMMER, M. The influence of age and schooling on epistemological beliefs. **The British Journal of Educational Psychology**, 68, 551-562. 1998.

VALENTE, M. O; SALEMA, M. H; MORAIS, M. M; Cruz, M. N. A metacognição. **Revista de Educação**, v.1, n.3, p. 47-51, 1989.

ZIMMERMAN, B. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. **Educational Psychologist**, v. 48, n.3, p.135-147, 2013.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO: REFLETINDO CONCEITOS E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA

Patrícia Gouvêa Nunes¹
Rosenilde Nogueira Paniago²
Júlia Pereira Peres³

Introdução

Especialmente, após o fim do Regime Militar e a promulgação da Constituição de 1988, a sociedade brasileira vem criando instrumentos jurídicos e governamentais para reconhecimento, afirmação, empoderamento dos diferentes grupos socioculturais entendidos como “minorias” por terem seu direito ao exercício da cidadania plena prejudicados. Mulheres, sujeitos negros, indígenas, quilombolas são exemplos de grupos de pessoas tornadas alvo de políticas públicas específicas, de discriminação positiva, desenvolvidas para promoção da igualdade social.

Ora, a criação de políticas públicas nacionais específicas aos referidos grupos reconhece não apenas a ampla existência dos mesmos no país, como sua situação de exclusão e marginalização social. Nota-se que somente o desígnio de ações previstas nos documentos oficiais para a abordagem étnico-raciais nas escolas brasileiras, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão, instituída pelo PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010 e Diretrizes Curriculares Nacionais e Plano para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituído pelo Parecer 03/2204 de 2004, não garantem o real direito aos negros de se reconhecerem na cultura nacional, os quais deveriam ampliar os espaços para expressarem suas visões de mundo, se manifestarem, com autonomia individual e coletiva. Devido às

¹ Mestra. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Rio Verde.

² Doutora. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Rio Verde.

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Química. Bolsista do projeto de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Rio Verde.

desigualdades e discriminações sofridas pelos afrodescendentes já mencionadas, é perceptível a dificuldade dos negros ao acesso à educação de qualidade, diminuindo a chance de jovens alcançarem o ensino superior.

Dessa forma, é válido refletir sobre propor ações nas escolas que contribuam para a efetivação dos documentos regulamentados por políticas públicas, em que cada cidadão tenha a oportunidade de cursar todos os níveis de ensino, indiferente de sua etnia ou raça. Neste sentido, a valorização e o reconhecimento da história, a identidade e cultura dos afrodescendentes são indispensáveis para se ter uma educação de qualidade. Discorrendo acerca da ausência de metodologias dirigidas a projetos que valorizem a história e cultura dos afrobrasileiros e africanos.

Entendendo a necessidade de oportunizar a discussão destas nos espaços educacionais, este texto pretende expor como se desenvolveu o projeto de extensão denominado: “Relações étnico-raciais e educação: refletindo conceitos e experiências do cotidiano na escola”, que se proponha realizar debates entre servidores (as), estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Rio Verde e comunidade externa, acerca de diferentes temas relacionados a educação para as relações étnico-raciais na escola e oportunizar ações efetivas para contribuir com a superação de preconceito e discriminação étnico-racial.

Para tanto foram delineadas algumas questões, que nortearam o planejamento das discussões: quais os subsídios teóricos pertinentes a discussão das relações étnico-raciais? Que elementos são destacados como relevantes neste conteúdo? Como oportunizar o diálogo da temática com os(as) servidores(as), estudantes do campus e comunidade externa? Poderia este produzir experiências analíticas/reflexivas a respeito da educação para as relações étnico-raciais?

Neste sentido, considerando as orientações o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; bem como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituem não apenas a obrigatoriedade do ensino de história africana, afrobrasileira e indígena, mas o combate na escola ao racismo e às formas de preconceito e intolerância correlatas; o projeto buscou

construir via de diálogo direto com os(as) estudantes do Campus Rio Verde e comunidade local, a relativização das representações inferiorizantes, combater preconceitos e discriminações, pois se acredita que a instrumentação teórica dos (as) estudantes lhes permitir analisar, de forma crítica, as informações midiáticas, identificando e recusando a violência simbólica que perpassa as normas sociais e o sistema de representações vigentes em nossa sociedade.

Assim, este texto pretende demonstrar como as ações propostas no projeto possibilitaram a reflexão por meio de análise crítica das representações sociais, violência simbólica, formas de preconceito e intolerância a que estão submetidas pessoas negras. São esforços que não apenas se somam na luta contra o racismo, como também na consolidação da democracia, da cultura, da promoção da cidadania e no reforço à equidade social e racial. Sendo a escola o lugar, por excelência, da formação humana das novas gerações, daí a importância de um projeto que discuta e promova a reflexão crítica das relações étnico-raciais no ambiente educacional.

As temáticas relativas à educação e relações étnico-raciais a serem discutidas no âmbito do projeto foram abordadas de forma interdisciplinar, a partir da mediação de participantes do projeto. É válido ressaltar que este projeto é uma das ações desenvolvidas pela Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI – do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia Goiano, Campus Rio Verde, instituído em 2016, segundo a Resolução nº 052/2015 de 19 de Junho de 2015, que aprova o Regulamento dos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABIs) do IF Goiano, que almeja estimular e promover ações orientadas a temáticas e relações étnico-raciais, especialmente, quanto às populações afrodescendentes e indígenas, no âmbito da instituição e em suas relações com a comunidade externa.

Metodologia

As ações do projeto foram desenvolvidas por meio da metodologia qualitativa, pois esta abordagem propicia a compreensão, descrição e análise da realidade por meio da dinâmica das relações sociais. Aborda o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, percepções, opiniões, interpretações a respeito de como as pessoas vivem, constroem a si mesmas e seus artefatos, sentem e

pensam de instrumentos metodológicos que possibilitassem a reflexão das ações desenvolvidas. (BAUER, GASKELL, 2012).

Neste texto, apresentar-se-á os aspectos metodológicos que se destacaram nesta vivência, o qual utilizou-se de ferramentas como análise de documentos, revisão teórica da temática abordada no projeto, levantamento de dados, pesquisas de campo, diário de campo, tabulação de dados e análise das informações, que possibilitassem estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas relacionadas ao pensamento crítico e à interpretação social dos (as) envolvidos (as) neste, buscando compreender a educação para as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

O projeto foi desenvolvido com comunidade estudantil do Instituto Federal Goiano, Campus Rio Verde, algumas escolas da rede Municipal de Educação, especialmente, as localizadas em bairros periféricos de Rio Verde e demais membros da comunidade que tenham interesse em discutir as relações étnico-raciais, alcançando um público alvo de 30 pessoas a cada encontro, totalizando 120 pessoas envolvidas nos encontros e 40 pessoas nas visitas a espaços da cultura afro-brasileira, com uma média de 160 pessoas participantes das atividades do projeto.

Para tanto, a proposta metodológica se fundamentou na realização de reuniões mensais, organizadas, colaborativamente, a partir de temas sugeridos pelos (as) participantes, que envolvia estudantes e servidores (as) do campus, professores (as) de outras instituições e bolsistas do projeto. Este *modus operandi*, contudo, exige ampla divulgação da ação entre os (as) estudantes para que, devidamente informados (as), pudessem elaborar suas sugestões de temas para discussão no grupo.

Assim, fez-se necessário como primeira ação mobilizadora das discussões deste, a divulgação do projeto para a comunidade estudantil e às instituições educacionais do município que participariam das discussões propostas. Portanto, como a intenção do projeto era dialogar com o maior número de pessoas da comunidade interna e externa do campus, criou-se uma rede social (Facebook) para o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do campus. Tal página denominou-se de “Neabi IF Goiano RV” e dentro desta, criou-se uma página do projeto de extensão, denominada de “Ubuntu IF Goiano-RV”, gerando um espaço de informações gerais das temáticas abordadas pelo grupo de trabalho, assim como lugar de diálogo.

As reuniões seguintes, ocorreram com debates direcionados para o entendimento por parte do grupo do projeto sobre a educação para as relações étnico-raciais. Para tanto, a primeira busca por referências bibliográfica da temática ocorreu na biblioteca do campus buscando identificar o acervo bibliográfico do campus sobre a temática, e constatou-se que haviam somente dois exemplares de livros que abordavam as relações étnico-raciais. Tal constatação fez o grupo refletir e propor a realização de uma campanha de arrecadação de livros sobre a temática.

Seguiu-se com os estudos e discussões, e percebeu-se compreender a realidade a situação de negros e brancos no município de Rio Verde-GO, com o intuito de observar se os dados da sociedade brasileira como todo que estavam sendo apresentados nos estudos, correspondiam também a deste município. Assim, os bolsistas do projeto entraram no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e não conseguiram identificar no site os dados do município. Mandaram um e-mail para IBGE e conseguiram obter os dados sobre as condições do negro no município de Rio Verde, comparado aos brancos quanto à educação, domicílio e salário.

Realizados os encontros para discussões teóricas, percebe-se a necessidade de planejar uma ação efetiva na escola, a fim de elaborar experiências pedagógicas das reflexões que estavam sendo feitas no campus; buscando algo que pudesse ser trabalhado na escola pelos (as) bolsistas, sugeriu-se a prática de contação de histórias sobre a cultura afrobrasileira. Para aprender como contar histórias, foi ministrado um minicurso ao grupo do projeto e estudantes interessados (as) em aprender a arte de se contar histórias.

Dessa forma, compreendendo a importância de uma aproximação por parte do grupo com a vivência da cultura afrobrasileira, organizou-se duas visitas com os (as) participantes do projeto, sendo elas: à Comunidade do Cedro⁴, em Mineiros – GO e ao Espaço Vila Esperança, na cidade de Goiás⁵ – GO, com o objetivo de adquirir maior

⁴ A comunidade do Cedro, no sudoeste de Goiás, é uma comunidade constituída de descendentes de escravos e que se reconhecem como portadores de uma identidade baseada na mesma origem e numa cultura comum distinta dos demais grupos circunvizinhos. (www.mineiros.go.gov.br)

⁵ O Unicef descreve o Espaço Cultural Vila Esperança como um lugar mágico que as 240 crianças e adolescentes de 6 meses a 18 anos, reconhecem como “um sonho”. Em

conhecimento a respeito de como poderia ser o trabalho sobre a cultura afrobrasileira na escola.

Com o intuito aproximar a comunidade interna e externa do IF Goiano com as discussões realizadas no projeto, elaborou-se um vídeo documentário com todas percepções do grupo quanto às ações concretizadas no projeto. O vídeo está disponível na página da rede social do projeto e NEABI.

Resultados e Discussão

A seguir, serão discutidos os caminhos percorridos neste, desde o planejamento das ações com os (as) estudantes a execução destas no ambiente educacional, que produziram experiências a serem apresentadas nas seções abaixo.

Conhecendo a temática – relações étnico-raciais

A primeira etapa do projeto consistiu em o levantamento bibliográfico, que teve por finalidade constituir nos (as) estudantes aporte teórico das relações étnico-raciais. As referências variaram entre livros, sites, revistas, vídeo, enfim, tudo que pudesse contribuir para um primeiro contato com a temática em estudo.

Nesta busca por aporte teórico, constatou-se a ausência de livros com a temática na biblioteca do campus, evidenciando algo que pode afirmar a falta de promoção de discussões sobre tal temática. Tal fato entra em desacordo com a Lei 10.639/2000 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana na Educação Básica. O fato das instituições educacionais não disporem de bibliografia com a temática, aponta a inadequação destas com a lei e, principalmente, dificulta a abordagem da cultura afrobrasileira entre os (as) estudantes e comunidade interna e externa.

Tal constatação fez com que o grupo organizasse uma campanha de arrecadação de livros com o objetivo de ampliar o acervo bibliográfico sobre a cultura afrobrasileira e favorecer o acesso da comunidade interna e externa do campus a esta cultura. No entanto, a

meio a uma vegetação exuberante, encontram-se espaços como o Jardim das Formas, o Parque, O Caminho Inca, o Quilombo, o Memorial Indígena, a Brinquedoteca, a Praça Maria Fux. (www.vilaesperanca.org.br)

campanha não obteve o resultado esperado. Houve divulgação sobre a campanha, mas as pessoas entenderam que era uma campanha destinada a arrecadação de livros sobre qualquer temática, mesmo enfatizando qual era a proposta. Isso ressaltou o que o grupo já havia percebido, a urgência de se conhecer e dialogar sobre as relações étnico-raciais e cultura afrobrasileira.

Esta emergência decorre da falta de projetos institucionais que dialoguem com o sistema de ensino, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da cultura e história afrobrasileira, à diversidade da nação brasileira e, principalmente, ao igual direito à educação de qualidade, formando cidadãos responsáveis pela construção de uma sociedade justa e democrática, conforme previsto em políticas de públicas.

Acerca do levantamento de dados pelo IBGE, observamos a condição do negro em relação ao branco no município de Rio Verde – GO, e notou-se que os dados deste município não se distanciam dos dados gerais da condição do negro em relação ao branco no Brasil. No entanto, tal levantamento fez com que o grupo buscasse mais elementos teóricos para elaborar estratégias que visassem a discussão no ambiente escolar. Os dados obtidos foram utilizados nas discussões do grupo e também em algumas ações do projeto como: palestras para a comunidade interna e externa.

Neabi IF Goiano RV: Lugar de diálogo

Tendo em vista a necessidade do grupo por um instrumento que oportunizasse o diálogo, para além do grupo do projeto, criou-se a página “Ubuntu – RV”, numa rede social (Facebook), como parte da rede social “NEABI IF Goiano”, elaborada para ser um lugar de busca de informações quanto à temática e diálogo aberto desta.

Todo o processo de elaboração da página teve efetiva participação do grupo de trabalho, desde a escolha da logo utilizada, elaborada pelos bolsistas do projeto a seleção nas informações postadas na página. Com a criação da página na rede social, percebeu-se maior divulgação do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI), às temáticas que este discute e um aumento gratificante de visualizações, proporcionando um espaço de maior visibilidade sobre a temática proposta.

Na página eram postadas semanalmente informações, com os conteúdos previamente analisados pelo grupo de trabalho, sobre as questões étnico-racial brasileira. Também recebíamos muitas informações importantes para divulgação entre a comunidade interna e externa do campus.

Contação de Histórias: Aprendendo sobre a cultura afrobrasileira

O momento de aprender sobre a arte de contar histórias, tornou-se extremamente gratificante ao grupo, pois, por meio deste, pode-se ir a algumas escolas municipais de Educação Infantil para contar histórias da cultura afrobrasileira, como lendas.

Observou-se, após o minicurso de contação de histórias, que é preciso ter um conhecimento específico para contar uma história, de modo que se mantenha uma postura expressiva, conquistando a atenção de todo o público. Por meio das técnicas específicas que foram apresentadas no minicurso, contar história se tornou um instrumento para incentivar os (as) alunos (as) das escolas onde iriam contá-las, a lerem e compreenderem a cultura, aqui especificamente afrobrasileira.

Nesse sentido, reconhecendo a contação de história na Educação Infantil como instrumento que estimula a curiosidade na criança, desperta o imaginário, produz conhecimentos e faz com que ela vivencie momentos de envolvimento emocional, propôs-se a contação de histórias em escolas, com o intuito proporcionar as crianças uma aproximação com a cultura afrobrasileira. Fez-se necessário o levantamento de histórias que correspondente à faixa etária dos (as) alunos (as), visando melhor compreensão da temática proposta.

Selecionadas as histórias, os bolsistas ensaiaram inúmeras vezes até se sentirem seguros para contar as lendas afrobrasileira na escola. O resultado foi um sucesso, os alunos demonstraram muito interesse quando conheceram a cultura afrobrasileira com uma abordagem diferente.

Para além da formação de ferramentas teóricas e de habilidades cognitivas, a proposta abrangeu estabelecer resultados práticos de identificação da compreensão dos (as) estudantes sobre discriminação e o processo de inserção e afirmação social dos negros nos ambientes escolares.

Durante a contação de história, observou-se o quanto a discussão acerca da temática, quando ocorre, ainda é insuficiente, como apontado no Plano das Diretrizes Curriculares Nacionais quanto a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização e cultura da história e cultura dos afrobrasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação para as relações étnico-raciais.

As análises dos diferentes momentos de contação de histórias em algumas escolas de Educação Infantil municipais de Rio Verde indicaram a necessidade de mais projetos e ações no ambiente escolar que abordem a cultura em nossa sociedade, o que evitaria as diferentes situações de discriminação e racismo que ocorrem, frequentemente, em escolas.

Experiências vivenciadas na cultura afrobrasileira

Com as visitas aos espaços: “Vila Esperança, na Cidade de Goiás” – GO e a “Comunidade do Cedro”, na cidade de Mineiros – GO, pode-se perceber a importância de espaços que favoreçam a cultura afrobrasileira e principalmente a preservação desta em nossa sociedade.

A visita a Comunidade do Cedro, trouxe várias percepções, dentre elas, a ausência da importância que o governo concede em preservar a história que faz parte do Brasil, previstas em lei, quando não oferecem subsídios para manutenção da cultura na comunidade. Notou-se, nas falas dos moradores da comunidade, deficiência quanto à perpetuação da cultura daquele povo entre os seus e população local e regional.

Já a visita ao espaço Vila Esperança, aproximou o grupo da cultura afrobrasileira, com momentos vivenciais desta cultura, que propiciam a reflexão de possibilidades para a prática de ensino voltadas para as relações étnico-raciais nas escolas.

Considerações Finais

Diante das diferentes ações aqui expostas, pode-se concluir que a página na rede social é necessária para a divulgação do projeto e dar

visibilidade ao tema abordado, reconhecendo este como um tema que deve ser melhor disseminado e discutido na sociedade atual.

Acredita-se que o projeto indicou caminhos de construção de ferramentas que podem complementar o desenvolvimento de habilidades cognitivas relacionadas ao pensamento crítico e à interpretação social dos (as) servidores e estudantes envolvidos (as), sendo necessário, para isso, mais estudos aprofundados, levantamentos bibliográficos e legislação que busquem compreender a educação para as relações étnico-raciais.

Para além, também, pode-se perceber que o levantamento de dados feito pelo grupo do projeto pôde contribuir para se traçar um perfil da população negra no município e levantar informações que contribuem para os estudos realizados pelo NEABI, como uma pequena amostra da importância de se discutir sobre as relações étnico-raciais, não só na comunidade interna, como nas instituições educacionais do município como um todo.

Acerca das ações de contação de histórias nas Escolas Municipais de Educação Infantil, concluiu-se que contar histórias na educação básica é uma excelente ferramenta para se oportunizar a aproximação e reflexão com a cultura e história afrobrasileira. Neste ínterim, observou-se que esta torna-se uma estratégia de ensino que estimula e desenvolve o interesse dos (as) alunos (as) pela leitura e, ao mesmo tempo, mantém as raízes culturais afrobrasileira presentes na escola.

Considerou-se que as situações de preconceito e discriminação que ocorrem com pessoas negras no Brasil, podem ser melhor compreendidas, por meio de discussões, aprofundamento da temática e estudo da cultura e história afrobrasileira que cominem em ações efetivas de amplo debate das relações étnico-raciais, principalmente, nas instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W., GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som.** 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education.** Boston, Allyn and Bacon, inc., 1982.

BRASIL, Congresso Nacional, (1996). **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial, Brasília, 23 de dezembro de 1996, p. 27.833-41. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Acesso em 25 de novembro de 2016.

BRASIL, **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Acesso em 25 de novembro de 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10a edição. DP&A editora. 2001.

IBGE, Instituto Brasileiro de geografia e estatística, **Brasil, 500 anos de povoamento**. Acesso em: 26 de março de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **A Didática e as tendências pedagógicas**. São Paulo: IDEAS, 1994.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SAID, Edward W. **Culture and imperialism**. Ed. Random House, 2014.

EDUCAÇÃO: PONTE PARA COMBATER A VIOLÊNCIA E A INTOLERÂNCIA DE GÊNERO

Deoneci Salete Bisolo Schutz¹

Paola Bisolo Schutz²

“É mais fácil construir um menino do que consertar um homem” (GOVIN, Charles Chick).

Considerações Iniciais

A base da desigualdade social e de gênero surge de uma construção histórico, social e cultural que vem sendo construída e disseminada ao longo dos séculos, tornando-se uma espécie de “regra” na atual sociedade. Desse modo, a violência e a submissão das mulheres perante aos homens tornou-se algo cultural e normal, incorporando-se ao cotidiano de modo a influenciar em diversas relações, a principal delas é a familiar, tal influência vem por aumentar também a impunidade (CAMPOS; CORRÊA, 2012).

A violência e discriminação de gênero está presente de várias formas e maneiras na sociedade contemporânea, na reflexão atual busca-se abranger gênero de forma geral porém tendo como foco principal as mulheres, as diferentes práticas de violência cotidiana presenciada pelas mesmas e como uma educação inclusiva pode mudar a visão de crianças, adolescentes, adultos e, até mesmo idosos em relação a opressão histórica, buscando fazer com que a sociedade seja mais compreensiva em relação as questões de gênero e movimentos identitários e culturais que o envolvem.

¹ Pós-graduada em Metodologia do Ensino de História (Uniasselvi). Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia (Uniasselvi). Licenciatura Plena em Filosofia com Habilitação em Sociologia e Psicologia Geral pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas – PR. Professora da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. E-mail: deone@edgarschutz.com.br

² Acadêmica do 5º semestre do Curso de Graduação em Direito do Centro Universitário FAI. E-mail: pa_schutz@hotmail.com

Educação como base ao respeito

Sabe-se que desde o início da história da humanidade, as mulheres foram desvalorizadas, inferiorizadas humilhadas, submissas e consideradas incapazes. A exploração do homem pelo próprio homem, transformando as relações de gênero, de poder e submissão.

Quando falamos relações de Gênero, estamos falando de poder. A medida que as relações existem entre masculino e femininas são relações desiguais, assimétrica, mantem a mulher subjugada ao homem e ao domínio patriarcal (COSTA, 2008).

Desde pequenas, as meninas são incentivadas, pela sociedade inconscientemente machista, a realizarem tarefas que seriam, segundo eles, “específicas para garotas”, como cozinhar, cuidar da casa e constituir uma família, sem poderem ter sonhos ou ambições maiores em suas vidas. Enquanto os meninos crescem brincando com atividades criativas, que desenvolvem o raciocínio, incentivando os mesmos a serem inteligentes e pró-ativos, as meninas crescem tendo uma imagem fragilizada e estereotipada de que as mesmas não poderão ser mais do que mães ou donas do lar.

Quando eu tinha 8 anos eu fiquei confusa por ser chamada de mandona por querer dirigir as peças que apresentaríamos aos nossos pais. Mas com os meninos não aconteceu. Aos 14, comecei a ser sexualizada por alguns elementos da mídia. Aos 15, minhas amigas começaram a largar os times esportivos porque não queriam parecerem musculosas. Aos 18, meus amigos homens eram incapazes de expressar seus sentimentos. [...] acho que é meu direito ser remunerada da mesma maneira que meus colegas do sexo masculino. Eu acho que é meu direito estar apta para tomar decisões sobre meu próprio corpo. Eu acho que é meu direito ter mulheres envolvidas do meu lado nas políticas e decisões que irão mudar minha vida. Eu acho que é meu direito que socialmente me seja proporcionado o mesmo respeito que os homens. (WATSON, 2014, apud CARVALHO, p. 1)

Nas últimas décadas, movimentos feministas ganharam força ao redor do mundo, o nome pode assustar ao ser confundido como uma versão feminina do machismo, mas é exatamente o oposto. Faz parte

do movimento feminista, pessoas que acreditam e lutam pela igualdade, política, econômica e social dos gêneros.

Apesar de serem direitos humanos básicos e das notáveis evoluções de cunho social que vem ocorrendo, ainda não se pode dizer que há algum país efetivamente igualitário, a igualdade de gênero ainda não existe, visto que os pensamentos machistas presentes desde os primórdios da humanidade ainda prevalecem. Nesse sentido, na ONU Mulheres, criaram o Movimento nomeado HeForShe (Eles por Elas), convocando homens e mulheres a lutarem por esta causa em prol da igualdade de gêneros.

O sentimento acompanhado da lembrança está em movimento. Assim a construção da memória se faz pela escolha do que se quer lembrar e do que se prefere esquecer. De qualquer forma, a memória é construída socialmente. Acerca desta construção Ecléa Bosi (1998, p. 17) diz que: “A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, enfim com os grupos de convívio e os grupos de referência a este indivíduo”.

Neste entendimento Chauí (1995, p. 125) afirma que a memória “É a garantia de nossa própria identidade”. A memória como algo ativo e não estável é defendida pela Ecléa Bosi (1998, p. 47):

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

De qualquer forma, registramos fragmentos e fatos marcantes que num entrecruzamento coletivo se torna a memória social.

A interiorização ou auto análise sobre si mesma, faz a mulher refletir sobre o que é “ser mulher”, Touraine (2010), é esta força interior que as movem para se construírem como mulheres. Segura e confiante de si próprio o eu me amo. A mente feminina tem habilidades incríveis! Ser uma mulher brilhante não é privilégio de poucas heroínas, mas de mulheres dispostas a se reinventar (CURY, 2010).

Para construir uma independência entre as mulheres são necessários uma série de fatores importantes, um dos primordiais é a educação, acesso à educação amplo e igualitário entre homens e mulheres, o que ainda não é uma realidade em diversas culturas na qual

o acesso das meninas a educação é interrompido culturalmente depois de certa idade. Ao permitir que as mulheres não tenham o devido acesso à educação permite-se conseqüentemente que as mesmas sejam subordinadas a cultura machista.

A mulher deve se tornar uma figura independente, tendo acesso, além da educação, a um emprego próprio e poder político e social. É necessário também que haja efetivação das leis, de modo que as mesmas não fiquem limitadas a um pedaço de papel, mas sim postas a prática. A educação em todo esse processo é indispensável. (CAMPOS; CÔRREA, 2012).

De acordo com a ONU Mulheres, promover uma educação visando igualdade de gênero e direitos humanos como ponto primordial promove um ambiente de aprendizagem não violenta, na qual há mais abertura para um diálogo saudável abordando práticas para diminuir a violência não apenas contra a mulher, mas contra as minorias em geral.

Desde a origem até os dias atuais que a desigualdade de gênero faz parte da história da educação. Até pouco tempo, as desigualdades de gênero era prática constante na rotina escolas. As situações, brincadeiras e brinquedos que discriminavam e resultavam em desigualdade era pouco percebida e/ou refletida porque era naturalizada. Mas foram os estudos neste campo a partir da década de 1980 que analisavam a profissão docente como um campo de atuação magioritariamente de mulheres e quais conseqüências isso traziam para a construção identitária da profissão. (CONCEIÇÃO; SANTOS, 2017)

Para que haja possibilidade das meninas se desenvolverem de fora plena e segura, de modo a se sentirem empoderadas por serem mulheres e não discriminadas ou inferiorizadas, é preciso também que seja possibilitada uma mudança educacional que permita isso, permita que as mulheres não sejam tratadas como “sexo inferior” ou “sexo frágil” mas sim como pessoas que de fato fizeram grandes feitos para a humanidade possibilitando grandes avanços sociais.

A submissão das mulheres já está enraizada no ambiente familiar, na maioria das vezes, os pais criam, inconscientemente seus filhos para serem fortes, trabalhadores e culturalmente machistas, já as meninas são criadas para pertencerem a cultura da submissão, criar filhos, formar uma família e raramente incentivadas a serem independentes e terem seu próprio emprego e fonte de renda. A cultura está começando

a mudar apenas agora depois de anos de submissão, o que faz com que seja difícil para as próprias mulheres se tornarem “desconstruídas” e empoderadas, demonstrando que o machismo não atinge apenas os homens, mas sim uma quantidade gigantesca de mulheres.

O fato das mulheres serem tratadas por muitas culturas como “cidadãs de segunda classe” faz com que se crie uma onda de violência física, patrimonial, sexual, moral e psicológica que se dissemina com facilidade e é um dos males atuais da sociedade. Esses tipos de violência como, diminuir a auto-estima da esposa é considerado humilhação moral, pois atinge o psicológico e é considerado violência emocional, fazendo com que ela fique abalada psicologicamente. Mas não podemos de forma nem uma adoecer emocionalmente.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), tudo que a pessoa fala e pensa, a médio e longo prazo, o corpo somatiza. Tudo que a pessoa fala e pensa de modo negativo, ela cria imagens mentais negativas que se instalam no inconsciente, e mais tarde é exteriorizado com atitudes, e hábitos, sentimentos e reações negativas. (SCHÜTZ, 1999).

Todos os movimentos culturais, de gênero, etnia e gerações, são considerados identitários pois trata de sua identidade biológica. (GOHN, 2010). Apesar de, na teoria, se afirmar que todos os gêneros possuem a mesma relevância, socialmente e historicamente falando percebe-se uma diferença hierárquica na maneira pela qual as mulheres são tratadas.

Para que possa haver um processo de educação menos sexista é necessário um processo que de mais liberdade ao jovem de modo que o mesmo passe a ter mais oportunidade para expor suas opiniões. A educação é parte primordial para a efetivação da cidadania, dessa maneira, é dever da escola proporcionar atividades e métodos de ensino inclusivos e diversos de forma a tratar mulheres e homens de maneira igualitária começando por esse espaço para que possa ser também realizado, de maneira natural, fora dele. A escola incentiva tudo, e quaisquer mudanças sociais, deve então, portanto, ser a primeira a promover políticas que incentivem o respeito e a igualdade de gênero.

Considerações Finais

A educação interfere diretamente na maneira a qual são tratadas as diferenças de gênero na sociedade, no caso específico, as mulheres.

Com o objetivo de tornar a relação entre homens e mulheres mais igualitária e respeitosa, conceitua-se o feminismo, movimento cujo objetivo é justamente a igualdade de gênero, porém, muito mal interpretado devido ao nome, por vezes explicado e considerado como o contrário de machismo, mas que, na realidade passa longe disso.

Nesse sentido, a educação entra como uma ponte para que as pessoas possam compreender melhor a igualdade de gênero, ou a falta dela, na sociedade, destacando os movimentos históricos e sociais.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CAMPOS, Amini Haddad; CORRÊA, Lindinalva Rodrigues. **Direitos humanos das mulheres.** 22 ed. Jarua: Curitiba, 2012.

CONCEIÇÃO, Ideojane Melo. **Gênero, Educação e Desigualdade:** Implicações de uma educação para igualdade. Enfope, 2017.

COSTA, Ana Alice. Gênero, poder e empoderamento das mulheres. 2008. Disponível

em:<http://www.adolescencia.org.br/empower/website/2008/imagens/textos_pdf/Empoderamento.pdf>. Acesso em 4 Set.2017.

CURY, Augusto. **Mentes Brilhantes, Mentes Treinadas.** desenvolvendo o fascinante mundo da mente humana. cidade: 2ª ed. Academia, 2010.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 1995 JAEGER, Werner W. **Pandeia: a formação do homem grego.** 3ª ed. São Paulo, 1994.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais:** e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MILL, John Stuart. **A Sujeição das Mulheres,**

SCHUTZ, Edgar. **Automotivação:** “é fácil” o caminho do sucesso. Porto Alegre: Angel, 1999.

TOURAINÉ, Alain. **O Mundo das Mulheres.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL: OLHARES E POSSIBILIDADES¹

Vilma Ribeiro da Silva²

Rafael Gonçalves Campolino³

Noelma Soares Silva Szervinsk⁴

Eliane Alves da Silva⁵

[...] *The principles of justice are chosen behind a veil of ignorance. This ensures that no one is advantaged or disadvantaged in the choice of principles by the outcome of natural chance or the contingency of social circumstances* (RAWLS, 1971, p.208).

Introdução

As questões referentes à educação e justiça não são novas. Na filosofia ocidental o primeiro grande tratado sobre educação e justiça

¹ Este estudo foi desenvolvido a partir do seminário “*Transformaciones conceptuales y debates pedagógicos sobre justicia educativa*” ministrado pelo Prof. Dr. Rafael Gagliano e Profa. Dra. Margarita Sgró. Agradecemos à Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – UNICEN* e em especial aos Professores Dr. Rafael Gagliano e Dra. Margarita Sgró pela rica e produtiva condução do seminário.

² Mestre em Educação Pela *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – UNICEN/ UNICAMP*. Doutoranda em Educação pela UNICEN – Argentina. Pedagoga. E-mail: vilmaribeiros@yahoo.com.br

³ Mestre em Educação pela *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – UNICEN/ UNICAMP*. Doutorando em Educação pela UNICEN – Argentina. Membro do Observatório de Gestão Escolar Democrática (Observe) – Universidade Federal do Pará – Brasil (UFPA). E-mail: rafaelcampolino@yahoo.com.br

⁴ Mestre em Educação Pela *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – UNICEN/ UNICAMP*. Doutoranda em Educação pela UNICEN – Argentina. E-mail: noelma_s@hotmail.com

⁵ Mestre em Educação Pela *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – UNICEN/ UNICAMP*. Doutoranda em Educação pela UNICEN – Argentina. Pedagoga. E-mail: elianegalegab@hotmail.com

foi a República de Platão e no confucionismo⁶ observa-se a justiça e a humanidade como temas de fundamental importância no processo de construção dos saberes, ou mesmo, o ensinamento dos sábios.

Na contemporaneidade os estudos abordam a questão de “educação e justiça” centrados no serviço que o sistema global oferece à população e são formulados em termos de justiça distributiva, especialmente a partir de “*A Theory of Justice*”, de 1971, de John Rawls (1921-2002), como marco para o estado da arte e uma das principais obras em teoria política.

Na visão *rawlsiana* há especialmente dois tipos de bens expressivos para compreensão da teoria da justiça distributiva: bens que são especialmente passíveis de distribuição, tais como a riqueza, a renda, o acesso a oportunidades educacionais e ocupacionais de serviços; e ainda os bens que não podem ser distribuídos diretamente, porém são rigorosamente afetados pela distribuição – dos bens que são – tais como o conhecimento e a afeição respeitosa.

Nesse sentido, o bem passível de distribuição mais familiar é o dinheiro, que assume ampla importância no debate sobre o descompasso das igualdades/desigualdades. De acordo com a análise da *Oxford Committee for Famine Relief (Oxfam)*, no relatório Bem público ou riqueza privada (2019) “vinte e seis pessoas possuem atualmente a mesma riqueza que os 3,8 bilhões que compõem a metade mais pobre da humanidade” ilustrando, de forma drástica, o que é desigualdade quando abordada a partir do prisma riqueza e renda.

Dados como os apresentados pela *Oxfam* revelam que a riqueza está concentrada em poucas mãos. Como assinala o filósofo Michael Walzer (1906-1981), as questões de distribuição podem se referir há uma série de “bens sociais”, onde o dinheiro aparece como uma possibilidade de bem-estar social (2003), no entanto, quando nas mãos de pouquíssimos conota o lado sombrio gerador das injustiças.

Empregar o termo “justiça” no sentido trazido por Walzer e Rawls é entender a possibilidade de teorizar a questão da justiça como o problema de honestidade no contexto da distribuição, cujo critério normal deveria ser o da igualdade. Assim, o termo “justiça” se emprega

⁶ Confúcio ou *Confucius* (551-479 aC, *Kung-Fu-Tze*, em chinês). Filósofo social, teórico da ética e dos valores políticos com grande importância na China e em toda Ásia oriental, baseado em princípios taoístas.

também em outro sentido, para referir-se à obtenção daquilo que cada um “merece”, por exemplo, a justiça penal e a justiça salarial.

Este capítulo buscou examinar, a partir do pressuposto bibliográfico, as principais aproximações no que se refere à educação e a justiça social, possibilitando ao leitor novos olhares e possibilidades de compreensão a partir do paradoxo educacional como fenômeno social complexo.

Educação no Brasil: história, passos e passadas

A inspiração de novos ideais de educação gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional. Um grupo de educadores pretendia transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. O movimento Escola Nova ou Escola Novista⁷ introduziu uma série de ideias, no campo educacional, o que desencadeou as primeiras reformas em uma nova direção social educativa. Os trabalhos científicos educacionais, há tempos já discorrem sobre a máxima de que se deve ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas do contexto educacional, assim como tem acontecido no campo das engenharias e das finanças (NAGLE, 1974; LOURENÇO FILHO, 1978; CUNHA, 1995; TEIXEIRA, 2000; SAVIANI, 2004).

Em lugar das reformas parciais, o plano consolidava uma nova política educacional, já que nas mudanças anteriores, a força inspiradora mudou apenas de forma, dando soluções diferentes aos problemas particulares (LOURENÇO FILHO, 1978), considerando que a educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada pela estrutura da sociedade.

Diferentes classes de uma sociedade apresentam opiniões distintas sobre a "concepção do mundo", que convém fazer adotar ao educando

⁷ A Escola Nova nasce como um movimento de revisão e crítica. Seu alvo é sua própria antecessora, a assim chamada pedagogia tradicional. Nela via-se como uma necessária reviravolta em que os princípios mesmos da educação eram finalmente invertidos. Uma de suas características mais marcantes é a importância dada à atividade dos alunos. Autores que marcaram o movimento: Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970); Cecília Meireles (1901-1964); Armada Álvaro Alberto (1892-1974); Darcy Ribeiro (1922-1997); Florestan Fernandes (1920-1995).

e sobre o que é necessário considerar como "qualidade socialmente útil". A educação nova vestia-se de um caráter mais humano, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem como finalidade organizar e desenvolver os meios de ação durável com o objetivo de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento (TEIXEIRA, 2000).

A educação nova tem como base servir não aos interesses das classes, mas aos interesses dos indivíduos, firmando sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tendo assim o seu ideal condicionado à vida dos sujeitos, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação.

Nesse sentido, o Estado apresenta um caráter primordial: o de estruturar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, dentre os quais, nessa seara profundamente social, tem o dever de restaurar a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais: família e escola (TEIXEIRA, 2000).

Além disso, cabe também ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus níveis, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém, em grande quantidade, em condições de inferioridade econômica para conseguir o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, "escola comum ou única", uma instituição escolar promotora da igualdade.

A laicidade, gratuidade e obrigatoriedade são outros fundamentos em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito que cada ser humano tem à educação. Outro aspecto que podemos ressaltar é que a educação propõe a desenvolver ao máximo a capacidade vital do indivíduo, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento "que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação" (HISTEDBR, 2006, p. 194). A organização da

educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado não implica ao centralismo. A unidade implica multiplicidade.

Certamente o ambiente educacional deve proporcionar ao sujeito um meio vivo e natural, "favorável ao intercâmbio de reações e experiências", em que ela, vivendo uma vida própria, generosa e social, que seja levada "ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades" (HISTEDBR, 2006).

Nessa nova compreensão da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, orientada à satisfação das necessidades do próprio sujeito.

O que diferencia a escola tradicional da escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea que deve ser o estímulo constante ofertado ao educando "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas".

Essa concepção de escola nova deve ser reestruturada de forma que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando instigar-lhe o aprender pelas bases da pesquisa, como o elemento mais efetivo em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso da sociedade de que veio e em que vai viver e lutar.

O plano de reconstrução educacional teve como objetivo corrigir o sistema que foi marcado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo. As novas políticas educacionais carecem profundas reformas, orientadas no sentido da produção para cidadania e deve procurar reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais, que são elementos fundamentais no processo de construção do reconhecimento do outro. A arte e a literatura constituem efetivamente uma importante e imponente ação social, profunda e múltipla; capaz de gerar a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade, para difusão de ideais sociais, de maneira "imaginada", e,

portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem, do seu valor moral e educativo.

Justiça Social e Educação

A partir das discussões promovidas por Connell (1997), as questões de educação e justiça social pertencem à diferentes categorias. A educação refere-se a escolas, faculdades e universidades, cujo papel é a facilitar a construção do conhecimento. Por outro lado, a justiça social trata da correta distribuição em princípio de equidade e igualdade, onde na maioria das formas de gestão do aparelho estatal, surge o governo com seus distintos mecanismos e departamentos para garantir, nem que seja minimamente, sua promoção, separando a escola desse importante papel.

Há muito tempo, aqueles que são pobres e aqueles que não tiveram uma educação de qualidade levantaram questões sobre esse relacionamento: a quem realmente serve o sistema educacional e por isso parece proibido ou indiferente aos da sua condição. Acreditamos que estas são questões válidas e importantes, não apenas para os desfavorecidos. Nesse sentido, há razões fundamentais que sustentam a importância da questão da justiça social para todos os envolvidos no sistema educacional: professores, pais, estudantes, gestores e comunidade em geral.

O sistema educacional é um bem público de grande importância. É uma das maiores indústrias em qualquer economia moderna e também uma das maiores tarefas públicas. Como por exemplo e em muitas comunidades, especialmente as de classe trabalhadora, as escolas públicas são as maiores instituições do bairro.

Por outro lado, há professores “atormentados” devido às exigências e cortes de orçamento hostis, ao ver poucas recompensas imediatas em grande parte do seu trabalho – uma vez que a educação é um processo lento e de longo prazo. Dessa forma, as escolas são instituições sociais de grande importância, têm peso sem igual no arcabouço mundial. Para dizer que a sociedade como um todo se preocupa com a função das escolas e o grau de qualidade com que elas fazem não é uma simples retórica de campanha eleitoral.

Ainda há o que se falar na propagação que o bem público outorga com grande relevância a questão de quem são seus beneficiários,

havendo assim razão imediata para perguntar sobre a justiça social, visto que as próprias instituições educacionais apresentam um perfil que demonstram uma distribuição desigual dos benefícios. Do mesmo modo, os sistemas educacionais ocidentais têm uma forma piramidal, onde o número de pessoas que obtêm seus benefícios diminui à medida que se aproxima do topo da pirâmide.

Desta situação, segue imediatamente a existência de uma distribuição desigual dos recursos representados pela educação formal. Se acrescentarmos a isso o custo público de educar os jovens que, infelizmente, abandonam o sistema em diferentes níveis, tem-se uma ideia da magnitude dessa desigualdade, como bem assinala Soares *et al*:

Young individuals in situations of risk belonging to lower economic classes lose twice: first, due to the family's background, which does not have prior experience to construct a cultural capital that is relevant and related to professional success and potential social mobility (SOARES *et al.*, 2015, p. 770).

A partir de uma série histórica em uma investigação feita com dados gerados pela Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD), no estado de Minas Gerais, com informações de 3.418 entrevistados, Soares *et al* (2015) constataram que uma das possibilidades da explicação do abandono é a dificuldade nos componentes curriculares, fator somado à necessidade de conciliar estudo e trabalho. Na mesma via, se o sistema de educação trata injustamente alguns de seus alunos, não só eles são os que sofrem. Uma educação que privilegia uma criança sobre a outra, está dando ao primeiro uma educação corrupta, uma vez que a favorece social e economicamente. A qualidade da educação de todos os demais se degrada (CONNELL, 1997).

Atualmente no contexto mundial muito se discute sobre justiça quando tratado no aspecto educacional e o problema é central nos países em situação de desenvolvimento. Questões voltadas ao direito social estão vinculadas as grandes atuações da justiça distributiva que as últimas gerações têm tentado dar ênfase, porém “de todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquele cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 27).

Do mesmo modo, a escala mundial tenta alcançar a justiça social educativa mediante a criação de sistemas de educação universal, e lamentavelmente, pois não logram volume quantitativo e qualitativo, os países pobres, por meio de campanhas de alfabetização universal, uma vez que os custos de oportunidade segue sendo importante obstáculo financeiro para a escolarização e suas dimensões sociais excludente.

Justiça Curricular e Educação para a Cidadania Global (ECG)

Connel (1997) sugere três princípios em que simultaneamente podem constituir um modelo operativo da justiça curricular. Isso demonstra as ideias básicas das análises de alguns filósofos sobre a natureza da justiça, onde a proteção deve ser para os mais necessitados. Nesse sentido Rawls aponta que a educação deve atender os interesses dos grupos “menos favorecidos” da sociedade. Em sua teoria geral este princípio é fundamental para apoiar as pessoas com menor poder aquisitivo recorre a ele quando fala de “justiça social” e inclui nas declarações política.

A posição dos menos favorecidos significa levantar os termos econômicos desde a situação dos pobres e dos mais ricos. Estabelecer relações de gênero bem como a posição das mulheres, dos indígenas, sexualidade entre outras. Entendendo que está relação não se limita à justiça social educativa para enriquecer a experiência e os conhecimentos dos grupos (RAWLS, 1999).

A justiça não é uma questão fácil, na melhor das hipóteses gera problemas grupos (RAWLS, 1999; 2000). Este princípio traz grandes consequências para o currículo se tornam evidentes quando analisamos sua história social e como currículo hegemônico atual incorpora os interesses das pessoas mais favorecidas.

O papel da justiça é especificar os direitos e deveres básicos dos cidadãos e determinar as partes distributivas apropriadas, sendo a justiça a virtude mais importante das instituições sociais, significando que cada pessoa possui uma inviolabilidade normativa fundada na justiça (SILVEIRA, 2007, p. 174).

Dessa forma, a justiça requer um currículo contra hegemônico, para materializar os interesses e as perspectivas dos menos favorecidos “que opera com uma noção pública da justiça específica de uma

sociedade bem-ordenada” (SILVEIRA, 2007, p. 175). Podemos assim afirmar que o currículo deve ser decidido pelos professores que trabalham com situações diversas como: educação compensatória, em educação multicultural, programas para mulheres, jovens, educação de indígenas e alfabetização de adultos.

A primeira questão para garantir a justiça social é entender que os currículos de “gueto” são invariáveis. Os currículos separados e diferentes apresentam certo atraso, mas deixam intacto o currículo hegemônico em vigor. Dessa forma, para que a justiça social ocorra é necessário trocar o ponto de partida para reconstruir a corrente principal de maneira que atenda às pessoas menos favorecidas grupos (RAWLS, 1999; CONNEL, 1997).

A segunda questão para garantir a justiça social é não servir um único projeto contra-hegemônico. A ciência social é igual à prática social atual e reconhece uma série de modelos principais de desigualdade de gênero, classe, raça e etnia (CONNEL, 1997).

‘Justiça’ é, em primeira instância, uma reivindicação de reparação. A justiça social é uma reivindicação de reparação da desigualdade, que acaba por trazer tanto vantagens quanto desvantagens enquanto características institucionalizadas da vida social. (CONNEL, 2014, p. 14).

É possível organizar um conhecimento de forma diferente e de maneira distinta de construí-lo, favorecendo ou desfavorecendo diferentes grupos, o que de fato pode causar a centralidade no relativismo. Ensinar que essas interpretações estão conformadas pelo gênero e classe social é o mesmo que dizer que são únicos os conteúdos, ou seja, dão razão de uma consciência conformada por gênero e classe social como mundo natural.

A participação e escolarização comum nos sistemas educativos declara que seus objetivos são preparar os futuros cidadãos para atuar na democracia, como bem demonstra a proposta de Educação para a Cidadania Global (ECG) que “é um marco paradigmático que sintetiza o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável”, gerando uma escola educação holístico, com base no diálogo, provendo o pensamento crítico para a formação de valores, conforme pode ser observado na figura abaixo (UNESCO, 2015, p. 9).

Figura 1: Princípios da Pedagogia da Educação para a Cidadania Global (ECG).



Fonte: UNESCO (2015), adaptado de Cabezudo (2013). Disponível em:<
<http://www.crianca.mppr.mp.br/>>.

Os princípios trazidos na figura 1, demonstram pontos para abordagem do geral ao específico, ou seja, envolve a tomada de atitude positiva em todos os contextos da sociedade, com pensamento e ações globais e locais, gerando ações transformadoras, do pessoal ao social, objetivando uma ação bem mais abrangente e promotora da justiça social, que finalmente desencadeia na escola como lócus capaz de inserir e adaptar esses princípios à comunidade educativa e gerar transformações.

É importante ressaltar que o conceito “democracia” supõe que as decisões são tomadas coletivamente sobre questões transcendentais e que todos os cidadãos tem a mesma voz. Para os participantes ativos tomarem decisões é necessária uma gama de conhecimentos, destrezas e habilidades para adquirir mais conhecimento, como explica Walzer (2003). Não possível uma democracia quando alguns “cidadãos” recebem decisões que outros tomaram.

Considerações Finais

A justiça educativa requer um currículo contra hegemônico, para materializar os interesses e as perspectivas dos menos favorecidos. Este estudo buscou examinar, a partir do pressuposto bibliográfico, as principais aproximações no que se refere à educação e a justiça social a partir do paradoxo educacional como fenômeno social complexo.

A partir das opiniões de especialistas e teóricos conseguimos perceber que efetivamente a relação entre desigualdade e diversidade tem ocupado um lugar de destaque há vários séculos, onde é necessário reinvenção do Estado rumo à organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne o ambiente escolar acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica, como afirmamos no primeiro item do trabalho.

No Brasil, diferentes alternativas e proposições econômicas, políticas e teóricas têm sido desencadeadas na tentativa de apontar caminhos para a situação. Desde o processo de reabertura política a partir dos anos de 1980 aos dias atuais, vem se configurando um novo foco de interpretações a respeito de como equacionar a oferta da educação pública no contexto das desigualdades socioeconômicas e da diversidade.

A postura central dos movimentos sociais, dos profissionais da educação e daqueles comprometidos com uma sociedade democrática e com a educação pública, gratuita e laica tem sido reafirmar o princípio constitucional contido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, ou seja, "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", trazendo uma sociedade promotora da justiça como um sistema equitativo de cooperação social.

Neste sentido, a escola deve se ocupar da formação do sujeito e estimular o desenvolvimento das habilidades e competências de cada estudante. É preciso levá-los a aperfeiçoar as próprias qualidades e descobrir soluções para lidar com suas dificuldades e/ou inabilidades. Durante séculos a ação educativa acontecia muito mais no sentido de "ajustar" o aluno à escola, do que atender às suas necessidades. O

estudante deve ser o foco central de toda ação educacional, e as intervenções devem adequar-se aos indivíduos e não ao contrário.

Para que isto aconteça os educadores devem conhecer os seus educandos, respeitar suas potencialidades e necessidades, e a elas responder com excelência nas interferências pedagógicas.

Desta forma, a ideia de justiça social no campo educativo tem como um dos seus principais objetivos promover o crescimento de um país para além das questões econômicas. Por essa lógica, entende-se que a justiça social é um mecanismo que busca fornecer o que cada cidadão tem por direito: assegurar as liberdades políticas e os direitos básicos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CONNELL, R. W. **Questão de Gênero**. Revista de Ciências Sociais, v.4, no 2, p.11-48, jan./jun. 2014.

CONNELL, R. W. **Escuela y justicia social**. Morata, Madrid, 1997.

CUNHA, Marcos Vinicius. **A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

HISTEDBR. Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil Faculdade de Educação – UNICAMP. Compilados. 2006. Disponível em: <
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/acervo_histedu.html >. Acesso em 5 Mar. 2019.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea**. – 12ª ed. - São Paulo: Melhoramentos, 1978.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: FENAME, 1974.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **A ética confucionista e o espírito do capitalismo: narrativas sobre moral, harmonia e poupança na condenação do consumo conspícuo entre chineses ultramar**. Horiz. antropol., Porto Alegre, v. 13, n. 28, p. 145-174, Dec. 2007. Disponível

em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 Dez. 2018.

RAWLS, John. **A Theory of Justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

RAWLS, John. **Collected Papers**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

ROHLING, Marcos; VALLE, Ione Ribeiro. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 46, n. 160, p. 386-409, Jun. 2016 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000200386&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 Mar. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVEIRA, Denis Coitinho. **Teoria da justiça de John Rawls: entre o liberalismo e o comunitarismo**. Trans/Form/Ação, Marília , v. 30, n. 1, p. 169-190, 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-317320070001>. Acesso em 13 Fev. 2019.

SOARES, Tufi Machado et al . **Factors associated with dropout rates in public secondary education in Minas Gerais**. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 41, n. 3, p. 757-772, set. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000300757&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 7 mar. 2019. .

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015.

WALZER, Michael. **Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MINORITY REPORT – A NOVA LEI: CONTO OU UMA PROFECIA PARA O PRESENTE?

Graciane Cristina M. Celestino¹

Júlio Edstron S. Santos²

Eduardo Dias da Silva³

A ficção consiste não em fazer ver o invisível, mas em
fazer ver até que ponto é invisível a invisibilidade do
visível.

Michel Foucault

Introdução

Philip K. Dick é apontado como um dos maiores escritores estadunidenses do gênero de ficção científica no Século XX. Sua obra é vasta e uma referência mundial para os estudiosos da Science fiction, além de sua influência na Literatura e cinema contemporâneos, com obras literárias como: *O Vingador do Futuro*, *Blade Runner*, *Soldado do Futuro*, *O Homem do Castelo Alto* e o texto sob análise, neste artigo acadêmico, que é o conto *Minority Report – a nova lei*, do ano de 1956, sendo que dada sua relevância foi adaptado para o cinema no ano de 2002.

¹ Doutoranda em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Educação pela UnB. Professora Adjunta III, de Língua e Literatura de expressão Portuguesa e Inglesa no Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (UNIPLAN). Professora de Redação e Interpretação de Textos (SEDUC/SAD/GO). Membro do grupo de pesquisa interinstitucional Literatura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: caeiro3@gmail.com

² Doutorando em Direito pelo Centro Universitário de Brasília (UNICEUB). Mestre em Direito Internacional Econômico pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Membro dos grupos de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas do Terceiro Setor (NEPATS) da UCB e Políticas Públicas e Juspositivismo, Jasmoralismo e Justiça Política do UNICEUB. E-mail: edstron@yahoo.com.br

³ Doutorando em Literatura e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de Línguas e Pedagogia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisador nos Grupos CNPq FORPROL e GIEL. E-mail: edu_france2004@yahoo.fr

Além de realizarmos uma análise literária com métodos de pesquisa como a narratologia cognitiva e a revisão bibliográfica para se arrolar aquela obra de Phillip K. Dick, através da tradução para a língua brasileira do ano de 2002, com os dilemas jurídicos da atualidade relacionados à violência e principalmente a punição dos acusados.

Neste sentido, este artigo tem os seguintes objetivos gerais: 1) analisar o conto a partir da *narratologia cognitiva*, tendo como referencial teórico os conceitos de Literatura Fantástica; 2) identificar as condições indicadas por Philip K. Dick no conto que se relacionam com o cumprimento da lei, crime, justiça e direitos fundamentais. Também foram estabelecidos alguns parâmetros para se organizar a justaposição de argumentos, nesse sentido os procedimentos de análise crítica serão objeto de problematização no campo da Literatura e do Direito.

Para tanto foi realizada uma crítica literária focada na relevância e estrutura do conto *Minority Report*, focando em sua raiz no gênero fantástico puro e sua conexão com a atualidade, inclusive, em questões de vigilância, violência e efetivação dos direitos fundamentais em um ambiente global e principalmente no Brasil, que como é sentido há índices de insegurança inaceitáveis, deixando a dúvida: esta obra de Dick é um conto para o futuro ou do presente?

Assim, Literatura e Direito se aproximam na reflexão de uma sociedade que carece de mudanças, mas deve preservar os pilares de proteção ao ser humano e à própria sociedade.

***Minority Report*: a “era dourada” da Ficção Científica norte – americana**

Minority Report – a nova lei, conto de 1956, inserido na primeira fase de Philip K. Dick está situado no contexto da chamada “era de ouro” da Ficção Científica (FC) estadunidense, pois desde meados de 1930 até o início de 1960, o termo possuía uma coerência maior, pois nesse período ela adquiri o conceito de “extrapolação científica”, uma herança da então revista *Amazing Stories*, fundada por Hugo Gernsback de 1929. Como os contos de FC são, mormente denominados *short story* em Língua Inglesa, por sua brevidade, observa-se como esse gênero literário é definidor do caráter técnico em que a sociedade se encontra, tal como lecionou Amaral (2006).

Há nesse sentido, uma herança que remonta à tradição literária romântica dos séculos XVIII e XIX, influenciando os escritores de contos de horror e góticos, que mais tarde originariam várias outras vertentes da Literatura Fantástica, entre elas os contos policiais ou detetivescos. Nesse panorama pode-se analisar a Ficção Científica, especificamente aquela que se torna objeto de estudo, quando Dako Survain na década de 1970 iniciou com viés acadêmico as análises de FC, sua metodologia era estruturalista por se tratar de um campo em ascensão na época. Com a fundação do periódico *Science Fiction Studies* em 1973 amplia-se a esfera de abrangência dos textos de escritores como Philip K. Dick, que é considerado um dos maiores escritores americanos do Século XX, conforme apontou Antony Peake (2015).

Uma das principais conquistas da FC foi o reconhecimento de em uma década (1973-1982) realizar a passagem de execrada a campo de estudo de áreas como crítica literária, literatura comparada, ciências sociais, cibercultura, estudos de cinema e comunicação, ainda como descreve Amaral (2006). O que pode reforçar a análise que se empreende da aceitação deste gênero pelo público e crítica na contemporaneidade, de modo a refletir acerca do nascimento do gênero no contexto da Revolução Industrial, vindo a se consolidar a partir do “imaginário cientificista de época, no qual máquinas, robôs e viagens espaciais convivem com seres humanos” (AMARAL, 2006, p. 54).

Destarte, o conto escolhido para apreciação é *Minority Report*, como dito anteriormente, a melhor definição da escrita philipkdickiana é de genialidade, pois sua capacidade imaginativa fluía tanto de contos quanto de livros, haja vista, que muitos críticos não o consideram um estilista literário de primeira ordem, contudo não negam suas opções. Dick era um aficcionado pela humanidade, suas histórias estão centradas em pessoas comuns, de um futuro distópico, as nuances de percepção acerca dos problemas e dificuldades humanas tornam a sua ficção um exercício filosófico-político.

E em *Minority Report* não poderia ser diferente, há que situar o conto como um dos primeiros de Dick, já que o mesmo é fruto de sua primeira fase como escritor, a presente pesquisa analisa as relações entre realidade, percepção, crime, violência e direitos fundamentais na sociedade contemporânea, que tem em seu cerne uma combinação fantasmática da ciência e do imaginário social, em que crimes antes mesmo de cometidos são previstos e os “envolvidos” presos.

A impoção textual no conto se apresenta com a característica de esfera do discurso, pois se organiza todo um conteúdo potencial para discussão em qualquer meio ou área do conhecimento, sua contribuição se dá pela imaginação humana, que ao operar em uma sistemática de ordenamento, organiza-se pela razão e desenvolvimento consistente de estruturas narrativas de caráter contraditório e dicotômico que lembram a manifestação das ideias de nostalgia, utopia e valores perdidos. Pontos que levam ao questionamento da estetização do presente, rejeição, euforia, modernidade e por último, maquinização das sensações e sentimentos do mundo e das relações humanas em sua totalidade, como também observaram Santos e Silva (2018).

Presume-se que por esta razão os produtores e roteiristas de cinema se voltaram para os livros de Dick, pois uma das características mais pontuais da escrita philipkdickiana era a previsão de mudanças na sociedade, o que gerou curiosidade em relação às mudanças e o que poderiam extrapolar no presente. Contudo, estudiosos como Amaral (2006) atentam para o fato deste autor ser uma espécie de precursor do movimento *ciberpunk*⁴, a autora citada reforça ainda a questão de as obsessões humanas mais universais serem tratadas nesses textos dotando os velhos mitos de uma nova credibilidade.

Ao selecionar o presente conto em detrimento de realizar análise do filme *Minority Report – a nova lei*, lançado em 2002, estrelado por Tom Cruise e dirigido por Steven Spielberg, optou-se por analisar o texto a partir da narratologia cognitiva, com a finalidade de apresentar a distinção do mesmo enquanto narrativa, bem como empreender reflexão, a partir da revisão bibliográfica e utilização do método hipotético dedutivo de suas relações com a seara jurídica brasileira. Salienta-se que para esta análise foi utilizada a tradução de Ana Luiza Borges, publicada pela Editora Record no ano de 2002.

A utilização da narratologia cognitiva se deu por sua influência nos estudos relacionados aos fenômenos da cognição que são originados nos leitores pelos textos narrativos, enquadrando-os nas questões relacionadas a composição, enunciação e leitura, como lecionou Reis

⁴ Ciberpunk é um subgênero da Ficção Científica, que é segundo Adriana Amaral é: “definidor do caráter técnico da sociedade contemporânea, sendo herdeiro de uma tradição literária que vem do romantismo dos séculos XVIII e XIX, sobretudo dos contos góticos e de horror” (2006, p. 46).

(2018). Assim, ao se descortinar um conto como *Minority Report – a nova lei*, alguns questionamentos são devidamente pontuados, e acredita-se que essas reflexões possam ser respondidas a partir do aporte de um:

[...] conhecimento narrativo e nos atos perceptivos que ele envolve, convocando os mecanismos da memória, as associações de vivência, os modelos mentais, as dinâmicas de inferência, e, em geral, e experiência narrativa corrente, como instrumentos de trabalho, desdobrados em dois planos: no da observação de trajetos e de comportamentos de personagens e narradores, com diferenciação em contextos mediáticos específicos; no da análise de processos mentais que condicionam os atos receptivos que levam à compreensão das narrativas (REIS, 2018, p. 339).

Ainda Reis (2018) ao se referir à utilização da narratologia cognitiva indica o fato de sua orientação interdisciplinar, o que aproxima sua utilização no caso das narrativas de Ficção Científica, especialmente do conto em questão. Nesse ponto há uma relação interacional entre narrativa, Literatura, Direito, escrita e leitura, que complementam seus mecanismos aprofundando e particularizando suas análises por meio dos estudos de teoria literária e jurídica ao se propor a configuração de conceitos e procedimentos como: figuras de retórica, metáfora, metonímia e ironia.

Ao situar a escolha do presente conto, há um claro posicionamento acerca da abrangência dos estudos literários e sua contribuição para a definição do gênero, já que para Todorov (2010) a *Science-fiction* faz parte de uma subdivisão da chamada Literatura Fantástica, sendo o fantástico: “[...] hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, em face de um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 2010, p. 31).

Compreende-se aqui a necessidade de especificar quais as vertentes utilizadas pelo presente estudo, para que se possibilite a ampliação dos conhecimentos acerca do tema, visto que as abordagens acima demarcadas ainda são pouco divulgadas na academia brasileira. Porém, existem variados grupos de pesquisa e núcleos que se debruçam sobre a questão das narrativas de Ficção Científica na contemporaneidade, como por exemplo o SePEL, Seminário Permanente de Estudos Literários da UERJ e o Núcleo de Estudos Utopismos e Ficção Científica da UFMG.

A conceituação realizada pelo teórico búlgaro acima citado sofreu algumas reformulações atuais em textos de natureza crítica como os de Campra (2016), Ceserani (2006) e Rosas (2014). Os três têm em comum a concepção de a ficção fantástica, literatura fantástica ou simplesmente fantástico, como categoria estética, pois há um transbordamento da literatura para as artes em geral. Considerando a apreensão da *Science-fiction* enquanto pertencente ao maravilhoso instrumental segundo Todorov (2010), pode-se analisar que:

A science-fiction atual, quando não desliza para a alegoria, obedece ao mesmo mecanismo. São narrativas em que, a partir de premissas irracionais, os fatos se encadeiam de uma maneira perfeitamente lógica. Elas possuem igualmente uma estrutura da intriga, diferente da do conto fantástico [...] (TODOROV, 2010, p. 63).

Destarte, ao reconhecer o sentido das estruturas narrativas e suas relações no conto, há também a preocupação de distinguir os aspectos textuais que a definem. Dick é apontado como um dos precursores do estilo por Adriana Amaral (2006), sendo que esta afirma que há uma definição da escrita philipkdickiana como sendo não uma: “forma literária fechada, mas sim como um local onde o número de práticas discursivas super-determinadas e questões culturais estão mais claramente explicadas” (2006, p. 6).

Procedimentos para análise da estrutura de *Minority Report*

Para Ceserani (2006) existem alguns procedimentos narrativos e retóricos que são utilizados, dentre eles estão: posição dos procedimentos narrativos no corpo da narração; narração em primeira pessoa; capacidade projetiva e criativa da linguagem; objeto mediador; elipses; teatralidade; figuratividade e detalhe. De todos esses procedimentos serão utilizados três para a análise narratológica empreendida do texto e seu movimento.

Posição dos procedimentos narrativos no corpo da narração: o trecho utilizado para demonstrar esse procedimento será aquele em que Anderton é incriminado pelo precognitivos. Segundo Ceserani (2006) esses “instrumentos narrativos” são utilizados para capturar a atenção do leitor e influenciá-lo a se tornar parte da história, o que lhe confere papel fundamental, pois reflete os anseios e necessidades de

engradecer e exaltar a realidade que o circunda por meio da narrativa ficcional. No trecho escolhido para análise, Anderton recolhe uma porção de cartões que os mutantes do pré-crime acabaram de liberar, entrega a seu assistente Wally Page, e lhe solicita que os analise, realizando o julgamento necessário, a personagem Page sai com os cartões, há então uma intrigante conversa de John com Witwer no conto.

Os instrumentos narrativos que podem ser apreendidos pelo leitor, relacionados à conversa de ambos são os seguintes: primeiro o de indicação de possível corrupção, ou aceitação de propina pelos policiais da agência, caso algum dos pré-criminosos tenham condições de o fazer, o que é descartado por Anderton ao afirmar a Witwer que uma das vias do cartão vai diretamente para o Exército, inviabilizando essa possibilidade, o que conduz ao segundo instrumento que é o de controle absoluto das informações naquela sociedade futurista.

O nível que se destaca em *Minority Report*, especialmente neste trecho é o de ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que há identificação com práticas do passado, há também questionamento acerca do futuro. A relação de incapacidade em apresentar versões de verdades absolutas também se torna um dos aspectos do trecho analisado, a incorporação de indeterminação e conflito cogitam na leitura um nível de mistério. Valendo a lembrança de que o conto se chama *Minority Report*, porque há a possibilidade de “visões” conflitantes entre os mutantes, que antecipam a possibilidade de crime no conto, sendo que em caso de divergência há o relatório minoritário, que é na prática a demonstração de que poderia não ocorrer o delito.

Uma discrepância entre o conto e a versão cinematográfica é que na versão de Philip K. Dick (2002) não há um relatório minoritário na versão original, e sim três versões, com distorções para o mesmo fato. Esta filigrana faz toda a diferença, uma vez que a condenação do pré-criminoso ocorre por meio da estatística baseada no relatório majoritário de dois mutantes. Porém, se são três versões singulares do mesmo fato ocorrem na prática três “*minority reports*”, já que cada *monkey* individualmente visualizou um fato isolado.

Capacidade projetiva e criativa da linguagem: o trecho utilizado para exemplificar esse procedimento é o da apresentação de Lisa, esposa de Anderton, a Witwer, a desconfiança do comissário de polícia recai sobre sua mulher, pois ela demonstra proximidade de seu jovem parceiro.

Preocupado com a acusação dos precognitivos e disposto a fugir antes que o Exército possa solicitar sua prisão, ele deixa a sede da agência Pré-crime, no que é seguido por sua mulher, informando-a dos fatos, e dizendo que é possível que o jovem parceiro esteja por trás de sua acusação, o que é refutado por Lisa. Iniciam uma discussão acerca do pretexto legal que terão para removê-lo do cargo e do encerramento das atividades da agência, então ele solicita a ela que o acompanhe em sua fuga.

No caso desse procedimento, a narrativa da descoberta de sua futura vítima é um instrumento de projeção da linguagem na narrativa, observa-se que: “a metáfora, como se sabe, é a figura que permite, com uma operação verbal, colocar em relação mundos semânticos que normalmente estão muito distantes” (CESERANI, 2006, p.71).

Sendo que essa metáfora é demonstrada quando são citadas as colônias de Centauro para fazer alusão aos locais de esconderijo, ou em relação a uma indicação da possível “verdade” presente no cartão, quando Anderton observa que é o nome de outro homem, e não de Witwer que está escrito ali, em uma clara alusão ao fato de o sistema pré-crime só acusar de vítimas pessoas que não se conhecem, o que faz com que o comissário fique mais apático.

Essa metáfora ao arquétipo do herói, que poderia ser representado por Anderton é uma transformação que se empreende na FC, o que demonstra que os heróis filosóficos, questionadores de seu tempo, encontram em John Anderton uma translação para as concepções e valores adotados pela sociedade da época, alusões ao perfil de herói solitário e angustiado por questões de cunho existencial, Amaral (2006). Seria Anderton um herói, ou um anti-herói?

O Detalhe: o trecho que será utilizado para demonstrar esse procedimento é aquele que após sua conversa com Lisa, Anderton vai até sua casa, onde foi apanhado por uma limusine, com seguranças fortemente armados, dentro do carro conhece Leopold Kaplan, e descobre que ele é general do Exército da Aliança Federada do Bloco Ocidental, AFBO, lutou na guerra Anglo-Chinesa e encontra-se reformado. Após uma conversa sobre perseguições e conspirações, Kaplan solicita que levem o comissário à polícia e o entreguem.

Contudo, durante esse trajeto para a Pré-crime, Anderton sofre um atentado e é salvo por um dos homens do general, de nome Fleming, no conto, integrante de uma força policial secreta que vigia a própria polícia. Ele o libera, entregando um pacote com cartão de identidade e dinheiro

para que fugisse. Em todas as três partes que narram esses episódios, há descrição de detalhes, organização sistemática de movimentos narrativos e de enunciação, além de uma hierarquização de diversos elementos constitutivos do mundo narrativo, como por exemplo: a problematização das relações de poder, a forte vigilância que acomete esta sociedade futurista, o sentimento de conspiração constante, a lógica de uma mudança por escalas, além da desorientação das personagens em relação às ações presentes no texto, o que também pode ser aplicado a realidade atual, como se comentará à frente.

A função narrativa do detalhe se mostra quando ao entrar na sede da agência, Anderton toma ciência do relatório da minoria. Jerry, precognitivo de 24 anos de idade, era uma figura anã e corcunda, que aparentava 15 anos, foi criado em uma escola de treinamento operada pelo governo, quando aos 9 anos foi recrutado pelo sistema pré-crime.

Após analisar o scanner de fitas, o comissário descobre que as visões de Jerry invalidavam as demais acusações. No entanto, Lisa sua mulher, acaba encontrando-o, ambos conversam e ela conta a ele que Kaplan é um dos líderes de uma organização internacional de veteranos de guerra, além de lhe informar que a polícia ficará desacreditada, caso ele passe a fita ao general.

São realizados então questionamentos acerca do sistema pré-crime só sobreviver graças à prisão de inocentes, a questão da segurança do ser humano e a reflexão sobre as autoridades envolvidas na ação. Durante esse percurso, Fleming encontra Lisa e Anderton, ameaçando-os, no entanto os dois conseguem fugir e se reencontram com Witwer.

O desenvolvimento de algumas questões que norteiam o conto está centrado nesse ponto, entre elas: 1) a questão da vigilância sobre os cidadãos; 2) Exército sem autoridade efetiva; 3) relatório da maioria e da minoria, as dicotomias; 4) a problematização da perda de poder simbólico e desmoralização do sistema pré-crime, caso a sociedade tome conhecimento das questões internas à agência.

Cada um desses temas é desenvolvido quando ao combinar com as personagens Lisa e Witwer, que faria exatamente o que estava descrito no cartão. Anderton toma para si a tarefa de redimir o sistema de um possível descrédito, novamente: herói ou anti-herói? Em sua conversa com Ed Witwer ele esclarece que entende Kaplan, convence o jovem dos motivos que o levaram a tomar a decisão pelo assassinato do

general, esse procedimento narrativo do detalhe é o que possibilita a diferença estrutural e narrativa dos diversos aspectos cognitivos que a cercam, seguindo Ceserani (2006).

A linguagem utilizada por Dick (2002) em sua narrativa apresenta a simulação, podendo ser tratada como mimética ao garantir o envolvimento do leitor de tal maneira que o mesmo sinta-se capaz de habitar aquele mundo, empreendendo questionamentos de variadas ordens. Desta maneira, “*Minority Report* é uma obra que questiona filosoficamente as categorias da relação homem/máquina” (AMARAL, 2006, p. 11). A autora reflete acerca do fato de metaforicamente, Anderton, enquanto personagem, representar o homem, enquanto que a agência Pré-crime, criada por ele, é uma representação da máquina que pode se voltar contra seu criador, como trabalhado por Mary Shelley, em *Frankenstein* ou o moderno Prometeu, romance do século XIX.

Assim, o leitor é convocado a questionar-se acerca desses dois mundos, suas características e conflitos. Quem é o dominador? Quem é o dominado? Há que se concordar com a posição acadêmica, quando é citado que:

Se não há leitura e avaliação de linguagem – osso e músculo da obra, lugar em que pode viver sua perspectiva mudancista e, claro, sua qualidade – não há crítica efetiva de arte, logo não há como diagnosticar a pertinência de qualquer proposta artística e o caráter verdadeiro ou falacioso da autoproclamada renovação (PINTO, 2004, p. 20)

Por conseguinte, percebe-se que Pinto (2004) chama atenção para o fato de em alguns discursos acadêmicos contemporâneos ainda se perceber a clara execração da FC enquanto gênero literário. Entende-se que a troca de práticas leitoras e reflexão motivada por essas narrativas sejam maneiras fecundas de analisar o passado, entender a tradição e fluidificar a memória, sendo que essas percepções e mudanças perpassam a recepção do leitor. Ao utilizar o detalhe, como procedimento narrativo também é possível atentar para a necessidade de validar essas categorias na ficção.

Conto ou uma profecia para o presente?

No conto *Pré-crime* é uma agência governamental civil que opera com previsões de crimes antes que os mesmos aconteçam, através de

mutantes precognitivos. Esse tipo de sistema aboliu a punição pós-crime, e foi incorporado à sociedade por 30 anos, por conseguinte, o último crime ocorrido foi há 5 anos.

Aparentemente ocorreram alterações legislativas para a implantação do Pré-crime, uma vez que há um observador do Senado, que é órgão do Poder Legislativo. Este fato gerou no conto de Dick (2002) uma série de tensões a partir dos resultados que acalmam a população, e por outro lado desestruturam as relações de poder e de estabelecimento do Direito. Nessa sociedade conceitos basilares como culpabilidade, que é o momento em que se declara a pessoa juridicamente responsável por um ato delituoso e mesmo do *iter crimines*, que é a ocasião em que se inicia uma cadeia de ações que levam à punição jurídica dos criminosos, sofrem mutação drástica nesta obra de Dick (2002).

A punição do indivíduo antes do crime em *Minority Report – a nova lei* é um ponto fundamental para se realizar uma comparação entre a regra geral para o atual Direito Penal Ocidental de que: “na verdade, somente uma ação humana pode ser censurável, somente ela pode ser objeto do juízo de censura” (BITENCOURT, 2006, p. 144). Ou seja, apenas um ato humano, culposo (acidental) ou doloso (intencional) podem receber sanções jurídicas e as possíveis consequências do avanço dos meios investigativos sobre os direitos e garantias individuais como, por exemplo, a intimidade pessoal. Sendo esta também uma preocupação das pesquisas jurídicas sobre este assunto, tal como se demonstra o excerto abaixo:

Um outro tema suscitado em *Minority Report* é sobre ser ou não admissível que se faça qualquer coisa que funcione na prevenção do crime, ou se algumas coisas são inaceitáveis mesmo que sejam eficazes. Em outras palavras, se a eficácia é a única questão a ser considerada ou se existem limites éticos que devem ser defendidos como fundamentais ao estado de direito. A questão está obviamente no cerne do debate sobre ser admissível ao projeto Pré-crime aprisionar alguém que não tenha verdadeiramente cometido um crime, mas também surge em dois outros contextos: a sequência com as aranhas robôs e a questão dos precogs (HUDSON, 2009, p. 9).

Neste ponto o conto *Minority Report*, de Phillip K. Dick (2002) é quase profético no sentido de apontar reflexões sobre os constantes

ataques que a sociedade contemporânea global vem sofrendo com a violência e o terrorismo, gerando uma sensação de “Medo Líquido”, em que as pessoas estão desprotegidas na atualidade, tal como descreve Bauman (2008) e em contrapartida há um constante avanço de medidas de segurança que restringem os direitos e garantias fundamentais gerando segundo o mesmo autor uma *Vigilância Líquida* (2013).

Em síntese, elementos que eram ficcionais em *Minority Report* (2002), como o escaneamento de retinas e a utilização de robôs para vigilância, hoje já são uma realidade! Somadas ao controle de agências governamentais e particulares sobre a vida humana em redes sociais e espaços públicos em tempo real, constata-se que há um complexo sistema de segurança que para Bauman é um aparato inter-relacionado denominado de *Vigilância Líquida* (2013), que busca solucionar e evitar crimes antes que eles ocorram.

Outro ponto da atualidade jurídica e social que pode ser explorado na obra de Dick (2002) é que há uma tensão entre os métodos de se evitar a violência e a proteção jurídica dos indivíduos, inclusive de possíveis criminosos e culpados, por uma única razão, todos os envolvidos diretamente em delitos (vítimas e perpetradores) geralmente são pessoas! Evitando-se dúvidas, a relação jurídica penal, e também em relação ao Processo Penal garantista⁵, que se estabelece por previsão constitucional e legal no Brasil, aplicável a todo ser humano que deve ser protegido contra-ataques de seus pares e do próprio Estado.

Assim, por expressa previsão constitucional e legal, os acusados devem receber sanções penais como admoestações, multas, cerceamento de direitos ou restrição de liberdade, conforme a comprovação de sua culpabilidade, que ocorre apenas após a prática de um ato delituoso e devidamente comprovado no âmbito do devido processo legal⁶.

⁵ O termo garantista foi utilizado aqui em alusão a corrente de pensamento criada pelo jusfilósofo italiano Luigi Ferrajoli, difundida no Brasil em sua clássica obra: *Direito e Razão*, em que ele explora a necessidade de se efetuar todas as proteções constitucionais ao acusado no âmbito do Processo Penal, por ser uma norma jurídica de proteção geral.

⁶ Esclarece-se que o “devido processo legal” é um conjunto de garantias constitucionais e legais que asseguram que o Estado tenha que comprovar que a pessoa é culpada. Um ponto importante à ação Estatal deve provar que a pessoa é culpada devido a presunção de inocência no Brasil.

Já o Estado no ambiente atual de grave violência convive com o dilema de ser fulcrado nos princípios penais como a intervenção mínima e da humanidade ou *pro homine*, tal como demonstram Zaffaroni (2003) e Bitencourt (2005), e na necessidade de se evitar a prática delituosa. Um exemplo, no Brasil apesar dos vultosos investimentos em segurança pública, inclusive, com a decretação de duas intervenções federais⁷ no ano de 2018, houve em 2016 mais de sessenta mil homicídios em território nacional segundo o último “Mapa da Violência”, editado pelo Instituto Júlio Jakobo.

Destaca-se ainda que na atualidade a regra jurídica é que apesar do delito nascer na mente do criminoso, tal como lecionou Eugênio R. Zaffaroni (2003), são punidos apenas os atos executórios do crime. De forma cristalina, nem todas as ações praticadas por um criminoso em sua caminhada delituosa são punidas, por exemplo, em um atropelamento intencional, a ação de dirigir o veículo estando devidamente habilitado é um ato preparatório, que não gera sanção por parte do Direito, acelerar ou manter a direção consciente contra um desafeto é um ato executório e logo é punível com uma censura jurídica.

A noção jurídica elementar, em basicamente todos os países Ocidentais é a existência de um conjunto de direitos humanos tão essenciais que são reconhecidos na Constituição daquele país, passando a ser denominados de direitos fundamentais. Aqueles direitos passam a ser o fundamento de validade de todos os outros elementos jurídicos e possuem a mais alta hierarquia no Ordenamento Jurídico de um Estado.

Devido a sua hierarquia e essencialidade (eles são fundamentais!) todas as leis devem segui-los, ou se tornarem inválidas, o que ocorre por um procedimento denominado de controle de constitucionalidade das leis. Elucidando, no Brasil a liberdade é um direito fundamental, logo uma lei que cerceasse a liberdade de locomoção⁸ e determinasse a prisão da pessoa sem o devido processo legal deveria ser declarada inválida ou inconstitucional.

⁷ Intervenção Federal é um instrumento previsto na Constituição em que a União (ente federado) auxilia na resolução de um problema que extrapola as condições do estado membro.

⁸ Liberdade de locomoção se refere ao direito fundamental de ir e vir, conforme a vontade pessoal. Salienta-se que atualmente a prisão é uma medida excepcional e não a regra. O acusado só pode ser preso preventivamente, no ambiente penal, em situações específicas como o fundado temor da fuga ou a possibilidade de destruir provas necessárias a investigação ou ao processo.

Seguindo, John Anderton é o fundador e Diretor da Agência Pré-crime, divisão da polícia que foi criada após a guerra Anglo-Chinesa, responsável por devastar grande parte do planeta. Em uma manhã recebe a visita de Ed Witwer, enviado pelo Senado para ser o novo parceiro de Anderton até sua aposentadoria. Logo nas primeiras linhas se percebe o desconforto do Diretor com a presença de Witwer. As emoções e sensações atribuídas ao personagem principal são contraditórias, como descrito em:

O primeiro pensamento que ocorreu a Anderton quando viu o rapaz foi: estou ficando careca. Careca, gordo e velho. Mas não disse isso em voz alta. Pelo contrário, afastou a cadeira, pôs-se de pé, e deu a volta na mesa, com a mão direita firmemente estendida. Sorrindo com uma amabilidade forçada, apertou as mãos do rapaz. (DICK, 2002, p. 7).

Depreendem-se do excerto acima duas características: 1ª questionamento acerca da juventude que já não lhe pertence; 2ª apreensão por sentir-se ameaçado em seu cargo de Diretor, pois alguém mais jovem, Witwer, que é enviado pelo Senado para analisar, observar e informar se torna seu parceiro, então o questionamento é transformado em apreensão.

Em determinado momento do conto, Witwer observa que: “– Como todos sabemos a punição nunca foi um grande impedimento, e provavelmente nunca ofereceu conforto à vítima já morta”, no que é rebatido por Anderton: “– Deve ter percebido o inconveniente legal básico da metodologia pré-crime. Prendemos indivíduos que nunca infringiram a lei” (DICK, 2002, p. 8).

Neste ponto demonstra-se a atualidade do tema, no contexto brasileiro, em que por expressa previsão constitucional, só é culpado de crime aquele que tem contra si o trânsito em julgado de um devido processo penal, ou seja, houve a condenação irrecorrível do acusado, rompendo-se dessa maneira a presunção de inocência, após a análise minuciosa de provas. Porém, assim como no conto há tendências estatais e populares de se buscar meios de antecipar a condenação de acusados, sob diversificados argumentos, tal como a demora processual ou a estatística de baixa revisão das decisões condenatórias como apontou o Ministro do Supremo Tribunal Federal Luís Roberto Barroso, em possível alinhamento com a obra de Dick (2002):

O baixo índice de provimento dos recursos de natureza extraordinária em favor do réu, tanto no STF (inferior a 1,5%) quanto no STJ (de 10,3%), conforme dados dos próprios Tribunais, apenas torna mais patente a afronta à efetividade da justiça criminal e à ordem pública decorrente da necessidade de se aguardar o julgamento de RE e REsp. Eventual taxa mais elevada de sucesso nesses recursos verificada em algumas unidades da federação, que se mantêm recalcitrantes em cumprir a jurisprudência pacífica dos tribunais superiores (por exemplo, em ilícitos relacionados a drogas), não deve se resolver, em princípio, com prejuízo à funcionalidade do sistema penal, mas com ajustes pontuais que permitam maior grau de observância à jurisprudência dos tribunais superiores. (BRASIL, 2018, p. 2).

Uma das contradições do sistema é postulada nessa passagem, trata-se de uma metodologia adotada para extirpar da sociedade qualquer ato de violência ou crime, no entanto, os direitos de cidadãos são condicionados à previsão de três mutantes ou segundo o conto “monkeys”, escolhidos por suas capacidades cognitivas de autodotação. Mas esses mesmos cidadãos podem ser incriminados a qualquer momento, pois não é possível saber, além dos precognitivos, quem será o possível criminoso, gerando, inclusive, a dúvida se tal grau de vigilância não incidiria na excludente de ilicitude denominada de “crime impossível”, já que não haveria nenhuma condição do delito ocorrer, tal como apontaram Assumpção e Santos (2018) e conseqüentemente, ao invés de se efetuar o cumprimento do Direito, haveria injustiça, ou como apontado em *Minority Report*:

Nós os pegamos primeiro, antes que cometam qualquer ato de violência. Desse modo a comissão do crime, em si mesma, é uma metafísica absoluta. Alegamos que são culpados. Eles, por sua vez afirmam etereamente inocentes. E, de certa maneira, são inocentes (DICK, 2002, p. 12).

A dicotomia bem e mal, o estranhamento em relação a uma justiça que é realizada por previsão de três seres com poderes paranormais, os valores morais e a distopia que é tão peculiar às narrativas de FC estão presentes em todo o conto em pontos como:

Na semi-obscuridade, os três idiotas tagarelavam. Todo pronunciamento incoerente, todas sílabas casuais eram analisados, comparados, reagrupada na forma de símbolos visuais, transcritos sobre cartões

perfurados e ejetados em diversas ranhuras codificadas. Os idiotas tagarelavam o dia inteiro, aprisionados em suas cadeiras especiais, de espaldar alto, mantidos em uma posição rígida por ligaduras de metal e vários fios, e grampos. Suas necessidades físicas eram assistidas automaticamente. Não tinham necessidades espirituais. Semelhantes a vegetais, murmuravam, cochilavam e existiam. Suas mentes eram obtusas, confusas, perdidas nas sombras. (DICK, 2002, p. 9).

Destarte, ao analisar o trecho acima, incomoda o fato de a aplicação do Direito Penal depender de três pessoas tratadas no conto como “idiotas que tagarelavam” (DICK, 2002, p. 9). Além de reforçar a ideia de uma dotação de poder simbólico a pessoas que não são capazes, ao menos em tese, de exercê-lo. Esse nível de problematização que Dick (2002) elenca em seu conto fica mais intenso ao descrever a figura dos precognitivos como sendo: três seres com disfunções físicas, corpos raquíticos, tagarelas, desajeitados e de cabeças amplas. O que demonstra a maneira como eram registradas as profecias pela maquinaria, que se ligava às cabeças dos mutantes por suas cadeiras de espaldar alto.

A afirmação de que esses mutantes não tinham necessidades físicas, muito menos espirituais é um possível questionamento relacionado à sociedade regida por máquinas e escravizada por suas necessidades, a crise existencial humana é tratada como mote para problematizações em relação ao crime, valores morais e responsabilidades, ao realizar a dicotomia bem-mal Dick demonstra como as decisões atuais podem alterar ou influenciar o futuro.

Em sua decisão de livrar a sociedade do crime, Anderton concebe uma teoria em que mutantes que por ele foram procurados, realizam previsões, como em uma espécie de profecia, os procedimentos formais utilizados por Dick (2002) são caracterizadores da modalidade literária que define o conto de ficção científica, tornando sua temática de valor social, pois problematiza questões da sociedade contemporânea e extrapola a densidade narrativa para lhes empresta dinamismo.

Neste ponto a reflexão de que houve a predileção no conto pela utilização da “Vigilância Líquida” sobre os direitos e garantias fundamentais que seriam inerentes aos cidadãos, deixando um singular alerta para a realidade atual. Especificamente sobre o Brasil onde realmente os índices de violência são inaceitáveis, contudo a ficção de Philip K. Dick (2002) demonstra que tanto um sistema baseado em uma

suposta estatística, quanto à supressão de direitos fundamentais podem trazer tantas dificuldades como a situação vivida pela hodierna sociedade brasileira contemporânea.

Considerações finais

A atualidade das pesquisas relacionados às narrativas de Ficção Científica Contemporâneas vem auxiliando na compreensão das práticas leitores, entre estas questões analisadas está a concepção de estruturas narrativas. Com o presente artigo, fruto da experiência literária em ensino de Literatura Norte-Americana, onde situam-se duas vertentes: 1ª análise literária; 2ª análise jurídica, com a finalidade de ofertar modesta colaboração na área da Literatura Contemporânea por meio do Direito, descortinando um autor como Philip K. Dick, que apesar de escrever desde o final da década de 1950 até sua morte em 1982, só obteve sucesso e reconhecimento na década de 1980.

Apresentam-se aqui as considerações alusivas, acerca de sua carreira, especialmente em relação às análises e leituras empreendidas a partir do conto em questão, tendo como mote o reconhecimento da importância da figura de Philip K. Dick para a narrativa até então tida como *underground*, que passa a habitar o *mainstream* quando nomes como os de: Frank Herbert, Robert Heislein e Isaac Asimov, contrariamente a Dick, iniciam carreiras de sucesso de vendas.

Destarte, ao concretizar a análise do presente conto para transformar impressões em artigo científico, houve a motivação de compreender de que maneira essa ficção contemporânea teve influência na construção de conceitos como o de *cyberpunk*. Além disto, foi utilizada do ponto de vista metodológico a revisão bibliográfica em uma contextualização jurídica, o método hipotético dedutivo para estabelecer as ilações necessárias, além de lançar mão da narratologia cognitiva, através de procedimentos de análise de trechos do conto para contextualizar Literatura e Direito.

O tratamento sistêmico relacionado a questões como: crime, vigilância, medo e punição, foram organizados a partir da leitura e análise de documentos, livros, artigos e dados variados acerca do tema, os procedimentos literários, os direitos fundamentais, suas relações com as questões filosóficas levantadas pelo contexto da história foram discutidos e analisados de maneira a apresentar como o autor frustrava

o “leitor modelo”, com suas narrativas científicas, com conceitos da matemática, física, teologia, cosmogonia, entre outros temas caros a Dick (2002).

Deste modo, a premissa que guiou o presente trabalho foi a compreensão de que *Minority Report* é uma narrativa da vida contemporânea escrita em fins da década de 1950, mas que encontram considerações e possibilidades presentes, que se refletem em um futuro imerso em medo e vigilância. As ilações relacionadas ao Direito em íntima relação com a Literatura foram discutidas a partir da representação da condição humana que a obra demonstra. As tensões entre os questionamentos existenciais e os argumentos jurídicos foram exemplificados a partir de dados e documentos relacionados aos direitos fundamentais.

Por conseguinte, as reflexões aqui postuladas são fruto de questionamentos acerca da posição ocupada por agentes de segurança e do Direito, relações de poder, inadequação de setores governamentais, sociedade alienada por uma vigilância constante de seus atos e existência maquinizada do homem. Destarte, o presente artigo, buscou efetivar discussão acerca da atualidade da narrativa philipkdickiana e sua influência na contemporaneidade, além de analisar os procedimentos literários existentes na FC, que corroboram para a narrativa do novo sujeito e sua caótica construção íntima, além de indicar como a sociedade contemporânea lida com a cultura e a consome.

A consideração final é que a experiência de Literatura Norte-Americana Contemporânea de Philip K. Dick proporciona a possibilidade de uma reflexão sobre a situação atual do Brasil, e a necessidade de uma conexão interdisciplinar com o Direito que proporcione condição de proteção aos direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Luiz Felipe Monsores de Assumpcao; SANTOS, Marcelllo Martins dos Santos. **TRÊS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DO DIREITO PENAL EM MINORITY REPORT: A DA TIPIFICAÇÃO DA INTENÇÃO CRIMINOSA, A DO IN DUBIO PRO SOCIETATE E A DO CRIME IMPOSSÍVEL** Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/256658324/Minority->

Report-Tres-Perspectivas-de-Analise-Em-Direito-Penal-Versao-Para-Publicacao acesso em 10 dez 2018.

AMARAL, Adriana. **Visões Perigosas**: uma arque-genealogia do cyberpunk. Porto Alegre: Sulina, 2006. 184-5.

CAMPRA, Rosalba. **Territórios da ficção fantástica**. Rio de Janeiro: Dialogarts Publicações, 2016.

CESERANI, Remo. **O fantástico**. Tradução: Nilton Cezar Tripadalli. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

BAUMAN. S. **Medo Líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN. S. **Vigilância Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal**. 10 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **AÇÕES DECLARATÓRIAS DE CONSTITUCIONALIDADE 43 E 44**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/voto-ministro-barroso-prisao-antes.pdf> acesso em 10 dezembro de 2018.

DICK, Philip K. **Minority Report – A nova lei**. Tradução: Ana Luiza Borges. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FERRAJOLI, Luigi **Direito e razão**: teoria do garantismo penal. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

HUDSON, Barbara. MINORITY REPORT – PREVENDO O FUTURO NA VIDA REAL E NA FICÇÃO. In. **Revista Direitos Fundamentais & Justiça**, Vol. 5 (2009).

JACOBO, Júlio Waiselfisz. **Mapa da Violência 2016**. Disponível em: https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf acesso em 10 dez 2018.

PEAKE, Anthony. **A vida de Philip K. Dick**: O homem que lembrava o futuro. São Paulo: Seoman, 2015.

PINTO, Júlio Pimentel. **A leitura e seus lugares**. São Paulo: Estação liberdade, 2004.

REIS, Carlos. **Dicionário de estudos narrativos**. Lisboa: Grupo Almedina, 2018, Biblioteca Nacional de Portugal.

SANTOS, Luiza Andrade Luz Nogueira dos; SILVA, Haniel Duarte. **Entre a ordem e a desordem no conto *Minority Report* de Philip K. Dick.**

Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/imagensdajustica/files/2018/05/ENTRE-A-ORDEM-E-A-DESORDEM-NO-CONTO-MINORITY-REPORT-DE-PHILIP-K-DICK.pdf> acesso em 10 dez 2018.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica.** Tradução: [Maria Clara Correa Castello]. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ZAFFARONI, E. Raúl. **Direito Penal Brasileiro: Vol I.** São Paulo: Editora Revan, 2013.

SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÃO DURKHEIMIANAS

Jenerton Arlan Schütz¹

Leandro Mayer²

Cláudia Fuchs³

Introdução

A Sociologia surgiu com o advento do moderno mundo industrial. Sua preocupação está em revelar as transformações que o capitalismo operou na vida econômica, política e cultural das cidades. O recado mais incisivo da sociologia é o de que não há nada natural neste mundo de mulheres e homens, nada que não seja uma construção coletiva, nenhuma ideia que se sustente solta no ar, sem que se possa associá-la ao nosso tempo ou ao modo de como fabricamos o nosso destino, o nosso mundo humano.

Durkheim (1978) define o objeto de estudo da Sociologia como todo modo de agir, fixo ou não; suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então, ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que se possa ter.

Se podemos afirmar que a “educação é um processo social” (DURKHEIM, 1978, p. 12), então é nítido que ela é um objeto privilegiado da Sociologia. O ato de educar é, ao mesmo tempo, a base da conservação da ordem e o esteio de suas mais radicais transformações. Nessa direção, Durkheim está preocupado em observar as diferenças originárias e históricas das sociedades para, a partir dessa análise, pensar e estabelecer uma educação preocupada com a conservação e renovação da sociedade, de suas normas, valores, regras etc. É esse o papel das gerações mais velhas para com as novas gerações/gerações vindouras.

Não obstante, para Durkheim, não há possibilidade de mudar uma instituição que foi construída ao longo de um período histórico que

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

² Doutorando em História (UPF). E-mail: mayerleandro@yahoo.com.br

³ Mestranda em Educação nas Ciências (Unijuí). E-mail: claudia_fr17@hotmail.com

comanda as necessidades da formação desta instituição, pois se isso acontecer, seria necessária uma mudança na própria estrutura desta sociedade, isso porque a educação não tem esse poder, uma vez que se aplica a estruturas já existentes, não sendo ela a criadora dessas estruturas, mas exatamente o oposto. Esta dificuldade se impõe, pelo fato de, na história, a educação ter variada com o tempo e o meio em que participa. Cada período histórico tem a sua característica particular, o que inviabiliza a aplicação de um mesmo modelo pedagógico. Definitivamente, é impossível mudar os costumes que formam os sistemas de educação, pois, a educação será sempre o reflexo da sua sociedade.

Educar é, antes de tudo, para Durkheim (1978), organizar as experiências dos indivíduos na vida diária, desenvolver a personalidade e garantir-lhes a convivência societária. As ações empreendidas com a finalidade de educar estão diretamente ligadas/relacionadas às normas sociais vigentes e aos valores compartilhados pelos indivíduos no contexto de determinada sociedade, determinada cultura e determinado tempo histórico. Se as regras do mundo social já estão prontas quando nascemos, a vida que vivemos nas relações com os outros nos convidam a mudá-las, e nós, de fato, nos colocamos a modificá-las, mesmo que não percebamos, mesmo que apenas as gerações seguintes sintam os efeitos da nossa intervenção.

Assim, para a Sociologia, não existe pedagogia neutra: todas elas são constituídas/construídas e utilizadas em meio a valores e normas, com o objetivo de conservar o *status quo* ou, então, de subvertê-lo. Olhar a educação sob o ponto de vista da Sociologia, significa compreender que, por um lado, as pedagogias são fundamento das práticas educacionais, por outro, as crenças, os valores e as normas sociais são o fundamento das práticas pedagógicas.

Portanto, este estudo objetiva analisar e compreender a concepção de educação à luz das reflexões sociológicas de Émile Durkheim. Dito de outro modo, a proposta é apresentar o movimento realizado por Durkheim no campo da Sociologia e a relação desta com o âmbito educacional e social. Assim, a pergunta que orienta o presente capítulo é: qual a importância e o papel da educação para Durkheim?

A educação à luz das reflexões durkheimianas

A preocupação de Durkheim para com a educação é a de que esta tem por objetivo formar um ser social, transmitir os ensinamentos morais cultivados em nossa história, que não se dão pela hereditariedade. Segundo Durkheim (1978, p. 38), “para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda”. Assim sendo, Durkheim (1978) compreende que a educação é uma poderosa ferramenta para construir, de forma gradativa, uma moral coletiva.

Contudo, poderíamos considerar que uma educação racional deveria reprovar tais procedimentos e deixar a criança proceder com toda a liberdade. Ora, o que torna estes últimos particularmente instrutivos é que a educação tem justamente por objeto produzir o ser social. Pode-se ver nela, como que resumidamente, de que modo esse ser se constituiu na história. Essa pressão de todos os instantes que sofre a criança é a pressão mesma do meio social que tende a modelá-la à sua imagem e do qual os pais e os mestres não são senão os representantes e os intermediários.

Nessa direção, “a educação não se limita a desenvolver o organismo, no sentido indicado pela natureza, a tornar tangíveis os germes, ainda não revelados, à procura de oportunidade para isso. Ela cria, no homem, um ser novo” (DURKHEIM, 1978, p. 68). Para Durkheim, a educação é social, os homens, por si só, não sentem a necessidade da educação, pois assim como os animais eles podem viver e satisfazer suas necessidades biológicas apenas com o instinto. Por isso, “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação” (KANT, 1999, p. 15), é esse o motivo que leva uma geração a educar a outra.

Nesse sentido, podemos afirmar que por meio da socialização que se despertou a sede de conhecimentos, pois essa socialização se tornou tão complexa que houve a necessidade de reflexão, pensamento, organização.

Como a vida escolar não é senão o germe da vida social – os principais processos pelos quais uma funciona devem ser encontrados na outra. Pode-se, pois, esperar que a sociologia, ciência das instituições sociais, nos auxilie a compreender melhor o que são as instituições pedagógicas e a

conjeturar o que devam ser elas, para melhor resultado do próprio trabalho (DURKHEIM, 1978, p. 72).

Ora, não fomos nós, segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007) que criamos os costumes e ideias que determinam o tipo de educação, estes são o produto da vida em comum e exprimem suas necessidades. São, em grande medida, obra das gerações anteriores a nós. Logo, a educação “deve conduzir-nos a ultrapassar a natureza individual: só sob esta condição, a criança tornar-se-á um homem. Ora, não podemos elevarmo-nos acima de nós mesmo, senão por esforço mais ou menos penoso” (DURKHEIM, 1978, p. 42).

Aprender a ser um engenheiro, para Durkheim, não é simplesmente aprender a fazer plantas ou calcular volumes de concreto. Assim como aprender a ser médico não se limita a aprender a cortar barrigas ou serrar ossos. Aprender a ser médico ou engenheiro significa aprender a agir na vida como médico ou engenheiro, a relacionar-se com os outros a partir desta ou daquela profissão. Significa aprender a agir como a sociedade espera que um médico e um engenheiro ajam (RODRIGUES, 2011, p. 28).

Logo, a educação é essencialmente o processo pelo qual aprendemos a ser membros da sociedade. Educação é socialização. Por isso, é ilusão querer acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos (DURKHEIM, 1978), uma vez que existem crenças, valores, costumes e regras que devem ser obrigatoriamente transmitidas no processo educacional, gostemos delas ou não.

Isto significa dizer que, para Durkheim, a educação não é outra coisa senão um esforço contínuo para impor aos indivíduos em geral, mas particularmente às crianças, maneiras de agir, de pensar e de sentir que se encontram instituídas na exterioridade das consciências individuais, isto é, na consciência coletiva (SILVA, 2005, p. 10).

Durkheim (1978) recorre à “observação histórica” para afirmar que cada sociedade, considerada num momento determinado de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos. Cada sociedade fixa um certo “ideal do homem”, do que ele deve ser, do ponto de vista intelectual, físico e moral, sendo esse ideal o próprio polo que norteia a educação. Assim, segundo Filloux (2010, p.

15): “[...] a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando, antecipadamente, na alma da criança, as alianças fundamentais exigidas pela vida coletiva”.

Nesse sentido, por meio da educação o ser humano passa de *ser individual* para *ser social*. Do mesmo modo, podemos compreender que a educação é uma ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social, isto é, para a esfera pública. A educação se opera desde o nascimento, na família, porém, é na escola que passa a ser sistematizada, de modo que a escola se torna um lugar central da continuidade social, quando se trata da transmissão dos valores, das normas e dos saberes (DURKHEIM, 1978).

Convém, entretanto, lembrar as grandes linhas do modelo durkheimiano, neste, a noção de “consciência coletiva” é central. Uma sociedade é feita de indivíduos que conseguem viver juntos porque têm em comum valores e regras, parcialmente transmitidos pela escola/educação escolar. Para Durkheim (1978, p. 122),

Um sistema escolar, qualquer que seja, é formado por duas espécies de elementos. De um lado, há todo um conjunto de disposições definidas e estáveis, de métodos estabelecidos, ou seja, em uma palavra, de instituições; mas, ao mesmo tempo, dentro da máquina assim constituída, há ideias que a trabalham e que a solicitam para que mude. Visto do lado de fora, o ensino secundário apresenta-se a nós como um conjunto de estabelecimentos, cuja organização material e moral está determinada; mas, de outro lado, essa mesma organização abriga em si aspirações em busca de algo. Sob essa vida fixada, consolidada, há uma vida em movimento que, por estar mais escondida, nem por isso deve ser tratada com negligência.

Assim, para que a educação possa ainda firmar essa coletividade e homogeneidade social, Durkheim apresenta o conceito de *solidariedade*, que é subdividido em dois: a solidariedade mecânica e a solidariedade orgânica.

Na **solidariedade mecânica**, os homens estão unidos a partir da semelhança de valores expressos na religião, tradição ou sentimento comum. Este é um tipo de solidariedade à qual a sociedade tem coerência porque os indivíduos ainda não se diferenciam. A solidariedade orgânica, por sua vez, é diferente da solidariedade mecânica. A **solidariedade orgânica** é aquela em que o consenso resulta

de uma diferenciação, ou se exprime por seu intermédio. Dentro desta concepção, os homens não se assemelham, sendo diferentes entre si. A união desses homens só é possível a partir da dependência que um tem do outro para realizar alguma atividade social (DURKHEIM, 1999).

Portanto, como vimos, a educação tem tudo a ver com socialização. Ela tem uma dimensão geral, algo que todos indivíduos (sem distinção) precisam aprender, e algo específico, coisas que a criança ou o jovem aprendem como parte de sua integração num ambiente social determinado. Conforme Durkheim (1978, p. 60), “estamos mergulhados numa atmosfera de ideias e de sentimentos coletivos que não podemos modificar à vontade; e é sobre ideias e sentimentos desse gênero que repousam as práticas educativas”.

Por outro lado,

[...] todas as práticas educativas, quaisquer que possam ser e qualquer que seja a diferença que entre si demonstrem, apresentam um caráter comum e essencial: resultam todas da ação exercida por uma geração sobre a geração seguinte, com o fim de adaptá-la ao meio social em que esta última está chamada a viver! (DURKHEIM, 1978, p. 60).

Com efeito, a educação é para a sociedade o meio pela qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência. A criança pertence ao domínio das paixões e habita entre os selvagens. Entre ela e os adultos há o fosso da mais radical dicotomia e polarização. Há que sufocar e cortar a sua curiosidade, sua mobilidade, vivacidade e imaginação (muito comum nas escolas hodiernamente). Há que instigar a obediência que o dispositivo pedagógico transformará em espírito de disciplina. Suas tendências serão vigiadas, medidas, avaliadas, instigadas e fortalecidas aos moldes do adulto civilizado⁴.

Desse modo, a educação tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamamos pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio moral a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1978). A educação, portanto, representa aquilo que há de melhor no humano, edifica o que há em nós de propriamente humano. Dito de outro modo, “o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o

⁴ Essa perspectiva é continuamente fonte de severas críticas. Críticas estas que passa a considerar a escola como homogeneizadora, disciplinadora, castradora etc.

homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja [...]” (DURKHEIM, 1978, p. 81).

Nessa direção, percebe-se que teoria da educação de Durkheim se inspira em uma concepção de homem. O homem é dominado pelo egoísmo natural, animado de desejos infinitos, tendo necessidade, portanto, de ser disciplinado. Analogamente, podemos citar Kant (1999, p. 25) para considerar que ser disciplinado na educação significa: “[...] procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria”.

Isso apenas é possível e necessário aos humanos, pois inclinamos à liberdade, uma vez que os animais, pelo contrário, não necessitam da disciplina, em virtude do seu instinto e pelo fato de não aprenderem de seus antepassados, pois suas condições já são definidas e dadas previamente. Dito de outro modo, “os animais cumprem o seu destino espontaneamente e sem saber. O homem, pelo contrário, é obrigado a tentar conseguir o seu fim; o que ele não pode fazer sem antes ter dele um conceito” (KANT, 1999, p. 18). Por isso, só o humano tem a necessidade de cuidados e formação.

Ademais, é o processo de educação que nos permite viver em sociedade, “[...] é isso que permite que a sociedade viva em nós e é isso que permite à sociedade continuar viva: sermos iguais e diferentes ao mesmo tempo” (RODRIGUES, 2011, p. 29). É a educação que nos faz assim, e é por isso que a educação é sempre um processo social. É isso que permite, ainda, que o legado histórico e cultural possa ser conservado e acrescido/renovado. Conserva-se aquilo que se considera digno de não ser esquecido, aquilo que merece ser apresentado às novas gerações, a saber, a história humana, os feitos, as barbáries, as conquistas etc. É a conservação que possibilita aos novos não iniciarem da estaca zero, somente a partir do contato com o legado humano que os novos poderão renovar e acrescentar aspectos e histórias no mundo humano.

Importa destacar, ainda, que Durkheim (1978) defende uma educação pública, mesmo que existindo uma iniciativa privada, esta conviveria com uma intervenção do Estado, apenas enquanto representante e vigilante da moral de que a sociedade é autora. O Estado tem importante papel na educação. Se a educação se apresenta como função coletiva, se tem por fim adaptar a criança ao meio social

para o qual se destina, então é impossível que a sociedade se desinteresse pelo seu trabalho. Se a sociedade não estiver sempre presente e vigilante para obrigar a ação pedagógica a exercer-se em sentido social, essa se porá ao serviço de interesses particulares e a grande alma da pátria se dividirá, esfacelando-se numa multidão incoerente de pequenas almas fragmentárias, uma em conflito com as outras. É por isso que Durkheim afirma que é preciso que a educação assegure uma comunidade de ideias e sentimentos, sem a qual nenhuma sociedade sobrevive.

Além disso, o Estado deve zelar pela qualidade da mensagem da sociedade na formação do novo homem, não assumindo o papel de idealizador das formas da moral, mas sim o de fiscalizar os professores e os sistemas para que nenhum personalismo proíba que a nova geração saia da ignorância e do egoísmo para uma vida social plena de riquezas morais e princípios valorizados pela sociedade saudável. É necessário, então, que o educador incuta na criança todos os preceitos de um Outro, que é a expectativa da sociedade civilizada, pois a criança não sabe amar o convívio social pelas suas limitações, e assim a educação permite, amorosamente, a inserção deste novo homem, desta alteridade, depois de corretamente educado e moralizado.

Do mesmo modo, Durkheim nega a moral religiosa que se apresentava como parâmetro de conduta até o início da modernidade, e esclarece que a moral laica é a que pode revelar a qualidade exata da formação do novo homem, mesmo porque a religião fora criada pela sociedade. É esse Outro encarnado que, com sua moral social, irá controlar, no processo pedagógico, que o ser individual se submeta ao interesse da coletividade em que está inserido, e passe a trabalhar para a manutenção dessa moral.

É curioso entender como Durkheim e seus contemporâneos entendiam a forma de cativar a atenção dos alunos no trabalho de moralização, e assim transmitir da melhor maneira os atributos dessa moral laica, a salvadora e constituidora da verdadeira sociedade civilizada (republicana e democrática). Todo o processo educacional foi, então, comparado com a técnica da hipnose que, no contexto da época, era uma forma conceituada de resolver os mais variados problemas e assumia ares milagrosos. O educador deveria assumir a atitude de um hipnotizador, expressando sua autoridade sem titubeios, e magnetizando os alunos com sua postura moral inquebrantável. Essa

postura irredutível transmitiria a força insubstituível da moral racional da sociedade moderna, que estava crescendo a todo vapor, literalmente. Conforme Durkheim (1978, p. 52),

A sugestão hipnótica supõe duas condições: 1) o estado em que se encontra o sujeito hipnotizado caracteriza-se pela sua excepcional passividade. O estado de espírito está quase reduzido ao estado de tábua rasa; uma espécie de vazio. Assim, a ideia sugerida, não encontrando nenhuma ideia contrária, pode instalar-se com um mínimo de resistência. 2) Entretanto, como o vazio nunca é absoluto, é necessário que a ideia sugerida tenha ela própria uma força de ação particular. Para isso, é necessário que o hipnotizador fale num tom de comando, com autoridade. Quanto mais a sugestão vai contra o temperamento natural do hipnotizado, mais o tom imperativo será indispensável. [...] Se o hipnotizador vacilar, ver-se-á o sujeito hesitar, resistir, às vezes mesmo recusar-se a obedecer.

Do mesmo modo, para Durkheim (1978, p. 53),

1) a criança está naturalmente num estado de passividade [...]. Sua consciência contém apenas pequeno número de representações capazes de lutar contra aquelas que lhe são sugeridas. É também facilmente sugestionável. Está muito acessível ao contágio do exemplo, muito inclinada para a imitação. 2) O ascendente que o professor tem sobre o seu aluno, na sequência da superioridade da sua experiência e da sua cultura, dará à sua ação a força eficaz que lhe é necessária.

Desta maneira, o professor seria uma fonte de desejo, pois os alunos buscariam adquirir a moral que o próprio mestre encerra, e depois buscariam o próprio âmago do bem social, sublimando ao máximo a sua participação no todo da experiência coletiva, servindo a um fim superior a ele e a todos os outros indivíduos, autonomamente, perfeitamente disciplinado e enquadrado, e por isso, disciplinando e enquadrando.

Portanto, a educação defendida por Durkheim é uma educação preocupada com a durabilidade, continuidade e aprofundamento da sociedade e do mundo comum. Uma educação preocupada com a coletividade, com a possibilidade de vivermos mutuamente, na pluralidade. Isso só é possível quando a geração mais velha se responsabiliza pelas novas gerações. Essa responsabilização, para o

autor, tomaria a forma de autoridade, justamente, a mesma ideia compartilhada por Arendt (2013), quando a autora considera que a autoridade do professor não é arbitrária e não se origina em sua pessoa, mas nos saberes, valores e princípios do mundo comum (sociedade) e da instituição escolar que ele apresenta.

Considerações Finais

Vimos que a preocupação de Durkheim era a de demonstrar que a Sociologia se constituía numa disciplina autônoma. Afirmando que esta possui o seu próprio campo de aplicação (a sociedade), grosso modo, as suas obras ilustram o esforço em mostrar que a Sociologia tinha seu objeto de estudo, bem como os métodos próprios.

Pode-se dizer que Durkheim apresentava uma posição metodológica estritamente sociológica, à medida em que seu principal interesse foi o de destacar a especificidade do social. Nisto implica sua teoria sociológica expressada a partir de suas obras. Em *Da divisão do trabalho social*, ele procurou demonstrar a explicação de um fato social (a divisão do trabalho) por outro fato social (o volume e a densidade das sociedades), tendo como problema central a passagem (e a evolução) da solidariedade mecânica à solidariedade orgânica.

Em *As regras do método sociológico*, Durkheim considera que os sociólogos pouco se preocuparam em caracterizar e definir o método próprio à explicação dos fenômenos sociais, ele foi levado a elaborar um método próprio à Sociologia, o qual considerava mais definido e mais adaptado para serem utilizados pelos sociólogos, quando estes fossem desenvolver um estudo sociológico. Em síntese, as características do método sociológico são: i) ele é independente de toda filosofia; ii) ele é objetivo, isto é, ele é inteiramente dominado pela ideia de que os fatos sociais são coisas e como tais devem ser tratados. iii) é característico do método sociológico durkheimiano o de ser exclusivamente sociológico.

Diante desse panorama, pode-se dizer que Durkheim ocupa lugar de relevo na Sociologia, sendo tratado com sumo respeito pelos sociólogos, porque a sua obra sociológica marcou a etapa mais decisiva na consolidação acadêmica da Sociologia, como um novo campo do saber. Assim, são de grande importância as contribuições de Durkheim para a metodologia das Ciências Sociais.

Nessa direção, as teorizações de Durkheim sobre a educação são fundamentais. Para o autor, a educação possui uma função essencial, a saber, é ela que irá ensinar aos indivíduos (aos recém-chegados) os conhecimentos acumulados pela sociedade ao longo do tempo. Em nosso sistema de educação atual, a criança começa a frequentar as instituições escolares desde os primeiros meses de vida e permanece até os 17 anos de idade, isso porque espera-se que sejam cumpridas todas as etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), além disso, há a possibilidade de continuar e aprofundar os estudos no Ensino Superior. Nesse tempo, podemos afirmar que é a escola que irá formar o aluno para cumprir o seu papel social, de cidadão, inserindo-o nas regras e normas morais, com o intuito de conviver em sociedade e concomitantemente desenvolvendo suas melhores capacidades e habilidades.

Nesse contexto, torna-se evidente a responsabilidade atribuída à profissão docente, haja vista que é este o responsável pela transmissão do legado histórica e culturalmente produzido pela humanidade, além de desenvolver habilidades que contribuirão para o seu agir na sociedade. Essa cobrança é feita cotidianamente nas escolas pelos pais dos alunos e pela sociedade em geral, a fim de que ocorra o crescimento individual e a evolução social.

Como vimos, para Durkheim, sem a educação as crianças não fariam senão reproduzir um traço das sociedades primitivas. Como os selvagens, as crianças estão sob o domínio das paixões que as torna impotentes à contenção. É preciso constituir, por meio da educação, os estágios originais que não estão formados nas crianças. A criança pertence ao domínio das paixões e habita entre os selvagens.

Portanto, a disciplina não visa estimular na criança o desejo de instruir-se, nem é um procedimento voltado para poupar forças do educador. Sua verdadeira função é atuar como um instrumento moral. A moralidade da classe depende da firmeza do mestre, e uma classe indisciplinada é um perigo moral, uma vez que a efervescência é coletiva. A complacência com a fraqueza infantil esquece que as crianças são as primeiras a sentirem-se bem com uma boa disciplina porque, como os povos, são felizes quando se sentem bem governadas.

A teoria da educação de Durkheim se inspira em uma concepção de homem. O homem é dominado pelo egoísmo natural, animado de desejos infinitos, tendo necessidade, portanto, de ser disciplinado. Na

obra *Educação e Sociologia* (1978), Durkheim considera que para aprender a conter o egoísmo natural, subordiná-lo a fins mais altos, submeter os desejos ao império da vontade, conformá-los com justos limites, é preciso que o educando exerça sobre si mesmo grande trabalho de contenção. A educação consiste em habituar os indivíduos a uma disciplina. Formar os indivíduos, tendo em vista a integração na sociedade, é torná-los conscientes das normas que devem orientar a conduta de cada um e do valor imanente e transcendente das coletividades que cada homem pertence ou deverá pertencer. Motivo este que a educação busca criar no homem um ser novo.

A educação satisfaz, antes de tudo, as necessidades sociais. Se os indivíduos só agem segundo as necessidades sociais, conforme considera Durkheim, então podemos afirmar que parece que a sociedade impõe aos homens uma “insuportável” submissão. Contudo, os homens são interessados nessa submissão; porque o ser novo que a ação coletiva busca, por intermédio da educação, edifica e representa o que há de melhor e mais humano nos homens.

Há, nessa perspectiva, o desejo de melhorar a sociedade e de o indivíduo melhorar a si mesmo. A ação exercida pela educação não tem por objeto comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário, engrandecê-lo e torná-lo humano. Afinal, “o homem não pode tornar-se verdadeiro homem senão pela educação” (KANT, 1999, p. 15). As reflexões durkheimianas sobre a educação nos oferecem elementos para pensar a importância, em termos da formação, dos homens do presente para um futuro humano, mais justo, solidário, coletivo, plural, menos desigual, excludente e egocêntrico. Se responsabilizar pelas novas gerações e pela sociedade humana condiz com a especificidade da educação. Afinal, é isso que nos torna humanos, habitantes de um mundo humano.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução de Guilherme João Freitas Teixeira. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 12. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

_____. **Da divisão do trabalho social**. Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FILLOUX, J-C. **Émile Durkheim**. Tradução de Celso do P. F. de Carvalho e Miguel H. Russo. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco C. Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação**. 6.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, J. O. da. **A educação como fator de integração social na sociologia de Émile Durkheim**. 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. UNIOESTE: Cascavel, 2005.

OS AFETOS E A PROFISSÃO DOCENTE: UM OLHAR AOS ENPECS

Pyerre Ramos Fernandes¹

O ponto de partida...

O homem, movido pelo desejo constante de conhecer, de desbravar, de explicar, enfim, de consolidar-se no mundo como a espécie dominante, por meio do pensamento realizou uma série de imersões por distintas áreas. Essa ânsia pelo conhecimento e pela compreensão dos fatos, tornou o homem cada vez mais curioso, surgiam cada vez mais dúvidas e assim a espécie foi se edificando e se complexificando cada vez mais; essa complexificação acarretou numa avalanche crescente de perguntas, cujas respostas o homem dedica-se a perseguir.

Foi movido pela curiosidade que o homem fez surgir muitas coisas, a ciência é um produto desse fenômeno que marca profundamente a existência do homem. À medida que o homem se tornava mais complexo, a ciência também ganhava forma e complexidade; uma espécie de co-evolução cujo fruto é uma ciência tão complexa quanto o homem ou até mais complexa do que ele.

A atividade científica enquanto “corrida maluca” na busca por respostas às inquietações do homem, tem gestado cada vez mais pesquisas e dados ao longo dos tempos, assim, surgiram as formas, modalidades, abordagens, tipos, técnicas, métodos, metodologias, surgiram os protocolos, as áreas do saber, as especialidades, os especialistas, os eventos especializados das áreas. Tudo sempre movido pela necessidade constante do homem de conhecer e produzir conhecimento.

¹ Professor, Licenciado em Ciências Biológicas e Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Conhecimento Científico – GEPECC. Contato: pyerre_fernandes@hotmail.com.

Nesse complexo contexto de ciência, marcada por tipos e modalidades, destacamos o ‘Estado do Conhecimento’, modalidade de pesquisa que se caracteriza por

Identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia (MOROSINI e FERNANDES, 2014, p. 2).

Nessa compreensão, o Estado do Conhecimento é uma incursão pelo saber produzido em determinada área, no intuito de conhecer aquilo que os pesquisadores têm gerado como fruto de suas investigações. Tal modalidade de pesquisa tem também o caráter de auxiliar na efetivação do inédito nas pesquisas realizadas, desse modo, destaca-se a importância de realizá-la antes de adentrar numa pesquisa em qualquer contexto acadêmico, a fim de que as pesquisas realizadas não sejam meramente para cumprir um protocolo mas contribuam efetivamente com a construção do conhecimento na área do saber em questão.

Desse modo, o presente trabalho insere-se no contexto da pesquisa de mestrado por nós implementada, que versa sobre os afetos na constituição da humanidade do homem e suas inferências no contexto escolar, especificamente no exercício da profissão docente; O objetivo do presente trabalho é o de mapear as pesquisas recentes no campo do ensino que abordem a mesma temática, a fim de apreender delas informações que possam ser relevantes à pesquisa na qual se insere.

Falar em afetividade humana, é tocar num assunto emergente e delicado; é falar em um tema que ao longo do tempo sofreu severamente com a banalização a que foi submetido pelo trato dos afetos como sentimentalismo ou como algo que não merecesse atenção, numa sociedade que prioriza a razão em detrimento da emoção e não entende os danos que a ruptura outrora gerada entre essas duas polaridades pode causar ao homem.

Assim, partimos do entendimento de Edgar Morin (2006) que defende a necessidade de religar polaridades consideradas antagônicas, unir extremidades, tecer pontes entre ideias, temas e

conceitos tidos como duais; para tanto, faz-se necessária uma severa ruptura com os modelos hegemônicos de pensamento e explicação do mundo e do homem que vêm ao longo dos séculos lutando arduamente por meio da pesquisa, do discurso e da ciência para a consolidação das dualidades. Faz-se necessário compreender as coisas, o homem na sua completude, na sua complexidade, para tanto, são necessárias muitas relações. Assim, a complexidade desponta nesse contexto como

[...] um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que se encontra do emaranhado, inextricável (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 44).

Os afetos, são muito mais complexos do que corriqueiramente pensamos. Eles fazem parte da essência do homem, são inatos enquanto comportamento de uma espécie social e não há como fugir deles uma vez que estamos constantemente afetando e sendo afetados; essa é a nossa marca no mundo: somos uma espécie de afetos. Resta saber de que forma temos nos afetado uns aos outros, por isso investigar os afetos se configura em algo emergente, visto que, na maioria das vezes, nas relações sociais, nos afetamos negativamente, agimos de forma impulsiva, sem conhecer ou refletir sobre os danos que nossas ações podem causar em nós mesmos e nos outros, de tais ações impulsivas, são geradas constantes agressões e violências entre os seres humanos nas diversas relações que constituem; tal fato, tem se consolidado como causa de adoecimento, em muitos casos tem levado o homem à nostalgia em relação a si mesmo, à vida, ao trabalho.

Ao falar dos afetos, Spinoza, na definição 3, da terceira parte de sua obra 'Ética' nos traz uma brilhante definição ao afirmar que:

Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão. (SPINOZA, 2016, p. 163).

Desse modo, entendendo as afecções como o encontro de corpos e a forma como estes se afetam, percebemos que os afetos se relacionam diretamente com os comportamentos humanos e, de certa forma, regem as nossas ações. Agimos de acordo com o modo como somos afetados pelas pessoas ou situações. Segue um exemplo disso: uma pessoa vai a uma loja com o intuito de comprar determinado bem, contudo, ao chegar, a vendedora lhe trata com desdém; em detrimento desse tratamento, ela sai dessa loja e se dirige a uma outra, ali, recebe um tratamento caloroso e a devida atenção, o que o impele a comprar o bem que deseja.

O exemplo acima, de forma simplória, nos faz refletir sobre a forma como os afetos direcionam o nosso agir, no primeiro caso, o tratamento recebido pelo comprador o afetou negativamente, gerou emoções como indignação, raiva, mágoa, ressentimento, vergonha, em suma, paixões e ele, provavelmente chateado, saiu daquela loja em direção a outra. No segundo caso, ao chegar na loja o cliente recebeu um tratamento que o afetou positivamente, ou seja, o vendedor foi a causa adequada de uma afecção, assim, tendo despertado no cliente determinados sentimentos (satisfação, bem estar), bem como determinadas reflexões e provavelmente comparativos entre as duas situações vivenciadas, ele pôde agir, nesse caso, comprar o bem desejado.

No âmbito do exercício da docência, faz-se extremamente necessário compreender os afetos e refletir sobre eles, para que as práticas de ensino se demonstrem mais humanas. Uma educação humanizada requer um reto exercício das afetações as quais nos acompanham constantemente, é preciso o esforço cotidiano em ser a causa adequada das afecções, aumentando assim o que Spinoza (2016) denomina de ‘potência de agir’ dos indivíduos.

O caminho...

O presente trabalho, cuja modalidade já foi mencionada anteriormente, consta de um mapeamento das produções científicas sobre a inferência dos afetos no exercício da profissão docente. Para tal mapeamento, consideramos as pesquisas divulgadas nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC).

Os ENPECs são eventos bienais, realizados pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), fundada em 1997, como uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos e com o intuito de divulgar conhecimentos e pesquisas no campo da educação em ciências.

De acordo com o artigo 2º do estatuto da associação,

A ABRAPEC tem por finalidade promover, incentivar, divulgar e socializar a pesquisa em Educação em Ciências, através de encontros de pesquisa, de formação para a pesquisa e publicações sobre pesquisa, bem como atuar como órgão representante da área junto a entidades nacionais e internacionais de educação, pesquisa e fomento inclusive as governamentais, sensibilizando-as e mobilizando-as para a importância de financiamento e apoio aos estudos pertinentes à Educação em Ciências e à formação de pessoal docente de alto nível (ABRAPEC, 2005, p. 1-2).

Os encontros realizados pela associação, tiveram seu início no ano de 1997, na cidade de Águas de Lindóia – SP, e atualmente conta com 11 edições, sendo a última realizada no mês de julho do corrente ano. As edições do evento são bienais e reúnem diversos pesquisadores da área, professores do ensino superior e da educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação de todo o país de outros países, conferindo ao evento a importância que lhe é dada atualmente no campo da Educação em Ciências.

Para a realização desse trabalho, consideramos o período dos seis últimos anos, no qual ocorreram quatro edições do evento, a saber as edições dos anos de 2011, 2013, 2015, 2017. Esse período foi considerado em detrimento da importância do ENPEC de 2011 para o crescimento e fortalecimento do evento, visto que, nesse ano o evento ocorreu concomitantemente com o I Congreso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias (I CIEC).

Utilizamos os descritores ‘Afetividade na prática docente’; ‘Afetos na prática docente’; ‘As emoções na sala de aula’, para a realização das buscas. Procuramos identificar a discussão da temática primariamente por meio dos títulos e das palavras-chave, posteriormente visitamos os resumos e, no caso de a temática investigada estar presente, visitávamos o texto completo.

A edição do ENPEC de 2017 não pôde ser considerada no estudo, visto que foi realizada recentemente e os anais ainda não estão

publicados. Para a realização da pesquisa, utilizamos os sites das referidas edições do evento, nos quais estão disponibilizadas as atas com seções intituladas ‘trabalhos completos’. Toda a busca pelos trabalhos foi realizada nesta seção. Os trabalhos encontrados que abordavam a temática foram salvos em pastas distintas para cada edição do evento para posterior leitura, bem como para a construção do banco de dados do pesquisador.

Nos trabalhos que abordavam a temática, observamos a abordagem teórica, especificamente, a concepção de afetos e de emoções apresentada, bem como o método e/ou metodologia adotados.

O olhar...

Direcionemos agora o olhar aos dados desvelados pelos pesquisadores participantes dos ENPECs. Foram analisadas as atas de três edições do evento, nos anos de 2011, 2013 e 2015. Em cada uma dessas edições foi significativa a quantidade de trabalhos publicados, o que reforça a já mencionada importância deste evento para a área do Ensino das Ciências, fator que motivou a nossa opção pela investigação nesse locus.

Na oitava edição do ENPEC, realizada nos dias 5 a 9 de dezembro de 2011 na cidade de Campinas – SP, dados dos organizadores revelam a submissão de 1695 trabalhos dos quais 1235 foram aprovados após a análise de, pelo menos, dois avaliadores. Os trabalhos foram distribuídos em 14 linhas temáticas, sendo que, do total de trabalhos sujeitos à avaliação, 1009 foram na modalidade comunicação oral, 677 na modalidade pôster e 16 simpósios temáticos.

A nona edição, ocorrida entre os dias 10 e 13 de Novembro de 2013 na cidade de Águas de Lindóia – SP, contou com a submissão de 1526 trabalhos completos, dos quais 1060 foram aceitos, alguns com ressalvas. Os trabalhos, nesta edição, estavam distribuídos em 15 linhas temáticas.

Já a décima edição, ocorrida entre 24 e 27 de novembro de 2015, também na cidade de Águas de Lindóia, foi abrilhantada com a submissão de 1768 trabalhos completos, subdivididos em 15 linhas temáticas, sendo que, dos trabalhos submetidos, 1272 foram aceitos.

Devido ao fato de os anais da edição de 2017, no período de execução desta pesquisa, ainda não terem sido publicados, restringimos nossas buscas às três mencionadas edições. Das três edições do evento que foram submetidas à análise, deriva um somatório de 3567 trabalhos publicados.

Com base na análise dos títulos e palavras-chave dos trabalhos completos publicados nas edições VIII, IX e X do ENPEC, constatamos que as pesquisas na área de Educação em Ciências preconizam o aluno e a relação destes com o conhecimento; desse modo, a grande maioria das pesquisas nos ENPECs tem como foco os processos de ensino-aprendizagem, a aquisição dos conteúdos pelos alunos, metodologias de ensino de determinados conteúdos científicos, as tendências no ensino das ciências, o currículo. Do total de trabalhos avaliados, poucos foram os que tinham como foco o professor e sua relação com a profissão docente.

Nas pesquisas envolvendo docentes, em sua ampla maioria, os temas abordados eram relativos à formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, tendo a formação inicial como alvo mais constante de investigação, especialmente em relação às contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Notamos também muitos artigos abordando a temática das tecnologias digitais e das mídias e sua relação com o ensino, ressaltando as contribuições, potencialidades e limites do uso do aparato tecnológico nos processos pedagógicos. Em relação aos afetos, no VIII ENPEC, dos 1235 trabalhos aprovados, 4 abordavam a temática; quantidade reduzida a um artigo no IX ENPEC, dentre os 1060 publicados e nenhum, de 1272 no X ENPEC.

Encontramos algumas pesquisas relacionadas às emoções dos alunos, contudo, a abordagem das emoções do professor, foi demasiado escassa. Entendemos esse número diminuto de pesquisas acerca da temática em questão como reflexo do pragmatismo e do racionalismo que permeiam o meio científico, o qual descarta as subjetividades para sustentar a pretensa neutralidade da Ciência; nesse sentido, temáticas que envolvam as subjetividades, as incertezas, os caracteres não quantificáveis e que não podem ser comprovados empiricamente de maneira exata, ficam à margem das discussões, em detrimento da preconização de temas passíveis de serem observados

utilizando as técnicas do método científico e dos modelos das Ciências Exatas e Naturais de desenvolver pesquisas.

Nesse sentido, Ludwik Fleck, em seu livro ‘Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico’, nos ajuda a entender essas questões ao afirmar que a Ciência é uma atividade humana, institucionalizada e hierarquizada, feita de Coletivos de Pensamento, com Estilos de Pensamento definidos, onde os Coletivos de Pensamento caracterizam os grupos de pensadores e pesquisadores de determinada área do saber e os Estilos de Pensamento, caracterizam o conjunto de pensamentos, ideias, conceitos e práticas que funcionam como uma cola a unir o coletivo. Os Estilos de Pensamento são marcados pela forte tendência à persistência num mesmo sistema de opiniões que leva à estabilização do pensamento do coletivo, assim, nascem as “tendências” nas determinadas áreas do saber, e estas se disseminam de modo que uma grande parcela dos pesquisadores optam por trabalhar as mesmas temáticas, muitas vezes, sob os mesmos pontos de vista (FLECK, 2010).

Das pesquisas envolvendo as emoções dos discentes, o foco era a ligação das variáveis emocionais e afetivas com os aspectos cognitivos, como a sua com a motivação em aprender ou participar das atividades propostas, ou com o desempenho escolar dos alunos. Exemplos disso são os trabalhos de Ferreira e Custódio (2011) - “Influência das variáveis afetivas no envolvimento e desempenho de estudantes nas atividades de resolução de problemas de física” – Pessoa e Alves (2011) – “Motivação para estudar química: configurações subjetivas de uma estudante do segundo ano do ensino médio” – Fonseca e Talim (2011) – “Emoções de realização e os resultados de um teste de física” – Guimarães, Souza e Souza (2011) – “O processo ensino-aprendizagem e as relações afetivas professor-aluno na visão de estudantes de uma escola pública” – Alves et al. (2011) – “Sentidos subjetivos relacionados com a motivação dos estudantes do Clube de Ciências da Ilha de Cotijuba”.

Já em relação às pesquisas envolvendo os professores, os quatro títulos encontrados no VIII ENPEC foram: “Sentidos subjetivos da docência e motivação de professores de biologia do 1º. ano do ensino médio”, de autoria de José Moysés Alves, Daniele Dorotéia Rocha da Silva, France Frahía Martins, Gerlany de Fátima dos Santos Pereira, Manuella Teixeira Santos e Miguel Arcanjo de Lima Campos; “Condições

de trabalho escolar, sua influência na saúde e no desenvolvimento profissional de professores de ciências: um estudo de caso com professores da Bahia”, de Geilsa Costa Santos Baptista, Charbel El-Hani e Graça S. Carvalho; “A importância da afetividade na experimentação em Física”, de Maria Clara Igrejas Amon Santarelli e Mikiya Muramatsu, por fim, “Análise de correlação da satisfação do magistério com a presença de sintomas característicos da Síndrome de Burnout”, escrito por Douglas Elias Santos, Alberto Abrantes, Rafael Gustavo Rigolon. Quanto à pesquisa publicada no IX ENPEC, os autores Fabio Moraes Gois e Hamilton Haddad, discutem acerca do “Papel do Vínculo Emocional no Processo de Mudança Conceitual”.

No texto intitulado “Sentidos subjetivos da docência e motivação de professores de biologia do 1º. ano do ensino médio”, de Alves et al. (2011), os autores abordam a questão da motivação de professores para o ensino da biologia, relacionando-o com outros fatores subjetivos, como a motivação dos alunos; para a realização da pesquisa foram entrevistados três professores de Biologia, do 1º ano do ensino médio. Os autores adotam a perspectiva teórica de Chassot (2006) ao considerar que, “para motivar os estudantes e, assim, motivar a si mesmos, os professores precisam tornar a ciência presente na sala de aula ‘menos asséptica e mais encharcada em realidades’” (p. 3). Os autores já apontam no trabalho para a ausência de reflexões sobre a afetividade dos professores, ao afirmarem que

[...] temos poucas pesquisas sobre a afetividade de professores, incluindo suas motivações, é provável que esta dimensão não seja alvo de reflexões dos professores, ou, caso seja, tais reflexões não incluam elementos teóricos. Neste sentido, consideramos importante conhecer o que pensam os professores que atuam em diferentes contextos, porque entendemos que a cultura escolar tem um papel importante tanto na motivação dos professores quanto na dos estudantes (p. 3).

Em relação à metodologia, foi feita a opção pelo trabalho com a Análise de Conteúdo, a qual foi precedida de uma produção empírica por meio da técnica da entrevista semiestruturada.

A pesquisa de Baptista, El-Hani e Carvalho (2001), “Condições de trabalho escolar, sua influência na saúde e no desenvolvimento profissional de professores de ciências: um estudo de caso com professores da Bahia”, segue uma outra vertente, abordando os fatores

que comprometem a ação docente, ao relacionar as condições de trabalho com a saúde do professor ou, em muitos casos, a ausência desta. As autoras, logo no início de sua discussão, apontam para a deficiência nos questionamentos e reflexões acerca das condições de trabalho dos professores, os quais são os responsáveis pelo sucesso (ou insucesso) dos seus alunos. As autoras adotam como perspectiva de condições favoráveis de trabalho,

[...] circunstâncias adequadas para que os professores mobilizem as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas, com o intuito de atingir os objetivos da educação escolar, que podem, é claro, variar de acordo com os meios socioculturais nos quais a escola está inserida (p. 3).

Enquanto despontam como problemas:

[...] salas de aula com um número elevado de estudantes, o que gera dificuldades de relações interpessoais e até mesmo violência; inadequação de materiais didáticos, o que dificulta a dinâmica e motivação para as aulas; cargas horárias excessivas a serem cumpridas, o que gera cansaço e dificuldade de se dedicar a atividades de formação; baixos salários, o que contribui, pela falta de condições financeiras, para um aumento das cargas horárias de trabalho; currículos não condizentes com as realidades e os contextos em que as escolas se situam, gerando dificuldades de compreensão pelos estudantes, o que aumenta, por sua vez, as demandas que operam sobre o trabalho do professor (p. 3).

Nesse contexto de condições desfavoráveis, os docentes, sobrecarregados pela profissão, podem em dado momento sofrer com o adoecimento físico ou psicológico. Em relação à metodologia, o trabalho desenvolvido no município de Feira de Santana na Bahia, é de natureza qualitativa, na modalidade ‘Estudo de caso’, tomando como premissas os postulados de autores como Ludke e André, 1986; Bogdan e Biklen, 1994. O instrumento de produção dos dados foi a entrevista semiestruturada, aplicada com nove professoras da rede pública estadual de ensino. Os dados produzidos apontaram para os já mencionados problemas, convergindo com o quadro que geralmente é observado nas escolas e apontado pela literatura de condições inadequadas de trabalho para o professor.

O terceiro trabalho intitulado “A importância da afetividade na experimentação em Física”, produzido por Maria Clara Igrejas Amon Santarelli e Mikiya Muramatsu aborda a visão de dois professores de Física acerca da inferência da afetividade na aplicação de atividades experimentais da referida área. A perspectiva metodológica, segue a norma da abordagem qualitativa, embasando-se em Lüdke (1986). A produção dos dados ocorreu por meio de observação dos professores participantes de um curso de férias oferecido pela USP, o qual contava com encontros mensais, também por meio de entrevistas semiestruturadas individuais. As variáveis afetivas foram analisadas com base nos princípios da psicanálise.

Já no quarto trabalho, o foco era a relação entre a satisfação com o magistério e a Síndrome de Burnout. A pesquisa, de autoria de Santos, Abrantes e Rigolon (2011), foi intitulada “Análise de correlação da satisfação do magistério com a presença de sintomas característicos da Síndrome de Burnout”. O trabalho, ainda em andamento no período da publicação, apresenta dados preliminares de uma investigação com professores do município de Viçosa-MG, foram aplicados 180 questionários entre professores das redes municipal, estadual e privada de ensino. Os dados obtidos corroboram com o que vem sendo apontado pela literatura, ao assinalar a docência como uma profissão desgastante e estressante que pode acarretar na perda de qualidade no desempenho do profissional. De acordo com os autores, os dados apontam uma correlação entre o desgaste físico e mental e condições desfavoráveis de trabalho. Os dados foram analisados por meio do método Foucaultiano da Análise do Discurso, no entanto, os créditos ao autor do método de análise foram negligenciados.

Quanto ao único artigo encontrado no IX ENPEC, os autores Fabio Moraes Gois e Hamilton Haddad discutem sobre “O Papel do Vínculo Emocional no Processo de Mudança Conceitual”, inspirados na epistemologia Kuhniana. Os autores ressaltam que o “programa de pesquisa em mudança conceitual tem focado majoritariamente aspectos cognitivos racionais envolvidos nesse processo, deixando de lado aspectos afetivos e emocionais” (GOIS e HADDAD, 2013, p. 1), ressaltando a relação desse fato com a dicotomia histórica entre razão e emoção. Os autores realizam uma imersão pela bibliografia para abordar temas como ‘Concepções espontâneas e concepções

científicas’, com ênfase nos processos de Alfabetização Científica; ‘Mudança Conceitual e Conflito Cognitivo’; ‘Emoção e Cognição’.

Traçando um paralelo entre as pesquisas que encontramos nas atas dos ENPECs e a nossa pesquisa de mestrado, podemos ressaltar a importância desta temática para a área de Educação, especialmente a área de Educação em Ciências, fortemente marcada pelo pragmatismo e pelo racionalismo da Ciência Positivista; bem como, podemos compreender que a nossa pesquisa se insere no campo do saber com uma perspectiva completamente diferenciada em relação às que analisamos nesse “Estado do Conhecimento”, visto que, diferente dos autores analisados, optamos tomar como premissas as ideias de Edgar Morin e o método complexo como perspectiva teórica e metodológica do trabalho dissertativo. Nas pesquisas encontradas também não constatamos o uso da perspectiva Spinoziana acerca dos afetos e das emoções, sendo que tais conceitos, ficavam diluídos ou não explicitados no texto, o que dificultou a análise dos mesmos.

A Ciência ao longo de muitos séculos tem contribuído para a cisão do conhecimento, da sociedade, enfim, do próprio homem, gerando uma série de mutilações na compreensão humana. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade mencionada por Edgar Morin, de religar polaridades outrora septadas a fim de compreendermos melhor as questões que nos inquietam, especialmente a compreensão sobre nós mesmos. Essa religação faz-se necessária para que se perceba o tecido complexo com o qual tudo é feito e também a natureza de cada coisa, fenômeno, etc. A Ciência em nossos tempos tem a urgente necessidade de religar, relacionar, reunir, visto que alcançamos um estado muito elevado de complexidade e a complexidade centra-se no fato de que as coisas, mesmo que heterogêneas, são tecidas juntas, se associam (MORIN, 2006).

Percebemos com essa pesquisa, uma forte inclinação dos pesquisadores da área de Educação em Ciências ao seguimento das tendências teórico-metodológicas, além das já mencionadas tendências em relação às temáticas das pesquisas. Tal fato nos leva à reflexão acerca da importância e do desafio da nossa proposta de trabalho de pós-graduação, visto que é um trabalho que não se insere na perspectiva hegemônica, bem como promove uma ruptura com o estilo de pensamento dominante e já cristalizado no referido coletivo de pensadores; esta pesquisa acerca do estado do conhecimento também

nos conduziu à reflexão sobre a importância de se conhecer e questionar determinadas tendências tomando por base a seguinte indagação: se a Ciência segue religiosamente aos protocolos exigidos pelos modelos tendenciais, como então se tornará possível a inovação? Desse modo, faz-se necessário que os pesquisadores repensem suas práticas, a fim de ampliar os horizontes da pesquisa em Educação em Ciências, ainda muito limitado às tendências já estabilizadas (FLECK, 2010).

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ABRAPEC). **Estatuto**. Bauru: 2005 Disponível em:

<http://abrapecnet.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/estatuto-abrapec-registrado-no-carto%CC%81rio.pdf>. Acesso em: Julho de 2017.

ALVES, José Moysés; PESSOA, Wilton Rabelo; RODRIGUES, Ana Maria Sgrott; SANTOS, Janes Kened Rodrigues dos; SANTOS, Patrícia Feitosa; CONCEIÇÃO, Luiz Carlos Silva da. Sentidos subjetivos relacionados com a motivação dos estudantes do Clube de Ciências da Ilha de Cotijuba. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, VIII, 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: ABRAPEC, 2011. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0569-1.pdf. Acesso em: Julho de 2017.

ALVES, José Moysés; SILVA, Daniele Dorotéia Rocha da; MARTINS, France Frahia; PEREIRA, Gerlany de Fátima dos Santos; SANTOS, Manuella Teixeira; CAMPOS, Miguel Arcanjo de Lima. Sentidos subjetivos da docência e motivação de professores de biologia do 1º. ano do ensino médio. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, VIII, 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: ABRAPEC, 2011. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0569-2.pdf. Acesso em: Julho de 2017.

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos; EL-HANI, Charbel; CARVALHO, Graça S. Condições de trabalho escolar, sua influência na saúde e no desenvolvimento profissional de professores de ciências: um estudo

de caso com professores da Bahia. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, VIII, 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: ABRAPEC, 2011. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0864-1.pdf. Acesso em: Julho de 2017.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 4ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), VIII, 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: ABRAPEC, 2011. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/index.htm. Acesso em: Julho de 2017.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), IX, 2013, Campinas. **Anais...** Campinas: ABRAPEC, 2011. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/. Acesso em: Julho de 2017.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), X, 2015, Campinas. **Anais...** Campinas: ABRAPEC, 2011. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/>. Acesso em: Julho de 2017.

FERREIRA, Gabriela Kaiana; CUSTÓDIO, José Francisco. Influência das variáveis afetivas no envolvimento e desempenho de estudantes nas atividades de resolução de problemas de física. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, VIII, 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: ABRAPEC, 2011. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R1030-1.pdf. Acesso em: Julho de 2017.

FLECK, Ludwik. **Gênese e Desenvolvimento de Um Fato Científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FONSECA, José Luiz Saldanha da; TALIM, Sérgio Luiz. Emoções de realização e os resultados de um teste de física. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, VIII, 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: ABRAPEC, 2011. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0261-1.pdf. Acesso em: Julho de 2017.

GOIS, Fabio Moraes; HADDAD, Hamilton. O Papel do Vínculo Emocional no Processo de Mudança Conceitual. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, IX, 2013, Águas de Lindóia. **Anais...** Campinas: ABRAPEC, 2013. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1284-1.pdf. Acesso em: Julho de 2017.

GUIMARÃES, Cristiano Luiz; SOUZA, Marta João Francisco Silva; SOUZA, Ruberley

Rodrigues de. O processo ensino-aprendizagem e as relações afetivas professor-aluno na visão de estudantes de uma escola pública. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, VIII, 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: ABRAPEC, 2011. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R1064-1.pdf. Acesso em: Julho de 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na Era Planetária: o Pensamento Complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez Edi'tora, 2003.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul-dez 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: Julho de 2017.

PESSOA, Wilton Rabelo; ALVES, José Moisés. Motivação para estudar química: configurações subjetivas de uma estudante do segundo ano do ensino médio. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, VIII, 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: ABRAPEC, 2011. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0164-1.pdf. Acesso em: Julho de 2017.

SANTARELLI, Maria Clara Igrejas Amon; MARAMATSU, Mikiya. A importância da afetividade na experimentação em Física. In: Encontro

Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, VIII, 2011, Campinas.
Anais... Campinas: ABRAPEC, 2011. Disponível em:
http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiiienpec/resumos/R1105-2.pdf.
Acesso em: Julho de 2017.

SANTOS, Douglas Elias; ABRANTES, Alberto; RIGOLON, Rafael Gustavo.
Análise de correlação da satisfação do magistério com a presença de
sintomas característicos da Síndrome de Burnout. In: Encontro
Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, VIII, 2011, Campinas.
Anais... Campinas: ABRAPEC, 2011. Disponível em:
http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiiienpec/resumos/R1298-1.pdf.
Acesso em: Julho de 2017.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. 3. Ed. 2. Reimpressão. Belo Horizonte:
Autêntica, 2016.

O ENSINO JESUÍTICO E A SUA INFLUÊNCIA EDUCACIONAL NO BRASIL COLÔNIA

Sabrina David de Azevedo¹
Michelle Castro Lima²
Ana Lúcia Ribeiro Nascimento³

Introdução

Desde sua criação, a escola foi uma das principais ferramentas de disseminação de cultura, além de normas sociais e políticas. Segundo Forquin (1993), há uma estreita relação entre cultura e educação:

Se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação [...] se este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome cultura (FORQUIN, 1993, p. 10).

A Igreja Católica percebeu o poder da educação desde seus primórdios. Durante a Idade Média, o desenvolvimento do conhecimento científico e cultural foi lento e supervisionado pelo poder da igreja. Esse período é apontado por muitos historiadores como a “Idade das Trevas”. Contudo, essa concepção referente ao período destacado não deve ser acatada com total veracidade, já que foi ainda nos séculos da Idade Média que a sociedade mudou, abandonando algumas características medievais, assim abrindo portas para grandes descobertas e a expansão do conhecimento científico no período da Idade Moderna.

A partir do segundo período da Idade Média ocorreram grandes mudanças e profundas transformações em todas as esferas; mudanças

¹ Mestranda na Universidade Federal de Catalão.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora no curso de Pedagogia do IFGoiano Campus Morrinhos.

³ Doutoranda na Universidade Federal de Uberlândia.

que acarretaram modificações no campo político, econômico e social. Ademais, foi nesse período que houve a descoberta e expansão de novos conhecimentos e a institucionalização da educação em toda a Europa. Assim, é evidente que a Idade Média trouxe aspectos positivos para a formação do pensamento científico, ocasionando também avanços para a educação.

Durante o século XVIII, a Europa viveu um momento de grandes transformações com o nascimento de uma nova ordem econômica e social. O fim da Revolução Francesa trouxe consigo a oposição ao absolutismo monárquico e a luta pelos direitos trabalhistas, com a ascensão da burguesia e do liberalismo econômico. Segundo Aranha (1996), "a Europa ainda se debate nas contradições que indicam o desvio da visão aristocrática da nobreza feudal em direção a um mundo que se constrói com valores burgueses" (ARANHA, 1996, p. 111). Esse período foi marcado ainda por uma maior preocupação com a prática pedagógica, porém somente no início do século XIX é que um novo sistema de ensino foi formulado.

Foi na Idade Moderna que a educação brasileira teve o seu início. Ela se iniciou com a chegada dos jesuítas em território brasileiro, os quais eram padres com a missão de catequisar e alfabetizar os indígenas e que mais tarde seriam os responsáveis pela criação das primeiras instituições de ensino no país.

Nesse sentido, faremos alusão à influência jesuítica na educação brasileira no período colonial e de modo dialético empreenderemos um recuo itinerário no contexto histórico educacional, pois consideramos fundamental compreender a origem pedagógica que constituiu a educação brasileira. Como aporte teórico utilizamos Le Goff (2006), Paiva (1982), Aranha (1996), Boto (2002) e Saviani (2008).

O renascimento urbano e suas contribuições para a educação

O período da Idade Média é dividido em dois importantes momentos. O primeiro é conhecido como a Alta Idade Média. Já o segundo refere-se à Baixa Idade Média, pertencente ao período do século X ao século XV. No que concerne ao primeiro momento, a ideologia dominante era a da Igreja Católica, portanto o conhecimento

que se tinha era voltado para o cristianismo. Esse período corresponde também ao momento de formação e estruturação do feudalismo.⁴

Foi a partir do segundo período, com o início da Baixa Idade Média, que aspectos referentes ao conhecimento e aos modos de produção começaram a se modificar, pois o comércio se desenvolveu e conseqüentemente as pessoas mudaram seus hábitos. As artes e as ciências se insurgiram mostrando que o universo era mais complexo do que se pensava. Foi a partir de então, por volta no século XII, que houve o surgimento das cidades.

Com o desenvolvimento urbano ligado às funções comerciais e industriais, começaram a surgir as cidades, portanto, como enunciado por Le Goff (2006), a cidade medieval não surge no ocidente somente nessa época, há alguns relatos de historiadores de que nos séculos X e XI já se iniciava um ínfimo renascimento urbano, mas as cidades romanas do Baixo Império não continham em suas muralhas mais do que habitantes que estavam em torno de um chefe militar, administrativo ou religioso. O que de fato havia era um pequeno conjunto de leigos em volta de um clero, com a vida econômica referente a um mercado local que servia às necessidades cotidianas.

Devido a isso é que se considera o nascimento das cidades somente a partir do século XII, pois foi apenas nesse período que se teve de fato características comerciais e urbanas contextualizadas pelo surgimento dos burgos⁵ e das rotas comerciais. Com o aparecimento dessas cidades, sucedeu-se também o aparecimento dos intelectuais, que, segundo Le Goff (2006), eram homens cuja profissão estava relacionada ao papel de escrever ou ensinar e, de preferência, ambas ao mesmo tempo. O intelectual tinha profissionalmente a atividade de professor e de sábio.

Os intelectuais ganharam destaque com o surgimento das cidades, porque foi a partir desse movimento urbanístico que se começaram a apresentar e ser valorizadas outras profissões, como os pensadores e artistas. Com todas essas transformações no campo político, econômico e social, esse momento ficou conhecido como o

⁴ O Feudalismo foi um modo de organização social, político e cultural baseado no regime de servidão, em que o trabalhador rural era servo do grande proprietário de terras, mais conhecido como o senhor feudal.

⁵ Os burgos eram pequenas povoações como vilas, que apresentavam os mesmos aspectos de uma cidade.

Renascimento. Portanto, como aponta Le Goff (2006), esse período melhora a cultura dos filhos dos nobres, enquanto quase acaba com o pouco que restava do ensino rudimentar que os mosteiros espalhavam entre os filhos das terras vizinhas. Segundo Cambi,

[...] a família medieval é um organismo pouco estruturado, em estreita contiguidade e continuidade com toda a vida social, na qual os problemas educativos também têm escassa estruturação e pouca centralidade: a família cria os filhos, destina-os a um papel na sociedade, controla-os de modo autoritário, mas não os reveste de cuidados e de projetos, não os põe no centro da vida familiar, entrelaçando-os num tecido educativo minucioso e orgânico (como ocorrerá na família burguesa moderna). (CAMBI, 1999, p. 176).

Entretanto, é importante salientar que, mesmo com esta desigual distribuição do conhecimento privilegiando a classe dominante, é incontestável que foi um grande passo para um futuro desenvolvimento intelectual, pois o Renascimento fez com que as pessoas mudassem o modo de pensar e agir em relação aos padrões de pensamento e hábitos até então vigentes na Alta Idade Média. “Sem dúvida, o Renascimento, em longo prazo, dará à humanidade a colheita de um trabalho orgulhoso e solitário. Sua ciência, suas ideias, suas obras primas alimentarão mais tarde o progresso humano.” (LE GOFF, 2006, p. 196).

O nascimento dos colégios

Os anos se passavam e a educação, mesmo que de forma lenta, estava se desenvolvendo. No século XIII ocorreram as primeiras fundações das universidades medievais, e a consolidação dessas universidades foi marcada pela criação dos primeiros colégios, ou seja, foi a partir desse período que houve a institucionalização do conhecimento em espaço próprio.

Esses colégios eram destinados tanto para adultos como para crianças, não havendo divisão por idade. “Na Idade Média misturam-se adultos e crianças de diversas idades na mesma classe, sem uma organização maior que os separe em graus de aprendizagem.” (ARANHA, 1996, p. 90). Foi somente no período da Idade Moderna que os colégios passaram a separar os adultos das crianças.

No que se refere ao ensino ministrado nos colégios do século XIII, esse era dividido entre os princípios da fé, mais especificamente voltados para o catolicismo, e os rudimentos da razão, a qual era fundamentada a partir de um dado conhecimento científico. Existia um equilíbrio entre ambas as categorias, porém, como exposto por Le Goff (2006), a partir de 1320 houve uma separação entre a razão e os assuntos da fé. Com a disseminação da razão e da fé nos colégios, os intelectuais começaram a pensar a razão segundo os conceitos filosóficos de Aristóteles (348-322 a.C.).

Entretanto essa disseminação esteve vigente somente por um período, pois muitos intelectuais passaram a questionar a razão de Aristóteles, conforme relata Le Goff (2006):

O grande inimigo de agora em diante, já vimos em Nicolas de Cues, é Aristóteles. Antes, diz ainda Fitzralph, meu pensamento se tinha ligado ao pensamento de Aristóteles e a argumentações que só pareciam profundas aos homens profundos em vaidade... Pierre d' Ailly, que foi reitor em Paris, faz-lhe eco: Na filosofia ou na doutrina de Aristóteles, não há nenhuma ou poucas razões demonstrativas... Concluimos que a filosofia de Aristóteles merece antes o nome de opinião que o de ciência. (LE GOFF, 2006, p. 168).

Essa posição dos intelectuais da época fez com que se retrocedesse para os ensinamentos bíblicos, passando-se a defender novamente esses ensinamentos como uma verdade. Dessa forma, é evidente que, mesmo que o Renascimento tenha trazido conhecimento científico e assim proporcionado uma nova visão de mundo para o homem, a Igreja ainda continuava com grande influência no campo educacional, bem como nos currículos escolares.

Os primeiros Colégios Jesuíticos

Após o surgimento do protestantismo no início da Idade Moderna, houve a Contra Reforma – um esforço da Igreja Católica de Roma para combater a sua expansão. Como a Igreja já tinha uma grande atuação na educação europeia, agiu de forma estratégica no movimento da Contra Reforma e começou a incentivar a criação de ordens religiosas. A ordem Jesuítica é resultado desse investimento e seus colégios influenciaram a educação europeia e brasileira.

Sua criação se deu por iniciativa de Inácio de Loyola (1491-1556) em 1534, sendo oficializada por meio da publicação da Carta Apostólica *Regimini Militantis Ecclesiae*, emitida pelo Papa em 27 de setembro de 1540, que legitimava a nova Ordem religiosa. A Companhia foi instituída

principalmente para o aperfeiçoamento das almas na vida e na doutrina cristã, e para a propagação da fé, por meio de pregações públicas, do ministério da palavra, dos Exercícios Espirituais e obras de caridade, e nomeadamente pela formação cristã das crianças e dos rudes. (Giuliani, 1991, p. 292).

Inácio de Loyola era um militar que, ao se recuperar de um ferimento que sofrera no campo de batalha, viu-se envolvido com a religião e colocou-se a serviço da defesa da fé, tornando-se um soldado de Cristo. Fundou, então, a Companhia de Jesus, da qual se originou o nome jesuíta, que é referente a seus seguidores.

A ordem estabelece rígida disciplina militar e tem como objetivo inicial a propagação missionária da fé, a luta contra os infiéis e os heréticos. Para tanto os jesuítas se espalham pelo mundo, desde a Europa, assolada pelas heresias, até a Ásia, a África e a América. (ARANHA, 1996, p. 91).

A proposta da ordem jesuítica era catequizar e instruir as pessoas a seguirem o caminho da religião católica, mas, percebendo que instruir os adultos era muito árduo, já que eles tinham uma crença estabelecida, a Companhia de Jesus começou a instruir as crianças e os jovens. Assim, o exercício propício para continuar com a instrução desse público seria a criação e expansão dos colégios jesuíticos (ARANHA, 1996).

Dessa forma, se iniciou não só a proliferação da fé católica, mas também o desenvolvimento no processo de escolarização por meio dos colégios jesuíticos. Quem ministrava o ensino nesses colégios eram os próprios padres da Companhia de Jesus, os quais tinham um rigoroso preparo durante a sua formação pedagógica nos colégios de formação de professores jesuítas.

A meta dos colégios, tanto de grau primário como de grau secundário, não se restringia à transmissão de conhecimento, mas abrangia a formação moral do indivíduo. Além disso, a educação promovida no meio escolar tinha uma estrutura diferente da que existia nas demais escolas da época. Como aponta Boto (2002), a escolarização

do colégio jesuítico renovou o ensino, pois, indo muito além da memorização, começou a dar prioridade à escrita.

“Os jesuítas tornam-se famosos pelo empenho em institucionalizar o colégio como local por excelência de formação religiosa, intelectual e moral das crianças e jovens.” (ARANHA, 1996, p. 93). Esses colégios passaram a ser instituições de referência em toda a Europa, e o ensino neles ministrado resultou na formação intelectual e moral de inúmeras gerações de estudantes por mais de 200 anos.

Catequização e Instrução Educacional na Colônia

Com o início da Idade Moderna, houve grandes revoluções e descobertas em todos os campos do conhecimento. Conforme Descartes (1996), o século XVI foi um período de grandes transformações na visão de mundo. A partir desse momento muitos viajantes e aventureiros passaram a percorrer continentes, descobrindo novas terras e mares. E uma dessas grandes descobertas foi feita pela Coroa Portuguesa com a apropriação e exploração das terras brasileiras.

Com a chegada dos portugueses em território brasileiro, eles constataram que tal território já era povoado por índios, o que não os impediu de apoderar-se das terras e riquezas do país, momento em que Portugal iniciaria o processo de colonização. Na tentativa de converter os gentios (indígenas) que habitavam o território brasileiro e com o objetivo de que os portugueses não se afastassem da religião, viu-se a necessidade de trazer os jesuítas para evangelizar e catequisar⁶ tornando os indígenas cristãos, pois assim a religião católica prevaleceria.

Os jesuítas chegaram a território brasileiro com a missão de converter os índios à fé católica, fazendo-os abandonar seus antigos costumes. Em conformidade com Paiva (1982), era necessário que a Companhia de Jesus usasse os seus dogmas para dominar as forças adversas sob o jugo do espírito do mal, anunciando aos gentios a salvação. Era dever dos jesuítas propagar a fé e induzi-los a seguirem o caminho do cristianismo abandonando suas antigas crenças, já que na visão dos portugueses eram malignas.

⁶ “Por catequese se entenderá toda a ação pastoral da Igreja: a doutrinação expressa, a prática devocional e o próprio comportamento dos cristãos.” (PAIVA, 1982, p. 51)

Porém, nesse processo de catequização, os padres perceberam que tal ação missionária não seria possível sem antes ensinar os indígenas a ler e escrever. Assim, no intuito de alfabetizar os índios, iniciaram um intenso processo de escolarização na colônia. Com isso, é perceptível que a Companhia de Jesus tenha influenciado alguns aspectos educacionais no Brasil. Mas qual terá sido o legado da instrução jesuítica no que se refere à educação no período colonial?

É a partir da sua chegada em 1549 que a história da educação no Brasil se inicia, mas a atuação jesuítica em termos educacionais não permaneceu estática, tendo havido algumas mudanças de acordo com o período. Segundo Saviani (2008), a educação colonial pode ser definida por duas fases distintas. A primeira fase corresponde ao chamado “período heroico”, que abrange desde a chegada dos primeiros jesuítas até o final do século XVI. A segunda etapa é marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica a partir do *Ratio Studiorum*.

No primeiro período, a Companhia de Jesus começou a introduzir o processo de alfabetização para os indígenas sem recursos da Coroa. Desse modo, eles enfrentaram grandes dificuldades, porém não abandonam a sua missão. Para promover esse ensino, alguns padres, como José de Anchieta (1534-1597), utilizavam a língua tupi para ter maior proximidade com os indígenas e assim alcançar melhores resultados (SAVIANI, 2008).

“Anchieta usa diversos recursos para atrair a atenção das crianças: teatro, música, poesia diálogos em verso. Os meninos representam e dançam e, aos poucos, vão aprendendo a moral e a religião cristã.” (ARANHA, 1996, p. 101) Os jesuítas começaram a fazer o uso da língua tupi, conhecida como “língua geral”, até mesmo no púlpito, porém as autoridades portuguesas, temerosas de que a língua nativa predominasse, passaram a exigir o uso exclusivo do português (ARANHA, 1996).

A primeira fase dessa educação foi marcada pelo plano de instrução elaborado pelo padre Manuel de Nóbrega, o qual foi o chefe da primeira missão jesuítica no Brasil, assim sintetizado por Saviani:

O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com

a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). (SAVIANI, 2008, p. 43).

Entretanto, a aplicação desse plano de instrução foi precária, já que em pouco tempo foi substituído pelo plano geral divulgado por Inácio de Loyola, o Ratio Studiorum, instituído em 1599. Tratava-se de um plano de estudos promulgado na forma de lei e tinha como objetivo regulamentar a existência e padronização das escolas nas colônias, pautado “na apropriação e tentativa de prescrição de sistemáticas consideradas, pela própria experiência dos colégios jesuíticos, como bem-sucedidas, em termos de estratégias de ensino e eficácia de aprendizado” (BOTO, 2002, p. 26).

Assim, a segunda fase da educação jesuítica se iniciava e esse período foi marcado pela consolidação das primeiras instituições de ensino do Brasil Colônia, pois “os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território” (SAVIANI, 2008, p. 26).

É importante salientar que, a partir desse momento, a Coroa Portuguesa passou a oferecer um sustento da ação missionária dessas instituições, e juridicamente os colégios deveriam receber alunos a título de atividade missionária, estando abertos a todos. Porém, na prática, o público dessa educação passou a ser constituído pelos filhos brancos dos colonos, sendo recusados os mestiços⁷ e índios, porque, segundo os jesuítas, o propósito desses colégios era a formação dos padres das companhias (HILSDORF, 2013).

As primeiras escolas reúnem os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência da educação jesuítica é separar os “catequisados” e os “instruídos”. A ação sobre os índios se resume na cristianização e pacificação, tornando-os dóceis para o trabalho. Com os filhos dos colonos, porém, a educação tende a ser mais ampla. (ARANHA, 1996, p. 101).

Os índios são alfabetizados somente para a catequese e não para ter uma instrução intelectual maior, já que o interesse dos colonos sobre

⁷ A proibição da matrícula e frequência dos mestiços se dá pela justificativa “de serem muitos e causarem arruaças”. Mas como eram escolas públicas, pelos subsídios que recebiam foram obrigados a readmiti-los (RIBEIRO, 1981).

eles estava pautado em questões de obediência para que realizassem o trabalho braçal como era imposto, e para isso não seria necessária uma profunda escolarização. Assim, o que se ensinava aos indígenas era leitura, escrita e religião.

A implantação do novo modelo de ensino e suas implicações para a educação

Com a crescente solicitação de abertura de novos colégios da ordem Jesuítica, houve a necessidade de um planejamento do ensino que fosse uma norma a ser seguida por todos os colégios pertencentes à referida ordem.

O Ratio Studiorum foi o plano de normas estabelecidos pela Companhia de Jesus. Esse plano partiu da estrutura do Modus Parisiensis, sendo o padre Nadal responsável pela introdução desse método pedagógico nos colégios e universidades da Companhia de Jesus. O Modus Parisiensis se refere a uma educação francesa que estava ganhando espaço na época: definia claramente as funções das diferentes autoridades e detalhava as atribuições e os responsáveis por cumpri-las por meio de regras.

Foi a partir da chegada da Companhia de Jesus que se introduziu no Brasil o modelo de educação tradicional baseado no Ratio Studiorum. Dessa forma, “O método pedagógico dos jesuítas estruturou-se, sobretudo com bases nas ideias de exposição, exercício, repetição e disciplina. Um método, para ser eficaz, requeria ordem” (BOTO, 2002, p. 26).

Com o desenvolvimento do Modus Parisiensis começou a ocorrer uma separação de classes, dividindo-se os alunos por idade e pelo mesmo nível de instrução, e cada classe passou a ser regida por um professor. Além disso, segundo Boto (2002), a proposta supunha um método que devia ser comum a todos os educadores dos colégios, um ensino que pautava desde a regularidade dos horários das classes, a elaboração de calendários que previssem férias, feriados e lições para tais datas, a uniformidade dos procedimentos da arquitetura, pois assim se formaria em rede o modo de ensino jesuítico.

Conforme Saviani (2008), o ensino ministrado nos colégios tinha como pilar a exposição dos assuntos que deviam ser estudados, o que podia ser feito por meio da leitura. Havia muitas repetições as quais os

alunos faziam em pequenos grupos e logo após repetiam as lições diante do professor ou de um aluno que estava mais à frente e os mecanismos de estudo implicavam desde o ganho de prêmios a castigos corporais. Ainda conforme o autor:

Pode-se considerar que o *modus parisienses* contém o germe da organização do ensino que veio a constituir a escola moderna, que supõe edifícios específicos, classes homogêneas, a progressão dos níveis de escolarização constituindo as séries e programas sequenciais ordenando conhecimentos ministrados por determinado professor. (SAVIANI, 2008 p. 52).

Com esse novo modelo educacional houve um desenvolvimento no que se refere ao modo de ensinar e à postura do educador frente ao aluno. De acordo com Boto (2002), com isso a criança passava a ser o aluno, e o professor não se dirigiria mais a um discípulo, mas a todos os seus alunos em séries e por classe. Os jesuítas também passaram a dividir os níveis de ensino em estudos inferiores e superiores⁸.

Com a estruturação dos colégios, a formação intelectual ministrada pelos jesuítas se tornou uma formação de alto nível. Assim, a Companhia de Jesus introduziu as suas tendências tradicionais de ensino previstas no *Ratio Studiorum* a fim de formar o homem universal e erudito, que conseqüentemente resultou na instrução de novos sacerdotes e dos primeiros intelectuais da Colônia, pois foi a partir dessa ordem religiosa que houve o devido preparo educacional para os futuros juizes, escritores, teólogos, administradores, oradores, entre vários outros intelectuais.

Os jesuítas foram os responsáveis pela formação da elite letrada no período em que permaneceram em terras brasileiras que, por sua vez, ajudou a construir e manter o consenso hegemônico dos administradores. A sua influência se faz sentir muito além do período em que estiveram estabelecidos e, mesmo em graus menores, ainda é possível identificar a sua presença na cultura escolar brasileira. (PEREIRA; MESQUIDA, 2017, p. 6).

⁸ Os mesmos processos intelectuais e técnicos são generalizados para todos os cursos, divididos em estudos inferiores gramáticas, humanidades e retórica, e faculdades superiores filosofia e teologia. (HANSEN, 2001, p. 18).

Desse modo, é incontestável que a educação ministrada pelos jesuítas tenha trazido várias contribuições para a educação na Colônia. Destarte, é visível que esses intelectuais também tenham deixado a sua marca na educação brasileira, até mesmo após a sua expulsão do país, que ocorreu depois de mais de 200 anos de um profundo e extenso trabalho de catequização e escolarização. Mesmo após a expulsão dos jesuítas, as escolas fundadas por eles continuaram em funcionamento e alguns aspectos educacionais foram mantidos.

Conclusão

Podemos observar que desde a Idade Média existe uma relação entre a educação escolar e a religião, em especial a religião católica, a qual vem se destacando e ganhando espaço nos currículos escolares há vários séculos. Um fator que comprova tal expansão da religião católica na educação são os colégios e universidades de renome existentes em vários países do mundo, inclusive no Brasil. O fato é que, mesmo em pleno século XXI, essas instituições de ensino estão presentes e quase sempre se destacam entre as demais, já que são instituições para a formação intelectual da elite.

Tais instituições regidas por padres ainda hoje têm força no Brasil, não só por proporcionarem ensino de qualidade, mas também pelo fato de o catolicismo ainda se fazer muito presente, sendo a principal religião do país desde o século XVI com a chegada dos jesuítas em terras brasileiras. De acordo com o Censo do IBGE de 2010, o Brasil é considerado o maior país do mundo em número de católicos, já que 64,6% da população brasileira se declara como praticante dessa fé.

É perceptível que o catolicismo, por meio de sua ordem religiosa Companhia de Jesus, trouxe grandes contribuições para a educação, não só no momento em que os padres estavam em terras brasileiras, mas também mesmo após a sua expulsão do país. Isso porque os jesuítas deixaram grandes colaborações no aspecto educacional, já que além de terem tido grande influência para a implantação de uma educação de qualidade, foi por meio de suas obras que houve a institucionalização de conhecimento em espaço próprio com a criação de escolas e colégios.

Dessa forma, é evidente que foi por meio dos jesuítas que se deu também a organização do sistema educacional, que compreendia desde

o ensino básico até os ensinos superiores, e a implantação de um modelo de educação. Além disso, no tempo em que estiveram em território brasileiro, “promoveram uma ação maciça na catequese dos índios, educação dos filhos dos colonos, formação de novos sacerdotes e da elite intelectual”. (ARANHA, 1996, p. 99).

Outra grande influência dos jesuítas está no modelo de educação tradicional, já que foi a partir do ensino pautado no regulamento *Ratio Studiorum* que ele se instalou no Brasil e, apesar de hoje existirem outros métodos educacionais, foi a educação tradicional que se perpetuou por séculos na educação brasileira, como também foi por meio dela que se formaram muitos intelectuais no mundo todo. Ainda que não se defenda essa educação como a ideal para o século XXI, é incontestável que ela tenha surtido efeitos positivos nos séculos passados.

Além dos jesuítas terem deixado grandes contribuições para a educação no Brasil, não podemos deixar de abordar também algumas questões vivenciadas e provocadas pelos padres que não são tão plausíveis assim, como a forma como foi imposta a catequese para os índios, já que não foi uma escolha dos nativos e sim uma obrigação, pois somente a religião católica era ensinada como a religião de Deus, fazendo com que as outras crenças, tanto dos indígenas como dos africanos (trazidos para o Brasil para serem escravizados), fossem consideradas crenças do demônio.

“O saber do pajé reflete a desordem e encobre: executa na terra a função do diabo. Por isso os missionários o combatem, restaurando a ordem” (PAIVA, 1982, p. 81). Essa é uma visão do Padre Manuel de Nóbrega no que se fere aos ensinamentos que vinham dos pajés das tribos indígenas. Infelizmente esse tipo de exclusão das crenças indígenas e africanas contribuiu para o surgimento de uma desconfiança do branco para os índios e negros e vice-versa. Um reflexo de tal desconfiança é o preconceito que se perpetuou por muitos anos no país e que infelizmente ainda existe.

Em suma, diante das discussões realizadas no decorrer deste estudo, podemos concluir que os padres jesuítas foram grandes intelectuais e que tiveram alguns embates no que se refere a sua visão referente a crenças não cristãs, fazendo com que os índios abandonassem os seus antigos costumes. Mas também devemos levar em consideração que esses padres estavam no Brasil não para fazer

somente o que lhes convinha, e sim para cumprir ordens vindas da Coroa de Portugal.

Assim, diante do exposto, pode-se considerar que a maior herança deixada pelos jesuítas tenha sido a consolidação da institucionalização da educação formal na colônia, pois, se posteriormente houve a formação de intelectuais e o desenvolvimento educacional, isso se deu graças à criação, por eles, das primeiras instituições de ensino no país.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. – 2 ed. rev. e atual. – São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. **IBGE**. Pesquisa nacional sobre Religião, 2010. Disponível em:<<https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/o-ibge-e-a-religiao-cristaos-sao-86-8-do-brasil-catolicos-caem-para-64-6-evangelicos-ja-sao-22-2/>> Acesso em: 18 jul. 2018.

BOTO, Carlota. **Os intelectuais na história da Infância**. Marcos Cezar de Freitas, Moysés kuhmann Jr. org. São Paulo: Cortez, 2002.

DECARTES,R. **Discurso do método: as paixões da alma meditações objeções e respostas**. Nova cultural Ltda. 1996.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

GIULIANI, Maurice. Ignace de Loyola, Écrits. **Coll. Christus n. 76**, Paris: Desclée de Brouwer, Bellamim, 1991.

HANSEN, João Adolfo. Ratio Studiorum e política católica ibéria n século XII, in: VIDAL, Diana Gonsalves & HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Tópicos em história da educação**. São Paulo, EDUSP, 2001.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Torfíbio. 2. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade média**. Tradução de Marcus de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 2006.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e catequese, 1549-1600**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

PEREIRA, Fábio Inácio; MESQUIDA, Peri. Uma abordagem gramsciana da práxis dos jesuítas como intelectuais no Brasil colonial. **Acta Scientiarum. Education**, n. 39, p. 497-503, 2017.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 3. ed. São Paulo. Coleção educação universitária, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. rev. e ampl. Campinas – SP. 2008.

O PATRIMÔNIO COMO RESULTADO DAS AÇÕES HUMANAS NA CONJUNTURA SOCIAL

Tarcisio Dorn de Oliveira¹
Bruna Fuzzer de Andrade²
Gabriel da Silva Wildner³
Daniely Schultz Ceretta⁴

Considerações iniciais

O patrimônio como um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, tende a trazer diversas oportunidades reflexivas a partir do conhecimento em que é cristalizado. Já o processo educativo, objetiva incentivar o sujeito a usufruir de sua capacidade intelectual nas oportunidades que instigam a reflexão, desenvolvendo um conhecimento crítico, através da aquisição de conceitos e habilidades, assim, podendo usufruir desses

¹ Doutorando em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Mestre em Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. Docente dos Cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo da UNIJUÍ. Líder do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias - Gtec e Integrante do Grupo de Pesquisa Ensino e Metodologia em Geografia e Ciências Sociais – GEMGCS da UNIJUÍ. E-mail: tarcisio.oliveira@unijui.edu.br.

² Mestra em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Franciscana - UFN. Docente dos Cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo da UNIJUÍ. Integrante do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec da UNIJUÍ. E-mail: bruna.fuzzer@unijui.edu.br.

³ Estudante do Curso de Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Bolsista PIBIC/CNPq. Integrante dos Grupos de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec e Ensino e Metodologia em Geografia e Ciências Sociais – GEMGCS da UNIJUÍ. E-mail: wildner.gabriel@gmail.com.

⁴ Estudante de Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Integrante do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec da UNIJUÍ. E-mail: dani_6418@hotmail.com.

aprendizados em sua vida diária e no próprio processo educacional fortalecendo os sentimentos de identidade e cidadania.

Sendo o patrimônio visto como um presente do passado, a patrimonialização exige um empenho pedagógico através da transmissão dos valores, das simbolizações e das identidades mobilizadas. Comprometida com o nacional, enquanto comunidade imaginada (ANDERSON, 2008), a educação tornou-se uma prerrogativa das políticas patrimoniais, com preocupação conservacionista, mas também difusionista, em aproximações regulares entre a definição do patrimônio e a transmissão de elementos simbólicos consubstanciados a uma identidade nacional específica.

Nessa perspectiva, a educação patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre processos culturais, na qual venham despertar nos sujeitos a ambição em resolver questões de interesse próprio e também coletivo. Nesse meio, o patrimônio cultural e o meio-ambiente histórico no qual o indivíduo está inserido podem oferecer diversas oportunidades de provocar sentimentos de curiosidade, levando-os a querer aprofundar-se mais sobre, o que então resulta no conhecimento adquirido.

Através de uma pesquisa⁵ bibliográfica e documental, o presente ensaio teórico⁶ tem como objetivo apresentar algumas reflexões em relação à arquitetura patrimonial e a importância da educação patrimonial, a fim de reconhecer seu valor, a necessidade dela, bem como o porquê de seu uso e sua preservação. Para isso, trazendo reflexões sobre o patrimônio como reflexo da conjuntura social, a construção da identidade cultural e a educação patrimonial nas escolas, a fim de possibilitar, a habilidade de interpretar os objetos e fenômenos culturais, ampliando a capacidade de compreender o mundo e o despertar do interesse em crianças, jovens e adultos. Enfim, estimular a conscientização sobre a importância que esses bens edificados podem trazer ao espaço urbano, buscando a preservação destes patrimônios.

⁵ Desenvolvida junto aos Grupos de Pesquisa *Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec e Ensino e Metodologia em Geografia e Ciências Sociais – GEMGCS* da Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ.

⁶ O presente texto conta com apoio da Agência de Fomento FAPERGS através do Edital 02/2017 – PqG, Processo 17/2551-0001 173-2, Projeto – Escala de análise como ferramenta intelectual para educação cidadã: O estudo da cidade como o *lócus* de vida da população.

Patrimônio cultural como reflexo da conjuntura social

Comumente, o conceito de patrimônio é visto como algo que se tem posse ou que se acumula durante a vida, normalmente referindo-se a bens materiais. O sujeito ao longo da vida acumula bens, como uma casa ou um automóvel e este conjunto de bens é chamado de patrimônio, ou seja, tudo que se tem posse e que se acumula na vida e que após será objeto de herança a algum herdeiro. Diferente, em alguns aspectos, da ideia anteriormente apresentada, o patrimônio cultural é definido como todo patrimônio que resulta da ação humana, isto é, dos movimentos que ocorreram na sociedade.

O patrimônio em todas as suas formas é o resultado das ações humanas que hoje são um legado para as próximas gerações, sejam elas apresentadas de maneira física ou material como edificações, por exemplo, ou na forma imaterial, como as tradições e outras manifestações culturais. Tendo em vista que o patrimônio resulta das ações humanas no cotidiano, o patrimônio de uma comunidade apresenta-se geralmente como uma porção de elementos escolhidos daquilo que lhe é mais representativo, e esta escolha depende das relações estabelecidas social e historicamente com aquele bem, seja ele material ou imaterial.

Conhecer os diferentes tipos de patrimônio, bem como os aspectos de seu desenvolvimento e as escolhas envolvidas que transformaram a produção humana em patrimônio, significa a promoção de uma condição humana mais rica no que se refere à cultura. E é o contato com essa riqueza que se objetiva ao propor a aliança da educação com o patrimônio.

Sobre a história do patrimônio no Brasil, é preciso considerar que a escolha do que pode ou não ser considerado patrimônio se relaciona diretamente com a forma de ser da sociedade. Não raramente, os conjuntos arquitetônicos e outras edificações consideradas patrimônio foram resultados dos movimentos das classes dominantes nos diferentes períodos da história brasileira, já que as mesmas tinham o poder hegemônico de tornar suas ações e feitos, como algo que deveriam ser considerados como relevantes para toda a sociedade.

Nesse aspecto, Melo e Cardozo (2015) lembram que para entender a questão do patrimônio como uma questão sócio-histórica é necessário se aprofundar nas relações sociais fundamentais existentes na

sociedade brasileira, e na dominação de classe que pauta fundamentalmente esta sociedade. Reiterado por Fernandes (1974), que comenta que o Brasil possui um histórico de exploração de uma maioria subalterna por classes dominantes. Além disso, o país se constituiu socialmente excluindo indivíduos, em detrimento do privilégio ou poder econômico de determinado grupo.

Não é de surpreender que uma sociedade que se desenvolveu sobre esses moldes apresente suas políticas de patrimônio, as quais foram inseridas na década de 30 do século XX por Getúlio Vargas, inicialmente voltadas à grandes monumentos, os quais nem sempre possuíam uma ligação amistosa com a cultura local ou que fosse um exemplar de orgulho e pertencimento por parte de todos os sujeitos. De modo que o só poderia ser considerado patrimônio conjuntos monumentais, edifícios e outras expressões que fizessem referência à “histórias de vencedores”, e que tudo que contasse como conquistas populares, tradições seriam desconsideradas.

O que se vê é que todas as manifestações populares foram desconsideradas por anos pela produção social do que é considerado patrimônio, o que pode servir como reflexão de um país que sempre explorou a população com a finalidade de servir a uma classe dominante. Nesse viés, Barretto (2003) afirma que, o reconhecimento do que é culturalmente relevante para ser denominado de patrimônio cultural varia conforme o conceito que se tenha de cultura e de relevância cultural, que são, por sua vez, conceitos que respeitam a dinâmica histórica e as relações sociais.

Este cenário brasileiro, de escolha dos bens de interesse patrimonial escolhidos pelas elites, muda um pouco nos anos 70 e 80, onde pela primeira vez têm-se uma preocupação com a opinião das diversas classes no que se refere à importância dos patrimônios materiais e imateriais. Na perspectiva de que sempre será um reflexo do contexto social, temos o exemplo comentado por Oliveira (2008) onde, com o novo modelo político implantado pela República Nova, na qual abre-se espaço para a redemocratização e abertura dos espaços, viu-se novos agentes sociais, agora vindos das mais diversas classes sociais. Este movimento permitiu uma ampliação dos conceitos sobre patrimônio, nesta ocasião buscando relacionar com cidadania, melhoria da qualidade de vida, direito ao passado e à memória, à pluralidade cultural e à defesa do meio ambiente, conforme comenta o autor. De

esse modo provocou novas leituras a acerca do assunto e transferiu isso para as próximas seleções de bens de interesse patrimonial.

A retórica de como o patrimônio foi definido e conduzido se mostra tão importante, pois estes conceitos norteiam os atos de salvaguarda, ou seja, no que se refere aos bens materiais, por exemplo, estes definem quais edificações serão preservadas. Esta reflexão é importante, pois as seleções patrimoniais precisam transmitir a identidade daquela cultura, senão o sujeito dificilmente terá uma relação de pertencimento a aquele lugar ou imóvel.

Construção da identidade cultural

Na contemporaneidade o modo com o qual os indivíduos se reconhecem e se identificam na esfera social são condicionados por um processo de formalização anterior, que surge do interesse de coesão social por parte do Estado, o qual intervém nos processos de identificação. Nesse aspecto, Cuche (2002) explicita que o Estado moderno tende à mono identificação, pois “a ideologia nacionalista é uma ideologia de exclusão das diferenças culturais”.

Carvalho e Funari (2010) defendem que a construção de uma identidade cultural é realizada através da preservação de uma memória dentro de determinada visão de mundo. Os autores também lembram que os documentos escritos podem e devem ser utilizados para uma reconstrução histórica, entretanto, em decorrência de boa parte deles serem inacessíveis à maioria da população, os documentos possuem uma significação menor que a cultura material, cuja presença física atinge diretamente a sociedade.

Escolhidos por determinados grupos sociais, o patrimônio torna-se a materialização de tempos, espaços e acontecimentos. Sendo representações, o patrimônio pode ser compreendido como a materialização dos processos socioculturais que ocorreram em determinado local. Essa é a razão pela qual o patrimônio, em todas suas formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, a fim de nutrir a criatividade em toda sua diversidade e estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas. (UNESCO, 2002)

Através da análise do documento a Educação Patrimonial para o Programa Mais Educação desenvolvido pelo Ministério da Cultura junto

ao IPHAN é possível perceber que o seu plano documental trás a ferramenta da educação patrimonial como uma possibilidade de fazer o sujeito se identificar com a localidade onde vive, explicitado em:

A educação patrimonial no Mais Educação propõe uma forma dinâmica e criativa da escola se relacionar com o patrimônio cultural de sua região e, a partir dessa ação, ampliar o entendimento dos vários aspectos que constituem o nosso patrimônio cultural e que isso tem a ver com a formação de cidadania, identidade cultural, memória e outras tantas coisas que fazem parte da nossa vida mas, muitas vezes, não nos damos conta do quão importante elas são. (BRASIL, 2012, p. 4).

Diante disso, é possível atrelar a temática de educação patrimonial com o processo de construção de identidade das populações, bem como visualizar uma proposta educativa plural. Que ao ampliar os sentidos de patrimônio, sugere que exista a possibilidade de considerar elementos como sua comunidade, ou o seu município, sendo um componente relevante e aplicável para uma reflexão sobre a identidade e para a construção da cidadania.

O que torna os indivíduos pesquisadores da história, memória e do patrimônio das comunidades onde vivem, para desenvolvimento de sua identidade cultural, tendo como base de inspiração o documento elaborado pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Para isso, a partir da ideia de inventário, tendo a educação patrimonial como forma de pesquisa da diversidade cultural presente na própria comunidade escolar, pode se definir que:

Fazer um inventário é fazer um levantamento, uma lista descrevendo os bens que pertencem a uma pessoa ou a um grupo. Quando falamos em inventariar os bens culturais de um lugar ou de um grupo social, estamos falando em identificar suas referências culturais. (BRASIL, 2012, p. 11).

Na qual novas formas de apropriação política das memórias e dos patrimônios são articuladas a lutas por direitos sociais, por propriedade territorial e por cidadania. (ABREU, 2015). O processo educativo é dependente de inúmeros fatores, para isso, é de suma importância que o indivíduo possua sua identidade cultural, desenvolvida através da memória e da história, aprofundando o conhecimento no passado, mesclando com o presente, e que venha a incentivar por fim, a

conscientização e a preservação do patrimônio histórico e cultural pela sua importância a vida do indivíduo. Assim:

Toda criação tem suas origens nas tradições culturais, porém se desenvolve plenamente em contato com outras. Essa é a razão pela qual o patrimônio, em todas suas formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, a fim de nutrir a criatividade em toda sua diversidade e estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas. (UNESCO, 2002).

Ou seja, quando os indivíduos se identificam com seu contexto cultural, automaticamente o respeitam e promovem a preservação de tais manifestações instigando a perpetuidade para as próximas gerações. A troca de experiências e parcerias para proteção e valorização desses bens facilita a promoção da preservação e seu uso como ferramenta formativa. Possuir conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.

Educação patrimonial nas escolas

Considerando que o patrimônio é entendido como construção material ou imaterial em um determinado tempo e espaço que consegue estabelecer processos de identificação e vinculação com a comunidade, a educação patrimonial tem sido objeto de interesse na educação formal, por oportunizar crianças e jovens ao conhecimento daquilo que a humanidade produziu ao longo da história.

A educação patrimonial, enquanto metodologia de ensino, surgiu inicialmente na Europa e se comprometeu com políticas de conservação e administração de patrimônios históricos edificados, de interesse estatal. Já no Brasil, o termo surge no fim da década de 80, mesmo que práticas similares tenham sido relatadas já na década de 30, objetivando a conservação do patrimônio existente do período colonial e do caráter nacionalista da cultura brasileira.

Criado em 1937, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é uma entidade de administração federal do Governo do Brasil, que está vinculada ao Ministério da Cultura, é o responsável

pela preservação do patrimônio material e imaterial do país. Esse possui também o propósito de conceber a educação patrimonial, como processo educativo que através da participação das comunidades, venham a desenvolver a construção coletiva do conhecimento e da memória nacional.

Assim a educação patrimonial surge em meio às discussões sobre a necessidade de aprofundar o conhecimento, a conscientização e a preservação do patrimônio histórico e cultural. As primeiras manifestações que foram caracterizadas como educação patrimonial no Brasil surgiram no “I Seminário de Uso Educacional de Museus e Monumentos”, que ocorreu no Museu Imperial do Rio de Janeiro em 1983, quando o termo utilizado ainda era “*Heritage Education*”.

Desde então, a educação patrimonial assume um posto atrelado ao desenvolvimento de atividades pedagógicas nas escolas ou em espaços informais de ensino como metodologia. Em 1999, é publicado o “Guia Básico da Educação Patrimonial” que serviu como referência para a prática do tema. Segundo Silva (2015), o documento enfatizava que a educação patrimonial, que quando praticada na sociedade, desperta sentimentos de pertencimento, o que só ocorreria mediante conhecimento e vivência. Assim a educação patrimonial foi definida como:

[...]um instrumento de ‘alfabetização cultural’ que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

A tarefa do professor na escola tem grande importância na educação em uma sociedade na qual é necessário tornar essa questão uma preocupação central tendo em vista que é uma temática que precisa ser abordada na escola, tornando significativo trabalhar a educação patrimonial, por meio da cidade e da arquitetura, como parte de um currículo que desenvolva e incentive a aprendizagem dos alunos, de modo que possam agregar aos seus entendimentos novos conhecimentos aos já produzidos.

Várias experiências práticas foram testadas com êxito, como por exemplo, Noelli (2004) resume uma possibilidade de ação de educação

patrimonial que foi executada a respeito do patrimônio arqueológico de uma pequena cidade no interior do Rio Grande do Sul/Brasil, onde um grupo de pesquisadores expôs de maneira didática as etapas teórica e prática da experiência, realizada entre 1998 e 2001, para professores das redes municipal e estadual e com estudantes do ensino básico. O projeto incluiu palestras à comunidade, exposições itinerantes, uma escavação arqueológica e o exercício com técnicas de restauração de objetos. Após a realização dessas atividades, houve avaliações por meio de questionários e debates.

Outra experiência relatada foi por Pinto (2012) para o ensino de história no ensino básico em Portugal, onde a partir de uma grande “guia-questionário”, os alunos foram expostos à cidade onde deveriam realizar um conjunto de tarefas em vários pontos de parada em um percurso previamente estipulado, em situação de observação direta e de interpretação de um conjunto de fontes patrimoniais (objetos, edifícios, locais históricos) relacionadas com a Idade Média, mas tendo em conta a sua historicidade. Ainda é possível ver experimentações em relação à educação patrimonial nos outros níveis de educação conforme comentam Weier e Souza (2010) relatando a vivência obtida com alunos da educação infantil que realizaram atividades dentro de museus. A experiência descrita pelas autoras objetivou estabelecer o contato entre crianças e o espaço patrimonial de forma sensível e interativa, de modo que a construção dessa relação afetiva na infância possa permanecer nos anos seguintes.

A partir destas experiências em contextos geográficos, sociais e etários distintos entre si, nota-se que a educação patrimonial pode ser inserida no ambiente escolar e que não são necessários grandes investimentos, pois o maior diferencial é a condução, enquanto prática docente, da disciplina voltando o objetivo da aula também para o contato com o patrimônio daquelas localidades. A educação patrimonial deve ser inserida neste contexto como um conteúdo a ser trabalhado pelo professor com a intencionalidade de direcionar o que interessa para o aluno a esse aprendizado, fazendo com que ele tenha acesso a um conhecimento diferenciado, que promova uma maior interação entre a cidade, arquitetura, história, memória, identidade e pertencimento do mesmo, além de promover reconhecimento e fortalecimento de sua própria identidade.

Considerações finais

A preservação do patrimônio garante o direito à memória individual e coletiva, permitindo aos indivíduos diversas oportunidades de conhecer e entender o universo sociocultural no qual estão inseridos, sendo assim, esse conhecimento obtido através da Educação Patrimonial, estimulando a conscientização da comunidade, na qual venha a adotar atitudes de preservação do patrimônio que encontra-se ao seu redor, contribuindo para recuperação da identidade bem como para valorização e preservação do patrimônio da cidade.

Na escola, o professor é o mediador entre esses conhecimentos, podendo desenvolver através de diversas possibilidades a sensibilidade e a consciência dos alunos, no qual o processo educacional é importante para esse desenvolvimento do espírito da cidadania, e é capaz de desencadear uma relação de identificação e pertencimento com a cultura local, provocando situações de aprendizado em relação ao processo cultural, e estimulando no aluno o interesse em resolver questões significativas para sua vida pessoal e coletiva.

Assim, a metodologia da educação patrimonial teria o intuito de fortalecer questões de memória, identidade, pertencimento e cidadania, tais questões que possibilitam aos estudantes irem além da teoria e que venham reforçar o interesse pelo conhecimento da realidade em que vivem, da cidade e do que há de construído, através da construção do conhecimento e a obtenção de explicações para suas dúvidas através do passado, podendo ligar uma forma de identificá-lo à sua memória e identidade para o entendimento e construção do presente, relacionando a arquitetura.

Neste sentido a educação patrimonial vem como ação qualificada para colaborar na recuperação da memória e identidade local, ou seja, como instrumento de sensibilização da comunidade para seus valores culturais, revelando sua identidade e fomentando a responsabilização sobre os bens de interesse patrimonial. Assim, conhecer o patrimônio como algo que constitui uma parcela do processo de formação da cultura de uma população e sentir-se parte de sua história, parte da vida do lugar ao qual convive e desta forma, desperta o sentimento de pertencimento e consciência cidadã.

Também a possibilidade de uso do patrimônio como meio de ensino torna as práticas educacionais muito mais interativas e trazem os

alunos para a realidade na qual estão inseridos. Tornando-os sujeitos ativos no que se refere à preservação patrimonial, inicialmente como “consumidores” deste patrimônio, e quem sabe futuramente como defensores e atuantes na preservação. O importante é que ideia de preservação do patrimônio seja plantada desde as crianças e reforçada mais tarde, para mantermos o interesse destes sujeitos em relação ao patrimônio e sua preservação, novamente reforçando a sensação de pertencimento deles com o local onde vivem.

Referências

BRASIL. Educação Patrimonial para o Programa Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

CARVALHO, Aline Vieira de; FUNARI, Pedro Paulo; **Memória e Patrimônio: diversidade e identidades**. Revista memória em rede, p. 7-16, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/viewFile/9554/6395>> Acesso em: 12 de set. 2018.

FUNARI, P. P. Arqueologia. São Paulo: Contexto, 2004.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia de educação patrimonial**, 1999. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf>. Acesso em: 11 de set. 2018.

MELO, Alessandro de; CARDOZO, Poliana Fabiula. **Patrimônio, turismo cultural e educação patrimonial**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 1059-1075, out.-dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-01059.pdf>>. Acesso em: 12 de set. 2018.

NOELLI, Francisco Silva; **Educação patrimonial: relatos e experiências**. Educ. Soc. v. 25, nº 89, p. 1413-1414, Campinas, SP Sept.- Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400017&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 12 de Abril de 2019.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de; **O IPHAN e seu papel na construção/**

ampliação do conceito de patrimônio histórico/ cultural no Brasil.

Cadernos do CEOM, Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina – Ano 21 – Nº 29 – Bens Culturais e ambientais. p 19-38, 2008.

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. **Educação histórica e patrimonial: concessões de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente.** Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Minho, Portugal. 2012. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>>. Acesso em: 12 de Abril de 2019.

SILVA, R. M. D. da. **Educação patrimonial e a dissolução das monoidentidades.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 207-224, abr./jun. 2015. Editora UFPR

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.** 2002. Artigo 7 – O patrimônio cultural, fonte da criatividade. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>> Acesso em: 11 de set. 2018.

WEIER, Merilluce Samara; SOUZA, Flávia Cristina Antunes de. **Uma experiência de educação patrimonial no Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville: provocando sensações e estimulando percepções.** Revista CPC, São Paulo, n. 9, p. 25-41, 2010. Disponível em: <http://www.usp.br/cpc/v1/imagem/conteudo_revista_arti_arquivo_pdf/4_9_fcasouza_msweiers.pdf>. Acesso em: 12 de Abril de 2019.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E MODOS DE FAZER

Roseni Alves Arruda Terra¹

Introdução

As discussões aqui apresentadas tematizam o artigo de Silva e Valdemarin (2010), intitulado: *Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer*, trata-se, portanto, de um ensaio sobre este artigo. As autoras fundamentam-se em ideias desenvolvidas por Pierre Bourdieu, que esclarece como o pesquisador deveria ser visto dentro de uma pesquisa.

Na temática história da educação e retórica: *ethos* e *pathos*, Cunha, citada pelas referidas, explica a abordagem retórica como procedimento metodológico na análise de discursos pedagógicos. Esse autor faz parte do Grupo de Pesquisa Retórica e Argumentação na Pedagogia.

Quanto à construção do objeto, Valdemarin e Silva (2010) apresentam uma interpretação pessoal sobre o trabalho já realizado em “loco” mantendo o distanciamento do tempo. Reflete as diferenças entre metodologia e modos de fazer pesquisa. Neste sentido, a autora esclarece os caminhos e descaminhos na construção de seu objeto de pesquisa. Explica que o método neste caso possibilita a construção do objeto de pesquisa desenhando ciclos compreensivos nos quais o aprofundamento implica em retorno e revisões, convergências e afastamentos.

Neste sentido, observa-se que o objeto de pesquisa é o norte para uma investigação, ou seja, é parte e o assunto principal do que se pretende descobrir. Em relação a Escola de Grenoble e a Culturanálise de grupos, os pesquisadores ressaltam o objeto de pesquisa como uma atividade mediada pelo tempo.

Na História Epistemológica que se vai construindo: relato Bourdieu (2002, p. 9), na introdução da 3ª edição de *A profissão de Sociólogo* afirma: é somente graças ao estudo das aplicações regulares dos

¹ Professora de Educação Básica. Formação em Pedagogia. E-mail: rosenirterra@yahoo.com.br/rosenirterra@hotmail.com

procedimentos científicos que será possível chegar a formação de um bom sistema de hábitos intelectuais; aliás, esse é o objetivo essencial do método.

No item como se fez uma tese: entrevista com a autora vinte anos depois, a tese de doutorado da professora Maria do Rosário M. Magnani, discute a hipótese de que o sujeito se forma no trabalho, movido por utopias e sobressaltado pelas contingências, ou seja, o professor se forma no processo de formação por outros e de outros, e a especificidade do ofício de ensinar consiste em um trabalho metacognitivo, de reflexão sobre o conhecimento, em que se produz uma proposta de ensino.

Pesquisa em educação: Métodos e modos de fazer

Na primeira parte intitulada **“História da Educação e Retórica: ethos e pathos como meios de prova”** as autoras faz considerações sobre O *homo academicus* segundo Bourdieu; A pesquisa com suas Regras, a aceitação por parte da comunidade científica e a transmissão formalizada; a Metodologia; Teoria e a Retórica com o *Ethos* (orador), *Pathos* (disposições do auditório) e *Logos* (o discurso). Esse material de trabalho tem como objetivo: evidenciar as reflexões, ensaios e relatos acadêmicos sobre os intrincados processos desenvolvidos para a consolidação de linhas de trabalho como também a formação de novos pesquisadores. Pierre Bourdieu (2003, p.59) define “teoria científica”

como um ‘programa de percepção e de ação só revelado no trabalho empírico em que se realiza’; difere da ‘teoria teórica’, que é um ‘discurso profético ou programático que tem em si mesmo o seu próprio fim e que nasce e vive da defrontação com outras teorias’. ‘Construção provisória elaborada para o trabalho empírico’, a teoria científica sugere que ‘tomar o partido da ciência é optar, asceticamente, por dedicar mais tempo e mais esforços a pôr em ação os conhecimentos teóricos adquiridos’, ao invés de ‘os acondicionar, de certo modo, para a venda, metendo-os num embrulho de metadiscurso’. [...] entende que ‘uma parte importante da profissão de cientista se obtém por modos de aquisição inteiramente práticos’. [...] é que existe um ‘habitus científico’, um ‘modus operandi científico’ a ser aprendido, e que, para transmiti-lo, o mestre muitas vezes ‘procede por indicações práticas’, como um ‘treinador que imita um movimento (‘no seu lugar, eu faria assim...’)’ ou procede “por ‘correções’

feitas à prática em curso e concebidas no próprio espírito da prática ('eu não levantaria essa questão, pelo menos dessa forma').

No entendimento do autor, teoria científica são conhecimentos que são confrontados algo visando explicar algo que se transforma no cotidiano. Sobre o *homo academicus*, Bourdieu (2002, p. 15),

analisa os acontecimentos e os posicionamentos ocorridos durante e após o Movimento de Maio de 1968 na França, lançando o desafio à “vocaçãõ científica” do sociólogo. Ele não limita sua análise em razão de ocupar uma posição no espaço que é o foco de sua investigação. Desse modo, reconhece que caminha por um terreno perigoso. Na obra, Bourdieu edifica uma espécie de topografia social e mental do mundo acadêmico ao se propor a dismantelar o *Homo Academicus*, tendo como referência, principalmente, o espaço de uma das mais reputadas universidades francesas: a Sorbonne.

Diante do citado pelas autoras, observa-se que o trabalho empírico a partir de um programa de percepção de ação só é revelado no trabalho empírico.

A segunda parte que trata da **“Construção do Objeto de Pesquisa”** determina que esta é uma atividade mediada pelo tempo. Desta forma, conforme Pierre Bourdieu (2008), na transição da atividade de pesquisador em “ofício de cientista” há um entrelaçamento de elementos teóricos e modos de operar com os mesmos, cujo o desenvolvimento se dá numa dinâmica cíclica e cujo avanço implica retornos e revisões. Trata-se mais de uma interpretação pessoal do trabalho já realizado, da configuração de regras mediante sua prática e menos de uma sistematização paradigmática.

Essa reflexão estabelece diferenças sutis entre metodologia e modos de fazer pesquisa, procedimento que é corroborado por outros autores. Aponta que é preciso “também ter a sensibilidade e a habilidade para discernir as condições em que sua aplicação seria pertinente ou não. Na prática de pesquisa estão presentes também as apropriações, pelo pesquisador, de bibliografia de ampla circulação mobilizada para a compreensão de um determinado tema, que por sua vez, impõe significados e direcionamentos.

Para Bourdieu (1999, p. 17), parte do mesmo pressuposto epistemológico e afirma que o conhecimento segue o vetor do racional

para o real, o que significa a crença na primado do teórico sobre o empírico. [...] “a vida social deve ser explicada, não pela concepção que dela têm a seu respeito os que participam nela, mas por causas profundas que escapam à consciência” (BOURDIEU, 1999, p. 26), está no cerne desta concepção. Bourdieu (1999, p. 25) busca

[...] por uma ciência social reflexiva, capaz de controlar seus próprios vieses, bem como de se manter independente dos ‘ritos de instituições’. As maiores missões da sociologia são as de criar novos objetos de conhecimento, detectar dimensões e dissecar os mecanismos do mundo social – que de outra maneira não estaríamos aptos a compreender –, e entregar à sociedade os conhecimentos produzidos de maneira que estes possam ser utilizados para a melhoria efetiva da vida cotidiana.[...] Suas reflexões devem ser de ordem pública e estar a serviço da humanidade. ‘Em sociologia como alhures, ‘uma pesquisa séria leva a reunir o que o vulgo separa ou a distinguir o que o vulgo confunde [...]’. Por mais parcial e parcelar que seja um objeto de pesquisa, ele só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada (BOURDIEU, 1999, p. 48).

O que se apresenta aqui é uma interpretação da construção de um objeto de pesquisa e não a descrição desse processo. Descreve o processo de construção de um objeto de pesquisa e, embora seu desenvolvimento não tenha sido errático, a preferência sempre foi dada ao desvio e não ao atalho. Para Bourdieu (2002, p. 35), construir um objeto,

[...] seria, portanto, romper com o senso comum. Segundo o autor, é a prática da dúvida radical, cujo objetivo maior é pôr em questão as pré-noções interiorizadas pelo próprio sociólogo, como um ser social que é. Buscar ao máximo limpar-se das pré-construções para daí visualizar e compreender o objeto de pesquisa deve ser a primeira tarefa do sociólogo. Ou seja, antes de buscamos desvendar o objeto analisado deveríamos desvendar-nos e compreendermo-nos como cientistas, e em seguida desvendar e compreender o próprio meio científico no qual estamos inseridos. Pois, [...] uma prática científica que se esquece de se por a si mesma em causa não sabe, propriamente falando, o que faz’.

Continua o autor Bourdieu (2004, p.18), é possível fazer uma ciência da ciência, uma ciência social da produção da ciência, capaz de descrever e de orientar os usos sociais da ciência?” Assim, a construção “da sociologia da sociologia” viria para direcionar e compreender os usos que a sociedade pode fazer e faz desta ciência.

Argumentado por Bourdieu (2002, p. 32), sobre o papel do pesquisador:

O cientista deve ter uma postura ativa e sistemática, construindo o objeto como um sistema coerente de relações, que deve ser posto à prova como tal. “Trata-se de interrogar sistematicamente o caso particular, constituído em ‘caso particular do possível’[...]. Pois, só percebendo as particularidades do objeto pode-se encontrar as suas características invariantes e assim compreender aquilo que ele possui como generalidade, e construir, a partir daí as leis gerais tão caras aos homens de ciência.

Pensando assim, o papel do cientista, é atuar de forma eficiente, prática, organizada e com foco no produto a ser pesquisado, ou seja, sempre com a finalidade de esclarecer aquilo pretende desenvolver, partindo dos caminhos teóricos até os resultados a pretendido.

Em outras palavras, Bourdieu (1994. p. 16), esclarece que:

o objeto analisado não é independente do ato de conhecimento e da ciência que o realiza. E ainda: o objeto científico possui influência direta na sociedade, e por isso merece rigor ao ser elaborado. Para Bourdieu o senso comum de hoje é a inovação científica de ontem que caiu no domínio público e que será reformulada pela ciência para novamente cair em domínio público. É ligado o universo científico (campo científico) à sociedade na qual ele está inserido; numa dupla determinação, onde o conhecimento científico nunca é politicamente isento. ‘À medida que a ciência progride, e progride sua divulgação, os sociólogos devem esperar encontrar cada vez mais frequentemente, realizada em seu objeto, a ciência social do passado’.

Nesta visão, observa-se que o objeto investigado deve fazer parte do ambiente a ser pesquisado, portanto, um está ligado ao outro. A partir dos anos de 1980, segundo as pesquisadoras, foram realizadas importantes discussões sobre a formação dos educadores. Os manuais de Filosofia da Educação priorizavam o tratado pedagógico e deixava

em segundo plano ou ignorava o tratado político. As pesquisadoras, conceitua o estado de natureza, sociedade civil, vontade geral, autonomia, liberdade e soberania, entende essas esferas como indissociáveis afirmando que “os que quiserem tratar separadamente da política e da moral nunca entenderão nada de nenhuma delas”. O exame de manuais de Filosofia da Educação, utilizados como referência bibliográfica nos cursos de Pedagogia, evidenciou a mesma dicotomia presente nos cursos, que priorizava o tratado pedagógico e deixava em segundo plano ou ignorava o tratado político.

Pierre Bourdieu (2008), desenvolveu algumas importantes obras e planos às quais foram importantes e constituem um diagnóstico da educação brasileira no período imperial, apresentando dados numéricos oficiais; um verdadeiro compêndio das ideias educacionais em busca de se atingir as finalidades com a educação escolar. Explicitavam objetivos – políticos, sociais e econômicos na construção de um sistema educacional não apenas o modo de transmissão de conhecimento, mas, o caminho para produzi-los; além de equipar as realizações educacionais brasileiras às europeias.

Quanto aos manuais didáticos, estes expressam prescrições metodicamente organizadas e os mesmos podem revelar a cultura que uma dada sociedade considera digna de ser transmitida aos jovens. Esses objetos banalizados pelo uso cotidiano podem revelar a cultura que uma dada sociedade considera como digna de ser transmitida aos jovens e, por meio dos exemplos, das imagens, da repetição, produzem consensos sociais. São, também, instrumentos de poder que produzem convencimento por meio de sua estrutura lógica e de seu discurso coerente. Sua adoção como fonte documental expressiva da temática de investigação encontrava respaldo em análises sobre as atividades desenvolvidas no interior da instituição escolar

Pensar no processo de construção do objeto de pesquisa é fazer uso da afirmação de que destaca que as “ideias estão amarradas em continuidades práticas que dão substância ao processo de formação, que é marcado por pressões e conflitos. O entendimento que se apresenta é que, para a construção do objeto de pesquisa, será necessário fazer parte da expectativa em relação ao tema, ao repertório conceitual, abrangência de dados, análise e a construção das análises.

A terceira parte, faz considerações e exemplifica método em “**A Escola de Grenoble e a cultura análise de grupos**”. A cultura análise de

grupos foi elaborada por J. C. de Paula Carvalho como metodologia de uma antropologia das organizações educativas. Neste sentido, é preciso pensar que todo grupo sociocultural organiza o comportamento e educa por meio, especificamente, do sistema simbólico e da prática simbólica que ele veicula.

Daí emerge, na Escola de Grenoble (BADIA, 1999), a noção de imaginário como cultura. O imaginário é a imagem plural e multifacetada que uma sociedade faz de si mesma ou, em termos mais específicos, os conjuntos psicoculturais que funcionam como polissemias simbólicas.

A noção de cultura como imaginário identifica três funcionamentos ou aspectos da cultura:

- *Cultura patente – cultura organizacional;*
- *Cultura latente - refere-se aos dinamismos inconscientes de estruturação da cultura vigente;*
- *Cultura emergente – permite captar tanto o aspecto patente quanto os componentes afetivos.*

A cultura patente está nos limites daquilo que os teóricos da organização chamam de cultura organizacional, ou seja, representa o instituído, as normas, as leis, etc. No caso da cultura emergente, pode-se entender como um viés estratégico, pois capta ambos os polos, evidenciando ambas as culturas, ou seja, “a cultura emergente” ou enativa “é captada no trajeto entre a ‘cultura patente’ e a ‘cultura latente’”.

Com relação a essa organização do estudo da cultura análise os autores trazem um esquema que evidenciam os trabalhos de grupos de pesquisas. Desta forma, traz uma organização de Paula Carvalho que busca fazer descobertas (heurística) em cultura análise de grupos.

Julga-se que esta escola (Grenoble), faz uma avaliação ao processo da referida escola, enfatizando a metodologia que estuda o comportamento, dentro do aspecto **cultura patente** – como se coloca dentro da hierarquia e como funciona, na **cultura latente** – como se comporta e cultura **emergente** – voltado para o aspecto emocional ligado ao efetivo entre os indivíduos e a organização.

Na quarta parte: **“A história epistemológica que se vai construindo: um relato”**, pode se mostrar ao leitor que a construção de um método de pesquisa é um constante ir e vir de teorias e práticas que resultam também uma história epistemológica, para o bem e para o mal.

Bourdieu (2002, p. 9) na introdução da 3ª edição de *A Profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas*, afirma: é somente graças ao estudo das aplicações regulares dos procedimentos científicos que será possível chegar à formação de um bom sistema de hábitos intelectuais; aliás, esse é o objetivo essencial do método. O percurso teórico-metodológico, em sentido largo, também veio de Bourdieu (2005), especialmente do texto *Esboço de Auto-Análise*. Se trata de apresentar, aqui, os fundamentos lógicos, o valor e o alcance dos resultados que fomos construindo que culminaram na ideia de *habitus* professoral e *habitus* estudantil. A construção de uma ideia, por mais modesta que seja, é um caminho metodológico que exige tempo teórico, tempo real, tempo lógico, o que implica muito investimento. Isso está sendo dito porque, somente depois de aproximadamente dezoito anos, é que podemos ler esses dados desse modo. o *habitus* professoral e o *habitus* estudantil não podem ser especulados separadamente, pois os elementos que os constituem são também produzidos no âmbito das relações que são estabelecidas entre eles diuturnamente na sala de aula. Essa ideia, diríamos, da relação inexorável entre o *habitus* professoral e o *habitus* estudantil no que se refere à constituição de cada um e de ambos, obriga-nos a pensar que esses dois fenômenos, para melhor serem estudados, só podem sê-lo conjuntamente.

Bourdieu (1983, 1989, 1992, 1996), traz a noção de *habitus*

[...] que foi inflexionada em nossos estudos, como sendo um conjunto de ações que consubstanciam comportamentos passíveis de serem tipificados, isto é, passíveis de serem descritos de acordo com a objetivação de suas regularidades, como: gestos físicocorporais, princípios, opções, classificações, escolhas, rede semântica, estilo de vida. Enfim: ações regulares que são objetivadas de acordo com a exigência da natureza da respectiva prática. Como afirmamos em outra reflexão: '[...] o *habitus* é a síntese dos modos pelos quais apreciamos o mundo e nele agimos objetivamente [...]. O *habitus* é o sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas. (BOURDIEU, 1992, p. 201-2).

Diante deste quadro de discussão, percebeu-se que esta temática, só constrói um relato quando se consegue determinar o objeto – héxis - prática.

Por fim, na última e quinta parte cujo título **“Como se fez uma tese: entrevista com a autora, vinte anos depois”** a autora aborda a tese de doutorado da professora Maria do Rosário M. Magnani discute a hipótese de que o sujeito se forma no trabalho, movido por utopias e sobressaltado pelas contingências, ou seja, o professor se forma no processo de formação por outros e de outros, e a especificidade do ofício de ensinar consiste em um trabalho metacognitivo, de reflexão sobre o conhecimento, em que se produz uma proposta de ensino.

A autora percebe o uso das figuras de linguagem: epopeia (poema extenso que narra ações) e epílogo (conclusão). Descreve os passos que a autora Maria do Rosário Mortatti Magnani, utilizou para definir seu objeto de pesquisa para dissertação de mestrado. Por meio de uma entrevista concedida a Maria do Rosário Longo Mortatti, ela relata a escolha da definição do tema e os critérios utilizados para desenvolver a sua pesquisa. Para tal, a autora amparou nos pressupostos teórico-metodológicos de uma pesquisa qualitativa com fundo histórico e por meio de um estudo de caso apresentado de acordo com as características da epopeia, enfoco nessa tese o problema da formação de professores, em particular a formação de uma professora de língua e literatura. Fundamentada em pressupostos teóricos marxistas, discuto a hipótese de que o sujeito se forma no trabalho, movido por utopias e sobressaltado pelas contingências, ou seja, o professor se forma no processo de formação por outros e de outros, e a especificidade do ofício de ensinar consiste em um trabalho metacognitivo, de reflexão sobre o conhecimento, em que se produz uma proposta de ensino.

Percebe-se que é possível despertar diferentes sensações na construção de uma pesquisa, como: transgressor, complexo, efêmero no que diz respeito aos aspectos formais. Observou-se no relato da professora Maria do Rosário Mortatti, que a mesma, procura apresentar um trabalho original no qual exemplifica uma ousada opção metodológica para estudos de caso e de formação de professores. Em uma entrevista, oferece ao leitor o ensejo para refletir sobre questões individuais e coletivas e apropriação de procedimentos de pesquisa voltada para a área da educação

Em seus discursos, estão presentes o constituinte da pesquisa em educação. São estudiosos que se apropriaram de aportes metodológicas que são examinados no decorrer da construção do perfil como pesquisadores, oferecendo assim, alerta, incentivo e leveza na realização da pesquisa.

Conclusão

Observou-se que o ponto de partida das pesquisadoras é sempre o discurso inserido no texto devendo este ser comparado com os demais textos. Só se pode chegar a uma conclusão após uma devida investigação do contexto do orador e de suas relações com o seu público.

Para tanto, faz-se necessário percorrer caminhos em busca da descoberta por meio da pesquisa. Nas concepções de Bourdieu, encontrou-se um estudioso voltado ao espírito científico, que busca incessantemente a verdade, que precisa ser descoberta embora se encontre contra a realidade do senso comum.

REFERÊNCIAS

SILVA, M., and VALDEMARIN, VT., orgs. **Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 134 p. ISBN 978-85- 7983-129-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

PRESERVANDO O PATRIMÔNIO: REFLETINDO A ARQUITETURA ATRAVÉS DAS RELAÇÕES DE MEMÓRIA, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

Tarcisio Dorn de Oliveira¹
Bruna Fuzzer de Andrade²

Considerações Iniciais

Ao definir cultura como um fenômeno social produzido pelo homem, pode-se estreitamente considerar a arquitetura como uma produção social, e, por consequência cultural. É notável que o patrimônio arquitetônico se dá na coletividade e entende-se como uma resposta ao movimento que ocorre em determinado momento ligando-se diretamente à história, à memória e à construção da identidade e pertencimento de uma sociedade.

Nesse sentido, ao ler o espaço, Callai (2005) constata que se desencadeia o processo de conhecimento da realidade que é vivida cotidianamente, onde constrói-se o conceito, que é uma abstração da realidade, formado a partir da realidade em si, a partir da compreensão do lugar concreto, de onde se extraem elementos para pensar o mundo (ao construir a nossa história e o nosso espaço). Nesse caminho, ao observar o lugar específico e confrontá-lo com outros lugares, tem início um processo de abstração que se assenta entre o real aparente, visível, perceptível e o concreto pensado na elaboração do que está sendo vivido.

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

² Mestra em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Franciscana - UFN. Docente dos Cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo da UNIJUÍ. Integrante do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias - GTEC (DCEENG/UNIJUÍ). E-mail: bruna.fuzzer@unijui.edu.br

Corrêa (2004) reforça que o espaço urbano pode ser analisado como um conjunto de elementos podendo ser abordado a partir da percepção que seus habitantes onde o espaço urbano é simultaneamente fragmentado e articulado onde cada uma de suas partes mantém relações espaciais com as demais, ainda que de intensidade muito variável. O mesmo autor salienta que as relações espaciais integram, ainda que diferentemente, as diversas partes da cidade, unindo-as em um conjunto articulado cujo núcleo de articulação tem sido, tradicionalmente, o centro da cidade sendo o espaço urbano um reflexo tanto de ações que se realizam no presente como também daquelas que se realizaram no passado e que deixaram suas marcas impressas nas formas espaciais do presente (CORRÊA, 2004).

A pesquisa³ baseia-se em um estudo exploratório, onde tem por objetivo proporcionar uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Portanto, foi realizado um levantamento bibliográfico desenvolvido com base em material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos, que a partir dos dados obtidos, realizou-se a análise e interpretação das informações, mesclando-as de maneira a conseguir uma maior compreensão e aprofundamento sobre o tema abordado. Para tal, o presente ensaio teórico⁴ tem como objetivo refletir a arquitetura, vista como patrimônio, valorizando a construção do espaço urbano evocando os bens materiais que possuem significância, colaborando e instigando para o fortalecimento das relações de memória, identidade e pertencimento que a arquitetura possui na ambiência em que está inserida.

A construção do espaço através do patrimônio arquitetônico

As cidades são consideradas monumentos pela significação da arquitetura patrimonial, haja visto, que ela representa um elo importante na história evolutiva do desenvolvimento urbano,

³ Desenvolvida junto aos Grupos de Pesquisa *Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec e Ensino e Metodologia em Geografia e Ciências Sociais – GEMGCS* da Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ.

⁴ O presente texto conta com apoio da Agência de Fomento FAPERGS através do Edital 02/2017 – PqG, Processo 17/2551-0001 173-2, Projeto – Escala de análise como ferramenta intelectual para educação cidadã: O estudo da cidade como o *lócus* de vida da população.

econômico, social religioso e filosófico com a constituição e formação humana e cidadã. Medeiros e Surya (2009) observam que a arquitetura é um grande acervo, é o registro dos acontecimentos da história de um lugar, de uma sociedade e muitas vezes se perde por falta de incentivo ou pela perda da identidade da comunidade, que sofre as mudanças e interferências do mundo, haja visto, que a herança cultural adquirida pode fornecer informações significativas acerca da história de um país e do passado da sociedade.

Patrimônio vincula-se aos bens deixados podendo de ordem material e imaterial. Para Martins (2003) o patrimônio é um conjunto de bens materiais representativos da cultura de um grupo ou de uma sociedade vinculado às lembranças e, acrescentado à noção de cultura é um produto cultural que é herdado e transmitido de geração para geração. Nesse sentido, faz a seguinte explanação:

No conceito amplo de patrimônio cultural estão presentes as esferas da natureza, o meio ambiente natural onde o homem habita e transforma para sobreviver e realizar suas necessidades materiais e simbólicas, o conhecimento, as habilidades, o saber fazer humano, necessário para a construção da existência em toda sua plenitude, e os chamados bens culturais propriamente ditos, que são resultantes da ação do homem na natureza. (MARTINS, 2003, p. 51).

No conceito amplo de patrimônio estão presentes as esferas da natureza, o meio ambiente natural onde o homem habita e transforma para sobreviver e realizar suas necessidades materiais e simbólicas, o conhecimento, as habilidades, o saber fazer humano, necessário para a construção da existência em toda sua plenitude, e os chamados bens culturais propriamente ditos, que são resultantes da ação do homem na natureza (MARTINS, 2003). Em vista disso, Rocha (2012), complementa que sua preservação se torna fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento cultural de um povo, uma vez que reflete em sua formação sociocultural. Assim, patrimônio arquitetônico é o conjunto de bens materiais que contam a história de um povo e sua relação com o meio onde estão inseridos, sendo o legado herdado do passado e transmitido às novas gerações.

O patrimônio arquitetônico é a construção física em um determinado tempo e espaço, sendo a dimensão simbólica das diversas formas de agir, sentir e viver dos grupos sociais onde as comunidades

estabelecem processos de identificação e vinculação comunitária em relação a uma dada cultura. Assim, para Choay (2001) a preservação do patrimônio abrange diversos aspectos daquilo que é considerado monumento histórico, onde no caso dos bens arquitetônicos essa discussão relaciona-se intimamente com uma de suas características intrínsecas, o uso, pois a arquitetura é a única, entre as artes maiores, cujo uso faz parte de sua essência e mantém uma relação complexa com suas finalidades estética e simbólica.

A preservação da arquitetura, conforme Tomaz (2010) deve-se ao fato de que a vida de uma comunidade, de um povo, está relacionada ao seu passado, à sua vivência, às transformações ocorridas na sua história de modo que a preservação objetiva servir como lugares da memória, ou seja, um local que sirva de referência para a população dos acontecimentos da comunidade de modo que a mesma refletida nesses espaços. Logo, isso se reforça nas palavras do autor quando afirma que, o que torna um bem-dotado de valor patrimonial é a atribuição de sentidos ou significados que tal bem possui para determinado grupo social, justificando assim sua preservação.

É necessário entender o patrimônio como um bem de interesse público mobilizando a sociedade, pois, na medida em que esta (re) conhece o seu valor nasce a necessidade de preservá-lo. Medeiros e Surya (2009) observam que a depredação dos bens patrimoniais é uma questão preocupante, e não pode continuar acontecendo sob as vistas da sociedade, sem que nada seja feito, pois apesar da legislação brasileira, ser bastante ampla e de boa qualidade, ainda não se efetiva na prática da forma como se faz necessário, e, até que isso ocorra, ainda será comum a perda de elementos culturais praticados em função dessa ineficiência legislativa.

A arquitetura patrimonial, de certo modo, constrói e forma as pessoas, pois refere-se ao conjunto de identidades coletivas centrado na materialidade. A cidade enquanto espaço de construção social abarca elementos alusivos à dinamicidade dos diversos grupos sociais, que em termos de materialidade (representada pelos prédios, casarões, ruas, igrejas, esculturas, monumentos, dentre outros elementos) integram o patrimônio. Figueiredo (2013) diz que pensar a cidade por esse viés equivale identificar as nuances do comportamento humano, na medida em que ela se constitui em materialidade, em seus construtos patrimoniais - e imaterialidade, resultante dos símbolos e significados

conferidos pelos diferentes atores sociais ao longo dos processos históricos.

O patrimônio arquitetônico e o fortalecimento da memória e do sentimento de identidade e pertencimento

A arquitetura é preservada em função dos sentidos que despertam e dos vínculos que possuem e mantêm com as identidades culturais locais. Adans (2002) sinaliza que o processo de globalização traz consigo a desvalorização da memória, havendo um movimento contrário à preservação. Aos poucos, é dada ênfase aos aspectos ligados à preservação, integrando-a com outras áreas, a exemplo de sua inserção no planejamento urbano e revitalização através do uso do bem preservado. Assim, Machado (2010) destaca que a construção histórica é um produto coletivo da vida humana, é a dimensão da sociedade que inclui todo o conhecimento em seu sentido amplo, bem como a forma como esse conhecimento é expresso. Para Moraes e Marinho (2017):

O acúmulo de conhecimento no decorrer do processo de evolução da sociedade possibilita mudanças substanciais no modo de viver da humanidade e do próprio homem, ampliando horizontes culturais e sociais. Assim, em uma tentativa de buscar e entender fatos ocorridos, o retorno ao passado contribui para encontrar possíveis mudanças na realidade dos dias atuais, com uma melhor compreensão sobre o processo de transformação da sociedade. (MORAES; MARINHO, 2017, p. 616).

Outro ponto de extrema importância que tange o estudo do patrimônio, conforme apontam Faria e Woortmann (2009) é entender o objetivo de se educar as pessoas com relação ao seu legado cultural. A necessidade de se estudar o patrimônio vem da sua importância na construção e manutenção da memória das sociedades. Os acontecimentos ocorridos no passado, tidos como importantes para as gerações que os vivenciaram, são repassados às gerações posteriores através de simbologias presentes na gastronomia, no jeito de vestir, de se alimentar.

Segundo Le Goff (1996), a memória é um elemento essencial da identidade individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje. Para muitos

povos, a memória é um artifício fundamental para a sobrevivência e perpetuação de suas tradições. Chauí (1996) define a memória como:

[...] a evocação do passado, a sua atualização, conservando na lembrança o que se foi. Além da memória individual, pessoal, há a coletiva registrada nos documentos, relatos e produtos da sociedade. A conjunção da capacidade de memória com a imaginação possibilita avançar o conhecimento e alcançar novos saberes e práticas. (CHAUÍ, 1996, p. 131).

Dimenstein (2017) observa que a palavra memória remete necessariamente a outra: passado. Ora, tudo que é memória o é porque está no passado. A memória é algo que se distingue do presente, mas que, ao mesmo tempo, compõe-nos. Assim como a memória, também o passado é entendido dentro do pensamento ocidental como um âmbito temporal distinto do presente, e a memória é um dos caminhos para seu conhecimento. Neste sentido, a memória coletiva adquire um papel importante, posto que, construída a partir de uma seletividade, torna-se também um resultado das disputas pelo sentido da história.

Para Le Goff (1996), a memória coletiva não é somente uma conquista: é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades - cuja memória social é, sobretudo, oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita -, que melhor permitem compreender a luta pela dominação da recordação e da tradição, vinda pela manifestação da memória. Magalhães (2006) nota que:

[...] ter a cidade como referencial, na adoção de políticas de preservação, não implica seu engessamento, seu congelamento no tempo, mas nesse refazer-se constante das cidades, a garantia de manutenção das redes de sociabilidade, da história acumulada, da identificação dos indivíduos com seu espaço. A proteção do patrimônio ambiental urbano está vinculada à melhoria da qualidade de vida da população, e a preservação da memória é uma demanda social importante. Nesse momento, o patrimônio traz em si uma relação com o conceito de nação, pois ambos carregam simbolicamente acontecimentos históricos de um povo. (MAGALHÃES, 2006, p. 23).

A memória coletiva é um fator fundamental para uma sociedade, pois é nessa memória que se busca resposta para as perguntas feitas sobre a origem de cada povo, bem como, sobre sua identidade cultural. Dimenstein (2017) reforça que uma das dimensões de ligação com o

passado é a relação com os lugares em que vivemos e os elementos que os compõem ou compuseram. É a memória do lugar vivido e de seu patrimônio. Entretanto, com o passar dos anos, as pessoas mudam ou deixam de estar presentes nos lugares em que estiveram e que passam a ser lembradas como vivências históricas. Nesse processo, as pessoas utilizam a imagem visual (fotografia, vídeo, filme) para registrar a ação e a situação física dos locais, cidades, monumentos e edificações.

A memória, do ponto de vista de Le Goff (1996) estabelece um vínculo entre as gerações humanas e o tempo histórico que as acompanha. Tal vínculo, além de constituir um elo afetivo que possibilita aos cidadãos perceberem-se como sujeitos da história, plenos de direitos e deveres, os torna cômicos dos embates sociais que envolvem a própria paisagem, os lugares onde vivem, os espaços de produção e cultura. Então pode-se afirmar conforme Chauí (1992) que:

[...] a memória seja como história da sociedade seja como crônica das classes sociais e de seus homens ilustres, tem o papel de nos libertar do passado como fantasma, como fardo, como assombração e como repetição [...]. Uma compreensão política da memória é atenta à diferença temporal entre o passado e o presente, é atenta à diferença das memórias sociais que constituem o presente, é atenta à necessidade de liberar a memória e de explicá-la para que o presente se compreenda a si mesmo e possa construir/inventar o futuro. (CHAUÍ, 1992, p. 43).

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Logo, Pollak (1992) e Pelegrini (2006) destacam que a identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com a memória individual e coletiva; a partir do momento em que a sociedade se dispõe a preservar e divulgar os seus bens culturais e assim, dá-se início ao processo denominado pelo autor como a construção do ethos cultural e de sua cidadania. Dimenstein (2017) nota que:

[...] o patrimônio entendido como todos os bens de natureza material portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da nossa realidade, é um promissor instrumento pedagógico ao exercício da cidadania - uma das finalidades do programa

educacional. Não é por outra razão a necessidade de preservar o espaço, enquanto expressão de memória coletiva, de uma identidade compartilhada. Deve-se tratar a cidade como um tecido vivo, um organismo histórico em desenvolvimento e, assim, adotar medidas de conservação do patrimônio como continuidade de valores culturais, no âmbito de um processo de mudança, de maneira que a personalidade cultural seja preservada. (DIMENSTEIN, 2017, p. 23).

Nessa visão, a arquitetura assume um papel que acaba por contribuir na formação da identidade e pertencimento, na formação de grupos, de categorias sociais e no resgate da memória, desencadeando assim uma ligação entre o sujeito e suas origens. Assim, Tomaz (2010) analisa que o cuidado ao preservar o patrimônio de uma cidade objetiva preservar a memória local, valorizando assim o contexto social de qualquer ambiente que possua significado para a comunidade, pois não é possível preservar a memória de um povo sem, ao mesmo tempo, preservar os espaços por ele utilizados e as manifestações cotidianas de seu viver.

Kraisch (2007) observa que através de um processo de construção de identidades culturais, pode-se chegar a uma real formação de comunidade que se reconheça com afinidades de presente e passado, é que podemos manter os indivíduos próximos, e é neste aspecto que a questão dos marcos referenciais, dados pelo patrimônio que contribuem para a consolidação das identidades e levam à conscientização do papel social desenvolvido pelo indivíduo perante a sociedade. Se o passado é uma das dimensões mais importantes da singularidade, como afirma Abreu (1998) ao analisar a valorização do passado das cidades, é nele que deve-se buscar as origens das identidades sociais contemporâneas.

Nesse sentido, Callai (2005), destaca que a cultura de cada povo, de cada sociedade apresenta suas marcas e tem ligações com a possibilidade de os sujeitos concretos dessas sociedades possuírem uma identidade, no sentido de pertencimento ao lugar. Uma identidade que se dá entre os próprios homens e com o lugar – o território em que estão. Ainda reconhecer, enfim, a sua identidade e o seu pertencimento são fundamentais para qualquer um entender-se como sujeito que pode ter, em suas mãos, a definição dos caminhos da sua vida, percebendo os limites que lhe são postos pelo mundo e as possibilidades de produzir as condições para sua vida.

Arantes (2006) observa que é a presença das edificações e a sustentabilidade das mesmas que fortalecem a memória e a identidade de uma sociedade, pois a preservação das áreas urbanas possui um forte caráter democrático dentro da possibilidade de favorecer o reconhecimento por toda a comunidade local da historicidade e noção de possibilidade de mudança das estruturas sociais transcendendo as atividades cotidianas. Nesse contexto, Tomaz (2010), analisa que o cuidado ao preservar o patrimônio de uma cidade objetiva preservar a sustentabilidade da memória local, valorizando assim o contexto social de qualquer ambiente que possua significado para a comunidade, pois não é possível preservar a memória de um povo sem, ao mesmo tempo, preservar os espaços por ele utilizados e as manifestações cotidianas de seu viver.

Severo (2004) entende a efetividade e o pertencimento, como categorias emocionais vinculadas ao espaço físico local, são experiências da ordem do vivido, pertencem ao quadro subjetivo daquele que habita e não daquele que transita. Quem está de passagem não vislumbra os significados de imediato e, mesmo que consiga contextualizar o monumento histórico a partir de um saber prévio, na maioria das vezes, não será capaz de “mergulhar” no objeto afetivamente e entregar-se ao jogo que torna o passado vivo no presente. A sociedade que vivencia a experiência emocional com o seu patrimônio consolida a autoestima do grupo com saber e sensibilidade. Nessa perspectiva, Oliveira e Callai (2017) entendem que os bens patrimoniais pertencem à comunidade que os produziu e que a compõem, onde a consciência em preservar, sem dúvida, contribui para que os demais possam usufruir desta herança e, que por meio destes testemunhos do passado, possam compreender o processo de desenvolvimento da identidade e pertencimento desse espaço.

Severo (2004) observa que exatamente nesse sentido, os espaços arquitetônicos considerados patrimônios vinculam-se à noção de monumento, uma vez que nos impelem ao exercício de reconhecimento e de pertencimento, resgatando de nossa memória símbolos, imagens e vivências individuais e sociais temporalmente delimitadas. Logo, Dimenstein (2017) observa que através de ações voltadas à preservação e compreensão do patrimônio cultural, a educação patrimonial torna-se um veículo de aproximação, conhecimento, integração e aprendizagem de crianças, jovens, adultos e idosos, objetivando que os mesmos (re)

conheçam, (re) valorizem e se (re) apropriem de toda uma herança cultural a eles pertencente, proporcionando aos mesmos uma postura mais crítica e atuante na (re) construção de sua identidade e cidadania. Identidade essa que, cada vez mais, urge por uma atenção especial dos diversos setores da nossa sociedade.

Severo (2004) entende a efetividade e o pertencimento, como categorias emocionais vinculadas ao espaço físico local, são experiências da ordem do vivido, pertencem ao quadro subjetivo daquele que habita e não daquele que transita. Quem está de passagem não vislumbra os significados de imediato e, mesmo que consiga contextualizar o monumento histórico a partir de um saber prévio, na maioria das vezes, não será capaz de mergulhar no objeto afetivamente e entregar-se ao jogo que torna o passado vivo no presente. Então, a sociedade que vivencia a experiência emocional com arquitetura consolida a autoestima do grupo com saber e sensibilidade. Oliveira e Callai (2017) entendem que os bens patrimoniais:

[...] pertencem à comunidade que os produziu e que a compõem, onde a consciência em preservar, sem dúvida, contribui para que os demais possam usufruir desta herança e, que por meio destes testemunhos do passado, possam compreender o processo de desenvolvimento da identidade e pertencimento desse espaço. (OLIVEIRA; CALLAI, 2017, p. 148).

Severo (2004) observa que exatamente nesse sentido, os espaços arquitetônicos considerados patrimônios vinculam-se à noção de monumento, uma vez que nos impelem ao exercício de reconhecimento e de pertencimento, resgatando de nossa memória símbolos, imagens e vivências individuais e sociais temporalmente delimitadas. Para Delgado (2006) e Machado (2010) história e memória estão enredadas na trama da reconstrução temporal e espacial, contribuem para a consolidação do sentimento de pertencimento ou de não pertencimento dos sujeitos históricos, organizações, grupos, instituições, etnias e países.

Para Pollack (1992) o sentimento de identidade é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação. Já para Gonçalves (1988) a identidade de um

indivíduo ou de uma família pode ser definida a partir da posse de objetos que foram herdados e que permanecem na família por gerações, também a identidade de uma nação pode ser definida por um conjunto de bens culturais.

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros. Através da materialidade – arquitetura – os sujeitos conseguem realizar e afirmar sua identidade cultural, podendo também, reconstruir seu passado histórico. Sendo assim, a arquitetura possui em si a capacidade de evocar o passado estabelecendo de forma efetiva uma conexão entre passado, presente e futuro garantindo e perpetuando a noção de tempo e espaço nas cidades.

Considerações Finais

Variadas áreas do conhecimento tem observado e salientado a urgência da salvaguarda do patrimônio arquitetônico. Tais discussões ressaltam a importância do estudo e da preservação, pois se entende que a arquitetura representa a dimensão física para a proteção e defesa da memória, identidade e pertencimento de uma cidade. O patrimônio arquitetônico fornece informações significativas acerca da história e do passado de uma cidade, pois não se limita apenas ao sentido de herança, mas refere-se também, aos bens produzidos pelos antepassados resultando em experiências e memórias (coletivas e/ou individuais).

É perceptível que diante do processo de “modernização” das cidades observa-se um profundo desconhecimento e desvalorização do patrimônio das cidades. Assim, investir na preservação e salvaguarda da arquitetura através da educação é de extrema importância pois possibilita aos sujeitos uma reflexão no que tange questões à promoção e vivência da cidadania reforçando os laços com a identidade e pertencimento ao local.

A degradação da arquitetura patrimonial é uma questão preocupante. Mesmo com uma legislação ampla e de boa qualidade ainda não se efetiva na prática da forma eficaz, e, até que ocorra, ainda será comum a perda de bens patrimoniais praticados em função dessa ineficiência legislativa e de fiscalização. Nessa lógica, as políticas de preservação do patrimônio transformam-se em peças fundamentais e estratégicas, muitas vezes, identificadas como verdadeiros instrumentos de ordenamento da cidade.

A preservação da arquitetura é uma medida eficaz pois garante que os sujeitos tenham a possibilidade de conhecer e reconhecer-se em sua própria história e na de outros. É através dos bens patrimoniais que os indivíduos conseguem efetivar e certificar sua identidade cultural, podendo também, reconstruir o seu passado. Neste contexto, a preservação do patrimônio mostra-se através de uma complexidade, o de requalificar as cidades sem agredir a paisagem urbana, haja visto, que a cidade real passa a ser o foco, ao invés da cidade ideal.

O espaço urbano contemporâneo, destituído de várias edificações e conjuntos arquitetônicos, transformam-se em espaços heterogêneos que muitas vezes não valoriza os edifícios com relevância arquitetônica remanescentes. As demolições relacionam-se principalmente com a perda da memória da evolução urbana e com o empobrecimento da ambiência que poderia ser mais diversa e rica. Estes fatores corroboram para seu futuro desaparecimento e indicam a necessidade imediata da preservação do que há, de ações de educação patrimonial e da conscientização da população quanto ao significado e importância dos prédios existentes como fator de identidade e pertencimento do cidadão com o seu local de origem.

Compreende-se que toda arquitetura pode ser considerada um monumento na perspectiva de uma cidade real, uma vez que represente uma memória ou sentido para a comunidade qual faz parte. Assim a presença das edificações nas cidades colabora com o fortalecimento da memória, da identidade e pertencimento de uma comunidade, de modo que as construções nas cidades representam um instrumento democrático da sua história, de tal forma que transcende as atividades cotidianas por ela apresentar-se no presente como símbolo do passado.

A identidade e o pertencimento de uma comunidade se efetivam ao passo que o campo afetivo se relaciona com o espaço físico cotidianamente, isto é, a sociedade que experiência em seu cotidiano a presença do patrimônio tem sua autoestima e seu pertencimento consolidados. Assim, a consciência de preservar contribui muito para que as próximas gerações possam desfrutar dessas edificações como símbolos do passado, podendo compreender como se conferiu o desenvolvimento dos fluxos desse espaço. Por fim, essas edificações promovem a toda comunidade o reconhecimento e pertencimento ao resgatar a memória da cidade.

O legado cultural pode oferecer subsídios fundamentais acerca da história e do passado das cidades, haja visto, que nela habita, possibilidades que contribuem para a formação da memória, identidade e pertencimento, como também, na formação da sociedade, das categorias sociais e no resgate a memória, desencadeando assim, uma ligação entre o cidadão e suas raízes. O patrimônio arquitetônico pertence à comunidade que o produziu, sendo visto e compreendido como um bem público. Entretanto, não basta apenas o entendimento nessa dimensão, é necessário que os sujeitos tenham a consciência de sua importância e a relevância de sua preservação. Nesse sentido, tais monumentos arquitetônicos possibilitam uma experiência concreta, de fácil leitura visual evocando e explicando os legados do passado.

Referências

- ABREU, M. de A. Sobre a memória das cidades. Revista da Faculdade de Letras – Geografia, Porto, série I, v. XIV, Porto, 1998.
- ADANS, B. Preservação urbana: gestão e resgate de uma história, Florianópolis: UFSC, 2002.
- ARANTES, A. A. O patrimônio cultural e seus usos: a dimensão urbana. Revista *Habitus*. v. 4, n. 1, p. 425-435, Goiânia, jan-jul. 2006.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Caderno Cedes*, v. 25, n. 66, p. 227-247, Campinas, mai. 2005.
- CHAUÍ, M. Política Cultural, Cultura Política e Patrimônio Histórico. In: *O Direito à Memória: o patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- _____. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1996.
- CORREA, R. L. *O Espaço Urbano*. São Paulo: Ática, 2004.
- CHOAY, F. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: UNESP, 2001.
- DIMENSTEIN, D. Educação patrimonial, memória e cidadania: a experiência dos professores de história da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes - PE. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de

Formação de Gestores Culturais dos Estados do Nordeste) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2017.

FARIA, N. D. M. de; WOORTMANN, E. F. A Educação Patrimonial como elemento de socialização para jovens em situação de risco. Revista Hospitalidade. São Paulo, v. VI, n. 2, p. 49-72, jun.- dez. 2009.

FIGUEIREDO, L. C. Perspectivas de análise geográfica do patrimônio cultural: algumas reflexões. Geografia Ensino & Pesquisa, Santa Maria, RS, v. 17, n. 1, p. 55-70, jan. 2013.

GONÇALVES, J. R. Autenticidade, memória e ideologias nacionais: o problema dos patrimônios culturais. Estudos Históricos, v. 1, n. 2, p. 264-275, Rio de Janeiro, 1988.

LE GOFF, J. História e Memória. Trad. Irene Ferreira et al. 4. ed. Campinas/SP: UNICAMP, 1996.

MAGALHÃES, S. M. F. Educação Patrimonial através da compreensão da Arquitetura de museus na cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2006.

MACHADO, G. de C. O ensino da educação patrimonial nas escolas municipais de belo horizonte: análise das repercussões dos projetos paisagem de BH - uma descoberta e do projeto onde mora a minha história? 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) - Instituto de educação continuada, pesquisa e extensão, Centro Universitário UNA, Belo Horizonte / MG, 2010.

MARTINS, J. C. O. Identidade: Percepção e Contexto. In: MARTINS, José Clerton de Oliveira (org.). Turismo, Cultura e Identidade. São Paulo: Roca, 2003.

MEDEIROS, M. C. SURYA, L. A Importância da educação Patrimonia para a preservação do patrimônio. In: ANPUH - XXV Simpósio Nacional de História. Anais... Fortaleza, v.1, s/p., 2009.

MORAES, L. B; MARINHO, A. Brizoletas: um passeio pela memória, patrimônio cultural e educação. Revista Educação UFSM, Santa Maria / RS, v. 42, n. 31, p. 615-627, set. 2017.

OLIVEIRA, T. D.; CALLAI, H. C. Compreender a cidade e a arquitetura através da educação patrimonial. *Revista Di@logus*, v. 6, n. 3, p. 141-149, Cruz Alta, 2017.

PELEGRINI, S. Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental. *Revista Brasileira de História*, v. 26, n. 51, p. 115-140, São Paulo, 2006.

POLLAK, M. Memória e Identidade social. *Estudos Históricos*, vol. 5, n. 10, p. 200-212. Rio de Janeiro, 1992.

ROCHA, T. S. F. Refletindo sobre memória, identidade e patrimônio: as contribuições do Programa de Educação Patrimonial do Maae-UFJF. In: ENCONTRO REGIONAL ANPUH, 18., 2012, Mariana. Anais [...]. Mariana, MG: Anpuh-MG, 2012. V. 1, p. 1-12.

SEVERO, F. Espaço arquitetônico e espaço turístico: memória, história e simulacros. In: Seminário de Pesquisa em Turismo no Mercosul, II., 2004, Caxias do Sul / RS. Anais... Caxias do Sul / RS: [s.n.], 2004. p. 1-14.

TOMAZ, P. C. A preservação do patrimônio cultural e sua trajetória no Brasil. *Revista Fênix, Revista de História e Estudos Culturais*, v. 7, n. 2, p. 1-12, 2010.

KRAISH, A; M. P. O. O Patrimônio arqueológico como elemento do Patrimônio Cultural. In: ANPUH, 2007.

ORGANIZADORES

ALBERTINA LIMA DE OLIVEIRA

Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Licenciada em Psicologia e doutora em Ciências da Educação com especialização em Educação Permanente e Formação de Adultos. E-mail: aolima@fpce.uc.pt

JENERTON ARLAN SCHÜTZ

Doutorando em Educação nas Ciências (Unijui), Mestre em Educação nas Ciências (Unijui), Especialista em Metodologia de Ensino de História (Uniasselvi), Licenciado em História e Sociologia (Uniasselvi) e Licenciado em Pedagogia (FCE). Professor na Rede Municipal de Ensino do Município de Santo Ângelo (RS). E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

MARCO ANTÔNIO FRANCO DO AMARAL

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Professor no Instituto Federal Goiano. Psicólogo, Pedagogo, Psicopedagogo e Graduado em Matemática. E-mail: marco.amaral@ifgoiano.edu.br

MICHELLE CASTRO LIMA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Licenciada em História e Pedagogia. Professora do Instituto Federal Goiano. E-mail: michelle.lima@ifgoiano.edu.br

As sociedades contemporâneas, na era de forte dominância do conhecimento científico-tecnológico, atravessam numerosos desafios: de redução de iniquidades, de educação de qualidade para todos, de justiça social, de combate aos atentados ecológicos e desequilíbrios ambientais, de encontrar estilos de vida à escala planetária de desenvolvimento do bem-estar e qualidade de vida das populações e ecossistemas. Estes só poderão ser sabiamente superados com uma forte aposta na educação que, na sua melhor expressão e no seu significado mais essencial, nos chama a contribuir para o desenvolvimento das qualidades mais nobres do ser humano em qualquer latitude e longitude e para a edificação de sociedades mais fraternas e justas. Este livro, "Vozes da educação: pesquisas e escritas contemporâneas", enquadra-se certamente nessa corrente de apelo à nobreza da missão de educar - urge investir e transformar o mundo através de mais e melhor educação."

Albertina Lima de Oliveira



ISBN. 978-85-7993-662-3

