

# **EDUCAÇÃO EM DEBATE:** **CERCANIAS DA PESQUISA**

**Cláudia Fuchs**  
**Ivan Luís Schwengber**  
**Jenerton Arlan Schütz**  
**Organizadores**



**Educação em debate:  
cercanias da pesquisa**



**Cláudia Fuchs  
Ivan Luís Schwengber  
Jenerton Arlan Schütz  
(Orgs.)**

# **Educação em debate: cercanias da pesquisa**

**E-book**



**2018**



© Dos autores – 2018

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Rui Bender

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luís H. Dreher (UFJF)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

E24 Educação em debate: cercanias da pesquisa [e-book] / Organizadores: Cláudia Fuchs, Ivan Luís Schwengber e Jenernton Arlan Schütz – São Leopoldo: Oikos, 2018.

495 p.; il.; color.; 16 x 23 cm.

ISBN 978-85-7843-800-5

1. Educação. 2. Educação e Sociedade. 3. Pesquisa – Educação. 4. Política educacional. 5. Processo – Aprendizagem. 6. Dificuldade – Aprendizagem. I. Fuchs, Cláudia. II. Schwengber, Ivan Luís. III. Schütz, Jenernton Arlan.

CDU 37

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

# Sumário

Prefácio .....	9
<i>Tania Mara Zancanaro Pieczkowski</i>	
<b>I - Um olhar sobre os debates da educação</b>	
Estudo e pesquisa: o inflacionamento informativo e o deflacionamento compreensivo .....	12
<i>Maria Regina Johann</i>	
<i>Paulo Evaldo Fensterseifer</i>	
Protagonismo ou orfandade: notas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro .....	24
<i>Vânia L. Fischer Cossetin</i>	
<i>Jenerton Arlan Schütz</i>	
Educação de jovens e de adultos: encurricular ou respeitar o percurso formativo? .....	33
<i>Paulino Eidt</i>	
<i>Roque Strieder</i>	
BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul): desafios e oportunidades para o progresso na educação .....	46
<i>Gabriel Galdino Gomes</i>	
<b>II - Bases filosóficas das pesquisas</b>	
Da vivência à conscientização: incursões em Husserl e Freire .....	62
<i>Edivaldo José Bortoleto</i>	
<i>Ivan Luís Schwengber</i>	
Educação pós-metafísica: atravessamentos sobre a importância do outro na e pela linguagem .....	75
<i>Patrícia Feiten Pinto</i>	
Interdisciplinaridade e educação: reflexões à luz do paradigma da intersubjetividade linguística .....	85
<i>Leandro Renner de Moura</i>	
Signos e rizomas: contribuições de Gilles Deleuze para uma aprendizagem singular e heterogênea .....	98
<i>Rosemary Barbosa da Silva Moura</i>	

### **III - As ciências na pesquisa sobre educação**

A cientificidade da pesquisa em ciências humanas: reflexões  
que auxiliam a compreensão da pesquisa educacional..... 110

*Ivair Fernandes de Amorim*  
*Eder Aparecido de Carvalho*

L. S. Vygotsky e a formação de professores: diálogos e desafios  
contemporâneos ..... 126

*Fernando Silvério de Lima*

Relação entre homem/natureza: história da arte e a importância  
do ensino-educação escolar ..... 142

*Lorival Inácio Rambo*

### **IV - Debates entre educação e sociedade**

Impasses, desafios e possibilidades de potencializar a gestão  
democrática na escola ..... 161

*Cláudia Fuchs*  
*Jamile Cabreira*  
*Jenerton Arlan Schütz*

Dificuldades de aprendizagem: (re)descobrimos possibilidades  
na prática docente ..... 175

*Micheli Hemsing*  
*Daniel Skrsypcsak*

Imigrantes haitianos no Brasil: entre a presença e a ausência ..... 190

*Valnei Brunetto*  
*Leonel Piovezana*

Educação escolar e solidariedade: saberes compartilhados ..... 202

*Aimée Schneider Duarte*

### **V - Os debates educativos através dos tempos**

A imigração e educação escolar no periódico *Folha do Oeste* (1946-1960) ..... 217

*Rodrigo dos Santos*

O ensino da História através da memória..... 231

*Luiz Fernando Ferrari*

Os arquivos escolares como fonte para a pesquisa em educação ..... 241

*Simone Burioli Ivashita*

Educação amazonense no governo de João Walter de Andrade (1971-1973)... 250

*James da Costa Batista*

Tempo Escola e Tempo Comunidade: o movimento da pesquisa na pedagogia da alternância .....	264
<i>Leandro Luciano da Silva</i>	
<i>Maria de Fátima Almeida Martins</i>	

## **VI - A educação infantil em debate**

A pesquisa em produção cultural em tecnologias móveis para crianças ...	281
<i>Rafaela da Silva Melo</i>	

Nos/dos/com cotidianos da alfabetização de nativos digitais – um olhar na perspectiva da aquisição da língua escrita .....	300
<i>Julio César da Silva de Alvarenga</i>	
<i>Márcia Moreira Araújo</i>	
<i>Naiara dos Santos Nobre</i>	

O(s) discurso(s) pedagógico(s) sobre o incesto e a construção social da infância .....	312
<i>João Paulo Silva Barbosa</i>	
<i>Clarice Lage Gualberto</i>	

Sem luta não há educação infantil: em destaque o MIEIB e a década de 1990 no Brasil .....	326
<i>Camila Maria Bortot</i>	
<i>Ângela Mara de Barros Lara</i>	
<i>Analu Biasoto Bernardi Moura</i>	

## **VII - As pesquisas e a escola**

A educação familiar desescolarizada como possível alternativa ao controle estatal sobre o direito à educação básica .....	342
<i>Elouise Mileni Stecanella</i>	
<i>Daniele Prates Pereira</i>	

Ser e agir: representações de professores acerca da educação em escolas de periferia .....	357
<i>Anísio Batista Pereira</i>	
<i>Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi</i>	
<i>Jéssica Teixeira de Mendonça</i>	

Uma análise da Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais e do Método Paulo Freire .....	374
<i>Jandrei José Maciel</i>	
<i>Letícia Paludo Vargas</i>	

Estágio Supervisionado III – modalidade normal: desafios e percepções frente à formação de professores e um espaço de ressignificação .....	389
<i>Roberta Taís Recktenwald</i>	
<i>Carolaine Schreder</i>	
<i>Maicon Bonmann dos Santos</i>	
<i>Silvia Natália de Mello</i>	
Metodologias ativas no ensino superior: reflexões sobre a prática no processo de ensino e aprendizagem .....	402
<i>Tarcisio Dorn de Oliveira</i>	
<i>Felipe Cavalheiro Zaluski</i>	
<b>VIII - Temas transversais sobre educação</b>	
Jovens jogadores-sonhadores: entre o sonho, a bola, a lei e a escola .....	413
<i>Eduarda Moro</i>	
Educação musical nas escolas: discussão sobre o histórico das legislações brasileiras .....	425
<i>Luis Felipe Radicetti Pereira</i>	
<i>Romilda de Souza Lima</i>	
Valesca para além de ser Popozuda, pensadora contemporânea .....	440
<i>Eduardo Dias da Silva</i>	
Entre os contos de fadas e a realidade: uma dolorosa narrativa .....	451
<i>Anaquel Gonçalves Albuquerque</i>	
Ensino de literaturas: novas abordagens para antigos conceitos .....	465
<i>Erick Bernardes</i>	
Bases do Protocolo Spikes e sua importância no sistema educacional .....	473
<i>Rosana Patrícia Leal Magalhães de Alcântara</i>	
<i>Renato de Oliveira Dering</i>	
Nascendo escritores: construindo uma nova realidade .....	486
<i>Rogério do Nascimento Carvalho</i>	
Posfácio .....	495

## Prefácio

Fiquei grata pelo convite que me foi feito por Ivan Luís Schwengber para prefaciá-la obra “Educação em debate: cercanias da pesquisa”, organizada por ele, Jenerton Arlan Schütz e Cláudia Fuchs, com a intencionalidade de evidenciar o multifacetado campo de pesquisa em educação e sua amplitude. Ao enfrentar os desafios de escrever e publicar, os organizadores e autores do livro buscam ampliar o debate acerca do que se pesquisa e da inquietação que move o pesquisador, da experiência e do saber da experiência. Experiência, saliento eu, no sentido atribuído por Jorge Larrosa: *o que nos toca, nos transforma, nos acontece*. Considero que ser convidada a escrever o prefácio do livro é um presente, uma experiência e manifesto minha alegria por esse reconhecimento acadêmico.

A obra, organizada em oito sessões e trinta e seis capítulos, aborda inúmeras questões contemporâneas, a exemplo de condições de gênero; migração; violência; pesquisa na educação; literatura e outras formas de arte; culturas; políticas educacionais; processos de aprendizagem; pedagogias e metodologias, entre outras. Distintas perspectivas são apresentadas a partir de diferentes janelas teóricas e metodológicas.

A inquietação é o que movimentava profissionais pesquisadores da educação, cenário esse em que as diferenças se manifestam. Concordo com Bujes que a pesquisa provém quase sempre “[...] de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que em algum momento julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação” (BUJES, 2007, p. 16)<sup>1</sup>.

A pesquisa em ciências sociais tensiona pressupostos que apontam para um modelo único com base no estudo das ciências da natureza, que se transformam em leis e explicações gerais. Tais pressupostos definiram um modelo de racionalidade que presidiu a ciência moderna a partir da revolução científica do século XVI, que definiu princípios epistemológicos e regras metodológicas.

O pesquisador em educação admite ser constituído por emoções, culturas, valores, subjetividades, sentidos e significados desde a identificação do problema até sua análise e conclusões. Compreendo, como Costa (2006, p. 72)<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> BUJES, M. I. E. (2007). Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. (p. 13-34). Rio de Janeiro: Lamparina.

<sup>2</sup> COSTA, M. V. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: COSTA, M.V. (Org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: ULBRA, 2006.

que, ao pesquisar, “nossas ferramentas teóricas são como óculos, lentes que nos permitem enxergar algumas coisas e outras não. Nossas perspectivas de análise não nos ajudam apenas a compreender um problema; elas nos ajudam a compor o problema”.

Não é tarefa fácil organizar ou prefaciara obra composta por trinta e seis textos, de distintos autores, temáticas e concepções teóricas. Isso me ajudou a refletir acerca da sociedade, da educação e da escola, constituídas pela diferença, muito embora a identidade seja o princípio organizador das políticas. Nesses tempos difíceis que vivemos no Brasil, precisamos pensar de outras maneiras, reconhecendo a diferença, os direitos políticos, sociais e culturais da humanidade. Precisamos reconhecer a educação e a inclusão não como estratégias neoliberais de gerenciamento de riscos ou como “qualquer” relação com o outro. Educar requer reconhecer a diferença, o que pressupõe reconhecer as verdades de cada tempo, como nos diz Foucault, para que possamos entender onde a inclusão se assenta. Foucault ensina-nos a desnaturalizar o que pensamos e fazemos, e criar novas alternativas para a ação. Assim nos ajuda a compreender a complexidade do processo de inclusão e a tensionar a escola que classifica, normatiza e busca normalizar toda a diferença.

Por mais que a educação não seja uma metanarrativa, quem educa visualiza o futuro e a civilidade – essa é uma tarefa da escola. Pesquisar a educação é duvidar do que está posto, é tensionar as verdades do nosso tempo, verdades de um capitalismo moderno que trabalha destruindo vínculos e multiplicando desejos de consumo. A educação e a escola podem ensinar o gesto de cuidar de si, do outro, da natureza e do mundo comum. Afinal, qual o papel da escola? “Treinar” para a empregabilidade ou “educar” para sermos pessoas melhores?

O imperativo dos tempos que vivemos é que devemos estar constantemente conectados às tecnologias, de posse da fala, da argumentação, da participação. Isso vai na contramão da leitura, da reflexão, o que requer meditação, silêncio e tempo.

Desejo aos leitores desta coletânea de textos tempo e silêncio para que possam, na leitura, transitar caminhos que ajudem a produzir outras formas de pensar e ser. Afinal, temos ainda muitas pessoas dispostas a escutar, a ler, tensionando o mundo que vende experiências coladas a produtos de consumo. Pessoas dispostas a “pensar outramente” – como escreve o sociólogo francês Touraine. Isso eu chamo de resistência.

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tania Mara Zancanaro Pieczkowski  
UNOCHAPECÓ

- I -

Um olhar sobre os  
debates da educação



# Estudo e pesquisa: o inflacionamento informativo e o deflacionamento compreensivo

*Maria Regina Johann<sup>1</sup>*

*Paulo Evaldo Fensterseifer<sup>2</sup>*

“Pesquisa é a participação da gente na totalidade.”  
(Paulo Rudi Schneider, fonte oral, 2018)

## Cenário

No esforço de traçar um quadro preliminar do tempo presente, no que tange à dialética estudo/pesquisa na produção acadêmica, vamos trazer algumas situações relativas a esse universo e que podem ser emblemáticas daquilo que “se passa” nesse meio. Para isso vamos nos valer de três casos. Vamos a eles:

Primeiro caso – Ao término de um evento nacional de pesquisa em educação (não acreditamos que seja muito diferente em outras áreas), duas jovens que participaram do evento teceram o seguinte diálogo:

– *E aí, amiga, qual o próximo evento a que iremos?*

– *Vamos dar uma conferida na internet sobre o que tem nas cidades dos próximos eventos e aí decidimos.*

E então o diálogo se desenrola sobre os atrativos turísticos das cidades que abrigarão eventos de seus campos de interesse.

Segundo caso – Em uma cena do filme “Jesus de Montreal”<sup>3</sup>, o ator principal, após granjear grande sucesso pela sua organização e atuação em apresentações da paixão de Cristo, é abordado por um empresário que o leva a vários programas de televisão para ser entrevistado, diante do que ele comenta:

– *Mas eu não tenho mais o que dizer a todos esses entrevistadores.*

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Humanidades e Educação da Unijuí. Doutora em Educação nas Ciências.

<sup>2</sup> Professor do Departamento de Humanidades e Educação da Unijuí. Doutor em Educação.

<sup>3</sup> Filme dirigido por Denys Arcand (França, 1989) que narra a história de atores de uma trupe de teatro que interpretam de forma polêmica a paixão de Cristo. Simultaneamente, acontecimentos do Novo Testamento começam a ocorrer na vida real.

Resposta do empresário:

– *Tem mais espaços na mídia para você falar do que coisas que você tenha para dizer.*

Terceiro caso – Um renomado pesquisador do cenário nacional, na condição de parecerista de um periódico, reprovou um artigo para publicação com a seguinte justificativa:

– *Está perfeito demais!*

Esses três casos, e vamos parar por aqui, nos dão alguma pista sobre compreender possíveis relações entre as duas palavras que usamos no título: estudar e pesquisar. Sabemos que os sentidos das palavras não são uma essencialidade metafísica, mas que podem sofrer alterações pelo seu uso, por aquilo que indicam. Essa observação é fundamental para entender esse *movimento de sentido* que afeta essas palavras.

Quando iniciamos nossas graduações, tínhamos, por parte dos professores, um sugestionamento forte de que deveríamos estudar muito, de que lêssemos muito e de tudo, pois com isso iríamos aperfeiçoar nossa capacidade interpretativa. Os próprios professores que admirávamos caracterizavam-se por ser muito estudiosos, e os bons alunos eram denominados “ratos de biblioteca”.

“Naqueles tempos”, as pessoas namoravam, mas também nos enamorávamos de livros, criávamos intimidade com as livrarias, visitávamos regularmente os mesmos para ver um livro, tocá-lo, até que um dia, feita a economia, o comprávamos. Ficávamos com a lembrança daquele feito, do cheiro de livro novo e o devorávamos, podendo marcar as passagens que julgávamos verdadeiros achados, escrever nossas interpretações em suas margens. Essa antropofagia (ou seria bibliofagia?) permitia que fizéssemos nossos os argumentos dos autores.

Em nossas conversas na academia ou nos “bares da vida”, falávamos dos livros, dos autores, dos conflitos teóricos. Enfim, falávamos do que estávamos estudando, e nosso status (capital simbólico) advinha desse lastro que ia nos constituindo em intelectuais (mesmo que não gostássemos dessa designação autoaplicada).

Olhando para trás, podemos pensar que tínhamos, ou nos esforçávamos para ter, “conteúdo”, “substância”, embora isso vinha em um pacote no qual as dúvidas, as incertezas eram companheiras de noites de insônia. Dúvidas que, por um lado, se avolumavam por estudarmos outras posturas teóricas e, por outro, por discutirmos nossas ideias com pessoas que tinham outros referenciais, que leram o que lemos, mas também leram as críticas que não lemos.

Dando um salto para o tempo presente, do denominado produtivismo acadêmico, das métricas de produção (cientometria), as coisas assumem ou-

tras configurações. Como ironicamente nos falou Larrosa<sup>4</sup>, hoje não estudamos mais; fazemos investigações (pesquisas).

Esse contraste pode assemelhar-se ao que aconteceu com o lugar da fotografia/filmagens nos eventos.<sup>5</sup> “Antigamente”, tínhamos um evento, e alguém, profissionalmente ou não, “tirava uns retratos” ou até filmava. O evento era o sujeito. Hoje, temos um *script* prévio de produção de imagens que formata o evento. A imagem a ser produzida assume a centralidade. Algo que com as novas mídias e as redes sociais pode ser traduzido por “tem que postar”.

Parece-nos claro que estudar e pesquisar não são antípodas, aliás, podem ser quase sinônimos, porém o que os distancia é que a pesquisa ficou refém do produtivismo<sup>6</sup>; com isso corremos o risco de ficar no *script*, no menu, e não na “comida”. Logo podemos não conhecer em profundidade uma obra, um autor, mas sabemos citá-los conforme as normas da ABNT. Até falamos com desenvoltura sobre as mudanças dessas normas, embora pouco saibamos das mudanças do pensamento de um autor revelado em sua mais recente obra.

A pauta de nossa conversa não está mais centrada nos conteúdos dos artigos de determinado periódico, mas no *Qualis* do periódico. Esperamos o novo *Qualis* com a mesma ansiedade e expectativa que antes tínhamos acerca de uma nova obra de uma autora renomada.

Os cursos de pós-graduação e o Sistema Capes dão o tom com suas métricas, que incluem o tempo medido em meses e quadriênios. Não importa o “tempo da pesquisa” (no sentido de sua relação com a especificidade do objeto); importa cumprir prazos. Não sabemos muito bem sobre o que seriam uma boa tese e uma boa dissertação, mas sabemos com precisão britânica em quanto tempo elas precisam ser elaboradas e defendidas.

Avolumam-se os periódicos e os eventos, avolumam-se os currículos. Nosso faro pesquisador move-se por um radar que detecta potencialidades: “isto dá um artigo”, “fulano é produtivo”, “esta tese dá uns três artigos A1”. Tornamo-nos mais espertos do que experts: “não vou queimar este artigo em evento”; “capítulo de livro não vale nada”.

Tal como o personagem do filme referido, constatamos que temos muitos espaços para “apresentar trabalho”, embora tenhamos pouco a dizer. Mas esse pouco (ou nada) pode ser fatiado, bem formatado, não ter problema metodológico, bibliografia atualizada e em inglês, deixando os avaliadores na saia justa de não poder botar defeito na escrita, apenas a percepção de que o

---

<sup>4</sup> LARROSA, Jorge. **Educação, Linguagem e Diferença**. Seminário proferido em Ijuí-RS em maio de 2002.

<sup>5</sup> Devemos essa analogia ao professor Fernando Jaime González.

<sup>6</sup> Como os Programas de Pós-Graduação ficaram da Capes.

artigo está perfeito, embora pouco ou nada acrescente de conteúdo (algo tolerável em tempos de superficialidade teórica). Já o artigo maturado em longo processo de estudos, que se pautou pela preocupação com o conteúdo, que é o transborde de exaustivas reflexões, mas se descuidou dos critérios formais, não passa pela triagem inicial, sequer chegando a um parecerista<sup>7</sup>.

Assim como “turistamos” pelos autores/obras da moda, “turistamos” pelos eventos que acontecem em lugares “interessantes”. Apresentamos nosso artigo em GTs afinados teoricamente, sem o risco do contraditório. Evitamos assistir a exposições de trabalhos que possam desestabilizar nossas certezas, que, suprema ironia, se situam no “paradigma da incerteza” e abominam toda forma de dogmatismo. Cumprido o ritual, podemos, de alma leve, com o ego e o Lattes alimentado, flunar pelos encantos locais ou, simplesmente, tomar nossa cervejinha e lamentar o atraso de nossos colegas que ainda não leram... (espaço reservado ao guru da tribo).

Comungando da lógica da pesquisa “que gera resultados”, avolumam-se os trabalhos (e aí é trabalho braçal mesmo) que incansavelmente “coletam dados”, tabulam informações, encantados com a riqueza que programas computacionais propiciam. Vasculham-se eventos e periódicos com os adequados “procuradores”. Nomeiam-se as plataformas consultadas com desenvoltura. Mapeiam-se resumos, identificam-se referenciais teóricos e autores mais citados.

Com esse arsenal de dados alimentam o *Excel* como alimentam seus currículos. Traduzem os dados em gráficos de toda ordem, expondo-os em *PowerPoint* ou *Preezle* laboriosamente manipulados, revistos no tempo em que poderiam estar prestando atenção ao trabalho dos demais expositores. No final, a pergunta não é “o que achou da minha pesquisa?”, mas “como foi a minha apresentação?”.

A preocupação performática assume o lugar da rigorosa análise. Algo que nos parece fácil entender, pois, se a primeira pode construir-se sobre procedimentos técnicos de superfície, a segunda requer profundidade teórica, construída em desgastantes horas de estudo. Sabemos que a capacidade analítica demanda acurada reflexão crítica, e essa, por sua vez, demanda o domínio sólido de critérios construídos na “paciência do conceito”, exigência demasiada para estes tempos da instantaneidade do *whatsapp*.

Mantida a dicotomia estudo/pesquisa, não vemos futuro para aquilo que aprendemos a reconhecer e valorar como conhecimento acadêmico; as-

---

<sup>7</sup> Algumas teses também sofrem críticas por ser muito teóricas e densas..., sugerindo-se que fiquem mais leves... Em relação a isso, sugerimos a leitura do artigo de Marcos Villela Pereira “Escrita acadêmica – do excessivo ao razoável”, 2013.

sim, perspectivamos, na hermenêutica filosófica, uma alternativa que conjugue o universo de informações que temos disponíveis hoje com a capacidade compreensiva. É essa alternativa que desenvolveremos na sequência.

### **A pesquisa no horizonte da hermenêutica filosófica: consciência histórica, diálogo e abertura**

Para desenvolver a noção acerca da compreensão como uma dimensão fundamental do *estudar e pesquisar* – num horizonte hermenêutico filosófico –, vamos estruturar o nosso pensamento em três tópicos. Inicialmente, trataremos da noção de *consciência histórica* como uma dimensão que nos constitui, na medida em que a tradição mesma nos fornece os *pré-conceitos* para a compreensão. Na sequência, trataremos do diálogo como um âmbito instaurador da pergunta que, por sua vez, estrutura a compreensão, pois ela mesma fornece a oportunidade de acesso a algo novo, para então destacarmos que a compreensão requer, para Gadamer, um *projeto prévio de compreensão*, que se dá no modo próprio como nos relacionamos com o texto.

### **Consciência histórica: a tradição como âmbito estruturante dos nossos pré-conceitos**

Levar em consideração a noção de *consciência histórica* é o mesmo que compreender que somos *seres na e da história*, que nossos atos e pensamentos estão encharcados dela, uma vez que estamos, a todo momento, recebendo os recados da tradição histórica; nesse sentido, não há humano que não seja atravessado pela história, nascido na sua tradição. Essa é a nossa condição de *ser-no-mundo (humano)*: portamos a consciência da finitude e, no entanto, somos também capazes de pensar a própria transcendência. A consciência da nossa finitude é uma consciência histórica que permite olhar o que já foi e seguir propondo intersubjetivamente um *vir a ser*. Isso significa dizer que a nossa subjetividade se faz intersubjetivamente num efeito (evento) histórico, coletivo, mas também particular, em que participamos da totalidade que é o mundo. Já a consciência da transcendência é a nossa capacidade humana instituidora de sentidos, estado que nos permite transcender a objetividade da coisa/fato, a possibilidade individual de ressignificar a tradição/historicidade, de criar e inscrever no mundo algo como a arte, por exemplo.

Quando nos colocamos diante de uma situação de estudo, de uma pesquisa, somos mobilizados por uma pergunta (hipótese) que movimenta nosso pensar em direção a uma nova possibilidade de dizer/pensar algo. O que nos permite acessar algo é denominado, por Gadamer, de *pré-conceito*; isso signifi-

ca que, ao sermos inseridos numa tradição e numa cultura, vamos adquirindo padrões, valores, noções e saberes que se configuram em nossa bagagem pessoal e social: essa bagagem são as referências que nos permitem compreender e interpretar. Sem pré-conceitos não conseguimos nos inserir em uma comunidade de sentidos, pois é como se nos faltasse a linguagem daquela comunidade. Desse modo, os pré-conceitos podem ser traduzidos por *tradição*: a tradição herdada nos habilita à compreensão. Nossos pré-conceitos expandem-se e se atualizam à medida que entramos em contato com outros pré-conceitos, encontrados em diferentes modos de expressão, como os textos, por exemplo.

Fazer pesquisa nesse horizonte de compreensão é *refazer caminhos* instituindo o novo, levando em consideração que a experiência de conhecimento da qual somos capazes de viver (fazer) é feita dentro da tradição histórica, que, para Waddington (2002), pode funcionar como uma grande biblioteca

[...] que guarda as referências que permitem a uma cultura, a uma civilização, decifrar, ler, interpretar, traduzir as várias manifestações, as múltiplas e diversificadas concreções da linguagem. Necessidade de orientação que o incontento desejo humano de poder transformou em vontade de dominação (2002, p. 175).

Tomando a tradição ao modo de uma bagagem cultural, podemos dizer que uma determinada pesquisa/estudo se coloca para cada um de nós de dentro de uma (interpretação da) tradição, que forneceu dados, hipóteses, métodos e referências conceituais para pensar. Nisso, a própria noção de pesquisa é afetada pela historicidade (da sua tradição) da ciência, do conhecimento, da filosofia, residindo aí a sua potencialidade propositiva, crítica e reconstrutiva. Nessa chave de leitura, a emergência do “novo” é um fenômeno hermenêutico histórico e filosófico porque nasce da capacidade interpretativa e criativa do sujeito (subjetividade), ao modo como traduz a história (objetividade) em seu horizonte de sentidos (intersubjetividade). Assim, aquilo que sabemos é uma compreensão constituída historicamente (coletivamente) a partir da capacidade linguística, simbólica, cognitiva, reflexiva e criativa do humano. Esclarecemos nossa compreensão acerca da noção de consciência histórica citando a passagem de Gadamer em *Verdade e método*:

Ser histórico quer dizer não se esgotar nunca no saber-se. Todo saber-se procede de um dado histórico prévio, que chamamos, com Hegel, “substância”, porque suporta toda a opinião e comportamento subjetivo e, com isso, perfigura e delimita toda a possibilidade de compreender uma tradição em sua alteridade histórica (1999, p. 451).

Essa consciência histórica é a percepção de que *não estamos diante de uma situação*, mas, sim, *já nos encontramos nela*, participando dela. Estamos diante de uma tradição que queremos compreender; no entanto, essa tradição tam-

bém está em nós. Gadamer (1999) denomina essa condição de *situação hermenêutica*, sendo ela uma situação que desejamos iluminar com nossa reflexão; contudo, por essa reflexão se dar num horizonte histórico efetual<sup>8</sup>, ela fica impossibilitada de esclarecimento total ou de uma iluminação absoluta, uma vez que sempre fica algo que ainda não foi dito, que se apresenta no horizonte de sentido de cada intérprete, que a cada vez perfaz o caminho da tradição histórica a seu modo, atualizando sentidos. De acordo com Gadamer (1999), essa situação hermenêutica da verdade não necessita ser vista como um problema, mas, sim, como a condição sempre aberta – vivificada pelo diálogo –, instaurada pela pergunta que cada um imprime a partir da intersubjetividade dialógica.

A não pretensão de totalidade da interpretação se alicerça, na perspectiva hermenêutica filosófica, na virada do texto para a autocompreensão do intérprete. Isso não significa que a interpretação seja a produção de um sujeito soberano, mas, sim, a participação em um acontecimento compreensivo. Esse paradigma leva em consideração que a interpretação se dá nos contornos da linguagem, dos sentidos históricos e da compreensão subjetiva como algo situado na mundanidade do homem. Dessa ideia entendemos que tanto o texto como o sujeito estão em uma situação hermenêutica, afetando-se mutuamente.

Tomar a linguagem como o *medium* da experiência hermenêutica significa que a compreensão sobre alguma coisa não está exclusivamente no sujeito e tampouco no objeto, mas na  *fusão de seus horizontes de sentidos*. Para compreender, é preciso pôr-se de acordo sobre as coisas, deslocando-se em sua direção<sup>9</sup>; assim, “[...] a linguagem é o meio em que se realiza o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa” (GADAMER, 1999, p. 559-560). A natureza da linguagem coloca-nos em direção de alguém, uma vez que é próprio dela o esquecimento de si e a busca do outro em um falar compartilhado e que nos permite reconhecer-nos em nossa humanidade histórica. Aqui já temos um dos elementos-chave para pensar a pesquisa, ou seja, a disposição do intérprete em ouvir o texto e levar em consideração seus recados, o que não significa submeter-se ao texto, mas se abrir a ele<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Para Gadamer, “um pensamento verdadeiramente histórico tem de pensar, ao mesmo tempo, a sua própria historicidade. [...] Um verdadeiro objeto histórico não é um objeto, mas é a unidade de um e de outro, uma relação na qual permanece tanto a realidade da história como a realidade do compreender histórico” (1999, p. 448).

<sup>9</sup> Para Gadamer, “[...] a experiência de sentido, que ocorre desse modo na compreensão, encerra sempre um momento de aplicação. Percebemos agora que todo este processo é um processo lingüístico” (1999, p. 559).

<sup>10</sup> Gadamer (1999) usa a expressão *ouvidos de mercador* para aquele que já se coloca, de antemão, como estando certo e não se permite escutar o *outro* (texto, alguém).

## Diálogo e pergunta: abertura ao outro

Linguagem e diálogo estão um para o outro; a interdependência entre ambos é que assegura a sua própria vida. O diálogo (vivo) nada mais é do que “[...] propor alguma coisa e seguir suas implicações” (GADAMER, 2004, p. 242). Nesse contexto, diálogo também é “[...] o modo como textos passados, informações passadas ou os produtos da capacidade artística da humanidade nos alcançam” (Ibidem, p. 171) e, inclusive, o modo como acessamos a verdade, pois “[...] a verdade não é um método, mas simplesmente aquilo que acontece no diálogo. [...] Se todo entendimento é diálogo, então é tanto uma conversa com o passado quanto com o futuro” (LAWN, 2007, p. 13).

O diálogo, como uma *estrutura* ou *método* de chegar à verdade consensuada, é recuperado – por Gadamer – da tradição dialógica grega, pois o essencial sempre é isto: o método não define a verdade, não a esgota; a relação entre verdade e método não é de exclusão, mas de tensão complementar. Isso permite desvencilhar a verdade de uma visão e entendimento científicos e abrir as possibilidades de acesso a ela (RODHEN, 2012).

Se, de um lado, a verdade do *Dasein* não pode estar constrangida pelo contingente, pois ela se dá quando a compreensão acontece, por outro, é pelo diálogo vivo que a verdade ocorre entre os homens; é na força viva do diálogo que compreendemos e nos autocompreendemos. Por isso o conceito de *circULARIDADE* heideggeriano inspirou Gadamer a pensar a estrutura do diálogo como âmbito de entendimento entre os homens, que requer uma estrutura prévia de compreensão, pois nenhuma linguagem conceitual significa um feitiço irremediável; o pensador confia-se à linguagem em diálogo com outros pensadores” (GADAMER, 2004). A noção de verdade situada na historicidade do mundo da vida admite que seja na finitude da linguagem que a verdade é produzida. É desse entendimento de verdade que o diálogo se destaca como uma estrutura compreensiva, porque é dialogando com o outro, aberto às suas questões, que se chega a um entendimento sobre algo. Emerge daí a consideração gadameriana ao círculo dialógico como uma estrutura universal de chegar à verdade; porém agora uma verdade acordada (consensuada).

Nessa perspectiva, a abertura é inerente ao modo de ser do diálogo, uma vez que, sem disposição para ouvir o outro, ele não acontece. Dessa forma, todo *diálogo vivo* instaura a reflexão, que nos vem como pergunta e nos mobiliza a compreender. Nisso evidenciamos que a pergunta é a condição básica da interpretação, uma vez que ela movimenta o pensamento pelo diálogo que instaura. A possibilidade aberta e transformadora do diálogo ultrapassa o ponto de partida da subjetividade do sujeito, pois “onde um diálogo teve êxito ficou



algo para nós e em nós que nos transformou” (GADAMER, 2004, p. 247), porque ele exige que se saiba ver o outro como outro.

Do contrário, diante da incapacidade de ouvir o outro, podemos induzir as pesquisas a responder, exclusivamente, aquilo que o método determina, fixar uma vertente teórica ou filosófica, ou o que o pesquisador insiste em ser sua (tese) hipótese.<sup>11</sup> Na contramão disso, a aposta no diálogo em favor da universalidade da linguagem nada mais é do que chamar a atenção para a necessidade de abertura ao outro, que nos vem durante o estudo e a pesquisa ao modo de textos, conversas, documentários, estudos, enfim, através de diferentes *outros* que nos chegam quando desejamos conhecer algo... O recado fundamental em relação ao estudar e pesquisar pode ser dito desta maneira: Quem está disposto a compreender necessita abrir-se ao texto, deixar-se atravessar por ele, para então revalidar suas ideias. Isso, contudo, não significa submissão ao texto, mas considerar que ali poderá ter algo importante para nós!

Ao apostar na abertura do diálogo como uma dimensão ontológica da formação humana – aquela que nos permitiu produzir acordos e saberes no mundo da vida –, Gadamer permite pensar que o conhecimento construído no mundo da vida é tão verdadeiro quanto aquele que se constrói na comunidade científica, uma vez que ambas são comunidades de diálogos legítimas, cada qual com suas particularidades.

Frente a uma hermenêutica que se orienta no diálogo socrático não se deve objetar que somente a *doxa* não é um saber, que o acordo aparente no qual vivemos e desde o qual falamos não é um verdadeiro acordo. O próprio descobrimento do aparente, como faz o diálogo socrático, todavia, se realiza no elemento próprio da linguagem (GADAMER, 2004, p. 567).

Nesse horizonte, a natureza do diálogo assegura infinitas possibilidades de compreensão, inclusive a compreensão da não compreensão, uma vez que o que nos é comum em nossa humanidade é justamente a “[...] constituição de nosso mundo da vida construída na linguagem. Qualquer tentativa de denunciar as degradações do entendimento entre os seres humanos mediante a reflexão crítica e a argumentação confirma essa nota comum” (Idem). Por isso a aposta de que no jogo dialógico seja possível encontrar a *linguagem* comum, que permite aos humanos entenderem seu mundo e entenderem-se no mundo.

---

<sup>11</sup> Sabemos que algumas vezes o pesquisador ignora determinados dados ou textos porque eles modificam o horizonte das suas investidas iniciais.

**A compreensão requer um *projeto prévio de compreensão*:  
algumas considerações acerca da ideia de *aplicação***

A própria terminologia *hermenêutica* já se coloca como uma filosofia calcada no diálogo, pois Hermes traz mensagens e também leva mensagens! Para fazê-lo, necessita portar a linguagem, escutar, mas fundamentalmente compreender o que deverá transmitir. Hermes é um tradutor que não levará literalmente o que foi dito, mas traduzirá, a seu modo, o que deve dizer.

Essa metáfora ajuda a explicar o que Gadamer entende por empreender um projeto de compreensão prévia: ao estudar um texto, mobilizamos nossos pré-conceitos em busca dos sentidos expressos na obra. Para tanto, necessitamos de um projeto de compreensão prévia, significando que precisamos dominar os códigos, a linguagem: esse é o pressuposto básico. Portando a linguagem entramos no texto em busca dos sentidos do autor, não para desvelar *o que ele quis dizer*, mas para considerar o que disse, em que tempo e contexto histórico disse e como diria, caso pudesse dizê-lo atualmente. Desse modo, estamos entendendo a metáfora gadameriana de  *fusão de horizontes de sentidos*: é como se Hermes, ao ouvir a mensagem, tivesse que atualizá-la para que fosse compreendida. Atualizá-la, portanto, significa incorporar aquilo que o tempo presente já evidenciou.

A compreensão, então, requer do intérprete três dimensões que se complementam: a primeira delas é a capacidade de considerar a objetividade da obra (a matéria, a mensagem, o código); a segunda é a disposição do intérprete em rever seus pré-conceitos, permitir que os pré-conceitos ingênuos sejam modificados ou atualizados, entendendo que a historicidade exerce um efeito sobre a nossa compreensão; e a terceira, ser capaz de atualizar o texto, considerando sua tradição histórica e trazendo-o para o horizonte de sentidos do intérprete, algo como se *o autor estivesse escrevendo hoje* o que ele possivelmente consideraria. Por fim, Gadamer considera relevante, no ato interpretativo, levarmos em consideração duas perguntas que se inter-relacionam:

A primeira pergunta é colocada ao intérprete pelo texto histórico. Alguma coisa do passado releva uma pergunta para mim e é por isso que estou interessado em compreender o que o texto tem a dizer. Para responder esta primeira pergunta “precisamos tentar reconstruir a pergunta à qual o texto tradicional é a resposta” (VM: 374). [...] Portanto, “uma pergunta reconstruída nunca pode ficar dentro de seu horizonte original” (VM: 374). O intérprete precisa ir além do horizonte histórico da pergunta à qual o texto era uma resposta porque ele não pode ignorar o que ele sabe e o autor não sabia (SCHMIDT, 2013, p. 164).

Se bem entendemos, essa seria, em linhas gerais, a ideia gadameriana de *aplicação de um projeto de compreensão*. Isso não significa que há um méto-

do para interpretar, mas, sim, que o intérprete leve em consideração o que é dito na obra e se abra aos sentidos possíveis que o texto possibilita, numa disposição efetiva de reconstrução de sentidos, dos seus próprios sentidos e verdades, num horizonte que acolhe o outro como outro, que aceita a alteridade que vem do e no texto, disposto a viver uma experiência de autotransformação. Quando o pesquisador se permite afetar-se pelo texto, ele pode viver uma experiência de autoeducação; nisso vemos o sentido do estudo e da pesquisa.

### **Estudar e pesquisar como uma experiência de acesso ao conhecimento**

A tradição pode ser entendida como uma fonte possível de pré-conceitos legítimos que se expressam em obras materiais e imateriais. Nessa direção, os textos tradicionais, os clássicos, podem ensinar-nos coisas legítimas (SCHMIDT, 2013). Eles podem atualizar nosso pensamento à medida que permitem confrontar a tradição com o novo, instante em que, muitas das vezes, estranhamos o óbvio. Nesse sentido, a compreensão atualiza a tradição.

Por esse motivo, investir no projeto prévio de compreensão é trabalhar na tradução do texto e, com isso, deixar o texto falar, entrando em diálogo conosco. Nesse processo hermenêutico e filosófico, a consciência da tradição realiza-se na linguagem viva do diálogo, instante em que percebemos que o que somos é uma construção histórica. Isso significa que, sem abertura ao outro que o estudo nos permite, não fizemos pesquisa, mas, sim, replicamos discursos, copiamos ideias, requentamos um texto, constituímos grupos de produção (quase em série) e, assim, fomentamos a lógica produtivista que apelidamos de *lattização* da pesquisa.

Como afirma a epígrafe que utilizamos, temos que “participar” do esforço investigativo, colocando-nos em risco de nos metamorfosear: sem esse comparecimento “de corpo e alma”, transformamo-nos em meros repassadores de informações requentadas.

No ato de estudar, parece mais evidente essa participação, porém os mecanismos procedimentais da pesquisa podem facilmente nos levar a incorrer em uma atividade sem sujeito. Logo a autenticidade do diálogo com a tradição que almejamos pelo estudo permite nos transformarmos na relação com nossos objetos/temas de pesquisa no presente, e dessa “fusão de horizontes” podemos perspectivar a emergência do novo.

## Referências

- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução: Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GADAMER, Hans-Georg. O problema hermenêutico e a ética de Aristóteles. Conferência 4. In: FRUCHON, Pierre (Org.). **O problema da consciência histórica**. Tradução: Paulo C. D. Estrada. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complementos e índices. Tradução: Enio Paulo Giachini. Revisão da tradução: Márcia Sá Cavalcante Schuback. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- JESUS DE MONTREAL. Direção: Denys Arcand. Produção: Roger Frappier, Pierre Gendron, Monique Létourneau. França, 1989.
- LARROSA, Jorge. Educação, Linguagem e Diferença. In: **Seminário em Educação nas Ciências – PPGEC UNIJUÍ**. Ijuí-RS. Fonte oral, 2002.
- LAWN, C. **Compreender Gadamer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Série Compreender).
- PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/13.pdf>>. Acesso em: mar. 2018.
- SCHMIDT, Lawrence K. **Hermenêutica**. Tradução: Fábio Ribeiro. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Série Pensamento Moderno).
- ROHDEN, Luiz. Hermenêutica filosófica: entre Heidegger e Gadamer! In: **Revista Natureza Humana**, v. 14, n. 2, São Paulo, 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1517-24302012000200002&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1517-24302012000200002&script=sci_arttext)>. Acesso em: março 2018.
- WADDINGTON, Claudius B. G. Tradição, conhecimento e interpretação. In: **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, n. 148, p. 169-185, jan./mar. 2002.

## Protagonismo ou orfandade: notas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro

*Vânia L. Fischer Cossetin<sup>1</sup>*

*Jenerton Arlan Schütz<sup>2</sup>*

Estamos diante de um fenômeno relativamente recente e muito delicado. Outrora nossos avós olhavam para seus filhos e os professores, da época, a seus alunos e diziam: “Você vai se tornar ‘gente’ custe o que custar”. E não poupavam esforços, eventualmente até violentos, para levar a termo seu nobre objetivo. Um pouco mais tarde, esses filhos, hoje nossos pais, passaram a olhar para nós e disseram: “Esta geração não vai dar certo...”, mas ainda assim, sem muita certeza, fizeram certa aposta e, aliados aos nossos professores, empenharam-se para nos educar. Chegamos, então, ao novo fenômeno ao qual me referia. Contemporaneamente, um grande contingente da geração de pais e educadores emergentes tem, simplesmente, se limitado a dizer às suas crianças: “– Você é quem sabe o que é bom para você”, numa expressão clara de quem não exige, não aposta e nada mais tem a dizer, de quem nada mais espera e, por isso, abandona.

Mais do que uma postura assumida por alguns pais, ela foi tomando o espírito da escola e agora contaminou o Estado. É o que vem anunciado nas entrelinhas da reforma do Ensino Médio brasileiro. Numa acintosa desresponsabilização da atuação educativa adulta, crianças e jovens estão sendo prematuramente convocados a escolher os caminhos que os conduzirão ao futuro. Futuro, aliás, ao qual estão sendo condenados, pois, além de terem que decidir por um caminho sem volta, não terão o direito de simplesmente não decidir ou de adiar a decisão. Parece que o temor que temos das novas gerações, em outros tempos até contornado mediante conduções abusivas, converteu-se em renúncia para que seja possível dizermos depois: “Eu não tenho nada a ver com isso”.

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Filosofia (Pucrs), Graduada em Filosofia e Artes (Unijuí), Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências, do Departamento de Humanidades e Educação da Unijuí.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUI), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI), Especialista em Metodologia de Ensino de História pela Uniasselvi e Licenciado em História e Sociologia pela mesma Instituição. Bolsista CAPES.

## “Protagonismo juvenil” ou embuste?

O novo Ensino Médio em projeção tem nos convocado a uma importante e inadiável tarefa: a de pensarmos e discutirmos sobre o sentido degenerado de educação que está sendo forjado diante dos nossos olhos, cujas implicações envolvem todos, inclusive indiretamente aqueles que ainda nem nasceram. Seus desdobramentos são inúmeros e arbitrários, dos quais vale mencionar ao menos três: o de tornar a escola servil aos organismos internacionais e às demandas do mercado financeiro; o de colocar em risco o princípio democrático e universal da educação republicana; e o de autorizar os adultos a se eximir da formação das novas gerações, transferindo-a para as próprias crianças e jovens.

Conforme já acenado, é sobre esse último aspecto que nos debruçamos para a análise que segue, pelo destaque de duas dimensões em relação: o argumento controverso de um projeto que se declara favorável ao “protagonismo juvenil” e que, em nome disso, professa a exoneração dos adultos na educação desses jovens. A nosso ver, essa é a face mais nefasta do projeto, simplesmente porque se refere ao abandono declarado, institucionalizado e legalmente amparado de toda uma geração pela dispensa da responsabilidade adulta. Uma orfandade produzida, nomeadamente transvertida de “liberdade de escolha”. Um Ensino Médio *à la carte*, para usar a expressão de Juremir Machado (2016), configurado pela livre escolha de itinerários formativos segundo os projetos de vida de cada aluno – obviamente para aqueles que acham que têm ou dizem tê-lo. Estamos diante daquilo que Gerd Biesta (2013) diz não passar de uma *transação econômica*, em que o aluno é o consumidor (aquele que tem certas “necessidades”), o professor ou a instituição são os provedores (que existem para satisfazer as necessidades do aluno) e a própria educação é uma mercadoria (uma “coisa” a ser fornecida pelo professor ou instituição educacional e a ser consumida) (BIESTA, 2013, p. 38).

É justamente essa a lógica que, para Biesta, está por trás da ideia de que educadores e instituições educacionais devem ser flexíveis e responder às necessidades dos alunos (BIESTA, 2013, p. 38). Lógica expressamente assumida pelo documento elaborado pelo MEC, segundo o qual o “novo” Ensino Médio promete tornar a escola mais flexível, aprazível e mais conformada com os desejos dos estudantes pela oferta de um currículo com reduzido número de disciplinas (BRASIL, 2016). Em contextos formativos, significa um importante afunilamento e redução pela eliminação de componentes curriculares, pela possibilidade de a escola definir itinerários a serem ofertados e de o aluno ter que optar por um deles.

Não bastasse a visível precarização da formação instituída pelo projeto como um todo, convém destacar o anúncio vociferado pela mídia em sua defe-

sa: “a liberdade de escolha”, também denominado pelo documento de “protagonismo juvenil”. Nada mais do que uma expressão sedutora para dissimular o que, na prática, não passará ou da adesão do estudante ao princípio do prazer e à lei do menor esforço, que resistem a qualquer argumento sobre necessidades, valores e exigências, ou de uma escolha sugerida (para não dizer imposta) pela lógica do mercado. Afinal, qual o jovem que optará por uma área que, no momento da escolha, lhe impute renúncias e sacrifícios? Ou, então, diante da precariedade econômica, como resistirá ao argumento falacioso que alega ser a opção pelo itinerário “x” mais favorável à empregabilidade? O que garante que essas crianças e jovens saberão quais são suas necessidades e o que de fato desejam? Em síntese, quem é mesmo que define suas necessidades e produz seus desejos?

Há tempos, vemos acirrar-se o debate sobre a quem compete a responsabilidade de educar as novas gerações: à escola ou à família. A disputa era até saudável, pois induzia educadores, especialistas e pais a discutir sobre o que vem a ser educação, formação, responsabilidade, papéis, funções, apesar de não chegarem a nenhuma conclusão a termo. Com a proposta em vigor, o Estado resolve o impasse, não apenas intervindo, mas aliviando a todos e a si mesmo dessa importante incumbência, transferindo-a para os alunos. Como se a dinâmica educacional e a relação pedagógica pudessem ser reduzidas a uma dimensão estritamente econômica e privada e como se as necessidades de crianças e jovens não fossem produzidas, mais do que isso, como se não deveriam ser produzidas pelos adultos, justamente onde residiria, segundo Biesta, a sua maior competência (2013). Ao invés disso, a escola, os educadores e a família tornaram-se, definitivamente, reféns dos projetos privados desses jovens, onde a ideia de um mundo compartilhado parece não caber mais e o lugar da autoridade adulta foi desocupada. Resultado óbvio desse fenômeno denominado por alguns especialistas de “teenagização” da cultura ocidental, que convoca toda uma geração a viver o presente como se não houvesse futuro. Uma geração que, segundo Maria Rita Kehl, ainda carente de uma “linguagem para expressar suas dores”, é entregue a um “[...] mundo que os confinou no lugar do prazer e da alegria” (2008, p. 6).

Nessa brecha, o Estado apresenta-se audaciosa e descaradamente oficializando o que, nas palavras de Kehl, parecia ser apenas uma hipótese: “A dificuldade que tanto os pais como os professores têm em sustentar o exercício mínimo da autoridade” (KEHL, 2017). Aliviados, família e escola são socorridas pelo Estado de sua perturbação e incerteza quanto ao que fazer diante dos novos. O Estado diz: – “Se vocês, pais e professores, não sabem o que fazer, eu sei: deixemos que eles nos digam”. Hannah Arendt já considerava

que um dos equívocos da educação contemporânea é querer libertar as crianças da autoridade adulta, como se elas fossem “uma minoria oprimida” (2013, p. 240). A denúncia arendtiana pode perfeitamente ser infligida às justificativas do projeto, justamente porque ele acena para o abandono das crianças à imediatidade e à urgência de suas demandas privadas, a começar pelo argumento de que os jovens “poderão” decidir pelo que mais lhes agrada e antecipar os contornos de seu destino. Um “poder” dissimulado, que omite obrigatoriedade e ônus, pois não será mais permitido às crianças e jovens simplesmente não decidirem, retardarem a decisão ou, ainda, experimentarem a sensação de “sentir-se capazes de” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015), de testar limites e possibilidades, sem qualquer função previamente fixada. Em segundo lugar, o projeto omite que, antes de o aluno efetuar a sua escolha, a escola já terá sido “escolhida”. Ofertará um reduzido número de itinerários e cursos profissionalizantes intencionalmente sugeridos pelo mercado, definidos segundo aquilo que o projeto denomina de “relevância dos contextos”. O aluno acreditará estar escolhendo, sem saber que se trata do seu futuro matematicamente premeditado por outros. Mecanismo perverso de uma reforma que aborta o direito de crianças e jovens de receber uma educação promotora das múltiplas potencialidades do humano, restringindo os caminhos *a priori*. Uma reforma que promete algo que será incapaz de cumprir, pois anuncia a viabilidade de escolha por determinadas áreas de interesse do aluno, mas que não serão necessariamente ofertadas pelas escolas. Em terceiro lugar, convém lembrar que dilemas, dramas e crises que já perturbam os alunos aos 17 ou 18 anos serão antecipados em dois anos. Destino trágico que se impõe a uma criança que, agora, terá de escolher uma trajetória que não poderá deixar de trilhar: decidido o itinerário na área de Ciências Humanas, como optar por uma formação futura em Engenharia? Estará condenada a pagar o preço pela escolha precoce do desconhecido.

Apesar das contradições que rondam essa promessa de escolha, a mensagem de que há um campo aberto para o pleno exercício da liberdade é escancaradamente transmitida aos jovens. Ocorre que o suposto de liberdade irrestrita juvenil, associada a uma função rarefeita do adulto, compromete qualquer tarefa educativa, porque nega a participação dos adultos na coautoria da constituição mundana, dispensando-os de assinar embaixo do construído.

Uma criança cedo ‘liberada’ dos adultos não é uma criança livre, mas uma criança sob influência(s) [...] ambientais, midiáticas, grupais, comunitaristas, tribais. Os pares não são melhores que os pais. O problema é que o afastamento do adulto leva a não se inscrever no laço intergeracional, a não se situar em uma história [comum], a crer que um presente, de resto preservado, pode e deve renegar o passado odioso para fecundar um futuro radiante (GUILLOT, 2008, p. 27).



Nesse sentido, o ideal maior da educação, segundo a reforma, não são a participação e a renovação do mundo comum e público. Menos ainda, pela experiência escolar, buscar e compreender os vínculos com as gerações anteriores, conhecer a cultura, a história, a tradição, reconhecendo nelas a possibilidade do vir a ser de cada um. Seu principal objetivo é fazer com que crianças e jovens obtenham competências e habilidades a fim de encontrar seu encaixe perfeito numa sociedade de consumidores, aliciados por uma organização escolar que está suspendendo por completo seu potencial formativo.

### **Temor do novo transvertido em abandono**

Assim, despojada de qualquer sentido intrínseco, a educação passa a ficar à mercê da ilusão pelo “*pathos* do novo”<sup>3</sup>. Ilusão de que se nutrem certas teorias pedagógicas e a atual política educacional brasileira quando se sentem encorajadas a destituir, “como de um dia para o outro, todas as tradições [...]” (ARENDDT, 2013, p. 226), inspirando-se em experiências pontuais, autodenominadas vanguardistas e preconizadas por países cujas constituições históricas, econômicas, culturais estão longe de se parecer com as do nosso. Decerto que a emergência do novo está sempre a ser instaurada, sobretudo pelos recém-chegados. O problema é quando ele irrompe de perspectivas meramente revolucionárias, que acreditam ser possível forjar um mundo a partir de um marco zero. O abalo da estabilidade mínima mundana, condição necessária para a acolhida das novas gerações, é tão problemática quanto a postura ultraconservadora dos velhos atores que evitam contracenar com os novos pelo medo da reforma do roteiro. Um medo que tem a ver não apenas com a força da presentidade juvenil, mas também com essa imponderabilidade do futuro que anunciam toda vez que chegam ao mundo e que teria historicamente justificado as ingerências políticas mais brutais, já denunciadas por Hannah Arendt, e, por tabela, as intervenções pedagógicas mais traumatizantes.

Contraditoriamente, contudo, a reforma em discussão estaria descambiando para o lado oposto: diante do “não sei o que fazer” adulto e da contenção de intervenção violenta ficou mais fácil transferir a responsabilidade para aqueles que acham que podem responder por si. Justamente aqueles que se apresentam, segundo Maria Rita Kehl, como “a caixa de ressonância dos sintomas da cultura” (2008, p. 6). Aliás, uma bela metáfora para expressar o que, às vezes, tem se revelado trágico: “uma sociedade carente de referências tradi-

---

<sup>3</sup> *Pathos* do novo é um conceito utilizado por Arendt para denominar o afã das sociedades modernas pelo novo e o conseqüente rechaço ao velho (tradição). Nessa direção, o novo e sua novidade são revestidos de positividade e entendidos como avanço, enquanto os saberes da tradição são considerados ultrapassados e inúteis.

cionais, culturais e morais”... “se manifesta na ação e nas escolhas dos jovens” (KEHL, 2008, p. 6). Deduzindo: revela-se sintomaticamente em violência, suicídio, vícios, promiscuidade. E se alguma esperança pode haver nesse sentido, enquanto aposta na geração que se projeta, ela o pode, segundo a psicanalista, “através dos sonhos e projetos deles, dos mais sensatos aos mais estapa-fúrdios; mas também se representa através dos sonhos e projetos que tentamos atribuir a eles” (2008, p. 6). O excesso de transferência dos nossos projetos para as crianças e jovens é tão reprovável quanto entregar-lhes um mundo sem projeto algum, desprovido de algum sentido estável, tradicionalmente elaborado e defensável. Um sentido que se preste de enseada onde possam ancorar os sonhos que os animam. A ausência desse suporte seria a antítese de toda e qualquer empreitada formativa e a abertura sem quaisquer contornos, infinita em possibilidades, o abismo, porque significa que qualquer coisa que emerja das novas gerações pode ser aceita sem reservas, mesmo a barbárie, para pensar com Adorno e Arendt.

O projeto do “novo” Ensino Médio, contudo, é ambivalente nesse sentido, porque assim como ele faz uma concessão ao novo, autorizando crianças a fazer uso de uma liberdade desassistida para deliberar sobre seu futuro, ele também utiliza um mecanismo de controle tácito ao privá-las do direito de conhecer a tradição legada pelas gerações que as antecederam e ao impor a obrigatoriedade da escolha. Não autoriza, portanto, a instauração do novo, mas, paradoxalmente, o oblitera. Além disso, transverte aquilo que deveria constituir-se em iniciação das novas gerações, numa herança simbólica, em capital cultural privado, atraindo-as a partir de seus próprios interesses, encorajando-as a pensar que as coisas apenas são dignas de serem aprendidas, experimentadas ou realizadas se se prestarem a alguma funcionalidade, produtividade e consumo. Visivelmente marcada por interesses mercadológicos, a reforma acentua os contornos instrumentais do Ensino Médio e esvazia essa etapa da Educação Básica – e, indiretamente, toda a educação – do sentido ético-político que ainda lhe restava, cujo fundamento primeiro se encontra na necessária dependência geracional. Sem o reconhecimento desse vínculo, não há educação possível, tampouco qualquer possibilidade de construirmos um mundo comum.

Esta, aliás, é a primeira coisa que a escola ensina a cada um de nós: a de que não somos únicos, que nossa condição implica o intercâmbio significativo com outros parentes simbólicos que confirmam e possibilitam nossa condição (SAVATER, 2012). A escola, diferentemente do que quer o projeto, ensina-nos que não somos os iniciadores da nossa história, que insurgimos num mundo marcado pelo humano de mil modos, expressos em tradições das quais somos resultado e herdeiros e nas quais imprimimos a marca de nossa ação. Nessa dinâmica, cada sujeito só atingirá autonomia quando tiver dominado

os movimentos executados por seus predecessores, conservados que são nas tradições vivas. Por isso soa muito estranha uma concepção de educação que coloque seus fins fora dela mesma, como se não fossem adquiridas pelo contato com aqueles que já as vivenciaram e que têm a paciência, o zelo, a competência e a responsabilidade suficiente para iniciar os outros. À medida que compreendemos que as relações de responsabilidade podem oferecer um passado para o futuro, podemos afirmar que o elo da continuidade das gerações e a durabilidade do mundo são mantidos. Somente assim os jovens terão a oportunidade de “[...] escolher suas companhias entre homens, entre coisas e entre pensamentos, tanto no presente como no passado” (ARENDDT, 2013, p. 222).

Inspirado em uma narrativa de Umberto Eco, Brayner (2008) alega que vir ao mundo é como entrar numa peça de teatro depois de ter começado. Para participar do enredo, isto é, para se tornar um ator no palco do mundo público, é necessário saber o que ocorreu antes, qual o sentido da encenação e quais as regras a serem seguidas. Isso não significa que a peça siga um roteiro predeterminado, mas demanda que se ofereçam aos recém-chegados condições mínimas de se orientar, de atuar no mesmo palco, inclusive de dar novos rumos à peça. Nesse contexto, a educação escolar situaria as crianças, mostrando-lhes, pela garantia de um direito *a priori*, o que ainda não tiveram oportunidade de conhecer. Caminho inverso daquele que está sendo traçado pela presente reforma. Com ela os alunos (os recém-chegados) são largados à própria sorte e precisam criar – sabe-se lá como – o seu próprio enredo pelo enfrentamento de uma situação dramática e paradoxal. Primeiro, precisam obrigatoriamente optar por um roteiro (percurso formativo) predeterminado e reduzido em possibilidades quanto à sua oferta (lembrando que a escola não é obrigada a ofertar os cinco itinerários formativos, mas apenas dois). Segundo, precisam “livremente” escolher um roteiro desconhecido, visto que boa parte das disciplinas e conteúdos previstos para o Ensino Médio é inédita para o aluno, como é o caso de Química, Física, Biologia, Filosofia, Sociologia – isso se tais áreas e conteúdos forem realmente contemplados e trabalhados; ou serão induzidos a escolher áreas que lhes são muito familiares e que, por assim o ser, tendem a conduzi-los a uma segurança que impede que estejam exatamente diante de uma escolha.

### **Para continuar pensando...**

Justificando a necessidade de implementação urgente e eficaz do projeto, o MEC divulgou uma proposta endereçada não aos pais e responsáveis, mas às crianças e jovens, sob o capcioso argumento de que agora *eles poderão escolher*, indiretamente induzindo a ideia de que os adultos são desnecessários. O suposto é de que terão plenas condições emocionais e intelectuais para isso. Não é o

que parece. Crianças e jovens estão sendo constrangidos a tomar decisões prematuramente. Em síntese, oficialmente desamparados, tornados órfãos por decisão estatal e com amparo legal. Inteiramente responsáveis por suas escolhas e pelo seu destino, estão sendo precoce e irresponsavelmente conduzidos à maioridade. Velha discussão que não encetarei aqui, mas que começou com o voto facultativo e tem se revelado reiteradamente nas intenções de redução da maioridade penal. Assim, o que se anuncia já é possível antever. Nesse perverso sistema competitivo e nada inclusivo, sobreviverão os mais rápidos e decididos, os menos reflexivos e questionadores, os mais adaptados e menos resistentes. Qualquer espírito pensante mais demorado, minucioso, atento, duvidoso ou mesmo hesitante ficará sem lugar ou será dragado pelo sistema.

Além do silêncio diante do que presenciamos, nada parece mais assustador do que o espanto e a incerteza dos adultos revelados fatídica e exatamente a quem clama proteção e segurança. “Quando os pais dizem: ‘Sei lá, cara, faz o que você estiver a fim’, a rede de proteção imaginária constituída pelo que o Outro sabe se desfaz, e a própria experiência perde significação” (KEHL, 2008, p. 12). O resultado disso não poderia ser outro: estarão tão desorientados quanto os adultos, posto que essa é a “condição necessária”, segundo Kehl, “para quem ingressa na vida adulta sem bagagem, sem bula, sem mapa” (2008, p. 7). Estamos todos nós carentes de ideais e de projetos, fruto de nossa incapacidade, para pensar com Walter Benjamin, de transmitir nossas experiências aos recém-chegados, mais ou menos como faziam os antigos: *como se* soubessem como seus filhos deveriam ser educados. “E isso era suficiente para delinear um horizonte, constituir um código de referência – ainda que fosse para ser desobedecido” (KEHL, 2008, p. 12).

Renunciamos à tarefa, dura há que se dizer, de nos recolher reflexivamente em nossas experiências individuais e coletivas e delas retirar algo que mereça ser transmitido. Em que pese a impossibilidade, já esclarecida por Benjamin, de transmissão efetiva da experiência, é preciso admitir que a memória, o passado, a tradição, o vivido são os constituidores e nutridores de subjetividades. Por isso o interstício, como se pode denominar esse intervalo entre o velho e o novo, entre o passado e o futuro, não poderia conceber-se como uma página em branco. Página essa nem disponível à exorbitância juvenil para ser preenchida por ousadias que comprometam a estabilidade do mundo enquanto um mundo de todos, nem por orientações a serem obrigatoriamente seguidas, prescritas por quem se outorga, autoritária e arbitrariamente, sabedor do que é melhor para os outros. Há que se encontrar um ponto de equilíbrio entre o passado e o futuro, entre a geração antiga e a vindoura. Porque já vimos, acompanhando Maria Rita Kehl, que “a perspectiva libertária de inventar a própria vida cobra seu preço em desamparo, num momento em que a matéria

simbólica de que se dispõe para confeccionar o destino se desfaz entre os dedos, no ritmo da obsolescência programada das mercadorias de consumo rápido” (KEHL, 2008, p. 7). A solução a própria autora aponta: “Tentemos preencher, com o pensamento e o diálogo, o inquietante vazio em que os jovens tentam aportar suas frágeis embarcações” (KEHL, 2008, p. 7).

Arendt adiantou expressamente que é pelo pensamento que alguma articulação entre essas esferas geracionais se pode dar. Com Gadamer diríamos que também pela capacidade dialogante de produzir perguntas e respostas sempre provisórias num movimento em que todos os envolvidos – adultos, crianças e jovens – possam ter a oportunidade e a condição de pensar, elaborar verbalmente o pensado e o emocionalmente experienciado, forjando sentidos. Essa, ao que me parece, seria uma postura coerente a ser assumida por quem, de um modo ou de outro, sente-se convocado a pensar e a responder pela educação dos recém-chegados.

## Referências

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira com colaboração de Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu. **Educação e Sociedade**. Ano XVII, n. 56, p. 24-56, 1996.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e sentido).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base de Educação nº 9.394/96**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 out. 2017.

BRAYNER, F. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro, 2008.

GUILLOT, G. **O resgate da autoridade em educação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KEHL, M. R. **A fratria órfã**: conversas sobre a juventude. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

KEHL, M. R. **Pensamento, ética, criação**. Disponível em: <[http://revistapercurso.uol.com.br/index.php?apg=artigo\\_view&ida=198&ori=entrev](http://revistapercurso.uol.com.br/index.php?apg=artigo_view&ida=198&ori=entrev)>. Acesso em: 08 out. 2017.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, J. M. da. **Aluno vai escolher?** Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/2016/09/9107/dois-textos-sobre-educacao/>>. Acesso em: 07 out. 2017.

# **Educação de Jovens e de Adultos: encurricular ou respeitar o percurso formativo?**

*Paulino Eidt<sup>1</sup>  
Roque Strieder<sup>2</sup>*

## **Considerações iniciais**

A Educação de Jovens e de Adultos tem sido emblemática no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem. Essa modalidade de ensino é constituída por pessoas que por razões diversas “quebraram” e/ou tiveram quebrado seu percurso formativo e retornam aos bancos escolares a fim de atender seus interesses de vida, do mundo do trabalho e oxalá como seres humanos. O recomeço diário vem acompanhado do preenchimento de um vazio pessoal, ao mesmo tempo em que se constitui numa resposta ao clamor público de que só pela escola as pessoas vencem os desafios na sociedade contemporânea. Nesse entendimento, no momento que adentram a sala de aula, são percebidos como portadores de uma presumida ignorância. Dessa forma, a questão central remete ao papel do professor em sala: “O que fazem, como fazem e para quem fazem?”. *A priori* temos que reconhecer que essa modalidade de ensino recebe das políticas públicas e das autoridades educativas um olhar secundário e desigual.

Nas escolas, é deveras complexo estabelecer uma gestão que possibilita a construção de ações que contemplem os diferentes percursos formativos e os saberes científicos, frutos do avanço histórico da ciência e das inter-relações humanas. A realidade dos Centros de Educação de Jovens e Adultos possui limitadores didáticos, pedagógicos, metodológicos e teóricos na condução do processo de ensino e aprendizagem. Via de regra, as escolas que oferecem essa modalidade possuem um corpo docente flutuante (contratados por períodos). A ausência de uma equipe estável impede um planejamento sistêmico e de longa duração. Somam-se a essas dificuldades estruturais o preconceito e os

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: paulinoeidt1@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. E-mail: roque.strieder@unoesc.edu.br

estereótipos do meio social, que alimentam a ideia de que os alunos que procuram essa modalidade de ensino o fazem para obter facilidades. Essas lógicas preconceituosas, também percebidas em parte do corpo docente, reproduzem relações de dominação, principalmente através do uso da linguagem da vitimização, aliada às linguagens de vigilância, controle e culpabilização. Com efeito, o uso de um conjunto de representações imagéticas e discursivas acerca da condição de aluno/trabalhador culmina em dispositivos de aceitação, “naturalizada”, do papel de derrotados e impotentes.

A presente escritura destaca dois eixos orientadores a serem considerados por quem pensa as políticas públicas da educação de jovens e adultos e por quem assume o papel de educador. O primeiro trata do respeito para com o conjunto de saberes que são frutos do movimento histórico e do espaço geográfico e cultural de vivência do aluno, e o segundo destaca a construção do percurso formativo dos alunos através da sua autonomia e capacidade criativa, inerentes ao ser humano.

### **O percurso formativo a partir das interações sociais**

Os saberes, frutos de experiências de vida e ao longo da vida, obedecem a uma dinâmica de construção distinta da que é traduzida no contexto educativo formal. O percurso formativo é a capacidade de aprender e de adaptar-se de forma rápida e eficaz a situações de mudança nas quais um ser humano se envolve. Nesse entendimento, a construção de conhecimentos não está confinada a um período específico da vida, uma vez que, como afirmam Maturana e Varela (1995, p. 68), “todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer”.

As pessoas inserem-se na sociedade por meio das relações que desenvolvem durante toda a sua vida. Assim, no âmbito familiar, na escola, no local de moradia e do trabalho, processam e fortalecem essas relações como esfera social. Ao transcender o mundo dado pela natureza e construir material e significativamente os mundos das culturas, os mundos das vivências, o ser humano firma-se, por sua vez, como criador de suas próprias condições de vida e como sujeito de história. Viver implica criação de mundos, o que é mais do que simplesmente pertencer a um mundo. Paulo Freire (1989, p. 43) evidencia que o ser humano, ao criar seus mundos, torna-se mundo:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes do estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

Dessa forma, através de diferentes processos educativos, também fontes catalizadoras da reconstrução de realidades e dos mundos de convivência, a humanidade perpetua-se e melhora sua condição humana. O efeito cumulativo das culturas, que se expressa a cada novo invento e descoberta, é, em última instância, a soma do valor agregado de experiências e saberes anteriores. As novas experiências são, simultaneamente, dinamizadas e transformadas pelas experiências anteriores. Nesse entendimento, a tecnociência, ao fomentar diferentes experiências de vida, é também uma atividade que se estabelece nas relações que envolvem indivíduos, sociedade e o entorno ambiente.

Para Gohn:

Na educação não formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, local onde há processos interativos intencionais [...] Há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes (2006, p. 29).

O caráter horizontal e democrático de saberes socialmente construídos constitui-se num caminho inverso do conhecimento institucionalizado, assimétrico, hierarquizado e monopolizado. Para Fritjof Capra (1996, p. 28): “Todos os seres vivos são membros de comunidades ecológicas ligadas umas às outras numa rede de interdependências”. As conexões invisíveis, tácitas e informais extrapolam o formato de uma escola ou outra instituição qualquer. Para Castells (2002), o conhecimento propaga-se através de redes sociais, movido pela linguagem, cultura e interesses específicos de grupos. Nessa direção, a reciprocidade e as experiências coletivas de conhecimentos são maiores no interior dos grupos se houver proximidade cultural e social entre seus membros. A aprendizagem acontece permanentemente ao longo de toda a vida, ou seja, aprender é viver e viver é aprender. Reafirmamos com Assmann (2011, p. 125): “Processos vitais e processos cognitivos se tornaram sinônimos [...] onde não se propiciam processos vitais tampouco se favorecem processos de conhecimento”. Uma aprendizagem que acontece porque acontece espontaneamente, sem que, na maioria das vezes, os próprios participantes do processo tenham consciência. Nesse entendimento, todas as pessoas são portadoras de saberes construídos ao longo do seu percurso em vida. Saberes que se fundamentam nos sentires e fazeres espontâneos (MATURANA; DÁVILA YÁÑEZ, 2009), na solidariedade, nos laços de pertencimento, na identidade coletiva e na complementariedade.

As aprendizagens informais (decorrentes de situações mais amplas da vida, ou seja, das experiências em vida, com caráter aleatório e espontâneo), diversificadas e experienciadas, têm estreita ligação com os fazeres cotidianos



e também com a significação desses fazeres. Trata-se normalmente de conhecimentos resultantes das tradições orais, como redes de conversações interpessoais, bem como nas inter-relações com o entorno ambiente. Vem dos atores sociais, seres humanos envolvidos e presentes em grupos étnicos, em inter-relações de gênero, no reconhecimento das alteridades, como também da participação em organizações humanas como sindicatos, movimentos sociais, religiosos, ecoambientais, entre tantos outros.

Para Saviani (2008, p. 38), essa modalidade educativa entendia que o conhecimento é uma fonte de liberdade, um berço da independência do pensamento e de orientação das ações regadas pela ética e pela corresponsabilidade.

Com efeito, havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, em particular, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal.

Na educação não formal (reforçando: entendida aqui como aquela que decorre de fazeres e respectivas significações desenvolvidas no exterior dos sistemas formais, tais como nos locais de trabalho, nos espaços comunitários, nos nichos de convivências colaborativas que não, necessariamente, conduzem à certificação), os espaços educativos e as experiências formativas acontecem em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos indivíduos e dos grupos fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos espontâneos. É mais difusa, mais diversa e ao mesmo tempo mais singular, menos hierárquica e menos burocrática. Em períodos mais recentes (com advento da internet), essas aprendizagens assumem formato de redes e ultrapassaram o limite físico/geográfico, aglutinando pessoas com objetivos específicos e/ou comuns.

Para Castells (2002, p. 156), na sociedade em rede emerge uma oposição fundamental entre duas lógicas espaciais: a do espaço de fluxos e a do espaço dos lugares.

O espaço de fluxos organiza a simultaneidade das práticas sociais a distância por meio de sistemas de informação e telecomunicações. O espaço de lugares privilegia a interação social e organização institucional tendo por base a contiguidade física. [...] a ênfase dada pelos ecologistas à localidade e espaços de existência constitui um desafio aos mecanismos básicos do novo sistema de poder.

A educação como prática social é um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida humana e em diferentes contextos, quer seja pelo ensino

formal, vinculado à escola, quer seja pela aprendizagem não formal, proporcionada pela família, comunidade, redes de aprendizagens, meio social, entre outros. A ênfase em uma ou outra dessas variáveis é histórica e, como tal, mutável e dinâmica, como vemos na manifestação de Lindo (2000, p. 142).

Até o começo da década de 1980, sustentava-se ainda a pretensão do sistema educativo de estabelecer parâmetros, como a idade mental e a idade escolar. Mas uma criança que começa a consumir televisão aos quatro anos (a até menos) tem, ao chegar aos 12 anos, mais de 15 mil horas de mensagens, imagens e informações. Seu capital cultural é muito mais denso que o previsto pelos materiais e pelas práticas escolares de décadas atrás. A escola começa então a aborrecer e do aborrecimento surgem primeiro a recusa e em seguida a violência latente. A cultura escolar foi durante todo o século o principal veículo de difusão cultural, de divulgação científica e de informação básica sobre a sociedade.

Assim cabe a questão: como a escolarização de jovens e adultos consegue ser mais justa com o percurso formativo de cada um e de todos os seus alunos? Os profissionais da educação têm a dimensão e reconhecem as diferentes possibilidades e espaços da aprendizagem? De qualquer forma, não se defende a destituição do professor do território em que deveria ser protagonista. Trata-se de equalizar o conhecimento instituído com o conhecimento herdado pela tradição dos sujeitos sociais que vivem ao aprender. Nessa acepção, é necessário pensar o conhecimento como algo inseparável da vida, já que o mesmo possibilita vivenciar a experiência da resignificação dos sentidos e contribuir para semear a reflexão sobre uma educação que possa integrar o ser e o saber, entrelaçando os fenômenos da vida com o processo de conhecimento.

Se, como escreve Popper (2001), “vida é aprendizagem”, não é suficiente a competência para aplicar conhecimentos e tecnologias avançadas ou até produzir conhecimentos novos se o aluno for incapaz de refletir para significar o que está fazendo. Não basta conhecer formalmente e ser competente no saber fazer, porque no conhecer, como inseparável da experiência de vida, importam a paciência do tempo e uma suficiente distância para indagar sobre o sentido das coisas, sobre o sentido dos fazeres, o sentido de seus atos, como muito bem reflete Arendt em “A vida do espírito” (1995).

A imersão em cenários que se contrapõem à lógica da homogeneização e da normatização abusiva pode abrir possibilidades de dinamizações e participações, principalmente diante da característica de inacabamento e finitude do humano. Nesse diálogo, não cabe “encurricular” alunos da Educação de Jovens e de Adultos com faixas etárias que superam, em alguns casos, 80 anos de vivência. Percebê-los dessa forma é negar sua condição humana e suas ex-

periências de vida como também de aprendizagem. Trata-se de reconhecer que não há a produção de um conhecimento de maneira exata e definitiva, e sim um saber elaborado ao longo de toda a vida, mutável e efêmero, mas cumulativo e complementar.

Assim, nessa modalidade de ensino urge o reconhecimento das aprendizagens da vida e em vida e da capacidade criativa inerente a todos os humanos. Uma aceitação que, nas palavras de Capra (1996, p. 24-25), alarga as possibilidades de vivências compartilhadas como bases organizativas de comunidades.

Estamos vendo é uma mudança de paradigmas que está ocorrendo não apenas no âmbito da ciência, mas também na arena social, em proporções ainda mais amplas. Para analisar essa transformação cultural [...] de um paradigma científico até obter um paradigma social, que defino como uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhados por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como a comunidade se organiza.

Tanto a academia de formação em nível superior como as escolas que atuam na Educação Básica de uma forma geral se mostram reticentes ao reconhecimento dos saberes, conhecimentos e capacidades construídas ao longo da vida. Assim, adotar na esfera pedagógica de escolas a conservação desses saberes vivenciados, tornando-os fontes de diálogo e complementares com os conhecimentos construídos sistematicamente em seus ambientes, precisa constar como possibilidade aberta e efetiva.

Para tanto se faz premente remover da esfera pedagógica o estigma da positividade do processo avaliativo. Avaliar a partir do princípio de que todos aprendem da mesma forma e que o processo da aprendizagem pode ser mensurado por uma nota assume uma conotação ainda mais excludente na Educação de Jovens e de Adultos. Especificamente nessa modalidade de ensino e aprendizagem, encontramos um público aprendente com ritmos de aprendizagem diferenciados e dependentes de variáveis econômicas, sociais, culturais, de autoestima, de afetividade, entre tantos outros. Convivem na mesma sala de aula alunos de gerações distintas e de realidades socioculturais e econômicas variadas, que não podem ser submetidos à positividade e à objetividade fria de mecanismos avaliativos.

A crise humanitária de toda ordem e a incapacidade do diálogo com os diferentes processos de conhecimento acabam por negar a vida como uma totalidade aberta. A visão de que o conhecimento adquire-se unicamente em ambientes formalmente institucionalizados permite concluir que a criatividade e a capacidade reflexiva não são inerentes a cada um e a todos os humanos. O desafio consiste na possibilidade de entrelaçar na Educação de Jovens e de

Adultos o tripé vida/conhecimento/ser humano. E oxalá, como escreve Strieder (2011, p. 164):

Esse é um convite que já não precisa ser formalizado. É um convite às práticas educativas, para que abandonem as visões simplistas, regimentais, metafóricas e imutáveis da vida, da sociedade e das “coisas” do universo. É um convite para visualizar um universo evolutivo reclamando uma nova linguagem para as ciências físicas e para as ciências humanas. É um convite para uma reflexão mais profunda, para um olhar em rede em direção à grande teia de como a vida acontece, qual a sua relação com a ordem, com a desordem, do quanto quer ser mais completa, mais digna e mais construível. É um convite à vida e à vida auto-organizativa. É um convite para saborear, no universo linguajante, a fantástica possibilidade para melhor entendermos o espantoso mundo em que vivemos.

Uma esperança: a escola pode contribuir para que os alunos matriculados nessa modalidade de ensino se reconheçam como legítimos detentores de conhecimentos, tecidos em estreita interdependência com a vida. Ao reconhecer e valorar no espaço pedagógico da sala as aprendizagens que os indivíduos efetuam ao longo dos seus percursos pessoais, sociais e profissionais, a escola reconhece que capacidades e experiências são frutos do potencial criativo de cada pessoa e de todas as pessoas.

Essa escola, nas palavras de Severino, irá recriar a vivência da dignidade perdida ou tirada se contar com a presença de educadores com o perfil assim definido:

Precisamos de educadores que ensinem o aluno a pensar. Mais do que isso, que despertem o gosto de pensar, que despertem o gosto de aprender e que despertem a experiência insubstituível do diálogo, em que cada um pode se reconhecer como sujeito de ideias, sujeito de palavras, como uma pessoa que tem o que dizer, que pode dizer e que será ouvida.

Uma escola com visão aberta apresenta-se como uma voz dissonante diante das lógicas escolares limitadas aos estreitos repasses visando à conservação dos mecanismos instrumentais, prioritariamente capazes de silenciar, submeter e controlar.

### **Criatividade: um potencial de cada um e de todos**

Na modalidade de Educação de Jovens e de Adultos, os agentes de opressão, exploração e discriminação fabricam imaginários coletivos e enunciados, pautados unicamente em critérios cognicistas de que seus estudantes são fracassados e sobras da escola “normal” pretensamente superior. Essa abordagem imagética e discursiva inibe a autodeterminação e atribui um caráter imutável e periférico a seus protagonistas. Em nome de uma escola ideal e bem

avaliada em exames nacionais, cristalizam-se conceitos estereotipados acerca da Educação de Jovens e Adultos. Tradicionalmente, as instituições e a própria sociedade em geral mostram-se avessas a instituições educativas fora do formato da escola. Marcadamente defendem o pensamento de que a escola é o único e exclusivo meio legítimo da aprendizagem válida.

Paulo Freire (2004) foi defensor do processo interativo entre as práticas social e escolar. Na visão dele, as leituras de mundo, as experiências de vida e as aprendizagens decorrentes da interação social são fundamentais no processo escolarizado a que os sujeitos sociais se submetem. Assmann (2011), por sua vez, enfatiza que a possibilidade de relacionar intimamente o potencial inovador do conhecimento com a própria essência criativa da vida foi determinante para a sobrevivência humana. Para os dois educadores, os humanos são seres inacabados, o que lhes permite uma aprendizagem constante, independentemente da idade e das circunstâncias da vida. Na concepção deles, a aprendizagem tem conotação transformativa, e o aprendente possui confiança na sua eficácia e autonomia enquanto indivíduo em permanente atualização.

Uma confiança que não encontra sustento nos limites da transmissão de conhecimentos úteis e instrumentais, mas sim atrelada às experiências de vida e em coerência com a dinâmica do pensar criativo, questionador e investigativo.

A ciência moderna (século XXVII) e a universalização da escola romperam com princípios e significados de aprendizagens determinadas pela comunidade para impor escolhas institucionais. Isso significou a implementação de uma perversa lógica afinada com as expectativas econômicas e mercadológicas, prioritariamente favoráveis à tecnociência, ou seja, uma formação instrumental e útil “à produção e ao consumo, e, no nível privado, com os interesses profissionais individuais de renda e ascensão social” (GOERGEN, 2014, p. 562).

Ao se despir dos antigos sentidos da construção e socialização de conhecimentos, esse foi paulatinamente negado porque pouco conciso, subjetivo e não comprovável em definitivo. Porém, como sinaliza Monod (2002), o conhecimento científico veio carregado de ilusões. A explosão de conhecimentos e informações possibilitou uma aceleração das produções tecnológicas, inovadoras expectativas no mundo do trabalho, do mercado e da economia, a globalização, a fragmentação cultural e social, a agressão ao meio ambiente, carregando uma nova mensagem: “a definição de uma nova e única fonte de verdade, a exigência de uma revisão total dos fundamentos da ética”. Observemos melhor nas palavras de Monod (2002, p. 114):

As sociedades modernas aceitaram as riquezas e os poderes que a ciência lhes oferecia. Mas não aceitaram ou vagamente se aperceberam da mensagem mais profunda da ciência: a definição de uma nova e única fonte de

verdade, a exigência de uma revisão total dos fundamentos da ética, de uma ruptura radical com a tradição animista, o abandono definitivo da “antiga aliança” e a necessidade de criar outra. Armadas de todos os poderes, usufruindo de todas as riquezas que devem à ciência, as nossas sociedades tentam, ainda, viver e ensinar sistemas de valores, roídos, já na raiz, pela própria ciência.

Assim, frente ao rolo compressor da ciência moderna, como tecnociência, atualmente prevalecem as atividades de ensino com orientação instrumental-utilitarista, negligenciando as dinâmicas reflexivas das quais poderiam emergir estratégias sustentáveis, revestidas de éticas compromissadas comunitária, local e coletivamente. Uma lógica que fortalece a acomodação diante da realidade estabelecida. E, como escreve Gorgen (2014, p. 568), “ao acomodar-se, deixa de indicar alternativas, silencia frente à inclusão sistêmica do homem enquanto produto para a utilização técnica; aquietando-se, aceita a unidimensionalidade da realidade e suprime a contradição. Abre mão da locução política da socialidade ética, levada a termo pelo movimento subversivo e dialético do pensamento”. Como reprodutoras da realidade objetiva, escolas silenciam diante da reflexão exigente, inibem a curiosidade, cerceiam os questionamentos e as investigações criativas.

Como reprodutor da realidade, o campo educativo assumiu o paradigma cartesiano que, ao separar sujeito/objeto, desencadeou também o rompimento do ser humano/natureza e, conseqüentemente, vida/conhecimento, abrindo uma fenda na identidade humana terrena. Nas palavras de Morin (2008, p. 270), “o paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada um com sua esfera própria; a filosofia e pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Essa dissociação se prolonga, atravessando o universo de um lado a outro”. O pensamento cartesiano foi tão forte durante a modernidade, que ainda hoje pensamos de forma dicotômica, separando corpo e mente, razão e emoção.

Apesar dessas dicotomias e antagonismos, as escolas e os mecanismos de formação concebem e semeiam uma perversa lógica de harmonia, como por exemplo entre livre iniciativa e cooptação opressiva, entre altos índices de produtividade e as conseqüentes lógicas destrutivas dos recursos naturais, entre a dessubjetivação e a autonomia, entre outros. Fragmentando o que se efetiva como interdependente e harmonizando aquilo que conflita e antagoniza, as escolas e os mecanismos pedagógicos concebem o conhecimento como uma mercadoria, os alunos como clientes, os professores e educadores como agentes e mensageiros das ferramentas mercantis.

A educação no cenário pós-moderno apresenta marcas de um modelo elitista, lógico-instrumental, competitivo e utilitarista. A adoção de um currí-

culo engessado e descontextualizado, pensado primeiramente para atender avaliações externas, o mercado de trabalho e a matriz mercadológica impedem a emergência da capacidade criativa dos alunos. Esse modelo desconhece a educação numa perspectiva da complexidade, de conexões e interdependências, espaço onde valores se relacionam com o meio ambiente, a ética, a humanização, essenciais na busca de um novo rumo à humanidade.

Os adultos que retornam à escola, além da necessidade de saber em que medida a escolarização seja útil no desempenho diário de suas funções laborais e sociais, querem também restaurar em si mesmos a estratégia do caráter reflexivo, pensante e significador dos conhecimentos, dos fazeres, das coisas e das vivências. Eles aguardam que suas experiências de vida sejam transformadas em aprendizagens formais para romper com os limites das experiências imediatas, ultrapassar o espaço meramente operacional, transcender as aparências e representações para desenvolver e desenvolver-se com maturidade, responsabilidade e segurança, mesmo que mergulhados em contextos nebulosos, efêmeros, voláteis e frágeis. As dúvidas e incertezas sinalizam uma nova ordem, cujo fio condutor será compreender e assumir as responsabilidades frente aos impactos materiais e sociais do chamado progresso científico-tecnológico, que, apesar de seus muitos efeitos perversos, orchestra de forma impressionante a transformações no mundo natural, no mundo biológico e no mundo das relações intersubjetivas.

Paulo Freire (2004) reitera que na relação entre experiência de vida e conhecimentos teóricos resulta uma aprendizagem projetiva, com significado temporal e espacialmente diversificado, de acordo com as particularidades de cada história de vida dos aprendentes. Experiências de vida pautadas em reflexões implicam uma aproximação mais íntima das coisas, dos outros e de si, em substituição aos princípios dos mecanismos instrumentais do poder e do controle, do mero descrever ou do raso dimensionar, o cálculo frio e racional.

Segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (2010), o conceito de aprendizagem ao longo da vida deve gerar uma educação sem fronteiras com oportunidades abertas, flexíveis e pessoalmente relevantes para desenvolver conhecimentos e competências. Porém e acima de tudo afirmamos capacidades reflexivas e significadoras num mundo invadido por miríades de problemas e perplexidades, diante dos quais teima permanecer a incapacidade de alternativas se persistirmos em nossas concepções tradicionais, oriundas da lógica instrumental da tecnociência. Importa, então, proporcionar contextos de aprendizagens e processos que sejam atraentes e adaptados para os adultos como cidadãos ativos no trabalho e como seres humanos em família, em vivências comunitárias e, não menos importante, como indiví-

duos que se reconhecem interdependentes, decididos a construir e reconstruir suas vidas por entre culturas, envolvidos por sociedades e economias complexas em rápida mutação.

Nosso convite, diferentemente dos esquemas habituais preocupados com a praticidade e a homogeneização e de fazeres pedagógicos competentes e em sintonia com o processo civilizatório excludente, é que se rompa com a modelização, com a normatização abusiva, com a disseminação da violência e da desumanização. Fiquemos com Adorno (1995, p. 141) e sua aposta de uma construção consciente e ética e não mais voltada para a “modelagem das pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi por demais destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira”.

Sabemos, trata-se de uma tarefa nada simples e nem linear, mas um sonho possível, um ato educativo. Enfim, um programa educacional terá maior sucesso se estiver voltado para o reconhecimento do potencial e do cabedal de conhecimentos que cada um dos seus alunos traz do seu percurso formativo iniciado com a sua natalidade e vivenciados como experiências éticas e referenciadas no humano e no social.

### **Considerações finais**

Dada a diversidade que abarca a Educação de Jovens e de Adultos, o desafio consiste na projeção de novos referenciais em substituição aos esquemas fechados e excludentes da razão instrumental: pilares e princípios capazes de promover o humano no humano, mesmo que num universo de inacabamento. Trata-se de um desafio que exige trabalho coletivo na reflexão da condição humana e da ação pedagógica que reconheça o adulto como detentor de experiências e aprendizados construídos ao longo de sua trajetória em vida.

Aos jovens e adultos limitados pelas circunstâncias violentas de uma sociedade fragmentada e desigual e pela histórica exclusão do meio cultural é preciso promover processos educativos capazes de responder aos desafios que considerem a dinâmica de suas vidas. Pautar o processo de ensino e de aprendizagem pelo paradigma cartesiano, utilitarista e instrumental da tecnocracia é afastar a possibilidade de aceitação dos elementos constitutivos da vida, das reflexões profundas e da capacidade de significar-se.

Aprender consiste em dar sentido ao que se conhece e a si mesmo através de sentires e fazeres. Trata-se de processos dinâmicos e complexos, em permanente construção e recomposição através da interação entre os sujeitos



e os entornos ambientes. O conhecimento deriva da multiplicidade dos contextos de vida das pessoas através de uma combinação de modalidades e processos de aprendizagens, reflexões e significações. A Educação de Jovens e de Adultos, num gesto de humildade, deve reconhecer e validar o percurso formativo inscrito na trajetória de vida dos seus alunos, sob pena de novamente estimulá-los à evasão escolar e então à estreita via da funcionalidade instrumental e utilitarista.

Enfim, urge uma educação que perceba o compromisso para com a vida de seres humanos em consonância com as capacidades cognitivas, reflexivas, comunicativas e criativas. Elas são portadoras de potencialidades para uma profunda mudança de mentalidade e de concepção do que significa ser e fazer escola para todos, implicando a confiança, a corresponsabilidade e a aceitação como ações espontâneas.

### Referências

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2011. 261p.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Editora Cultrix LMTD, 1996.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 530p.
- LINDO, Augusto Pérez. **Era das mutações: cenários e filosofias de mudanças no mundo**. São Paulo: UNIMEP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 36. ed. Cortez: São Paulo, 1998, 87p.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. publ. Educ. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar.2006. Disponível em: <[www.proceedings.scielo.br/scielo.php](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php)>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- LINDO, Augusto Pérez. **Era das mutações: cenários e filosofias de mudanças no mundo**. São Paulo: UNIMEP, 2000.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**, Campinas, SP: Editora Psy II, 1995.
- MONOD, J. **O acaso e a necessidade**. Portugal: Publicações Europa-América, 2002.
- MORIN, Edgar. **O método IV. As ideias**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

POPPER, K. **Vida é aprendizagem**: epistemologia evolutiva e sociedade aberta. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2001.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. 474p.

SEVERINO, A. J. **Educação e transdisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

STRIEDER, Roque. A ciência numa perspectiva transdisciplinar: o cenário da complexidade. In: SALVI, Rosana Figueiredo; MARANDOLA, Eduardo. **Geografia e interfaces de conhecimento**: debates contemporâneos sobre ciência, cultura e ambiente. Londrina: Eduel, 2011.

UNESCO (2010). **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Instituto da UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

# **BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul): desafios e oportunidades para o progresso na educação**

*Gabriel Galdino Gomes<sup>1</sup>*

## **Introdução**

Desde a criação do BRICS como entidade político-diplomática formada por países de economias emergentes na Cúpula de Ecaterimburgo em 2008, consolidou-se a ideia de que o grupo, por meio da coordenação e atuação em conjunto, possuía capacidade de induzir reformas em todo o cenário internacional, tornando-se símbolo de mudança do poder econômico global. Nesse contexto, Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS) têm transformado o mapa mundial da educação ao levar milhões de pessoas à escola, construir centros de ensino, fomentar inovações e compartilhar experiências e conhecimentos na área. Ademais, o grupo tem incorporado a tendência internacional de formulação de estratégias, planos e políticas nacionais para o desenvolvimento na área da educação. Dessa maneira, o BRICS tem buscado a construção de uma agenda de cooperação multissetorial que contemple a educação junto com temas econômicos e políticos.

Em 2013, os ministros da Educação desses países reuniram-se na sede da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Paris com o objetivo de explorar, pela primeira vez, oportunidades para a cooperação em educação. Assim, em 2014, na VI Cúpula do BRICS, realizada em Fortaleza, os líderes do grupo afirmaram a importância estratégica da educação para o desenvolvimento sustentável e o crescimento econômico inclusivo, bem como se comprometeram a fortalecer a cooperação no campo educacional.

A partir desse cenário, este trabalho tem como objetivo principal apresentar uma visão geral dos sistemas de educação e das políticas dos membros do BRICS com enfoque para as tendências quanto ao acesso, à qualidade e à

---

<sup>1</sup> Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Federal do Pampa. E-mail: gabriलगaldinogomes@gmail.com.

equidade. Para isso, a primeira parte procura explicar a criação do BRICS e explicar a importância do grupo para a sociedade internacional. Na segunda seção, tem-se como foco abordar as Constituições, leis e projetos nacionais que versam sobre a educação nos cinco países. Na terceira parte, tem-se como finalidade identificar os principais desafios no ramo da educação enfrentados pelo grupo.

Dessa forma, a problemática desta pesquisa resume-se à seguinte questão: o BRICS possui prioridades políticas educacionais convergentes no que tange à área da educação? Defende-se, neste trabalho, a perspectiva de que esses países têm grande potencial em compartilhar experiências e conhecimentos para superar seus desafios na área da educação. Assim, para realizar essa análise, utiliza-se um método quanti-qualitativo, contemplando fontes primárias e secundárias, bem como estudos realizados sobre o tema pela UNESCO.

Portanto o BRICS, apesar de não ser difundido tanto como deveria pelas diversas mídias, representa um novo paradigma de desenvolvimento para a época atual, trazendo relevantes propostas de reformas que beneficiam um mundo ainda marcado pela profunda desigualdade social e pobreza. A abordagem sobre a educação pelo viés das relações internacionais, contemplando a criação do BRICS e as transformações do cenário mundial, fornece um contexto rico para a troca de conhecimentos e de lições aprendidas por diferentes países.

### **Histórico do BRICS**

Nos últimos anos, vem se tornando cada vez menos estável a ordem internacional imposta pelos Estados Unidos, quase três décadas após o colapso soviético. Nesse cenário, os EUA veem-se acometidos por uma grave crise econômica, simultaneamente desgastados com suas políticas travadas por guerras, como as do Afeganistão em 2001 e do Iraque em 2003, com o anseio de combate ao terrorismo (HOBSBAWM, 2011). A globalização e sua liberalização comercial forjaram um mundo onde os blocos e associações econômicas são uma realidade emergente, principalmente com o desaparecimento de uma ameaça potencial à paz mundial dessa forma, “[...] essa dupla tendência está tornando os Estados Unidos uma superpotência relativamente dispensável tanto em termos político-militares como econômicos [...]” (VIZENTINI, 2004, p. 136).

Por essa perspectiva, o início do século XXI caracteriza-se pela iminência da demanda por uma liderança global no cenário internacional, consequência da incapacidade dos EUA e das demais potências tradicionais de gerar novos paradigmas de ordem. “[...] o mundo mudou estruturalmente, mas nos-

“... sistemas de gestão de assuntos globais não se adaptaram”<sup>2</sup> (MAHBUBANI, 2011; tradução nossa). Esse contexto de mundo à deriva propicia o espaço para a conformação de novas instâncias de articulação e de coordenação entre os países em desenvolvimento, como o Fórum de Diálogo Índia-Brasil-África do Sul (IBAS), Cúpula América do Sul–Países Árabes (ASPA) e o BRICS, classificados como de Cooperação Sul-Sul<sup>3</sup>.

Todavia o acrônimo BRICS não possui origem na articulação entre Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul em âmbito de Cooperação Sul-Sul. Esse conceito possui um histórico de mais de uma década, tendo seu marco inicial no trabalho do economista Jim O’Neill (2001), intitulado *Building Better Global Economic BRICs*, que ganha destaque pelas perspectivas de crescimento econômico dadas ao Brasil, Rússia, Índia e China (BRICs denominado pelo O’Neill ou BRIC, título evidenciado nos documentos do grupo como entidade político-diplomática, ainda sem a presença da África do Sul) e pelo possível impacto econômico e político que essas nações gerariam no ambiente internacional dos próximos anos.

Assim, até 2006, quando ocorreu o primeiro encontro informal entre os chanceleres do BRIC, acadêmicos, jornalistas e políticos de várias regiões do mundo, influenciados por essas prospectivas, afirmavam que esses países representavam uma mudança na ordem mundial. A partir de então, os governos dos quatro países assumiram, de forma articulada, o papel que grande parte do mundo já lhes atribuía (RIBEIRO; MORAES, 2012). Posto isso, em 2008, contexto de crise financeira global, Brasil, Rússia, Índia e China (BRIC) reúnem-se pela primeira vez de maneira formal na Cúpula de Ecaterimburgo, iniciando um processo de encontros e reuniões que vem ocorrendo até os dias atuais.

Dessa maneira, as nações do BRIC, cientes da falta de representatividade e legitimidade das instituições tradicionais, iniciam uma articulação entre si com a proposta de exercer um complemento da governança global. Nesse ponto é importante ressaltar o conceito de governança global, produzido em diversos campos da ciência e que ganha seu destaque nas relações internacionais, sobretudo pela corrente institucionalista liberal. Desse modo, a governança global refere-se à criação de regras e exercício de poder a uma escala

---

<sup>2</sup> “[...] the world has changed structurally, yet our systems for managing global affairs have not adapted”.

<sup>3</sup> O pensamento de que países em desenvolvimento identificam determinados interesses e problemas comuns e se articulam a fim de resolvê-los, de acordo com Lima (2005), é a noção essencial do conceito de Cooperação Sul-Sul. Isto é, esses países optam por cooperar entre si com o propósito de mitigar a distribuição assimétrica de poder e, com isso, alcançar o desenvolvimento econômico em bases autônomas, minando qualquer forma de dependência.

global, sem a necessidade de acordo geral de entidades autorizadas para agir. Uma vez que não existe um governo global, a governança global envolve interações estratégicas entre entidades que não são organizadas em hierarquias formais (KEOHANE, 2002).

Portanto a governança global da ordem atual está assentada nas instituições criadas após a Segunda Guerra Mundial, conformadas pelo neoliberalismo. Para isso, os Estados Unidos representam os líderes dessa governança, acompanhados pelos demais países do G-7<sup>4</sup>, os quais possuem prioridade nas tomadas de decisões nos mais importantes órgãos internacionais, como o Conselho de Segurança da ONU, e nas principais organizações econômicas e financeiras, como a Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Sendo então nessa conjuntura em que as críticas do BRICS se inserem ao tratar especificamente da necessidade de reforma na governança global.

Além do mais, não existe indicação de que o BRICS esteja promovendo uma agenda radicalmente ideológica. Não existe um projeto de ordem “pós-neoliberal”, com base em blocos econômicos fechados ou grupos neoimperiais ou comunistas. Os esforços promovidos pelo BRICS em relação às reformas de governança global “[...] é sobre voz e autoridade. É sobre quem se senta à mesa e sobre como reorganizar as plataformas de autoridade. Trata-se de uma revisão da ‘política hierárquica’ dos Estados”<sup>5</sup> (IKENBERRY, 2015, p. 450; tradução nossa).

Por esse viés, o BRICS tem buscado participar na reforma e gerenciamento de normas predominantemente neoliberais, que em suma terminam por beneficiar os países em desenvolvimento. Ademais, o grupo demonstra comprometimento para consolidar seu papel na cooperação para o desenvolvimento, bem como considera ação conjunta importante para atingir avanços em setores vistos como essenciais para o desenvolvimento econômico.

### **Os sistemas educacionais do BRICS**

No Brasil, a Constituição de 1988 define a educação como um direito dos cidadãos e um dever do Estado, incluindo, de maneira detalhada, as mo-

---

<sup>4</sup> Grupo composto pelos principais Estados de economia desenvolvida e industrializada, sendo eles: Alemanha, Canadá, Estados Unidos, Itália, França, Japão e Reino Unido. Segundo Silva (2013), o grupo reúne-se desde 1976 para discutir as principais questões relacionadas à economia mundial e possui forte influência no rumo das economias dos demais países da esfera internacional.

<sup>5</sup> “[...] is about authority and voice. It is about who sits at the table and over how to reorganize the platforms of authority. It is about revising the ‘political hierarchy’ of states”.

dalidades de organização do sistema educacional. Assim, o Título VIII da Constituição dedica-se exclusivamente ao tema: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123). Nesse mesmo capítulo, a educação primária gratuita e obrigatória é incluída como um dever do Estado.

A principal lei que versa sobre a educação no território brasileiro é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 9.394. Sua adoção em 1996 provocou uma profunda transformação no sistema educacional com a implementação dos seguintes princípios: autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas e universidades; descentralização; avaliação de desempenho; e medidas de recuperação para alunos com baixo rendimento (BRASIL, 1996).

Por outro lado, como instrumento de aprimoramento de políticas públicas no país, existe o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, o qual estabelece os objetivos para a década 2014-2024. O projeto determina importantes propósitos a serem alcançadas: erradicação do analfabetismo; frequência escolar universal; redução das desigualdades; avanço da qualidade do ensino; aumento da participação dos gastos com educação no PIB; entre outros (BRASIL, 2014).

A Constituição da República Popular da China, adotada em 1982, inclui a educação como parte dos Direitos e Deveres Fundamentais dos Cidadãos. Assim, de acordo com o seu artigo 46, os cidadãos chineses têm o dever, bem como o direito de receber educação. O Estado estabelece e administra escola de vários tipos, universaliza a educação primária obrigatória e promove a educação secundária, profissional e superior, assim como a educação pré-escolar (CHINA, 1982). No âmbito jurídico, tem-se a Lei da Educação da China, criada em 1995, a qual garante a igualdade de acesso à educação, independentemente de etnia, sexo, ocupação, condições sociais ou crenças religiosas, afirmando que a educação é uma prioridade no desenvolvimento social e econômico do país.

Como projeto de políticas públicas, tem-se o Plano Nacional de Médio e Longo Prazo para Reforma Educacional e Desenvolvimento que compreende a década de 2010-2020. Em geral, esse plano chinês descreve uma estratégia que segue cinco princípios: tornar a educação centrada no aluno; conferir prioridade à educação; experimentar reformas inovadoras; fornecer a todos os cidadãos igualdade de acesso à educação e melhorar sua qualidade. Adicionalmente, esses princípios são traduzidos em uma série de metas estratégicas:

ampliação do acesso à educação em todos os níveis; aperfeiçoamento da qualidade da educação; redução das desigualdades entre as escolas e entre as áreas urbanas e rurais; desenvolvimento da educação ao longo da vida (CHINA, 2010).

No que concerne à Índia, a Constituição de 1950 define a educação como um direito da criança, um dever dos pais e uma responsabilidade do Estado. De acordo com o artigo 21A, “o Estado deve fornecer educação gratuita e obrigatória para todas as crianças com idade entre 6 e 14 anos”<sup>6</sup> (ÍNDIA, 1950, p. 11; tradução nossa). O Estado deve ser efetivo para garantir o direito à educação, “deve esforçar-se para fornecer cuidados na primeira infância e educação para todas as crianças até que elas completem a idade de 6 anos”<sup>7</sup> (ÍNDIA, 1950, p. 11; tradução nossa). Ademais, outros artigos proíbem a discriminação no acesso às instituições de ensino públicas ou financiadas pelo Estado, garantindo, assim, o direito às minorias religiosas e linguísticas de operar suas próprias instituições educacionais, porém limitando o financiamento estatal para a instrução religiosa.

Não há um projeto de políticas públicas totalmente exclusivo para a educação na Índia. No entanto, o Capítulo 21 do Plano Quinquenal da Índia (2012-2017) estabelece seis metas, que versam sobre todos os níveis educacionais do país, com foco na implementação da Lei do Direito à Educação. Dessa forma, as seis metas são: acesso universal à educação de qualidade, gratuita e obrigatória; melhora na frequência e na retenção; aumento no número das matrículas na educação secundária; aperfeiçoamento da alfabetização de jovens e adultos; oferta universal de no mínimo um ano de educação pré-escolar; melhora dos resultados das avaliações de aprendizagem (ÍNDIA, 2012).

A Constituição da Federação Russa, aprovada em 1993, garante o direito à educação entre os Direitos e Liberdades do Homem e do Cidadão. Conforme o artigo 43, todas as pessoas têm direito à educação. A educação básica é obrigatória, e o acesso à educação gratuita é garantido pelo Estado desde a pré-escola até a educação secundária, geral ou técnica (RUSSIAN FEDERATION, 1993). A Lei Federal de Educação n° 3.266-1 de 1992 causou uma mudança radical no sistema educacional ao eliminar o monopólio do Estado no setor da educação e permitir a participação de prestadores de serviços privados, nacionais ou estrangeiros, incluindo igrejas, empresas e outras institui-

---

<sup>6</sup> “The State shall provide free and compulsory education to all children of the age of six to fourteen yearsin.”

<sup>7</sup> “The State shall endeavour to provide early childhood care and education for all children until they complete the age of six years.”



ções (RUSSIAN FEDERATION, 1992). Desde então, a Rússia juntou-se ao Processo de Bolonha<sup>8</sup>, criando assim a Lei Federal nº 232 em 2007.

O foco do plano nacional russo, denominado Programa de Desenvolvimento da Educação para 2013-2020, encontra-se na busca de melhoria da qualidade do ensino fornecido pelo Estado. Seus objetivos principais incluem a modernização da educação, da infraestrutura, na governança e no financiamento da educação, de modo a garantir a igualdade de acesso; a criação de um sistema moderno de avaliação de qualidade educacional; o desenvolvimento da educação superior; a formação inicial e continuada para atender as necessidades da população russa (RUSSIAN FEDERATION, 2012).

A Constituição da República da África do Sul, promulgada em 1996, em seu artigo 29 prevê que “toda pessoa tem direito à educação básica, incluindo a educação básica de adultos; e também à educação posterior, que o Estado, por meio de medidas razoáveis, deve tornar, progressivamente, disponível e acessível”<sup>9</sup> (SOUTH AFRICA, 1996, p. 1257; tradução nossa). Nesse mesmo artigo, é garantido a todos o direito de receber educação na língua oficial ou nas línguas de sua escolha, uma resposta à discriminação contra as línguas nativas durante o regime do *apartheid*<sup>10</sup>. Além do mais, é assegurado “o direito de estabelecer e manter [...] instituições de ensino independentes que não discriminam com base na raça”<sup>11</sup> (SOUTH AFRICA, 1996, p. 1257; tradução nossa).

A Lei sul-africana das Escolas nº 84 (1996) substituiu antigas leis do regime do *apartheid* e estabeleceu um sistema escolar único, não racial, em que as escolas públicas coexistem com escolas independentes. Essa lei define uma estrutura democrática no âmbito escolar, visando reduzir as desigualdades e atingir as áreas mais pobres (SOUTH AFRICA, 1996).

A política de educação na África do Sul é orientada pelo Plano Nacional de Desenvolvimento 2030, publicado em 2011. Esse plano visa eliminar a pobreza e reduzir a desigualdade na área da educação. Nesse sentido, o Capítulo 9 define objetivos para o sistema educacional até 2030 e inclui: cuidados

---

<sup>8</sup> O Processo de Bolonha tem como principal objetivo promover a compatibilização entre os sistemas de ensino de toda a União Europeia, proporcionando o aumento da competitividade do ensino superior e a promoção da mobilidade e da empregabilidade na Europa (NEVES; KOPPE, 2010).

<sup>9</sup> “Everyone has the right to a basic education, including adult basic education; and to further education, which the state, through reasonable measures, must make progressively available and accessible.”

<sup>10</sup> O *apartheid* foi um regime de segregação racial adotado de 1948 a 1994 pelo governo do Partido Nacional na África do Sul, no qual os direitos da maioria dos habitantes foram limitados pelo governo formado pela minoria branca (VIZENTINI, 2004).

<sup>11</sup> “[...] the right to establish and maintain [...] independent educational institutions that do not discriminate on the basis of race.”

e educação universal na primeira infância; educação escolar com altos padrões de alfabetização e domínio das operações matemáticas; expansão da formação e da educação superior; um sistema de inovação que vincule universidades, conselhos científicos e outras instituições de pesquisa e desenvolvimento (SOUTH AFRICA, 2011).

Apresentado, por fim, o tratamento jurídico e político adotado pelos países do BRICS no que tange à educação, infere-se que existe um determinado consenso entre esses países. De modo geral, todos os governos priorizam uma educação pública, universal, gratuita, de qualidade e inclusiva. A partir dessa constatação, faz-se relevante apontar os principais desafios inerentes à área da educação, como esses países têm atuado mediante suas problemáticas e como eles podem compartilhar suas experiências e conhecimentos para a resolução das dificuldades em comum.

### **Desafios e avanços do BRICS na área da educação**

O progresso mundial na educação tem sido impulsionado pelo avanço realizado nos países membros do BRICS. O movimento Educação para Todos (EPT)<sup>12</sup> recebeu uma significativa contribuição desses cinco países, demonstrando a expressiva capacidade desses países em alcançar avanços na área educacional por meio de investimento político e financeiro. Segundo dados da UNESCO (2015), em 1999, a Índia abrigava uma em cada cinco crianças fora da escola pré-primária (creches e pré-escola) e em 2015 estava próxima de alcançar todas as crianças matriculadas. Na África do Sul, a educação pré-primária foi expandida, com o número de matrículas triplicado entre 1999 e 2012. Enquanto na China o número de analfabetos foi reduzido em 70% nesse mesmo período.

Atualmente, mais de um em cada três estudantes vive em um dos países do BRICS, mostrando que o grupo também emerge como líder em níveis mais elevados da educação. Para isso, o número de estudantes no ensino superior quintuplicou na China, triplicou no Brasil e na Índia, dobrou na África do Sul e vem aumentando consideravelmente na Rússia. Com esses resultados, países em desenvolvimento têm se inspirado nas políticas educacionais dos países do BRICS, criando projetos sociais para pessoas de baixa renda e financiando estratégias inovadoras para envolver as empresas no processo de desenvolvimento de habilidades profissionais (UNESCO, 2014).

---

<sup>12</sup> O movimento Educação para Todos (EPT) é um compromisso global para fornecer educação básica de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos. No Fórum Mundial de Educação em Dacar, 2000, 164 governos prometeram alcançar a EPT e identificaram seis metas a serem cumpridas até 2015.

Não obstante, a carência de educação permanece nesses Estados, enfraquecendo as perspectivas de crescimento e coesão social. Nesse sentido, “desigualdades sociais amplas e, muitas vezes, em expansão nos países BRICS refletem-se em todos os níveis educacionais” (UNESCO, 2014, p. 2). Famílias em situações de pobreza lutam para alimentar seus filhos, o que leva à desnutrição crônica durante os primeiros anos de vida das crianças, causando, assim, prejuízos à sua capacidade de aprendizagem pelo resto da vida.

Nesse sentido, o BRICS, ao ampliar os cuidados e a educação na primeira infância, tem fortalecido as fundações de seus sistemas educacionais. Conforme as pesquisas destacadas pela UNESCO (2015), ainda estão presentes nessas sociedades uma forte desigualdade social e pobreza, tendo consequências adversas de longo prazo para esses indivíduos devido à dificuldade na primeira infância, como a desnutrição ou a falta de estímulos. Habilidades e resultados de aprendizagem de baixos níveis, saúde precária, participação reduzida na força de trabalho e na renda, alta propensão de adesão a comportamentos de risco ou delinquência acabam sendo algumas dessas consequências (ENGLE et al., 2011).

Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul reconhecem que é preciso melhorar significativamente a qualidade da educação na primeira infância. Reformas econômicas, descentralização e privatização da educação trouxeram profundas disparidades entre as escolas, sendo que nesse contexto as crianças mais pobres são as mais prejudicadas com a escolaridade de qualidade inferior. Após um longo período de enfoque na expansão da educação primária e secundária, os governos desses países vêm se preocupando cada vez mais com a população infantil (UNESCO, 2014; ENGLE et al., 2011).

O Brasil incluiu como parte do currículo obrigatório dois anos de educação pré-primária e atualmente garante altos níveis de investimento. A China tem como plano universalizar de um a três anos de educação pré-primária até 2020. A Índia, onde a desnutrição ainda afeta cada segunda criança pequena com idade entre zero e cinco anos, adotou recentemente uma Política Nacional para a Criança, vinculando a política educacional às intervenções para sobrevivência, saúde, nutrição, proteção e participação. A Rússia planeja reformar a infraestrutura da pré-escola, que, durante os anos de 1990, sofreu desgastes com prédios privatizados ou arrendados para organizações estatais. Enquanto na África do Sul tem-se o Plano Nacional de Desenvolvimento, que considera a primeira infância uma prioridade, adotando uma perspectiva holística, a qual integra saúde, nutrição e educação (UNESCO, 2014).

Vale ainda ressaltar que o BRICS considera o desenvolvimento de sistemas de ensino superior como uma grande prioridade para o estabelecimento

de sua posição como países de economias emergentes (BRASIL, 2014). Por essa máxima, conforme a UNESCO (2014), o principal desafio enfrentado pelos países do bloco consiste em inaugurar políticas públicas que possibilitem a seus sistemas de educação superior absorver a demanda em expansão da população enquanto fornecem alta qualidade de ensino.

Na Cúpula de Fortaleza (2014), o compromisso dos líderes do grupo era explorar a cooperação no reconhecimento mútuo de graus e diplomas da educação superior, encorajando o estabelecimento de uma Rede de Universidade do BRICS. O resultado dessa reunião formal revelou o alto nível de apoio político entre esses países com o propósito de fortalecer a colaboração na educação superior (BRASIL, 2014). Além disso, “a experiência dos BRICS também mostra que a crescente mobilidade estudantil, tanto dentro das regiões quanto em escala mundial, acentua a necessidade de se ter padrões internacionais na educação superior” (UNESCO, 2014, p. 54).

O crescente processo de integração internacional, dado à forte globalização, e o rápido crescimento econômico vêm ampliando as disparidades no cenário nacional dos países do BRICS. Segundo dados da UNESCO (2015), percebe-se uma forte discrepância na qualidade das escolas desses países, o que se traduz em níveis desiguais de escolaridade e dos resultados de aprendizagem. As áreas urbanas e regiões beneficiadas com melhores infraestruturas têm sido privilegiadas, enquanto áreas rurais, frequentemente habitadas por minorias linguísticas ou étnicas, mantêm-se ainda em processo de desenvolvimento. Essa conjuntura de disparidades socioeconômicas termina influenciando desigualdades na educação, impondo uma difícil ameaça à coesão social. África do Sul, Brasil e China quase atingiram a alfabetização universal de jovens com idades entre 15 e 24 anos, mas ainda necessitam combater bolsões expressivos de analfabetismo, principalmente nas áreas urbanas marginalizadas e nas regiões rurais (UNESCO, 2014).

Em face desse contexto, denota-se que o BRICS tem se esforçado em melhorar a equidade de seus sistemas educacionais. No que tange às desigualdades residuais no acesso à educação, a Índia tem seu programa Sarva Shiksha Abhiyan para universalizar a educação primária – alvo principal são as crianças pobres e pertencentes a grupos minoritários –, criando novas escolas, bibliotecas, laboratórios e salas de computadores (ÍNDIA, 2013). A China, confrontada com um rápido declínio da população com idade escolar nas áreas rurais, iniciou um processo de encerramento e junção de escolas, fazendo com que as escolas rurais se tornassem maiores e mais bem supridas de recursos (CHU, 2013). Por outro lado, na Rússia, a Iniciativa Educacional Nacional Nossa Nova Escola tem incluído medidas para melhorar o transporte escolar

em áreas rurais, garantindo também acessibilidade às escolas para crianças com deficiências (NIKOLAEV; CHUGUNOV, 2012).

Outra importante estratégia que tem sido levado a cabo pelo Brasil é subsidiar a demanda familiar de educação por meio de transferências condicionais de renda. O Programa Bolsa Escola – implementado em Brasília e em Campinas em 1995 – fornecia pagamentos em dinheiro a famílias de baixa renda com crianças em idade entre 6 e 15 anos sob a condição das crianças estarem matriculadas nas escolas. Com o êxito do projeto, em 2001 tornou-se um programa federal e foi transformado no Bolsa Família em 2003 pelo governo Lula. O programa atinge quase um quarto da população brasileira, atualmente sendo responsável pela redução das desigualdades educacionais ao longo da última década (GLEWWE; KASSOUF, 2010). Similarmente na China, a política denominada como “duas isenções e um subsídio” incentivou a educação com a remoção de taxas e o fornecimento de subsídios para os estudantes de baixa renda (CHU, 2013).

No Estado sul-africano, as reformas de gastos com a educação têm mitigado as desigualdades de financiamento no período do *apartheid* e direcionado mais recursos para os mais pobres. O Esquema Nacional de Ajuda Financeira a Estudantes fornece bolsas e empréstimos a estudantes de baixa renda, enquanto a Campanha Massiva de Alfabetização Kha Ri Gude tem capacitado adultos a ler e escrever em sua língua materna – com alvo nos grupos vulneráveis –, compensando as consequências de longo prazo das desigualdades do passado na educação (VAN DER BERG, 2009).

Conforme a UNESCO (2014), o investimento na melhora da qualidade do ensino também tem sido uma das prioridades políticas educacionais de todos os membros do BRICS. Assim, nos planos nacionais é revelada uma tendência desses países em ampliar seu corpo docente do nível primário e principalmente secundário, buscando suprir a demanda de profissionais de áreas em crescimento, como educação infantil, formação e educação profissional e educação superior. “A prioridade do BRICS não é somente atrair mais professores para a profissão, mas também atrair os melhores professores” (UNESCO, 2014, p. 25). Os gestores políticos desses países pretendem melhorar a qualidade dos professores, elevando as condições e os atrativos da profissão, melhorando a formação e suas práticas, garantindo, por fim, o adequado desenvolvimento profissional.

### **Considerações finais**

As disposições constitucionais do Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul refletem as recentes mudanças políticas e reformas econômicas que

culminaram na expansão econômica desses Estados e em sua emergência no cenário internacional. Todas as Constituições estabelecem a educação como o cerne do contrato social, sendo considerada crucial para o desenvolvimento do país. Assim, ainda que tratem a educação como responsabilidade principal do Estado, algumas Constituições, como a da Rússia, permitem o envolvimento do setor privado. Nesse sentido, depreende-se que as Constituições diferem de acordo com o histórico de cada país. Nessa perspectiva, a Constituição da África do Sul concentra-se em reparar os problemas gerados durante o *apartheid*, enquanto a Constituição da China ressalta o socialismo como característica chinesa.

De modo geral, os projetos de políticas públicas do BRICS voltados à educação preveem a participação universal das escolas dos níveis pré-primário ao superior, a expansão de programas de desenvolvimento de habilidades e educação superior e as práticas de ensino e gestão centradas no alcance de resultados da aprendizagem mensuráveis. Assim, se esses planos nacionais forem totalmente implementados, esses países alcançarão uma convergência notável de seus sistemas educacionais. Quando esses países alcançam êxito na educação, contribuem diretamente para a conquista das metas internacionais de educação e também para o desenvolvimento mundial, uma vez que o grupo é responsável por quase 43% de toda a população global, segundo dados da UNESCO (2014). Nesse sentido, o BRICS vem impulsionando o progresso na educação e, ao mesmo tempo, enfrentando desafios na área da educação infantil e no ensino superior. Não obstante, cada país possui suas dificuldades inerentes devido aos investimentos na educação realizados no passado e suas perspectivas populacionais.

As abordagens sobre a educação dos países do BRICS, construída por meio de suas experiências domésticas, fornecem informações importantes para o potencial de cooperação multissetorial. Por esse aspecto, o BRICS tem mostrado um grande interesse em reforçar a cooperação internacional na educação, o que pode ser comprovado pela VI Cúpula do BRICS no Brasil, a qual identifica esse campo como prioritário para o desenvolvimento econômico.

A educação primária é o que mais chama a atenção no grupo, pois a desnutrição, desigualdade social, pobreza e entre outras mazelas sociais influenciam diretamente o desenvolvimento educacional desses países. Nesse sentido, desenvolver a educação de base converte-se na prioridade política comum do grupo, bem como melhorar a qualidade de ensino da educação superior, uma vez que aprimorar as habilidades da população mais jovem resulta no decréscimo da taxa de desemprego e no aumento da produção de bens com maior grau de tecnologia empregada. Para isso, o grupo vem dialogando des-

de a Cúpula de 2014 no sentido de realizar investimentos em conjunto no âmbito da educação profissionalizante.

Portanto denota-se que os membros do BRICS convergem os seus interesses políticos na área da educação nos seguintes temas: expansão da educação pré-primária e da educação superior e melhora da qualidade e da equidade da educação obrigatória. A expressiva diversidade das experiências políticas entre o grupo mostra-se como uma oportunidade para o compartilhamento de aprendizados. Em outras palavras, as políticas educacionais com grande êxito em um país podem ser adotadas em outro, dada a convergência de interesses e desafios na área. Conclui-se, então, que o BRICS tem muito a ganhar com a cooperação em temas que enfrentam desafios comuns.

### Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores (MRE). **Reunião dos Ministros das Relações Exteriores em Ecatimburgo**, 2008. Disponível em: <[http://brics.itamaraty.gov.br/pt\\_br/categoria-portugues/20-documentos/184-reuniao-dos-ministros-das-relacoes-exteriores-em-ecaterimburgo-2008](http://brics.itamaraty.gov.br/pt_br/categoria-portugues/20-documentos/184-reuniao-dos-ministros-das-relacoes-exteriores-em-ecaterimburgo-2008)>. Acesso em: 13 maio 2016.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores (MRE). **VI Cúpula: Declaração e Plano de Ação de Fortaleza**. 2014. Disponível em: <[http://brics.itamaraty.gov.br/pt\\_br/categoria-portugues/20-documentos/224-vi-cupula-declaracao-e-plano-de-acao-de-fortaleza](http://brics.itamaraty.gov.br/pt_br/categoria-portugues/20-documentos/224-vi-cupula-declaracao-e-plano-de-acao-de-fortaleza)>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL, Presidência da República. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 13 set. 2017.

CHINA, Government. **Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010-2020)**. Beijing, 2010. Disponível em: <[https://internationaleducation.gov.au/News/newsarchive/2010/Documents/China\\_Education\\_Reform\\_pdf.pdf](https://internationaleducation.gov.au/News/newsarchive/2010/Documents/China_Education_Reform_pdf.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2017.

CHINA, National People's Congress. **CONSTITUTION OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA**. Disponível em: <[http://www.npc.gov.cn/englishnpc/Constitution/node\\_2825.htm](http://www.npc.gov.cn/englishnpc/Constitution/node_2825.htm)>. Acesso em: 10 maio 2017.

CHU, S. K. **Achieving EFA and Beyond. Education for All in China 2000-2010**. UNESCO, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002284/228414e.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

ENGLE, P. L. et al. **Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries**. 2011.

Disponível em: <[http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(11\)60889-1/abstract](http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(11)60889-1/abstract)>. Acesso em: 20 dez. 2017.

GLEWWE, P.; KASSOUF, A. L. **The Impact of the Bolsa Escola/Familia Conditional Cash Transfer Program on Enrollment: Drop Out Rates and Grade Promotion in Brazil.** 2010. Disponível em: <<http://faculty.apec.umn.edu/pglewwe/documents/BrBolsa6.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

HOBSBAWM, Erick. **Globalização, Democracia e Terrorismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

IKENBERRY, G. J. **The Future Liberal World Order.** Cambridge: Cambridge University Press, 2015. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/S1468109915000122>>. Acesso em: 18 set. 2017.

INDIA. **Ministry of Women and Child Development.** The National Policy for Children, 2013. 2013. Disponível em: <<https://childlineindia.org.in/pdf/The-National-Policy-for-Children-2013.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

INDIA, **National Portal of India. Constitution of India.** 1950. Disponível em: <<https://www.india.gov.in/my-government/constitution-india/constitution-india-full-text>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

INDIA, **State Planning Commission.** TWELFTH FIVE YEAR PLAN 2012-2017. 2012. Disponível em: <<http://mpplanningcommission.gov.in/annualplan/ap-2012-13/annual%20plan%202012-13%20Vol-I.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

LIMA, Maria Regina Soares de. A política externa brasileira e os desafios da cooperação Sul-Sul. Brasília: **Revista Brasileira de Política Internacional**, 2005.

MAHBUBANI, Kishore. **A Rudderless World.** New York Times, 2011. Disponível em: <[http://www.nytimes.com/2011/08/19/opinion/19iht-edmahbubani19.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2011/08/19/opinion/19iht-edmahbubani19.html?_r=0)>. Acesso em: 13 ago. 2017.

NEVES, Clarissa E. B. N.; KOPPE, Leonardo Renner. **Processo de Bolonha, a reforma do sistema de educação superior europeu.** 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107438/000941934.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

NIKOLAEV, D.; CHUGUNOV, D. **The Education System in the Russian Federation: Education Brief 2012.** World Bank, 2012. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/115261468296678354/The-education-system-in-the-Russian-Federation-education-brief-2012>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

O'NEILL, Jim. South Africa as a BRIC. **Investment Week**, 2011. Disponível em: <<http://www.investmentweek.co.uk/investment-week/opinion/1935362/jim-oneill-south-africa-bric>>. Acesso em: 03 maio 2017.

RIBEIRO, Elton Jony Jesus; MORAES, Rodrigo Fracalossi de. **De BRIC a BRICS: como a África do Sul ingressou em um Clube de Gigantes.** IPEA, 2012. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4515/1/BEPI\\_n10\\_bric.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4515/1/BEPI_n10_bric.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2017.



RUSSIAN FEDERATION, Government. **State program:** Education Development, 2013-2020. Disponível em: <<http://government.ru/en/docs/3342/>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

RUSSIAN FEDERATION, **The Ministry of Foreign Affairs.** THE CONSTITUTION OF THE RUSSIAN FEDERATION. 1993. Disponível em: <[http://www.mid.ru/en/foreign\\_policy/official\\_documents/-/asset\\_publisher/CptICk6B6BZ29/content/id/571508](http://www.mid.ru/en/foreign_policy/official_documents/-/asset_publisher/CptICk6B6BZ29/content/id/571508)>. Acesso em: 19 dez. 2017.

RUSSIAN FEDERATION, **The Ministry of Foreign Affairs.** LAW OF THE RUSSIAN FEDERATION NO. 3266-1 OF JULY 10, 1992. 1992. Disponível em: <<http://en.russia.edu.ru/information/npb/fzakon/law/3266-1/>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

SILVA, Antouan Matheus Monteiro Pereira da. **O BRIC NA POLÍTICA EXTERNA DO GOVERNO LULA (2003-2010): DO CONCEITO À COALIZÃO.** Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais – PPGRI, Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13650/1/2013\\_AntouanMatheusMonteiroPereiradaSilva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13650/1/2013_AntouanMatheusMonteiroPereiradaSilva.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2016.

SOUTH AFRICA, **Constitutional Law.** Constitution of the Republic of South Africa No. 108 of 1996. 1996. Disponível em: <<https://www.ru.ac.za/media/rhodesuniversity/content/humanresources/documents/employmentequity/Constitution%20of%20the%20Republic%20of%20South%20Africa%201.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

SOUTH AFRICA, **Department:** Planning, monitoring and Evaluation. National Development Plan Vision 2030. 2011. Disponível em: <Department: Planning, monitoring and Evaluation>. Acesso em: 19 dez. 2017.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Educação para todos 2000-2015:** progressos e desafios. 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **BRICS: construir a educação para o futuro.** 2014. Disponível em: <[hunesdoc.unesco.org/images/0022/002296/229692por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002296/229692por.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2017.

VAN DER BERG, S. **Fiscal incidence of social spending in South Africa,** 2006: A report to National Treasury. 2009. Disponível em: <<http://resep.sun.ac.za/wp-content/uploads/2012/10/2009-National-Treasury.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. **O descompasso entre as nações.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

- II -

Bens filosóficos  
das pesquisas

# Da vivência à conscientização: incursões em Husserl e Freire

*Edivaldo José Bortoleto*<sup>1</sup>

*Ivan Luís Schwengber*<sup>2</sup>

## Introdução

Este texto recolhe alguns apontamentos da fenomenologia de Husserl *Die Idee der Phänomenologie fünf Vorlesungen* (1950) no pensamento de Paulo Freire, usando a obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967). Esse diálogo é feito a partir de Freire para compreender os fundamentos de sua pedagogia em alguns conceitos e categorias na perspectiva da fenomenologia.

Esse exercício filosófico tem como objetivo encorpar a pedagogia freiriana e testar alguns de seus conceitos fundamentais sob a ótica da fenomenologia para fundamentação teórica. Principalmente com base nos conceitos de mundo da vida e de intencionalidade da consciência em Husserl no seu contraponto em Freire em contexto integração e consciência crítica e conscientização.

Husserl e Freire partem de contextos e motivações completamente distintos. Husserl é um filósofo alemão de orientação matemática; cria a Fenomenologia enquanto um *método* epistemológico para legitimar o conhecimento. Vale dizer que ele é um matemático que vem à filosofia, portanto sua filosofia é já uma lógica. Freire é um educador brasileiro que revoluciona com um *método* de libertação. Husserl, devido à sua problemática, é um autor extremamente erudito, ao passo que Freire, sem perder a erudição, é um autor que se volta às coisas da cultura popular. Guardadas as devidas diferenças, partiremos para um exercício filosófico de compreender as influências conceituais de

---

<sup>1</sup> Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade de Campinas – SP; Mestrado em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – SP; Doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP; e Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – SP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó, Chapecó – SC. E-mail: ejbortol@unochapeco.edu.br

<sup>2</sup> Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó, Chapecó – SC; especialista em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia e Gestão Escolar; licenciado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição com habilitação em História e Psicologia da Educação. E-mail: ivan.s@unochapeco.edu.br

Husserl sobre Freire. É no mínimo uma influência indireta, somente uma nota<sup>3</sup> na *Pedagogia do Oprimido* se referindo a *Ideen zu einer reinen Phänomenologie*. No livro *Educação e Conhecimento* (2005) Brutscher faz uma aproximação entre Freire e Husserl, utilizando-se das *Meditações Cartesianas* (1950) de Husserl e do livro *Extensão e Comunicação* (1983) de Paulo Freire, em que utiliza o conceito de intencionalidade da consciência e intersubjetividade transcendental. E esse texto vai ser o pano de fundo de nossa reflexão.

### O método fenomenológico de Husserl

O método fenomenológico pretende fundamentar a ciência no sentido de buscar fundamentar o conhecimento científico a partir do mundo da vida. O conhecimento da vida possui suas verdades válidas para a vida cotidiana; já o conhecimento científico, mesmo que não consiga ser um sistema de verdade absoluta, pretende ser tal, e aqui reside o seu ideal, seu horizonte pretendido, mesmo que isso seja inalcançável. Dessa forma, conhecimento se constitui num processo de construção

O método husserliano busca aos moldes cartesianos a verdade enquanto evidência. A evidência com algo que não é passível de qualquer dúvida. “A evidência que se autodetermina é chamada por Husserl de apodítica” (BRUTSCHER, 2005, p. 67). A apoditicidade da verdade está em sua necessidade. Tal verdade, que é uma evidência apodítica, está no substrato de todas as outras coisas; essa é uma verdade fundamental. A estratégia para chegar a essa verdade do conhecimento é através do método fenomenológico. A pergunta é: o que poderia ser essa evidência apodítica?

A hipótese inicial levantada por Husserl é pensar se o mundo não pode ser essa evidência apodítica. Porém o mundo não está ausente de dúvidas, e é isto que o leva a considerar que as ciências que partem do mundo natural estão comprometidas com a ingenuidade e a espontaneidade.

Então sai do mundo como possibilidade de evidência apodítica para buscar seu fundamento na consciência subjetiva. O exercício filosófico, que é um exercício fenomenológico de colocar o mundo entre parênteses para se voltar às essências (*Epoché*), é suspender as aparências para voltar-se ao que é. Esse método fenomenológico da *Epoché* é um exercício estritamente filosófico para chegar à apoditicidade do Eu puro: é no mundo que eu me compreendo como eu puro e na consciência viva, na qual e através da qual todo o mundo

---

<sup>3</sup> Nota 48, em que refere as *Ideias Diretrizes para uma Fenomenologia Pura e uma Fenomenologia: Introdução Geral à Fenomenologia Pura* (1913).

objetivo é e é para mim. Tudo o que representa no mundo enquanto espaço-temporal é uma experiência para mim. “Para mim, o mundo nada mais é do que as cogitações daquilo que sou consciente e é válido para mim”<sup>4</sup> (HUS-SERL, 1950, p. 8, tradução nossa). O exercício filosófico fenomenológico é reflexivo, que pressupõe o mundo, sobre o mundo como é vivido, mundano, espaçotemporal, mas enquanto se refere a mim, enquanto experiência, percepção, cogitação, lembrança. Tudo isso Descartes já sabia sob o título do *cogito*: em suma, é o eu que legitima a existência do mundo. Husserl, para além de Descartes com o *Ego Cogito*, chega ao *Ego Cogito Cogitatum*.

Isso não significa que o eu seja um eu individual, mas está na base da legitimação do conhecimento objetivo, é uma estrutura universal, um sujeito transcendental. Husserl chega a partir desse eu à consciência intencional, que, na linguagem clássica da epistemologia, significa que não há sujeito sem objeto<sup>5</sup>, portanto, como já sinalizado, é o *Ego Cogito Cogitatum*: um eu penso algo. A legitimação fenomenológica do mundo se dá pela reflexão; esse eu transcendental é a evidência apodítica.

A partir desse exercício estritamente fenomenológico, é possível fazer da filosofia uma ciência universal e ao mesmo tempo uma ciência de rigor. A intencionalidade da consciência é engajada de um ser no mundo, molhada de mundo. Permite pensar objetividade e subjetividade interligadas e correlativas. “A intencionalidade da consciência consiste na relação que se estabelece entre atos da consciência e os objetos intencionados” (BRUTSCHER, 2005, p. 71). Sempre primando pela consciência, um *eu que pensa algo*, portanto subjetividade transcendental.

A consciência sempre é essa abertura para o mundo: a consciência de algo. A não ser pelo próprio exercício da *Epoche*, toda consciência está direcionada a algo. Não há, portanto, consciência sem seu correlato, um *Cogito* sem seu *Cogitatum*. Se a consciência constitui o mundo objetivo, isso significa afirmar que somente há mundo, porque somos conscientes do mundo. O processo

---

<sup>4</sup> “Also dieses universale Inhibieren aller Stellungnahmen zur objektiven Welt, das wir die phänomenologische Epoche nennen, wird gerade zum methodischen Mittel, wodurch ich mich als dasjenige Ich rein erfasse und dasjenige Bewußtseinsleben, in dem und durch das die gesamte objektive Welt für mich ist und ist, wie sie eben für mich ist. Alles Weltliche, alles raum-zeitliche Sein ist für mich dadurch, daß ich es erfahre, wahrnehme, mich seiner erinnere, daran irgendwie denke, es beurteile, es werte, begehre usw. Das alles bezeichnet Descartes bekanntlich unter dem Titel *cogito*. Die Welt ist für mich überhaupt gar nichts anderes als die in solchen *cogitationes* bewußt seiende und mir geltende.”

<sup>5</sup> No fundo, manifesta-se aqui a tendência de afirmar o princípio que entende não existir um objeto sem sujeito que o reconheça e que, por sua vez, lhe dê uma existência (BRUTSCHER, 2005, p. 70).

fenomenológico é essencialmente um exercício epistemológico. A consciência intencional também é chamada de *noese*, e o objeto a ser conhecido é a *noema*.<sup>6</sup>

A *noese* e a *noema* são a abertura à e da consciência:

Assim, a essência é constituída pela consciência como significado, isto é, a consciência dá sentido ao mundo, ela é origem de todo o significado, ela é doadora de significado, fazendo com que o mundo apareça como fenômeno significativo para a consciência (CAPALBO, 1990, p. 47).

Essa doação de sentido significa movimento duplo da consciência de ser imanente e transcendente, pois intencionalmente se volta para o mundo e sobre si mesma e, ao mesmo, é a síntese da mesma consciência.

A consciência é resultante, pois, deste duplo movimento de sua intencionalidade: aberta ao mundo e aos outros, surgindo no seio do entrecruzamento das suas condições de vida e experiência na família, desde a sua formação biopsíquica, bem como na vida da sociedade, na vida cultural que a envolve, na linguagem, no trabalho, na história, na política; a consciência é voltada para si mesma como consciência de si enquanto centro irradiador de intenções, de desejos e vontades, de luz compreensiva, em suma, consciência de si como um ego temporal e histórico (CAPALBO, 1990, p. 45-46).

Um mundo que inclui outros sujeitos, outros egos no horizonte da historicidade, da política, da cultura. Esses outros sujeitos no mundo fazem a virada, agora, à dimensão da intersubjetividade. Subjetividade enquanto intersubjetividade, portanto.

### **Freire: Conscientização, intencionalidade e mundo da vida**

Vimos que há influência da obra de Husserl na *Pedagogia do Oprimido*, mas a obra anterior a essa, a *Educação como Prática da Liberdade*, cita alguns fenomenólogos existencialistas como Jaspers e Marcel. Essa obra é mais fenomenológica e existencialista porque parte justamente da relação do homem com o mundo para promover a libertação do homem, principalmente do homem latino-americano-caribenho como via de acesso ao homem universal. Portanto, analisar a influência conceitual vinda do campo da fenomenologia husserliana na pedagogia libertadora de Freire é decisivo.

É certo, ainda, que Karl Jaspers foi um dos primeiros a aplicar o método fenomenológico em psiquiatria, seguindo-se outros autores que o aplicaram em outras ciências humanas e sociais, bem como na educação, como é o caso de Martin Buber e de Paulo Freire, por exemplo (CAPALBO, 1990, p. 44).

---

<sup>6</sup> A *noética* representa o lado próprio da consciência. São modalidade da *noética* a percepção, a recordação, a memória, entre outras. A *noemática* representa o lado da objetividade visada determinada pelo olhar investigador da consciência (BRUTSCHER, 2005, p. 75).

O pressuposto que vamos utilizar para relacionar ambos é partir do mundo da vida de Husserl, implícita na noção de integração do homem *no* e *com* o mundo, passando para a intencionalidade da consciência, tratada em Freire como consciência crítica, traçando o movimento da consciência típico de Husserl, para compreender como se lançarão as bases da intersubjetividade, tratada como diálogo na obra freiriana. Fazendo um paralelo com que Habermas fala de Husserl, guardadas as devidas proporções sobre a noção *a priori*<sup>7</sup>, podemos dizer que Freire resolve o problema da educação mostrando que o senso comum é fundamento para a ciência, ou seja, o cotidiano fazendo parte do currículo.

## 1. O mundo da vida

O primeiro passo de confluência é que Husserl parte do mundo natural, esse mundo natural como substrato do qual constrói o método fenomenológico. Em sua obra *Educação como Prática da Liberdade* crava o homem *no* e *com* o mundo:

As relações que o homem trava *no* mundo *com* o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo (FREIRE, 1967, p. 39).

Essa formatação da discussão do mundo enquanto realidade objetiva, muito próxima de uma reflexão fenomênica e epistêmica, é usada essencialmente nos seus primeiros escritos. O homem no mundo, mas inserido dentro do mundo, é um aspecto próprio da noção husserliana que constitui o mundo, a vida. Husserl parte do mundo da vida, das vivências, do fenômeno, do dado, mas pretende superar essa condição. Mas é onde o conhecimento objetivo é possível. Ambos partem da realidade exterior para tentar superá-la.

Em Husserl, como ocorre de forma mais histórico-dialética em Freire, é o protagonismo do homem enquanto sujeito: “O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto” (FREIRE, 1967, p. 108). Assim como para Husserl há a primazia do sujeito, o eu transcendental, frente ao objeto, também para Freire o sujeito adquire posição decisória.

---

<sup>7</sup> Husserl “mata três coelhos com uma só cajadada”: ele considera de maneira crítica a autonomia das ciências; como o mundo da vida que fundamenta as ciências, o *common sense* ganha uma dignidade inaudita. Simultaneamente, a filosofia conserva sua pretensão apriorística tanto no que diz respeito a uma fundamentação teórica última quanto no que diz respeito à orientação prática (HABERMAS, 2015, p. 63).

Freire, quando entra na sua exposição da pedagogia e seu método, considera o mundo em seu aspecto cultural mediado por outros *egos*.

Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido* (1959), endurece o discurso, trata do mundo sempre no espectro do outro, da intersubjetividade, mas dentro de um contexto histórico e social de opressão: “no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2016a, p. 81). Essa ideia é retomada na *Pedagogia da Autonomia* (1996) enquanto presença:

Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu”, se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (FREIRE, 2002, p. 20).

Essa presença do homem no mundo é a consciência no mundo em sua intencionalidade husserliana, desdobrada num existencialismo decorrente. E a intencionalidade adquire posicionamento político da presença no mundo e com o mundo: “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas” (FREIRE, 2002, p. 86).

No método, esse partir do mundo linguístico do sujeito, daquilo que é conhecido é a grande sacada de Freire; ele parte do mundo vivido pelos educandos. Freire ressalta que, apesar dessa, o homem está naturalmente integrado *no e com* o mundo; como “posição normal do homem” existe a necessidade de intervenção pedagógica, mas partindo do mundo da vida que é dado pela linguagem:

Esta relação, como já ficou claro, é feita pelo homem, independentemente de se é ou não alfabetizado. Basta ser homem para realizá-la. Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta. O homem, contudo, não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura (FREIRE, 1967, p. 104-105).

Na tradicional epistemologia, é o mundo da *doxa* como lugar primeiro e o mundo da *episteme* como lugar segundo. E esse mundo da vida, de saber opinativo, natural e ingênuo, como nos adverte Husserl, é um mundo da cultura dado antes da alfabetização, mas que necessita ser compreendido pelo educando. Dessa maneira, Paulo Freire inscreve-se na tradição da história da filosofia ocidental.

Na primeira formulação do método, Freire fala do “levantamento do universo vocabular dos grupos” (FREIRE, 1967, p. 111). Esse tema recebe na *Pedagogia do Oprimido* a formulação de temas geradores: “Será a partir da situa-



ção presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, acrescentemos” (FREIRE, 2016a, p. 119-120). Reflete-se na sua pedagogia como levantamento dos “temas geradores”, em que não haverá educação com currículo pronto e implantado.

## 2. Intencionalidade da consciência e consciência crítica

Em Freire, a presença do homem no mundo é abertura ao mundo; a intencionalidade da consciência em Freire pode sofrer ações exteriores porque o mundo como *objectum* se impõe ao sujeito como *subjectum*. Mesmo que não haja uma consciência que seja naturalmente crítica, existe a necessidade de integração.

O homem é um ser de relações, mas necessita ser integrado a seu mundo; esse estar fora do mundo no mundo, mas não com o mundo é esta alienação que se dá pela história, política e cultura. Alienação aqui muito mais no sentido marxiano do termo do que hegeliano. Essa alienação se corporifica na educação pela simples memorização mecânica e em outras formas dela se apresentar. Mas, como o objetivo é olhar para Freire sob a perspectiva husserliana, vamos ao conceito de intencionalidade da consciência.

O mundo para Freire são o mundo natural e o mundo cultural:

Na verdade, já é quase um lugar comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele, mas com ele, não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa — a natural e a cultural — da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor (FREIRE, 1967, p. 41).

Nesse caso, o conceito de cultura que surge em Freire é um conceito mediador: são, fundamentalmente, os outros *egos* que surgem em Husserl. Para Freire, o mundo “não é o simples *suporte* físico, o meio natural, mas, transformado pela ação humana, é prolongado em existência: mundo cultural, histórico e social” (BRUTSCHER, 2005, p. 95). A consciência em Husserl é sempre intencional:

A consciência é ato e está sempre voltada para algo: para o mundo exterior, para as coisas, para os outros homens, para si mesma, para o seu ego, para a ação que o homem executa, para os seus sentimentos, para a sua imaginação e lembrança etc. Husserl agrupa os atos da consciência em atos cognitivos ou intelectivos, atos afetivos e práticos. Esses atos não se dissociam na existência concreta do homem: eles são interligados pela estrutura intencional da consciência (CAPALBO, 1990, p. 45).

Na *Educação como Prática da Liberdade*, a consciência surge em Freire a partir do conceito de integração. O homem estabelece uma pluralidade de relações com o mundo em face aos desafios e torna a consciência crítica: “Não houvesse esta integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica” (FREIRE, 1967, p. 42). A consciência é a condição do homem integrar-se e, portanto, ser sujeito. Vale ressaltar que não é uma integração mecânica, mas orgânica de múltiplas correlações.

Em Freire, há uma discussão da consciência ingênua e da consciência crítica. Em sua exposição há um caminho intermediário de transitividade da consciência, que aí ainda não é completamente crítica. “A consciência crítica ‘é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais’” (FREIRE, 1967, p. 106). A consciência é, assim, correlata com a experiência e temporalizada, pois a causalidade autêntica pode variar, e portanto a consciência crítica é um processo. A predicação crítica surge para alterar a noção de “tomada de consciência”, que é uma consciência crítica como conscientização:

A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias (FREIRE, 1967, p. 60).

A criticidade é um conceito da vertente fenomenológica, mas ampliado, que tenta combater a alienação e superar o *ego* contemplativo para um *ego* ativo. A tomada de consciência é, em certo sentido, um estágio inicial da consciência crítica e para a conscientização: “Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência” (FREIRE, 2016a, p. 142). No seu livro *Conscientização*, retoma a passagem da tomada de consciência para a conscientização<sup>8</sup> crítica, enquanto passagem da espontaneidade para uma atitude crítica ou, epistemologicamente falando, científica<sup>9</sup>, muito próxima da

<sup>8</sup> A conscientização é mais do que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez, superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênua e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada (FREIRE, 2016, p. 142).

<sup>9</sup> Essa tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque essa consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegar a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2016b, p. 56).

noção de Husserl. Freire oscila entre a consciência enquanto uma substância e o movimento, uma ação do sujeito.

Na epistemologia husserliana, a evidência tem seu aspecto subjetivo da consciência de eu, um sujeito e, por outro lado, possa atingir o objeto exterior. Na mesma consciência que é imanente e transcendente encontra-se a noção de intencionalidade satisfatória para o conhecimento.<sup>10</sup> Essa evidência não é dada *a priori*; existem implicadores externos, que em Freire implicam uma alienação (para usar uma linguagem materialista-dialética), e para tanto deve ser crítica. Mas é necessário retomar que a consciência é condição necessária, mas não suficiente para a conscientização – ou uma consciência ser crítica. De Husserl parte essa abertura da consciência do *ego* para o *alter*, para o mundo já em Freire, a integração pela consciência é necessária para superar esse estado de alienação<sup>11</sup>, é necessária a educação.

### **Educação e conscientização: no horizonte da intersubjetividade**

Tanto no seu artigo *Conscientização e Alfabetização* como no quarto capítulo da *Educação como Prática da Liberdade*, intitulado *Educação e Conscientização*, a tese é: “Por isso mesmo, a educação de que precisamos [...] há de ser a que liberte pela conscientização” (FREIRE, 1983, p. 110). Este é o objetivo da educação libertadora:

Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa (FREIRE, 1967, p. 37).

O próprio autor assume que é um conceito central em suas reflexões. “Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo ‘conscientização’ por ser esse o conceito central de minhas ideias sobre a educação” (FREIRE, 2016b, p. 55). E defende a ideia de que alfabetizar é um ato de conscientização<sup>12</sup> na

---

<sup>10</sup> “[...] im Erkenntniserlebnis, wie es eine reale Wirklichkeit ist, oder im Ichbewußtsein, dem das Erlebnis angehört, findet sich auch das Erkenntnisobjekt. Daß im selben Bewußtsein und im selben realen Jetzt der Erkenntnisakt sein Objekt finden und treffen kann, das hält man für das Selbstverständliche.”

<sup>11</sup> Consciência ingênua, fechada é o termo que se usa no livro *Educação como Prática da Liberdade*; já na *Pedagogia do Oprimido* se usa o termo como consciência hospedeira “o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência ‘hospedeira’ da consciência opressora” (FREIRE, 2016a, p. 46), e mais adiante: “consciência necrófila e consciência colonizada” (*idem*, p. 68).

<sup>12</sup> “[...] bem ou mal, ao problema da alfabetização, de que retiráramos o aspecto puramente mecânico, associando-o à ‘perigosa’ conscientização. Estava em que encarávamos e encaramos a educação como um esforço de libertação do homem e não como um instrumento a mais de sua dominação” (FREIRE, 1983, p. 121).

dimensão subjetiva (sujeito e imanente), mas também no aspecto social de democratização da sociedade brasileira e das relações de poder.

Na *Pedagogia do Oprimido*, o termo consciência aparece com um dar-se conta, a consciência crítica na compreensão do aspecto do mundo e suas relações de poder, social e econômica, e conscientização enquanto uma ação política que trata de estruturas de poder:

Um dos aspectos com que surpreendemos, quer nos cursos de capacitação que damos e em que analisamos o papel da conscientização, quer na aplicação mesma de uma educação realmente libertadora, é o “medo da liberdade”, a que faremos referência no primeiro capítulo deste ensaio.

Não são raras as vezes em que participantes destes cursos, numa atitude em que manifestam o seu “medo da liberdade”, se referem ao que chamam de “perigo da conscientização”. “A consciência crítica (... dizem...) é anárquica.” Ao que outros acrescentam: “Não poderá a consciência crítica conduzir à desordem” (FREIRE, 2016a, p. 31).

O papel político da educação aparece no conceito de libertação pela conscientização e sobre perigos na relação de poder da sociedade brasileira da conscientização e da criticidade da consciência enquanto questionado o mundo e a ordem estabelecida. Numa noção de opressão e oprimido, criando consciência do mundo enquanto sociedade, mas sem se esquecer da consciência na dimensão subjetiva e pedagógica portanto: “A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida” (FREIRE, 2016a, p. 45).

E passa a tratar a consciência na luta de classes entre consciência opressora e consciência oprimida: “Estamos em face do problema da consciência oprimida e da consciência opressora; dos homens opressores e dos homens oprimidos, em uma situação concreta de opressão” (FREIRE, 2016a, p. 51). Entretanto, citando Vieira Pinto, Freire mantém a influência da fenomenologia no conceito de consciência para libertar o oprimido, pois a consciência e a intencionalidade apontam para algo que não é.<sup>13</sup> No caso da libertação, educadores e líderes devem ser cointencionados:

Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar esse conhecimento (FREIRE, 2016a, p. 77-78).

<sup>13</sup> Freire citando Vieira Pinto: “[...] a consciência é, em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela [...]” (FREIRE, 2016a, p. 77). Aqui vale salientar a influência decisiva de Álvaro Vieira Pinto no pensamento de Paulo Freire, bem como a influência decisiva do pensamento formulado pelo ISEB, de onde vêm Álvaro Vieira Pinto, Hélio Jaguaribe e tantos outros. Esse momento é um capítulo a ser estudado e aprofundado no campo do pensamento filosófico, sociológico, político, econômico e educacional brasileiro.

Essa conscientização crítica que transforma as pessoas em transformadores do mundo, sujeitos participantes do mundo, é ampliada à integralidade do ser humano enquanto “corpos conscientes”, que conectam e interagem com o mundo, e não como receptáculos que são enchidos de mundo passivamente.<sup>14</sup> A consciência do homem integral: Freire ainda a partir da concepção de “corpo consciente” tece uma crítica à fragmentação do conhecimento, à fragmentação de pedaços, como se a consciência fosse parte de homem e que pudesse conscientizá-lo parcialmente:

A consciência como se fosse alguma seção ‘dentro’ dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá ‘enchendo’ de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles que tivessem por distração “enchê-los” de pedaços seus (FREIRE, 2016a, p. 87).

Essa noção de integralidade do homem enquanto corpo consciente ou integralmente consciente tem uma repercussão educativa enorme, que resulta numa revisão da forma parcial como tratamos o currículo e a formação. É aqui que surge a noção de educação bancária, em que a consciência tábuada é preenchida passivamente, que Freire supera enquanto sujeitos ativos do conhecimento.

A noção de consciência bancária, enquanto depósito de conteúdo e fragmentada, é estática e necrófila, não levando à libertação do homem. A intencionalidade é, para Freire, a conexão com a realidade, faz migrar da opinião para o verdadeiro conhecimento. Que tem a dupla dimensão: a consciência do mundo e a consciência da consciência, que volta sobre si mesma (FREIRE, 2016a, p. 94).

Na *Pedagogia do Autonomia* (1996), a consciência é um processo dessa tendência existencialista do inacabamento no qual a educabilidade faz sentido:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão que nos tornamos cons-

---

<sup>14</sup> Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz e que se vão transformando em seus conteúdos (FREIRE, 2016a, p. 86).

cientes e que nos insere no movimento permanente de procura em que se alicerça a esperança (FREIRE, 2002, p. 64-65).

A amplificação do conceito de consciência enquanto ser inacabado é de origem existencialista e também a noção de consciência histórica enquanto “falsas consciências”. Uma concepção escalonaria de grau de conscientização é retomada na *Pedagogia do Oprimido*; não há uma divisão abrupta entre ser e não ser consciente: “os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão” (FREIRE, 2016a, p. 119).

Os temas geradores na pedagogia freiriana são os momentos de conscientização em torno dos problemas que são seus e do grupo: A investigação temática faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou a ação cultural de caráter libertador (FREIRE, 2016a, p. 138). Uma autoconsciência como consciência sua e do mundo.

No seu livro *Conscientização* enfatiza que a conscientização é uma consciência que leva à ação, à práxis transformadora: “A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão (FREIRE, 2016b, p. 56). Já na esteira da dialética, Freire utiliza o processo de tratar do processo de construção da consciência ativa, porém epistemologicamente o núcleo sintético da consciência, de mundo e de si mesmo: “A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo” (FREIRE, 2016b, p. 57).

E assim num processo de conscientização dialético constante de que a nova realidade também não pode ser aceita passivamente, mas de forma contínua ser criticada e ressignificada, no qual a realidade transformada mostra um novo perfil (FREIRE, 2016b, p. 58). Por isso alfabetização são sempre dois momentos do mesmo processo.

### Considerações

Este ensaio moveu-se na convergência da fenomenologia de Husserl na obra de Paulo Freire, e acompanhamos que partir do mundo e universo do educando é uma atitude tipicamente no método fenomenológico que parte do mundo da vida para fundamentar as ciências.

Que a intencionalidade da consciência, como uma consciência aberta ao mundo, mas que não pode ser simplesmente preenchida de mundo, mas superando o *status* epistemológico de sujeito passivo para um sujeito ativo, é reflexo fenomenológico da pedagogia freiriana.

Em Husserl, a consciência mantém a unidade sintética, como *A percepção Transcendental* aos moldes kantianos, mas recebe a noção de subjetivação enquanto sujeito ativo, que é consciente de si e do mundo. Portanto, se pode enxergar neste momento de pontuação deste ensaio, a presença indelével da tradição do pensamento alemão – uma de suas fontes – na formação do pensamento de Paulo Freire. Pode-se dizer que, além de Husserl, Kant, Hegel e Marx serão decisivos.

Essa noção de autoconsciência insere o homem num mundo não esgotando a relação de duas substâncias – *a res cogitans* e *a res extensa* – como no paradigma cartesiano, mas um sujeito que produz novos significados de mundo no confronto com *alter ego* outros sujeitos, produzindo um acrescentamento ao mundo no horizonte da história.

O ecletismo freiriano – mas diga-se para além da visão pejorativa de ecletismo, um ecletismo marcado pela criatividade e erudição freirianos – ultrapassa a influência fenomenológica, porque ambos os autores têm objetivos diferentes, mas há alguns pontos convergentes entre ambos.

## Referências

- BRUTSCHER, V. J. **Educação e conhecimento**: em Paulo Freire. Passo Fundo: IFIBE, 2005.
- CAPALBO, C. Fenomenologia e Educação. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, 14, 1990, p. 41-61.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FAVERO, O. **Cultura popular, educação popular** – memórias dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal Ltda., 1983. p. 99-126.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.
- FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016b.
- HABERMAS, J. **Textos e Contextos**. Tradução de Antonio Ianni Sagatto. São Paulo: Unesp, 2015.
- HUSSERL, E. **Cartesianische Meditationen und Parise Vorträge**. v. 1. Haag: Martinus Hijoff, 1950.
- HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de Artur Morao. Lisboa: Edições 70, 1986.

# **Educação pós-metafísica: atravessamentos sobre a importância do outro na e pela linguagem**

*Patrícia Feiten Pinto<sup>1</sup>*

## **Introdução**

O sentido da existência humana não é dado por nenhuma verdade transcendental e nem é algo individual. O sentido da existência é o outro, é produto da cultura na qual o sujeito está inserido. Assim, o sujeito se constitui pelo simbólico, que se dá por meio da produção de discursos e narrativas (KEHL, 2002). O sujeito é, então, construído a cada encontro com o outro, em um movimento inesgotável de sentidos.

Como resultado, a ação educativa, conforme Hermann (2003), implica a compreensão de que estamos expostos ao risco, às situações abertas e inesperadas, coincidindo com a impossibilidade de assegurar uma estrutura estável. Deve-se aceitar a imprevisibilidade em cada encontro intersubjetivo, no qual não é possível captar tudo pela lógica de conceitos ordenados. Amplia-se, então, o sentido da educação, possibilitando o espaço para a pluralidade contra o esmagamento do modelo único e seus perigos.

Essa forma de pensar a educação está vinculada por meio de um discurso em que o conhecimento não é mais fundamentado por uma concepção única e verdadeira de ver o mundo. Perde-se a bússola orientadora ontológica e moderna, e os sujeitos passam a assumir uma posição mais ativa. Então, de acordo com Flickinger (2010), renuncia-se à ideia de verdade última, abrindo-se a experiências do desconhecido e de novos sentidos nos horizontes da história e da linguagem, na qual o conhecimento nunca será desvelado por inteiro.

Como resultado, isso possibilita uma postura mais dinâmica, evitando reducionismos teóricos e fazendo emergir uma educação marcada pela abertura de horizontes que nunca cessam e que se modificam a cada encontro com o outro. Nesse sentido, “somente no diálogo que chegamos às coisas [...] o

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul-UNIJUÍ. Formada em Psicologia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI.



diálogo se constitui na possibilidade de experimentar nossa singularidade e a experiência do outro com suas objeções ou sua aprovação. Ele só acontece quando deixa algo em nós” (HERMANN, 2003, p. 91). Assim, a aprendizagem vem se desenhando na relação intersubjetiva com o outro por meio da linguagem. Por isso “a própria habilidade de aprender é uma capacidade aberta importante, talvez a mais necessária e humana de todas. E qualquer plano de ensino bem concebido irá considerar prioritário esse saber que nunca acaba” (SAVATER, 2012, p. 48).

Este artigo busca analisar qual é a importância da linguagem e da relação com o outro para a formação dos alunos. Ainda, este escrito visa compreender como a noção de verdade é entendida pelos paradigmas do conhecimento e como isso incide na educação. Para chegar a essas compreensões, serão tecidas algumas reflexões sobre a educação na perspectiva ontológica e moderna no viés de que esses pensamentos estão enraizados em uma concepção de ver o mundo e como isso se modifica na neomodernidade.

### **Educação sob a concepção de uma única versão do conhecimento**

“A busca permanente de transcendência, homogeneidade, universalidade e domínio do pensamento filosófico e religioso (pensamento metafísico-teológico) na cultura ocidental centrou-se inicialmente em Deus e posteriormente na razão” (DALBOSCO; MARASCHIN, 2017, p. 632). A partir dessa discussão, o conhecimento nem sempre foi pensado como histórico e passível de ser modificado através da relação entre sujeitos ao longo do percurso da humanidade. Para entender essa linha de pensamento, deve-se voltar ao paradigma metafísico e ao paradigma moderno, os quais, de uma forma peculiar, trazem contribuições importantes para compreender essa afirmação.

Sócrates foi um dos primeiros a realizar um movimento para conhecer o próprio conhecimento; fazendo isso, ele se deparou com a essencialidade ontológica do ser, formulando a sua famosa expressão: Ocupa-te contigo mesmo (*epimeleisthai heautoû*). Segundo Foucault (2004, p. 89), “para ocupar-se consigo, é preciso conhecer-se a si mesmo; para conhecer-se, é preciso olhar-se em um elemento que seja igual a si [...] e este princípio do saber e do conhecimento é o elemento divino”. Esse entendimento metafísico versou por meio de uma concepção de que algo transcendental ao humano seria o único caminho possível de acesso ao conhecimento. A partir disso, quando o sujeito conseguisse alcançar o elemento divino, ele consequentemente conheceria todas as verdades do mundo.

A forma grega do conhecimento firmou-se no pensamento metafísico, do objeto como imutável, em que a verdade é revelada pelo divino. Nesse con-

texto, a verdade já está posta no mundo, e cabe aos sujeitos apreendê-la (MARQUES, 1993). Tais verdades do conhecimento já estão inscritas no mundo; as coisas estão aí, e os sujeitos precisam olhar para a sua essencialidade, corrigindo qualquer distorção sobre a verdade ontológica do objeto em um esforço para recuperar o conhecimento absoluto. Sobre isso Bouffleur elucida que a metafísica (1997, p. 9) “é entendida como dada ‘de vez’, seja como revelação ou como descoberta [...]. A metafísica, em termos gerais, consiste no tipo de pensamento que supõe algum sentido previamente posto”. Na esteira do paradigma ontológico visualiza-se uma posição que já está posta, instaurada, e não compete aos sujeitos assumirem uma postura antagonica sobre o que é revelado.

A partir disso, visto que a forma que o discurso vigente interpreta o conhecimento percorre todos os terrenos da sociedade, delimitam-se caminhos para pensar a educação pelo entendimento da metafísica. Conforme Marques (1993, p. 105), o ensino “consiste em transmitir fielmente verdades apreendidas como imutáveis; e a aprendizagem é a assimilação passiva das verdades ensinadas. Ensinar é repetir; apreender é memorizar”. Em decorrência disso, o paradigma da tradição sustenta-se pela obediência e pela submissão dos alunos perante a figura autoritária do professor, demarcando, dessa maneira, a ausência do diálogo (DALBOSCO, MARASCHIN, 2017).

A educação consiste na transmissão dogmática do conhecimento, em que o aluno é um receptáculo passivo dos conteúdos, no qual apenas os professores conhecem e traduzem aos alunos a essência das coisas. Com isso “o educar nada mais é do que inserir o educando na ordem do mundo e dos homens [...] em um local de acesso às verdades estabelecidas” (MARQUES, 1993, p. 105). Além disso, Dalbosco e Maraschin (2017) trazem importantes ponderações para se aprofundar nessa reflexão. Assim, a educação tem a função de:

Desabrochar as potencialidades que repousam na interioridade da alma do educando. [...] Extrair de dentro, fazer brotar de dentro a essência pronta que o educando traz consigo ao nascer. Pressupõe-se aqui, nesta forma de pensamento, um inatismo que assegura a existência de estruturas cognitivas prévias ao nascimento. Uma vez que há tais estruturas, então é necessário, do ponto de vista pedagógico, alguém para fazer desabrochar essa essência no educando. Justifica-se, deste modo, a figura do mestre como autoridade inquestionável, pois é o único capaz de fazer desabrochar o conhecimento que reside na interioridade do educando (DALBOSCO; MARASCHIN, 2017, p. 632).

O desabrochar, o fazer vir à luz da consciência as verdades absolutas e imutáveis existentes no interior de cada sujeito é fundamentalmente a tarefa do professor. Portanto a educação é a institucionalização dos dogmas transmitidos aos educandos por meio da reprodução. O ensino é orientado através de

uma despreocupação com um aprendizado crítico dos alunos, desconsiderando também o contexto e a historicidade dos sujeitos. Sendo assim, o ensino é uma mera transmissão de um conhecimento revelado.

Visto isso, agora é necessário compreender como o paradigma moderno movimenta as suas concepções acerca do conhecimento. Marques (1993) discute que, no paradigma moderno, o conhecimento é validado pelo método matemático e é apenas através desse que o sujeito conhece a verdade sobre o objeto. Os métodos racionais são aplicados através de unidades quantificáveis, isoláveis, sem qualquer ambiguidade. Os progressos da física e da matemática demonstraram a incontornável racionalidade do universo e constituem a garantia de que existe uma identidade essencial entre o sujeito e o objeto. Com isso “a ciência, com seu procedimento metodológico, produziu conhecimentos verdadeiros, sintetizados no binômio explicar e prever, criando uma cultura técnico-científica estranha ao sentido originário de cultura” (HERMANN 2015, p. 219).

O paradigma da consciência é norteado através de um método racional quantificável, que tem a pretensão de desvelar toda a essencialidade das coisas, objetivando, entrando em contato com a mais pura forma do objeto. Nesse sentido, o homem moderno esclarecido tem a pretensão de conhecer a totalidade do objeto; e quando alcançar o conhecimento absoluto através da razão objetiva, não haverá qualquer incerteza quanto à veracidade daquele conhecimento.

Existe um fundamento para tudo por meio da razão subjetiva. Assim, todo o conhecimento ocorre a partir do e no sujeito, portanto ele é a premissa, uma espécie de reflexo ou espelho do real (MARTINAZZO, 2013). O sujeito epistêmico moderno, guiado pela concepção cartesiana linear, está envolvido em sua subjetividade para alcançar a verdade através de um método ordenado e mensurável. A modernidade desautoriza a aspiração dogmática divina e passa a crer na ciência objetiva como fonte inabalável para alcançar o conhecimento verdadeiro. Nota-se que a ciência substitui a crença transcendental em um Deus que tudo sabe, fazendo com que o homem moderno carimbe também uma crença, só que agora na ciência.

O mundo reduz-se a especialidades fragmentadas de todo o contexto histórico, fechando-se cada uma para si. O resultado desse quadro é uma redução do próprio conhecimento, que se torna uma mera justaposição de especialidades autossuficientes (MARQUES, 1993). Com isso o movimento da modernidade é um debruçar sobre o objeto a-histórico, quantificando-o. O objeto fica apenas suscetível a uma apropriação estática, e cada especialidade apropria-se apenas de sua ‘fatia’ para delimitar o conhecimento.

Ao analisar o pensamento moderno, discute-se como esse traz os seus princípios para a educação. A educação reduz-se a especialidades fragmenta-

das, fechadas cada uma para si. Os currículos configuram-se com procedimentos tácitos em uma justaposição de disciplinas isoladas, em que o conhecimento é compartimentado, incomunicável com as demais áreas do saber. O professor torna-se um mero facilitador da aprendizagem, quase que dispensável para o processo educativo (MARQUES, 1993). O professor é visto como um mediador do conhecimento, em que ele é o responsável por transmitir as verdades comprovadas pela ciência aos alunos, e cabe a esses apenas reproduzi-las.

A linguagem entre sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Boufleuer, Dellafavera (2016, p. 27), serve apenas para comunicar a verdade como uma “via de mão única, sendo o professor o detentor do saber, reforçando-se a percepção como transmissão-recepção por meio da transferência de informações que, teoricamente, são depositadas na mente do educando”. O ensino delimita-se por um estreitamento dos laços e, como consequência desse processo, tem-se a formação de sujeitos egocêntricos, que colocam em segundo plano as relações sociais, tendo dificuldades de partilhar uma vida comum (DALBOSCO, MARASCHIN, 2017). O diálogo no processo educativo é um mero instrumento, necessário para a transmissão de informações e não para produzir algo.

O ensino estrutura-se basicamente pela finalidade de desenvolver o intelecto do aluno, entendimento no qual está fundamentado pelo princípio kantiano de trazer para a pedagogia condições para atingir a maioridade e sair da heteronomia, isto é, a racionalidade moderna (MARTINAZZO, 2013). A pretensão da educação nesse paradigma é o desabrochar da maioridade dos educandos.

Assim, percebe-se que a base da educação, em ambas as concepções estudadas, é a transmissão do conhecimento, em que o aluno é um receptor passivo de informações. Na modernidade, mistifica-se a ciência, colocando-a em um pedestal. Com isso ela acaba ‘bebendo da mesma fonte’ do pensamento ontológico. O paradigma da consciência teve a pretensão de anular o conhecimento divino com seu argumento de irracionalidade; no entanto, ao fazer isso, a ciência converteu-se em um novo dogma com a mesma absolutidade, só que obviamente de origem diferente.

Como uma reflexão final deste tópico do artigo, para pensar a fragilidade de orientar o conhecimento apenas através de uma verdade única, tem-se:

Lacan nos adverte que o mundo o qual enxergamos como perceptível aos órgãos sensoriais não passa de ficção, ou seja, toda realidade [verdade] tem uma estrutura de ficção. Nosso tempo e espaço é subjetivado na relação do sujeito com o Outro da linguagem (dimensão simbólica-criativa-desejante). O sujeito não está todo no campo da consciência, aparece como efeito na cadeia significante e se abole ao nela entrar (COSTA; JUSTO, 2015, p. 46).

Nessa linha de raciocínio, não existe realidade que não esteja imersa nas questões inconscientes. Logo, orientar o conhecimento apenas através de um discurso é não considerar toda a capacidade simbólica latente do sujeito. Assim, ao afirmar a absolutidade de uma teoria, desconsidera-se que por trás dela existe um sujeito mergulhado em sua produção simbólica infinita. No entanto, deve-se ter em mente que, mesmo que as limitações metafísicas de perceber o conhecimento sejam visíveis, não se pode ignorar os avanços conquistados pela modernidade. Mesmo que pautada por um método couraça, ela trouxe diversas contribuições para os avanços em todas as áreas. A questão então não é negar, mas compreender que, além dela, existem outras possibilidades de ver o mundo.

### **Neomodernidade: a virada linguística e as possibilidades para o conhecimento**

Na neomodernidade, a relação intersubjetiva produz conhecimento. Logo uma teoria se desenvolve na relação sujeito-sujeito e não mais sujeito-objeto. Conforme Marques (1993), o discurso e o melhor argumento dos sujeitos a todos os interessados são o que constrói as teorias. Então, a linguagem é o que valida algo, isto é, as pretensões de verdade tematizam-se no discurso e, por isso, o processo de validação do conhecimento é pela argumentação. Desse modo, o conhecimento torna-se mediado e passível de ser modificado por meio da linguagem.

“Os argumentos visam o entendimento intersubjetivo de uma pretensão de validade colocada inicialmente como hipotética, mediante exame crítico graças a que pode a opinião tornar-se saber consensualmente validado” (MARQUES, 1993, p. 100). Não existe um conhecimento imutável, mas sim proposições que podem ser revistas e questionadas a qualquer momento por pessoas que compreendam aquele assunto. Através da linguagem pode-se tencionar teorias e destituir amaragens do conhecimento até então vistas como intocáveis. Como resultado:

A verdade, por ter “endereço” e “fazer aniversário”, é sempre parcial, haja vista ser produto de conflitos, acordos, confluências, sempre passíveis de revisão à medida que um novo ponto de vista se coloca no debate. É a própria finitude humana que nos leva a reconhecer que a verdade do conhecimento não é uma questão que se resolve “de vez”, devendo, por isso, compreender-se sempre em seu caráter de provisoriedade, aberto às sempre novas circunstâncias que forem se apresentando e para as diferentes possibilidades de compreensão dos indivíduos e grupos (BOUFLEUER; FENSTERSEIFER, 2016, p. 252).

Devido à sua provisoriedade, as verdades podem ser revisadas a cada encontro entre sujeitos. O paradigma da comunicação desautoriza o sujeito a

definir de forma autônoma, e por si só, o que é legítimo, uma vez que esse conhecimento sempre se refere e só faz sentido se for algo referente a um mundo compartilhado, passível de ser simbolizado. É preciso prestar contas junto a uma comunidade linguística (MARQUES, 1993). É inevitável se haver com o outro, pois, sem a relação intersubjetiva, não há teoria que se justifique em si mesma. Ainda não há sujeito tão autossuficiente que não precise dos desdobramentos do olhar do outro para afirmar, mesmo que de forma mutável, sua teoria.

Assim como já foi estudado nas outras concepções de conhecimento, é necessário também elencar as repercussões desse pensamento para a educação. Para Marques (1993), a educação tem um papel mais ativo e, ao invés do professor operar com conceitos que já aprendeu e na forma como aprendeu, reproduzindo-os aos alunos para que esses os absorvam pacificamente, agora o professor opera sobre o conteúdo de acordo com a realidade desses alunos.

No pensamento metafísico e moderno, o professor tem por objetivo reproduzir os conceitos verdadeiros não passíveis de modificação. Na neomodernidade, os conceitos são vistos como sucessíveis a modificações através da intersubjetividade. Com isso o professor atua sobre os conteúdos e busca que os alunos também saibam que os conhecimentos existentes não estão fechados, pois esses podem vir a ser questionados futuramente por meio da linguagem. Sobre a forma com que o professor vai avaliar tem-se:

Aprendizagens significativas não são as que se organizam em função de serem verificadas (na verdade, cobradas) em exercícios mecânicos ou em exames padronizados, mas as que se orientem para novas competências comunicativas nos campos da cultura, da vida em sociedade e da expressão das personalidades libertas de qualquer amarra [...] A avaliação da aprendizagem como construção de uma dinâmica integradora em que os conteúdos curriculares se relacionem e se reorganizem (MARQUES, 1993, p. 111).

A educação e o processo de aprendizagem dos alunos não são mais somente verificados através de testes mecanicistas e formais, em que o aluno só reproduz. Na neomodernidade, os alunos podem produzir e posicionar-se através dos conteúdos. Nesse sentido, Marques (1993) aborda que a aprendizagem se dá pela forma consensual em que se constrói a educação. Os conteúdos não devem ser totalmente preestabelecidos, fechados, e a aprendizagem deve ser consensualmente validada. É essencial apresentar conteúdos já estabelecidos pelo currículo acadêmico, mas não se devem limitar a isso.

Obviamente, como já abordado anteriormente, jamais se pode desconsiderar os avanços conquistados pelo método científico objetivo. A questão é que, além disso, é necessário propiciar meios para que o aluno tenha o seu posicionamento sobre as coisas de uma forma mais ativa e não apenas passi-

va, desenrolando-se das amarras absolutistas do conhecimento. O paradigma da comunicação reconhece a precariedade das verdades, mas também reconhece que elas existem. A dinamicidade reside na possibilidade do sujeito continuar a pensar e a expressar-se linguisticamente, não sendo limitado a um raciocínio pronto.

A aprendizagem na sala de aula vai além da reprodução de conteúdos, e o aprender influi na linguagem e na consciência de que não existe verdade inabalável. As nuances do diálogo revelam que a potência transformadora do processo de aprendizagem está na linguagem.

Esse “saber que nunca se acaba” é fundamentado na e pela linguagem; por isso o sujeito está imerso no processo inacabável de conhecimento, e torna-se impossível inserir o aluno em uma lógica finita, tendo em vista a multiplicidade existente e a possibilidade de modificar as teorias no encontro com o(s) outro(s). Essa situação possibilita “condições reflexivas para a produção de um mundo comum, que não seja apenas um modo de o sujeito sobreviver, mas que tenha sentido, que estabeleça vínculos entre o mundo e o ‘eu’” (HERMANN, 2003, p.101).

Na neomodernidade, a armadura que envolvia as coisas quebra-se, e agora o sujeito, além de precisar se haver consigo mesmo, precisa se haver com o outro. O delírio coletivo sustentado pela verdade imutável do conhecimento abre-se pela condição demasiadamente humana de não ter apenas uma versão no “preto no branco”, mas várias, destrinchando qualquer possibilidade de apreender a essencialidade do objeto.

Devido a isso, para uma educação que incite a autonomia do aluno, o professor precisa renunciar ao lugar do único detentor do saber, de castrador do desejo do aluno, desaprisionando o aluno da posição de passividade (RIBEIRO, 2014). Esse corte incisivo perante o aprisionamento do aluno faz com que seja possível uma abertura a significações, tornando os desejos do aluno também reconhecíveis. Nessa linha de pensamento:

A produção de sentido não é individual – seu alcance simbólico reside justamente no fato de ser coletiva, e seus efeitos, inscritos na cultura. O sujeito se constitui no “endereço ao outro. [...] Toda produção de sentido, de significação, depende de sua inscrição numa cadeia de interlocuções. [...] Desse sentido de ser reconhecido pelo Outro, ou pelos outros que o rodeiam. Com exceção de algumas produções muito delirantes na psicose, que mesmo assim são engendradas a partir de alguma forma de endereço imaginário, o sentido ou o significado de um ato, de uma experiência ou de uma vida inteira se revela na interface entre o que é mais singular, mais particular para o agente/vivente, e sua inscrição na cultura em que vive (KEHL, 2002, p. 9).

Perante essa posição, a pergunta que fica é: como não considerar a linguagem e toda a vicissitude? Como educar sem inscrever o aluno no mundo da linguagem? É ilusório acreditar que o registro do aluno na linguagem é algo secundário e que apenas a reprodução de verdades será suficiente para a formação de um sujeito. A partir dessa importante discussão, percebe-se que, para sustentarmos como sujeitos, precisamos do outro.

O significado de ser um humano é o outro; logo, por mais ‘puro’ que o ato possa ser, fazemo-lo endereçado a alguém. Assim, a aprendizagem ocorre na relação com o outro; logo “o professor não deve se anular como sujeito desejanete ou impedir que o aluno deseje. O reconhecimento mútuo é que permitirá, ao professor, ensinar e, ao aluno, desejar aprender e construir o saber” (PEDROZA, 2010, p. 90). Mas se deve compreender que:

Não quer dizer, no entanto, que não castrar o desejo do aluno signifique deixá-lo livre, permitindo que faça o que, como e quando quiser. No contexto educativo escolar, muitas coisas devem ser impostas às crianças, pois se faz necessário que elas aprendam a dominar suas pulsões para se adaptar à sociedade. [...] Porém é fundamental e extremamente desafiador ao professor saber o quanto proibir, quando proibir e por que meios ocorrerá essa proibição (RIBEIRO, 2014, p. 28-29).

A questão não é destituir o professor como figura de referência e autoridade, mas também considerar o aluno como sujeito de desejos e de produção simbólica. A proibição é fundamental, mas essa precisa ter significado, pois a constituição como sujeito autônomo firma-se na linguagem e não em uma abordagem absolutista do professor. Através disso a educação só pode ser pensada na e pela linguagem.

Deve-se fundamentar a prática docente no ato de apresentar conteúdos aos alunos, mas não apenas isso: é necessário desenvolver uma relação intersubjetiva entre professores e alunos para que seja possível uma educação que reconheça o lugar e os desejos do outro e que a produção simbólica do aluno não seja cortada, mas incentivada, pois o conhecimento se constrói e se transforma através das trocas e não apenas na transmissão.

### **Considerações finais**

Todas as formas de conhecer o mundo têm as suas repercussões em um determinado período histórico. Então deve-se lançar luzes e não acreditar que apenas uma verdade sobre o objeto arremata todo o conhecimento. Nesse sentido, a neomodernidade não vai ignorar a objetividade, mas ela já não vai ser mais tão ‘dura’, abrindo possibilidades para novas formulações do conhecimento, que conseqüentemente formarão sujeitos mais autônomos.



Ainda, compreende-se que por mais radical que seja o termo impossível, é necessário apontar a impossibilidade de captar toda a verdade do objeto, pois não existe realidade que não esteja imersa nas questões inconscientes. Logo, orientar o conhecimento apenas através de um discurso é não considerar toda a capacidade de abstração do sujeito. Assim, ao afirmar a absolutidade de uma teoria, desconsidera-se que por trás dela existe um sujeito mergulhado em sua produção simbólica infinita.

Baseado nessa discussão, a educação ocorre na relação com o outro. Assim, é na e pela linguagem que é possível inserir o aluno no mundo. É uma ilusão acreditar que todo o conhecimento já está arrematado e cabe ao aluno apenas reproduzir as verdades. Entende-se então que a educação não se deve limitar a uma postura passiva dos alunos, pois eles, com toda a sua produção única, poderão trazer muitas contribuições, inclusive para a aprendizagem dos colegas.

### Referências

- BOUFLEUER, J. P.; DELLAFEVERA, J. S. Educação e Linguagem: novas percepções com base na pragmática. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 727-744, 2016.
- BOUFLEUER, J. P.; DELLAFEVERA, J. S.; FENSTERSEIFER, P. E. Filosofia da educação e pesquisa educacional: movimentos em direção ao diálogo. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 2, 2016.
- COSTA, M. F.; JUSTO, J. S. Pós-modernidade e modos de subjetivação: proposições da psicanálise do campo de Freud e Lacan. **aSEPHallus**, v. 10, n. 19, p. 43-55, 2015.
- DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R. Pensar a educação em tempos pós-metafísicos: a alternativa do Interacionismo simbólico. **Educação (UFSM)**, v. 42, n. 3, p. 629-642, 2017.
- FLICKINGER, H. G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. DP & A, 2003.
- HERMANN, N. Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, 2015.
- KEHL, M. R. **Sobre ética e psicanálise**. Editora Companhia das Letras, 2002.
- MARQUES, M. **O Conhecimento e Modernidade em Reconstrução**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1993.
- MARTINAZZO, C. Modernidade, subjetividade e educação. **Coleção Cadernos UNIJUÍ**, Ijuí, 2013.
- PEDROZA, R. L. S. Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. **Psicologia da Educação**, n. 30, p. 81-96, 2010.
- RIBEIRO, M. P. Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. **Psicologia da Educação**, n. 39, p. 23-30, 2014.
- SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Planeta, 2012.

# Interdisciplinaridade e educação: reflexões à luz do paradigma da intersubjetividade linguística

*Leandro Renner de Moura<sup>1</sup>*

## Introdução

A interdisciplinaridade tem sido frequentemente proclamada nos novos discursos sobre a educação, mostrando-se como uma das perspectivas pedagógicas mais expressivas da contemporaneidade, fato que justifica a presente discussão. Amparada por experiências bem-sucedidas em diferentes setores da sociedade, ela tem alcançado espaço considerável no âmbito da educação escolar e impõe, vagarosamente, uma nova consciência de ensino.

Paulo Freire, Hilton Japiassu, Ivani Catarina Arantes Fazenda, Ari Paulo Jantsch e Lucídio Bianchetti, Gaudêncio Frigotto, Jurjo Torres Santomé, Heloisa Lück, Olga Pombo e Yves Lenoir são alguns dos nomes mais relevantes nos estudos sobre interdisciplinaridade. Concordam com a noção de que sua efetiva realização só é possível quando se dispõem a estudá-la, compreendê-la e praticá-la em seus espaços profissionais, uma vez que não compactuam do conceito simplista de “junção de disciplinas”, mas sim como “outra postura” diante do conhecimento e abertura à compreensão do ato de ensinar e aprender.

Desde seu aparecimento, a interdisciplinaridade revela uma polivalência através de variados níveis de significação. A pensadora portuguesa Olga Pombo concentra suas preocupações nessa questão e explora sua emergência em diferentes dimensões da sociedade, apontando os setores onde sua difusão mostra-se avançada e que parecem ser as perspectivas atuais do trabalho interdisciplinar na educação.

A escritora chama atenção para a complexidade da palavra e a decorrente dificuldade de entendimento das suas finalidades. A dificuldade estaria no fato de ninguém saber, efetivamente, o que significa interdisciplinaridade, tendo em vista que nem mesmo na literatura especializada fica evidente uma definição estável. Conforme Pombo (2008), isso corrobora o desgaste usual da palavra, que, apesar de existir uma grande variedade de usos, cai-se numa ba-

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí). Docente substituto no Instituto Federal Farroupilha – *campus Santo Ângelo*. E-mail: leandro.moura@iffarroupilha.edu.br

nalização, num abuso da expressão e na perda de um *ponto arquimediano*, isto é, de uma referência que se possa considerar estável.

Por outro lado, observa que, mesmo diante da disparidade conceitual encontrada, algo curioso se coloca. A palavra ganhou, nas últimas décadas, significação considerável através do vocabulário científico e das novas plataformas de comunicação. Nas indagações a seguir, a escritora evidencia a acelerada inserção da palavra nesses contextos:

Qual é o projeto que hoje não reúne equipas interdisciplinares? Qual é o colóquio ou mesmo o congresso que hoje não é interdisciplinar? Teríamos aqui um contexto epistemológico relativo às práticas de transferência de conhecimentos entre disciplinas e seus pares. Depois, é recorrentemente proclamada pela universidade, mas também pela escola secundária. Qual é o curso que hoje não comporta elementos curriculares interdisciplinares? Qual é a reforma em que hoje se não reclama da interdisciplinaridade? (2008, p. 10).

No trecho, o significado comercial da expressão estaria caricaturado nos meios de comunicação quando, dentro de um tema em especial, reúne o maior número de especialistas para juntos tentarem alcançar um entendimento. Para a escritora, entretanto, esse não é o verdadeiro sentido da palavra interdisciplinaridade, e sim sua cacofonia.

Outro nível de significação mostra-se materializado no contexto pedagógico e está, segundo Pombo (2008, p. 11), “ligado às questões do ensino, às práticas escolares, às transferências de conhecimentos entre professores e alunos que têm lugar no interior dos currículos escolares, dos métodos de trabalho, das novas estruturas organizativas, das quais tanto a escola secundária como a Universidade vão ter que se aproximar cada vez mais”.

No contexto empresarial e tecnológico ganha utilização exponencial, configurando o nível de significação já difundido. Exemplo disso é o caso da gestão de empresas, na qual a interdisciplinaridade é usada como metodologia e processo de decisão. Na produção técnica e tecnológica, por suposto, equipes trabalham em coletivo, sempre almejando saltos ainda maiores. Apesar da boa intenção, para a pensadora portuguesa, esse nível de significação é outro caso de cacofonia e não o sentido pleno ou estável da palavra. Percebe-se que a expressão cai no esvaziamento, uma vez que, conforme Pombo,

[...] está representada por um conjunto de experiências, realidades, hipóteses, projetos. E, no entanto, a situação não deixa de ser curiosa: temos uma palavra que ninguém sabe definir, sobre a qual não há a menor estabilidade e, ao mesmo tempo, uma invasão de procedimentos, de práticas, de modos de fazer que atravessam vários contextos, que estão por todo o lado e que teimam em reclamar-se da palavra interdisciplinaridade (2008, p. 11).

Dessa maneira, os níveis de significação revisitados denunciam certa incoerência quanto ao sentido da expressão e ausência de um argumento cien-

tífico válido. Frente a essa problemática, este artigo desenvolve uma reflexão em torno de concepções epistemológicas, ancoradas no tema da linguagem, como um modo de pensar sua efetividade no plano da *práxis*. Cremos que a explicitação filosófica de uma *episteme* compreensiva e reflexiva do agir interdisciplinar impõe forças para reduzir o domínio da racionalidade técnica e fragmentária da pedagogia contemporânea, pressupondo a educação escolar, como o evidente encontro entre seres de linguagem e comunicação, portanto capazes de deliberar sobre seus interesses através da igualdade do diálogo.

Parte-se da afirmação a qual diversos pensadores compartilham, a de que toda tentativa de fundamentar verdades deve ser uma resultante de acordos intersubjetivos, mediados linguisticamente através do diálogo. Já não se mostra coerente uma unidade de controle que coaja a sociedade a tomar decisões, nem mesmo a prever os rumos da humanidade sem que esteja condicionada à crítica e, portanto, às necessárias correções. A educação é justamente a dimensão que inicia este trabalho na medida em que apresenta às gerações todo o conteúdo simbólico culturalmente construído.

Diante disso, não é mais a relação de um sujeito solitário com o mundo objetivo das coisas que representa as perspectivas filosóficas da “não mais modernidade”, mas sim a relação intersubjetiva, que sujeitos falantes e atuantes assumem o entendimento entre si em relação às questões de interesse comum. Ao fazerem isso, os atores comunicativos movem-se por meio de representações simbólicas, pela tradição em um mundo socialmente compartilhado.

Assim, o apelo à interdisciplinaridade fundamenta-se na característica essencialmente comunicativa da razão humana, na qual é possível superar padrões teóricos entre as diferentes ciências e suas respectivas linguagens. Em síntese, visualizamos, especialmente nas elaborações do filósofo alemão Jürgen Habermas<sup>2</sup>, que a ação comunicativa acontece quando as ações dos atores envolvidos em situações ideais de fala são coordenadas não através da técnica e da objetividade, mas por meio de atos que alcançam o entendimento, dado que preenche o que pensamos ser o vazio epistemológico da retórica interdisciplinar atual.

Face ao exposto, à luz do paradigma da intersubjetividade linguística, o texto aborda princípios epistemológicos para pensar a interdisciplinaridade na educação e, para isso, fundamenta-se teoricamente na filosofia contemporânea (HABERMAS, 2002; GADAMER, 2012). Dessa forma, a metodologia

---

<sup>2</sup> Jürgen Habermas, um dos mais célebres pensadores da contemporaneidade, herdeiro da perspectiva crítica alemã frankfurtiana, situa sua tarefa filosófica num contexto pós-metafísico e tem como âncora a teoria do agir comunicativo. Embora sua produção intelectual não aborde efetivamente a educação, oportuniza-nos pensar em uma pedagogia comunicativa, socializadora e com fins emancipatórios.

de pesquisa adotada é qualitativa, de abordagem hermenêutico-reflexiva (GADAMER, 2012).

O percurso investigativo inicia com uma ampliação dos níveis de significação da palavra interdisciplinaridade, emprestados pela escritora portuguesa Olga Pombo, observando o modo de inserção da expressão nos diversos contextos da sociedade e no mundo pedagógico. Trazemos como primeira reflexão teórico-epistemológica o tópico “o horizonte hermenêutico como concepção epistemológica”, interpretando a experiência hermenêutica com a educação. Em seguida, fazemos uma leitura das teorias habermasianas, buscando ancoragem teórica capaz de potencializar o debate da interdisciplinaridade. Os procedimentos que colocam uma lógica à argumentação do artigo estão no confronto teórico e nas possibilidades de associação entre o plano das ideias e o terreno das práticas.

### **Desenvolvimento**

Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente (HABERMAS, 1993, p. 105)  
(Passado como futuro).

O registro filosófico de Habermas (1993), trazido ao texto como epígrafe e reflexão primeira, traduz com efeito nossa leitura sobre a educação e sua tarefa para com as novas gerações. Muito embora tenhamos inventado métodos para superar comportamentos primitivos, segundo o pensador, estamos ainda obrigados a buscar nos signos que só a nós dizem respeito as condições mínimas para termos e produzirmos mundo.

Tal concepção tem motivado sobremaneira reflexões no campo educacional, principalmente aquelas nas quais se assume a perspectiva do *agir comunicativo* (HABERMAS, 2002) como característica essencial da condição humana, uma condição de comprometimento imediato com o outro, comunitária e necessariamente interativa. Com isso torna-se possível afirmar que não há mundo humano com significações particulares e lógicas, tampouco ações pedagógicas egocêntricas fechadas e não dispostas a negociar suas pretensões.

Na epígrafe e no percurso de sua obra, Habermas deixa evidente que nosso pertencimento está diretamente ligado a relações mediadas linguisticamente em um mundo que é social, em que o agir comunicativo é uma ação indiscutivelmente intersubjetiva, pela qual as singularidades estão sempre em

pleno jogo. Remete a um comportamento de entendimento que mais cedo ou mais tarde acontecerá. Portanto não há mundo para os homens fora da linguagem e sem a comunicação.

Nesse ambiente reflexivo, acreditamos existir uma chave interpretativa em potencial para um debate que se coloca a pensar a interdisciplinaridade na educação escolar. Desejamos entender, na progressão dos argumentos, o modo como Habermas interpreta os atos de fala e as ações comunicativas em comparação às ações estratégicas e teleológicas da subjetividade moderna, produzindo, assim, associações que possam gerar uma referência epistemológica ao pensamento interdisciplinar.

O intento é refletir mais a fundo o fenômeno da interdisciplinaridade, visando cruzar a linha imaginária à qual está popularmente associada na pedagogia. Essa utopia diz respeito a sua suposta e exagerada emergência, obrigação e promessa de eficácia. Visualizamos, de outra parte, bem menos do que isso. Preferimos, ao entrar nesse debate, apresentar uma compreensão situada (teoricamente) das condições simbólicas que efetivamente fundamentam sua concreta realização nas práticas educativas. Isso passa, portanto, pela reflexão sobre a linguagem.

Propõe-se uma interlocução entre pensadores do campo da Filosofia da Educação, da Filosofia da Linguagem e da Hermenêutica, tematizando a interdisciplinaridade numa concepção reflexiva. Tal pretensão é subsidiada por nomes como Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas e seus comentadores, dos quais se pode arrancar elementos fortes para introduzir uma reflexão a esse respeito. Com esse pano de fundo se quer não apenas elevar a importância ou a suposta eficácia da interdisciplinaridade na educação escolar, mas encontrar sua atividade epistemológica no interior da comunicação entre aqueles que interagem e fazem o mundo educação.

Nessa direção, apresentaremos uma visão teórica reunindo conceitos e definições que alicerçam a tônica gadameriana e habermasiana do entendimento intersubjetivo, base pela qual pensamos uma *episteme* ao pensamento e ao trabalho interdisciplinar na educação.

### **O horizonte hermenêutico como concepção epistemológica**

A experiência hermenêutica na educação está inevitavelmente além das metodologias científicas, encontrando-se no horizonte ontológico do mundo – na relação homem-mundo – na própria linguagem. Como disse Gadamer (2012, p. 571), “para o homem, o mundo está aí como mundo numa forma como não está para qualquer outro ser vivo que esteja no mundo. Mas esse *estar-aí* do mundo é constituído pela linguagem”.

A partir dessa configuração, o *ser-aí* é a possibilidade de vir a compreender-se na e pela linguagem. Para Heidegger (1991, p. 34), “a hermenêutica tem por tema o ser-aí próprio enquanto se questiona a respeito do seu caráter ontológico e de sua estrutura fenomenal”. Sublinha ainda a “[...] linguagem como a casa do ser” (1991, p. 1).

Gadamer entende a linguagem como horizonte de uma ontologia hermenêutica e como experiência de mundo. Empreende a diferenciação de pensamentos e fases da história do problema da linguagem em comparação aos novos interesses das ciências e da filosofia. Ter mundo e ter linguagem é ter um comportamento através do encontro com aquilo que é possível nessa experiência em especial. Por essa razão, pensar a educação do ângulo hermenêutico requer considerá-la como mundo com o qual estabelecemos um determinado comportamento. Estar-aí no mundo educação é estar comprometido com todos os que habitam este contexto por meio das interações que se fazem de modo linguístico.

Falamos de um comportamento de “entendimento” com o mundo educação. Um mundo permeado de fenômenos das mais variadas ordens, manifestados por sujeitos de linguagem. Espaço simbólico de relações humanas dependentes do respeito e da igualdade, da ética da alteridade e da cooperação. Um lugar especialmente para o comportamento humano. E se o verso – popularmente citado – do poeta Octavio Paz revela que conversar é humano, diríamos que é tarefa hermenêutica necessária entender-se no mundo educação através da fala e da comunicação, pois “não existe nenhuma forma de educar fora do dizer” (BERTICELLI, 2004, p. 128).

Em Gadamer (2012, p. 575), “[...] importa acentuar que é só na conversação que a linguagem possui autêntico ser no exercício do entendimento mútuo. Isso não pode ser compreendido como se com isso ficasse estabelecido o objetivo da linguagem”.

Entendimento não é um mero fazer, não é uma atividade que persegue objetivos, como por exemplo a produção de signos pelos quais eu comunicaria minha vontade a outros. Entendimento, enquanto tal, não precisa de nenhum instrumento, no sentido autêntico da palavra. É um processo de vida, onde se representa uma comunidade de vida. Neste sentido, o entendimento humano não se distingue daquele que os animais cultivam entre si (idem).

Entendimento, nessa linha, não significa estratégia e êxito de um falante. Mas que entender a linguagem é ter mundo. De outra parte, sugere pensar que não se alcança entendimento com um interlocutor quando esse perde as condições reflexivas e comunicativas de estar envolvido, de sentir-se participante ativo numa relação interlocutora de construção cooperativa da verdade.

Fundamental nesse horizonte de compreensão ontológica do entendimento, J. Habermas empreende concepções importantes. Aborda o sentido da intersubjevidade na pragmática comunicativa do mundo da vida em superação à subjetividade da filosofia da consciência. Tem-se na linguagem o próprio entendimento enquanto tal, enquanto ato compreensivo próprio da condição humana. Com o pensador entendemos que “aceitação e entendimento” formam as premissas para a realização das tarefas educacionais, em que ética, sinceridade e deliberação formatam uma racionalidade do entendimento. Abaixo, um exemplo das apostas do pensador em relação às ações comunicativas.

Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente (HABERMAS, 1993, p. 105).

Na referência, Habermas fez menção ao ato de educar as gerações através da comunicação. Na reflexão de Boufleuer (1998), essas considerações ganham efeitos de sentido quando pensadas na dimensão pedagógica.

Nossa intuição quanto à possível fecundidade da reflexão habermasiana para a educação se deve à constatação de que os objetivos gerais da educação se colocam na perspectiva de uma integração social em que se buscam reproduzir e renovar as tradições culturais, estabelecer as solidariedades e os padrões de convivência e socializar as novas gerações, permitindo o desenvolvimento de identidades pessoais. Nesse sentido, queremos propor o espaço da educação como um espaço privilegiado do agir comunicativo. Além disso acreditamos que a elaboração teórica de Habermas evoca um grande sentido pedagógico que, a nosso ver, importa ser explicitado.

Na mesma linha de Boufleuer, I. A. Berticelli dialoga com os mesmos pressupostos para encontrar um sentido para a norma do educar. Para Berticelli (2004, p. 33), “todos os pensadores e educadores buscam caminhos mais adequados para fundamentar a norma do educar em seus plurais sentidos”. Muito embora tenhamos inventado formas para superar comportamentos primitivos, estamos ainda obrigados a buscar na ontologia do ser e nos símbolos que só a nós dizem respeito as condições mínimas para ter e produzir mundo.

Assim, tais concepções têm motivado sobremaneira nossa empreitada, assumindo-se a perspectiva do “agir comunicativo” como característica essencial ao pensamento interdisciplinar. Na interpretação hermenêutica, rejeita-se um mundo de significações lógicas tampouco uma pedagogia egocêntrica que ignora a presença de humanos na educação. Pensamos que é preciso cruzar essa linha. Na dimensão educacional e no pensamento interdisciplinar, poder-se-ia dizer que agir comunicativamente é estar integrado e comprometido com



um projeto que não acontece na individualidade, mas na relação afetiva e cooperada entre seres humanos engajados.

Pelo horizonte hermenêutico, entender esse fenômeno é o mesmo que compreender a nós mesmos num exercício crítico que põe o conhecimento no centro das preocupações pedagógicas. Enquanto seres que habitam e fazem o mundo educação, vale perguntar-nos sobre o “como” do ser docente. O que constitui o meu ser docente? Empregando o mínimo de força para perceber a multidimensionalidade do conhecimento e, em última instância, enxergar com nossos pares a possibilidade concreta de atividades conjuntas em escala interdisciplinar pela via da linguagem e do entendimento intersubjetivo.

### **A intersubjetividade linguística de Habermas: uma concepção interdisciplinar**

Deve-se destacar inicialmente que, situado no movimento intelectual conhecido por virada linguística<sup>3</sup>, Habermas estabelece em seus textos o que chama de abandono<sup>4</sup> da filosofia da consciência e a adoção da filosofia da linguagem, pois como bem coloca Fensterseifer (2001, p.187):

[...] não aceitando a saída irracionalista para a crise da modernidade, Habermas propõe o abandono do paradigma sujeito-objeto e a adoção, por outro lado, do paradigma da razão comunicativa, o qual tem seu pano de fundo nas relações cotidianas entre sujeitos, mediadas linguisticamente.

Nesse desdobramento, a guinada pragmática – expressão vinculada à crítica das teorias do significado – propaga outras formas de leitura e compreensão da realidade histórica e da questão do conhecimento, determinando o lugar da linguagem e do sentido nas ciências humanas e sociais. Esse lugar é a dimensão conceitual, elaborada teoricamente, na qual emerge uma racionalidade capaz de instrumentalizar e experimentar o mundo e os objetos.

Dessa maneira, escolhemos o ângulo da *pragmática linguística*, que, segundo Berticelli (2004, p. 235), “remonta a Frege, Russel [...] e aos linguistas Saussure, Austin e Chomsky”, para compreender como Habermas busca fundamentação na *Teoria dos Atos de Fala* e de que maneira introduz, ao objetivo deste capítulo, a noção de intersubjetividade linguística como concepção segura e razoável para pensar o caráter interdisciplinar do humano e da educação.

---

<sup>3</sup> A chamada virada linguística (*linguistic turn*), momento em que o pensamento ocidental volta-se para o problema da linguagem, com transformações rápidas e importantes ocorrendo na linguística e na filosofia da linguagem. A partir de fins do século XVIII ocorre um corte epistemológico, e a linguagem passa a ser um dos focos centrais do pensamento ocidental.

<sup>4</sup> O termo abandono é figurativo. Conforme Marques (1993, p. 72), “procede, na verdade, Habermas a uma releitura hermenêutica das tradições filosóficas, na ótica de uma crítica generalizada contra a autocompreensão da ciência e da técnica”.

Nessa direção, denomina “ações em sentido estrito, ou seja, atividades não-linguísticas [...] como atividades orientadas para um fim [...] e os proferimentos linguísticos como atos através dos quais um falante gostaria de chegar a um entendimento” (HABERMAS, 2002, p. 65). O pensador ilustra diferentes formas de descrição de ações do cotidiano e da vida social, ora por observação, ora por participação nos atos. Ações que visam a um fim, as não linguísticas, não geram proposição de entendimento, visto que no máximo atingem uma terceira pessoa, a qual produz uma suposição da intenção do ato. Por outro lado, as ações linguísticas precisam de uma segunda pessoa na posição de participante, como quem necessita interpretar um dito vindo em sua direção, reconhecendo o conteúdo semântico e gramatical das orações e produzindo uma resposta, de modo a cooperar com o emissor em busca de entendimento.

De certa maneira, a ação não linguística pode ser interpretada por aqueles que, por algum motivo, observam uma ação. Todo ato é de algum modo fruto de um “já feito”. Ações corporais, gestuais, causais, que tenham um fim, não poderiam surtir outros fins, tomando os exemplos de Habermas, como correr, entregar uma encomenda, pregar, apontar o dedo etc. Tais intervenções não acontecem numa intenção tão somente subjetiva, pois as finalidades encontram-se na cultura e nos hábitos de uma sociedade.

Nesse ínterim, Habermas (2002, p. 67) expõe sua compreensão sobre as ações linguísticas:

As ações linguísticas interpretam-se por si mesmas, uma vez que possuem uma estrutura auto-referencial (*sic*). O componente ilocucionário determina o sentido de aplicação do que é dito, através de uma espécie de comentário pragmático. A ideia (*sic*) de Austin, segundo a qual, nós ao dizermos algo, fazemos algo, implica a recíproca: ao realizarmos uma ação de fala dizemos também o que fazemos. Esse sentido performativo de uma ação de fala só é captado por um ouvinte potencial que assume o enfoque de uma segunda pessoa, abandonando a perspectiva do observador e adotando a do participante.

Na passagem, destaca a influência de Austin na sua compreensão dos atos de fala. É do britânico o pressuposto performativo de ação linguística, ou seja, que todo ato de fala revela também uma ação. Nessa perspectiva, a comunicação precisaria de fins locucionários, ilocucionários e perlocucionários.

O trabalho desenvolvido por Austin tem consequência direta na reviravolta linguística promovida pelo método de análise de Wittgenstein. A Teoria dos Atos de Fala opõe-se às teorias do significado, esclarecendo que, ao falarmos, desempenhamos um papel em uma cena real localizada simbolicamente. Atuamos pronunciando palavras e, concomitantemente, praticando uma ação.

Em contrapartida a essa interpretação, Habermas volta sua preocupação para a ideia de coordenação dos atos de fala, pela integração social, subdi-

vidindo-os em ações orientadas para um fim e orientadas para o entendimento. Apesar de a ação e a comunicação serem o miolo da sua teoria, não dispensa detalhes para tratar dos resultados que cada tipo de ato pode alcançar. Vai ficando transparente no decorrer das explicações seu posicionamento em relação aos fins ilocucionários da comunicação.

Os fins ilocucionários não podem ser definidos independentemente dos meios linguísticos do entendimento. Isso significa que os proferimentos gramaticais são instrumentos do entendimento. [...] O falante não pode visar o fim do entendimento como algo a ser produzido de modo causal, porque o sucesso ilocucionário (que ultrapassa a simples compreensão do que é dito) depende do assentimento racional do ouvinte. Para que possa haver na coisa é preciso que um ouvinte o sele, de certo modo, voluntariamente, através do reconhecimento de uma pretensão de validade criticável (validade= validade situada). [...] Um falante não pode atribuir a si mesmo um efeito ilocucionário como se fosse o agente que situa a atividade na linha de um fim [...] (HABERMAS, 2002, p. 68).

Para Berticelli (2004), ao utilizar os princípios de fins ilocucionários para a comunicação, Habermas avança nos pressupostos de uma pragmática tão somente linguística para uma pragmática da comunicação. Segundo ele, Austin e Searle foram fundamentais nessa proposta, pois aproximam a pragmática linguística da teoria dos atos de fala. “Os atos ilocucionários são aqueles que fazem alguma coisa [...]. Desta teoria parte Habermas para a fundamentação da sua própria teoria da competência comunicativa” (BERTICELLI, 2004, p. 245).

É possível observar também na teoria habermasiana dos atos de fala a ideia de aquisição da linguagem à luz do modelo gerativista, de competência cognitiva, recuperando o estudo chomskyniano<sup>5</sup>. Todavia Habermas não tem suas preocupações voltadas às competências gramaticais, como domínio inato de uma língua materna, tal como prevê o norte-americano, mas com a competência cognitivo-comunicativa, desenvolvida na trama das relações sociais pelo enfoque filosófico de racionalidade das ações.

Contudo, na proposta de competência comunicativa, Berticelli (2004) acredita que Habermas buscou maior referência nas concepções de Searle, o qual aposta nos atos de fala como base na comunicação de verdades propo-

---

<sup>5</sup> O modelo cognitivista proposto por Noam Chomsky, desenvolvido pela teoria gerativa transformacional, embora se posicionando contrariamente ao pensamento behaviorista, que serviu de inspiração ao estruturalismo norte-americano, reafirma a dicotomia entre determinismos internos e externos ao efetuar a distinção entre competência (o conhecimento da língua por parte do falante-ouvinte) e desempenho (o uso da língua em situações concretas). De acordo com Chomsky (1994, p. 15), embora os nossos sistemas cognitivos reflitam, de algum modo, a nossa experiência no mundo, uma análise cuidadosa das propriedades desses sistemas, por um lado, e da experiência que leva à sua formação, por outro, mostra que “existe entre ambos uma lacuna considerável – na realidade, um abismo”.

sicionais no viés do entendimento; nesse ponto retomando o princípio perlocucionário e performativo da ação linguística. Em síntese, a força do dizer, o ato ilocucionário, produzirá uma ação em um segundo participante da interação, o que resultaria em um efeito perlocucionário.

Despontam dessas ideias as noções de agir estratégico e agir comunicativo. Para Habermas, as ações “não linguísticas” resultam de uma intenção individual pela qual o ator não divide com os outros os fins do seu agir e que, para um observador distante ou uma terceira pessoa, resta-lhe “supor” a intenção da ação, o que desencadeia a noção de agir estratégico.

Das “ações linguísticas” resgata características para fundamentar a noção de agir comunicativo. Apesar da aparente simplicidade dessas relações, Habermas não economiza exemplos para discutir o aspecto proposicional de cada ação. Especialmente nesse recorte podemos associar o modo como descreve a intenção e os resultados de ações estratégicas e comunicativas com as práticas educativas.

Os tipos de interação distinguem-se, em primeiro lugar, de acordo com o mecanismo de coordenação da ação; é preciso saber, antes de mais nada, se a linguagem natural é utilizada apenas como meio para a transmissão de informações ou também como fonte de integração social. No primeiro caso trata-se, no meu entender, de agir estratégico; no segundo, de agir comunicativo. No segundo caso, a força consensual do entendimento linguístico, isto é, as energias de ligação da própria linguagem tornam-se efetivas para a coordenação de ações, ao passo que no primeiro caso o efeito de coordenação depende da influência dos atores uns sobre os outros e sobre a situação da ação, a qual é veiculada através de atividades não-linguísticas (HABERMAS, 2002, p. 71).

Não obstante, uma vez que o agir comunicativo depende do uso da linguagem dirigida ao entendimento,

[...] ele deve preencher condições mais rigorosas. Os atores participantes tentam definir cooperativamente seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado e na base de interpretações comuns da situação. [...] O agir linguístico distingue-se, pois, do estratégico, uma vez que a coordenação bem-sucedida da ação não está apoiada na racionalidade teleológica dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora de atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente (HABERMAS, 2002, p. 72).

Nessa direção, Martinazzo (2005, p. 201) entende que “a pedagogia do entendimento intersubjetivo que postulamos é concebida, forjada e construída na relação intersubjetiva, pressupondo, portanto, a pluralidade das razões entre sujeitos com competência comunicativa”. A educação orientada pela razão comunicativa começa a introduzir na educação escolar o caráter intersubjetivo de entendimento, viabilizando os conhecimentos coletivamente.

Nossa compreensão pedagógica vê a linguagem como um mecanismo integrador na busca por entendimento em situações múltiplas da sociabilidade. A nova postura comunicativa da educação resulta em uma aprendizagem ativa e participativa. O conhecimento é produzido de maneira dialógica, isto é, os alunos passam a refletir sobre o mundo em que vivem. Não se trata, univocamente, da reprodução hereditária do conhecimento, mas de um processo constante de experiência, participação e construção de possibilidades. A reflexão de Mario Osorio Marques mostra o paradigma no qual essa atividade epistemológica acontece.

Na proposta da neomodernidade, a educação assume papel ativo de aprendizagem coletiva e da potenciação do desenvolvimento coletivo, prático, moral e expressivo-estético, em que se assegurem o domínio das sempre outras situações a enfrentar no mundo da tradição cultural continuada, no espaço social do convívio em grupos e no respeito e afirmação das identidades pessoais. A educação é o alargamento do horizonte cultural, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens (MARQUES, 1993, p.108).

A função da escola, nessa linha, é convidar os estudantes para entender a realidade social em que estão inseridos como exercício crítico, buscando o aprimoramento das competências necessárias ao convívio com os outros e, primordialmente, emancipá-los e torná-los maiores pela via do conhecimento.

Diante disso, a intersubjetividade linguística proposta por Habermas sugere um novo/outro posicionamento da educação escolar, especialmente com relação ao modo pedagógico de compreender a linguagem e seus desdobramentos interativos. Suas elaborações nos permitem lançar novas compreensões quanto ao caráter interdisciplinar do ser humano e da educação.

## Conclusão

Dentro do contexto apresentado, o primeiro passo para tal investida diz respeito ao lugar da comunicação no conjunto de prioridades pedagógicas e didáticas, tanto ao currículo como à *práxis*. Conforme a epígrafe de abertura do artigo, torna-se possível inferir que todo componente ou disciplina escolar, apesar de sempre partir de princípios epistemológicos de base científica, jamais poderá isentar-se do agir comunicativo como *episteme* inaugural do ato de educar e referência essencialmente humana ao entendimento discursivo.

Acreditamos que é possível pensar mais a fundo o fenômeno da interdisciplinaridade. “Mais a fundo” significa cruzar a linha imaginária à qual está popularmente associada na pedagogia. Essa utopia diz respeito à sua suposta e exagerada emergência, obrigação e promessa de eficácia. Visualizamos, de outra parte, bem menos do que isso. Preferimos, ao entrar nesse deba-

te, apresentar uma compreensão situada (teoricamente) das condições simbólicas que efetivamente fundamentam sua concreta realização nas práticas educativas, sem que seja necessário produzir um discurso de propaganda de sua importância nem uma metalinguagem exaustiva.

As alusões teóricas trazidas têm um objetivo óbvio: pensar a interdisciplinaridade antes do ato pedagógico como concepção epistemológica que gera uma ação. Em certa medida, esse salto para trás é um esforço do qual nos esquivamos, mas necessário ao exercício de uma docência crítica e sensata. Tentamos, portanto, subsidiados por Gadamer, Habermas e seus comentadores, não apenas elevar a importância ou a suposta eficácia da interdisciplinaridade na educação escolar, mas encontrar sua atividade epistemológica no interior da comunicação entre aqueles que interagem e fazem o mundo comum da educação.

### Referências

- BERTICELLI, Ireno Antônio. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ed. Unijuí, 2004.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- FENSTERSEIFER, P. E. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- HABERMAS, Jürgen. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos / Jürgen Habermas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- HEIDEGGER, Martin. **Sobre a Essência do Fundamento**. Tradução Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.
- MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**. Campus Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 9-40. 2008.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2000.

# Signos e rizomas: contribuições de Gilles Deleuze para uma aprendizagem singular e heterogênea

*Rosemary Barbosa da Silva Moura<sup>1</sup>*

## Introdução

Gilles Deleuze foi um filósofo francês do século XX, que realizou suas atividades de ensino e pesquisa em liceus (1948 a 1957) e, depois, nas universidades (1957 a 1987). Ele escreveu especificamente para a Filosofia, no entanto parte significativa de sua produção explora temas emergentes em educação; suas obras questionam as ideias solidificadas sobre o fazer pedagógico e, por isso, inspiram possíveis trajetórias.

Em sua obra “Diferença e Repetição”, Deleuze (2006, p. 159) assegura que “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar”. Ou seja, não se ensina ninguém a pensar; esse atributo é inerente ao sujeito; é natural para o ser humano pensar. Ninguém poderá ensinar-lhe ou mesmo lhe tomar o conhecimento.

Quando discutimos o processo de aprendizagem, há de se compreender os sujeitos e a formação de subjetividades, visto que os mesmos são constituídos pelo atravessamento das diversas instâncias que integram a sociedade, ou seja, estamos tratando com sujeitos situados na esfera das construções sociais; portanto eles absorvem aquilo que é socialmente produzido conforme a ordem das significações.

Assim sendo, entendemos que a subjetividade é reconhecida e gozada por cada indivíduo de maneira particular e intransferível. Portanto, ao tratar-mos aqui do indivíduo, estamos pensando em singularidades, considerando que a forma particular em que cada sujeito apreende as subjetividades produzidas socialmente integra suas singularidades.

---

<sup>1</sup> Bacharela em Administração, especialista em Gestão Pública e mestre em Educação. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Eixo Gestão e Negócios do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – *Campus* Pirapora. Contato: [rosemarybsm@gmail.com](mailto:rosemarybsm@gmail.com)

As páginas que seguem não tratam de um anúncio de verdades sobre a aprendizagem, contudo uma apresentação de conceitos e provocações que nos ajudam a (re)pensar a aprendizagem, nossos métodos e quebrar paradigmas.

### O aprender e os signos

Deleuze assegura que ninguém aprende nada com ninguém; logo se entende que ninguém ensina nada a ninguém. Ele afirma que não existe um método para ensinar nem para aprender. Em sua obra “Proust e os Signos” (1964/2003), vai descrever o relato de um aprendizado de um homem de letras no qual se adotam dois caminhos: o de Méséglise e o de Guermites, ambos entendidos como espaços de aprendizado. O trilhar por esses caminhos consiste na *Recherche*, que é a “busca da verdade” (DELEUZE, 2003, p. 3).

O que o herói [de Proust] não sabe no início da aprendizagem? Não sabe “que a verdade não tem necessidade de ser dita para ser manifestada, e que podemos talvez colhê-la mais seguramente sem esperar pelas palavras e até mesmo sem levá-las em conta, em mil signos exteriores, mesmo em certos fenômenos invisíveis, análogos no mundo dos caracteres ao que são, na natureza física, as mudanças atmosféricas” (DELEUZE, 2003, p. 28).

Portanto engana-se quem acredita que a *Recherche* é caminho fácil de percorrer. Para que a verdade seja revelada, ou seja, o aprendizado efetivado, o aprendiz terá decepções, revelações e precisará abandonar suas ilusões. No decorrer desse processo de aprendizagem, muitas vezes acontecem avanços em determinados campos de signos e retrocessos em outros, quando, por exemplo, o objeto não revela o segredo que o aprendiz esperava, fazendo-o mergulhar numa decepção. Esse processo se repete enquanto o aprendizado não se der por completo. Nesse momento, para o autor, é possível que a decepção desencadeie uma preguiça que venha comprometer o todo.

De acordo com Deleuze (2003, p. 15), “o erro [...] é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade”. Seu personagem Proust vai insistir que a verdade nunca é resultado de uma boa vontade prévia, mas produto de uma violência sobre o pensamento, já que o saber não é passivo. Com o efeito violento de um signo, o pensamento (memória, desejo, imaginação, inteligência) é obrigado a buscar o sentido do signo associado ao tempo que se perde; a inteligência torna-se apta a interpretar o signo, ou seja, ela o encontra e extrai-lhe as verdades.

A unidade de todos os mundos deve-se à sua forma de constituição de sistemas de signos emitidos por pessoas, objetos e materiais em que a descoberta da verdade e o aprender exigem decifração e interpretação, ou seja, o aprender consiste no saber interpretar signos. Portanto aprender, segundo essa



percepção, não se restringe aos muros escolares ou ao ato de ensinar do professor, mas acontece a todo instante em qualquer lugar onde haja signos que obriguem o pensamento a procurar por sua decifração. Assim sendo, a pluralidade dos mundos está no fato de que os signos emitidos “não são do mesmo tipo, não aparecem da mesma maneira, não podem ser decifrados do mesmo modo, não mantêm com seu sentido uma relação idêntica” (DELEUZE, 2003, p. 5), ou seja, a *Recherche* é constituída pela unidade e pluralidade dos signos.

Quando Deleuze discorre sobre a teoria dos signos, no primeiro momento assegura o lugar etimológico do termo ‘aprender’ ao caracterizá-lo como um encontro com os signos, já que, em sua origem, o termo ‘ensinar’ refere-se ao ato de sinalizar para que outros se orientem; portanto entende-se que o aprender consiste em encontrar-se com tais sinais. Em seguida, o autor vai ressignificar a emissão dos signos, antes tida como ato de ensinar e considerá-la na dimensão do encontro com os signos como um ato de aprender, independente de quem o emitiu e da razão pela qual foi emitido.

Assim sendo, a relação com as pessoas e as coisas será uma oportunidade potencial de aprendizado, mesmo que a princípio o aprendiz não tenha essa consciência. Deleuze interpreta o aprender como uma criação de algo novo, um acontecimento único no pensamento.

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. [...] Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (DELEUZE, 2003, p. 21).

Na compreensão do autor, com a qual concordamos, o aprendizado é temporal, ou seja, o aprendizado necessita da experimentação sensível das relações, encontros e situações acontecidas no mundo; portanto nenhum tempo é perdido. Dessa forma, o aprendizado para ele consiste no ‘aprender’ como uma ação individualizada, mesmo porque não existe paradigma algum que resplandeça a verdade. “Os ‘homens superiores’ nada lhe ensinam; o próprio Bergotte ou Elstir não lhe podem comunicar nenhuma verdade que lhe evite fazer seu próprio aprendizado e passa pelos signos e pelas decepções para os quais ele se inclina” (DELEUZE, 2003, p. 29).

Para não permitir dúvidas em sua teoria sobre o aprender, Deleuze é muito enfático ao afirmar que o aprender é fazer com o outro e não como o outro, sendo apenas um imitador. De fato, não conseguimos entender um processo de aprendizagem apenas imitando, sem a devida compreensão do seu

porquê e do seu como. Com precisão, ele exemplifica seu pensamento com a imagem do aprendiz de natação, que, para obter êxito em seu aprendizado, não é suficiente imitar os gestos e feitos de seu instrutor, mas requer uma sintonia com os signos da água. Essa sintonia acontecerá à medida que o aprendiz mergulhar na água, misturar-se com ela e se deixar transportar; nessa imersão, o aprendizado acontecerá.

O aprendizado é um ato voluntário, pessoal, particular e intransferível. A aprendizagem não cessa com o saber, não faz obstáculo à continuidade do processo de diferenciação de si. Aprender a aprender é também e, paradoxalmente, aprender a desaprender. Trata-se de aprender a viver num mundo que não fornece um fechamento preestabelecido, num mundo que inventamos ao viver, lidando com a diferença que nos atinge.

Em “Diferença e Repetição”, Deleuze (2006, p. 160) vai retomar o sentido do aprender, reforçando as concepções definidas em “Proust e os signos”: “aprender vem a ser tão somente o intermediário entre o não saber e o saber”. No entanto, o aprender é diferente do saber, pois o aprender requer “evoluir inteiramente na compreensão dos problemas enquanto tais, na apreensão e condensação das singularidades, na composição dos corpos e acontecimentos ideais” (DELEUZE, 2006, p. 182).

Por sua vez, ao aprendiz cabe fazer da educação dos sentidos uma potência para aprender o que só pode ser sentido. O autor reforça que “não há método para encontrar tesouro nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paidéia* que percorre inteiramente todo o indivíduo” (DELEUZE, 2006, p. 159). Reforçando essa compreensão, as autoras Brito e Ramos (2014, p. 6) asseguram que “o ensino não está enclausurado em um estado de coisas, ele pode ser um estado de coisas, mas no processo de aprendizagem há um movimento outro que não comporta o efetivo entendimento do professor e de sua metodologia”.

Por isso, então, a necessidade da educação dos sentidos, que poderá ser mediante o estranhamento e a problematização, como forma de aprender as singularidades que integram a ideia sobre alguma coisa, ou seja, o aprender torna-se uma espécie de viagem, um traslado, um caminhar na incerteza e na eterna desconfiança, o que, para Kastrup (2001, p. 208), constitui em “somos forçados a conviver com certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com os olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas”.

A partir dessas concepções, entendemos o aprender como algo imprevisível, difícil de ser planejado, controlado e medido, por vezes obscuro ao próprio aprendiz, que nem sempre se percebe aprendendo. Portanto não existem métodos para aprender, impossibilitando o planejar do aprendizado; o aprender acontece de maneira singular com cada aprendiz.

## A aprendizagem rizomática

Gilles Deleuze e Félix Guattari publicaram, em 1980, em Paris, na França, aquela é que considerada uma das grandes produções da filosofia: “Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia – vol. 1”, cuja tradução brasileira, datada do ano de 1995, nos inspirou e alicerçou na elaboração dessa seção, especificamente o capítulo que eles denominaram de “Introdução: Rizoma”. Essa obra é uma espécie de tratado filosófico originado no pós-ruptura, que se deu quando o filósofo, o grande nômade, decidiu “desertar a filosofia dos códigos, dos territórios e dos Estados” (1995, p. 4). A pergunta que norteava Deleuze e Guattari era: “De que se ocupa, então, a filosofia, se ela só pode se exprimir de uma maneira incomparável?” (1995, p. 4).

Assim sendo, em nosso processo de aproximação, pensar a aprendizagem sob o aspecto rizomático, conforme propõem Gilles Deleuze e Félix Guattari, é quebrar velhos paradigmas relacionados à estrutura do conhecimento, tais como a aprendizagem como mera reprodução de conhecimentos, de territórios, de formação moral e de instrumentalização, e embrenhar-nos em um campo de experimentação e em espaços de variações criativas.

Para entendermos melhor a abordagem da aprendizagem rizomática, construída com base na concepção filosófica de Deleuze e Guattari, contrapondo a cultura amplamente divulgada e assimilada acerca da estrutura do conhecimento, contaremos com a contribuição do filósofo Sílvio Gallo (2008), segundo o qual o conhecimento elaborado na história da humanidade se baseia no processo de interpretação da realidade e se guia pela busca incansável da verdade. Esses saberes acumulados a partir da interpretação humana ramificaram-se com o passar dos anos, dando origem à metáfora arborescente do saber, por meio da qual o conteúdo absorvido organiza-se hierarquicamente, formando um único e robusto tronco e integrando dessa forma a árvore do conhecimento.

No entanto, contrariando essa ideia arborescente da produção do conhecimento, Deleuze e Guattari interpretam diferentemente o processo de produção de saberes e justificam suas escolhas: “Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25). Segundo eles, não existe um único tronco formador e consolidador do conhecimento, que se ramifica rumo à verdade, pois a estrutura do conhecimento constitui-se de forma modular, sem ramificações, e de pontos que se originam de qualquer parte e se conduzem para quaisquer pontos. Eles criam assim o conceito de rizoma, opondo-se à forma segmentada de criar a realidade, bem como ao modo positivista de construir conhecimento.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, capa do livro).

Falar em aprendizagem rizomática é caracterizar o modo como ela entende o conhecimento: complexamente interlaçado, emaranhado de opções e conhecimentos, que não se sabe sua origem nem seu destino. Essa modalidade de conhecimento não possui raízes, troncos, galhos ou folhas fundadoras, pois, segundo Deleuze e Guattari, o cérebro não é enraizado; assim sendo, os neurônios não constituem um tecido homogêneo e contínuo. O cérebro e a estruturação do pensamento são multiplicidade: “muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25).

Uma interpretação atribuída ao rizoma é ser método do antimétodo capaz de ampliar as possibilidades de elaboração de um pensamento, problematizando quaisquer formas que delimitem e enquadrem um raciocínio na lógica de uma origem, reforçando a ideia da experimentação. Para Deleuze e Guattari, existem alguns princípios a serem observados no rizoma, e a esses vão chamar de características aproximativas e usá-los como uma tentativa de convencimento acerca da sua teoria rizomática:

1º) *Princípio da conexão* – Deve-se ao fato de que, em um rizoma, as ramificações dos brotos nascem em qualquer ponto e conectam-se indistintamente sem definição hierárquica, diferentemente da árvore ou de sua raiz, que fixam um ponto, uma ordem. Ou seja, um elemento caracterizador do rizoma é a ausência de um centro preestabelecido, pois o rizoma possui entradas/ acessos múltiplos, o que facilita o seu acesso a vários pontos. Assim sendo, os diversos campos dos saberes não possuem uma hierarquia ou uma centralidade curricular; são simplesmente redes de conhecimentos. O que nos faz pensar sobre o desafio que tem a aprendizagem ao se olharem e perceberem todos os avanços experimentados, mas também a trajetória que ainda deverá trilhar não como um simples modelo de repetição do conhecimento.

Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14).

2º) *Princípio da heterogeneidade* – Qualquer conexão é possível, pois o rizoma se conduz pela heterogeneidade. Os saberes desterritorializam-se e se infundem gerando novas abordagens conceituais e metodológicas.

3º) *Princípio da multiplicidade* – O rizoma é constituído de dimensões múltiplas e não de unidades hierarquizadas. A multiplicidade não tem objeto, nem sujeito, nem começo, nem fim; não possui filiação ou uma direção determinada, mas tem um meio, cuja ideia de criação mostra-se como um devir. “As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização, segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectar às outras” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16). A multiplicidade, assim como o rizoma, não se deixa sobrecodificar.

Assim sendo, entendemos que a aprendizagem tem configuração semelhante ao rizoma e seu princípio da multiplicidade, pois essa é produto e fruto da diversidade. Vários são os elementos constituintes de uma instituição de ensino: professores, alunos, família, diretores e comunidade externa, mas, mesmo cultivando a multiplicidade/diferença, são capazes de estabelecer preciosas conexões.

4º) *Princípio de ruptura a-significante* – Explica que um rizoma não admite processo de significação ou hierarquização. Ele pode ser rompido, quebrado, territorializado, organizado, estratificado; dele emanam linhas de fugas capazes de escapar e desviar por direções e lados diversos. “Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17).

O rizoma cresce a partir das suas rupturas, e essa dinâmica de fuga lhe permite dilatar-se em caminhos múltiplos: “seguir sempre o rizoma por ruptura, alongar, prolongar, revezar a linha de fuga, fazê-la variar, até produzir a linha mais abstrata e a mais tortuosa, com dimensões, com direções rompidas. [...] Conjuguar os fluxos desterritorializados” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 19).

E encerrando esse princípio, os autores lançam-nos um desafio, que é “escrever, fazer rizoma, aumentar seu território por desterritorialização, entender a linha de fuga até o ponto em que ela cubra todo o plano de consistência em uma máquina abstrata” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 20). Para tal, é imperativo que:

Primeiro, caminhe até tua primeira planta e lá observe atentamente como escoar a água de torrente a partir deste ponto. A chuva deve ter transportado os grãos para longe. Siga as valas que a água escavou, e assim conhecerá a direção do escoamento. Busque então a planta que, nesta direção, encontra-se o mais afastado da tua. Todas aquelas que crescem entre estas duas são para ti. Mais tarde, quando estas últimas derem por sua vez grãos, tu poderás, seguindo o curso das águas, a partir de cada uma destas plantas, aumentar teu território (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 20).

Assim entendemos que a aprendizagem precisa ir além da mera reprodução de nomes, teorias, leis, cálculos e módulos científicos. Os conteúdos trabalhados nas várias disciplinas devem ser apresentados como problematização, ou seja, por que as coisas acontecem de um jeito e não de outro. Fomentando esse aspecto da nossa reflexão, Gontijo (2008, p. 93) sugere que “em vez de perguntar o que significa alguma coisa, teoria ou outra coisa, poderia perguntar o que eles podem pensar e fazer como foi feito naquela aula”.

5º) *Princípio da cartografia* – Nas concepções deleuziana e guattariana, o rizoma é um mapa e não decalque, sempre aberto, traçado e feito de continuidades capazes de conectar-se a outros mapas. Possui múltiplas entradas, não define um caminho correto ou mesmo um acesso válido, o que torna possível ingressar em um rizoma a partir de qualquer um dos seus pontos/locais/ramificações e a qualquer momento.

Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Esses autores já haviam destacado que “o rizoma é antigenealogia” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 19). Por essa razão, esse não se justifica por nenhum modelo estrutural ou gerativo. O rizoma é indiferente a qualquer ideia de eixo genético, que funciona como unidade pivotante objetiva e se ocupa de organizar estados sucessivos. Como também não se adapta a nenhuma estrutura profunda ou sobrecodificante. Tanto o eixo genético como a estrutura profunda são tidos como “princípios de decalque, reprodutíveis ao infinito” (Idem, 1995, p. 20).

6º) *Princípio da decalcomania* – O decalque refere-se à cópia ou à imitação do movimento de mapa. Lembramos que o mapa não garante uma localização por permitir modos diferentes de leituras e de entradas. Portanto, quando o rizoma é decalcado, esse ato poderá resultar em um descompasso e em uma irregularidade na projeção do decalque sobre o mapa. Isso acontece porque o decalque contempla só uma possibilidade, ou seja, o perigo do decalque é que esse se autorreproduza quando acredita reproduzir outra coisa, injeta redun-

dâncias e as propaga. Deleuze e Guattari criticam a metáfora arborescente, comparando as diferenças entre o mapa e o decalque:

Toda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da reprodução. [...] Ela consiste em decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica ou de um eixo que suporta. A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore. Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. Fazer o mapa, não o decalque. [...] Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 20-21).

Não queremos aqui estigmatizar o mapa como bom e o decalque como mau, mas reconhecer que a aprendizagem como decalque corre o risco de se autorreproduzir, regressar ao mesmo lugar. E para evitar esses riscos, é preciso que essa faça brotar rizomas e encontre sempre outras linhas de fuga, pois acreditamos que, mesmo a aprendizagem se empenhando para definir hierarquicamente o lugar da verdade e do conhecimento, ainda assim é possível:

[...] no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar. Ou então é um elemento microscópico da árvore raiz, uma radícula, que incita a produção de um rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 28).

Esses princípios rizomáticos deleuziano e guattariano têm sido apropriados por muitos pesquisadores como instrumentos que facilitam o (re)pensar da aprendizagem, as metodologias adotadas em salas de aulas e até mesmo os currículos. E nós consideramos importantes e necessárias essas reflexões/deslocamentos porque possibilitam aberturas para outras formas de ensinar e de aprender.

## Conclusão

Entendemos que existem singularidades no estilo de aprender de cada sujeito e é quase impossível que haja um controle dos professores ou mesmo da instituição de ensino sobre o processo de aprendizagem; mesmo que tentem controlar um aluno ou uma turma, raramente haverá êxito.

No entanto, cremos que nem sempre o aprendiz está apto a reconhecer de imediato o potencial de aprendizado criado pelo espaço da sala de aula, pelo horário de cada disciplina, mas, com o passar do tempo, o conjunto de signos começa a ter importância, a fazer sentido. E, nesse tempo propriamente, há a constatação de que o aprender se concretizou, o aprender se tornou algo real. Essas ideias integram a dinâmica de encontros e sensações que se

somam ao fato de os signos só serem reconhecidos como signos quando se tornam um problema para o pensamento, pois o aprendiz só deve reconhecer algo que seja inédito, novo para o pensamento, assim como também o aprendiz não sabe a situação pela qual ele pode ser afetado.

Em virtude de que a capacidade de compreensão e decifração do que está sendo trabalhado na aula vai depender muito do grau de intelectualidade e do nível de afetação de cada sujeito, às vezes um assunto interessa mais a um aprendiz do que a outro. É preciso, no entanto, lembrar que em uma aula não se esgota um tema em debate. Por isso cabe ao docente incentivar o aprendiz a desenvolver buscas e pesquisas de maneira autônoma, ou seja, é papel do docente ser um provocador desses percursos de aprendizagem e não apenas alguém que se limita a repassar informações.

Por entendermos de fato com base em nossos estudos das produções deleuzianas que não existe uma forma de aprender, “nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos” (DELEUZE, 2003, p. 21). Isso tira de nós qualquer pretensão em relação à posse e à transmissão do saber. Mas, quando nos referimos a que tira a pretensão, não queremos dizer que tira a responsabilidade e o compromisso de buscar desempenhar a docência da melhor forma possível.

O aprender, portanto, é rizomático, heterogêneo e imanente, não se deixa prender por fórmulas, estilos, métodos; sempre encontra linhas de fugas, desterritorializa-se, reterritorializa-se e se agencia. Ele cresce a partir das suas conexões, desterritorializações, experimentações, reterritorializações e agenciamentos com os campos cultural, social, religioso, político e econômico, ou seja, extrapola a vida doméstica do sujeito.

## Referências

- BRITO, M. D.; RAMOS, M. N. Por um Ensino e uma Aprendizagem-acontecimento. *Ensaio*, v. 16, n. 1, p. 31-47, 2014.
- DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos. (Raccord, Trad.) Paris: Éditions Montparnasse, 1988.
- DELEUZE, G. **Proust e os signos**. (A. P. Machado, Trad.) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. 2. ed. (L. O. Machado, Trad.) Graal, 2006.
- DELEUZE, G.; PARNET, Claire. **Diálogos**. (E. A. Ribeiro, Trad.) São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia**. 1. ed., v. 1. (A. G. Costa, Trad.) Editora 34, 1995.



DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. V. 3. (A. G. alli., Trad.) Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. V. 4. (A. L. Aurélio Guerra Neto, Trad.) São Paulo: Ed. 34, 1997.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. (S. T. Muchail, Trad.) 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GALLO, S. **Deleuze & A Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KASTRUP, V. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Psicologia em Estudo**, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001.

- III -

As ciências na pesquisa  
sobre educação

# A cientificidade da pesquisa em ciências humanas: reflexões que auxiliam a compreensão da pesquisa educacional

*Ivair Fernandes de Amorim<sup>1</sup>*  
*Eder Aparecido de Carvalho<sup>2</sup>*

## Introdução

Pensar a cientificidade da pesquisa em ciências humanas, especificamente no campo educacional brasileiro, é ao mesmo tempo uma temática fecunda e insidiosa. Fecunda, pois a institucionalização da Pesquisa Educacional Brasileira é recente e, portanto, carece de uma reflexão sistemática a respeito dos processos, cursos, programas e metodologias empregados nesse nível de ensino. Insidiosa, pois, como é comum no contexto brasileiro, mesmo jovem a pesquisa institucionalizada já abrange um significativo número de instituições, programas e cursos. O que pode ser traduzido em nossa realidade nacional como uma infinita diversidade de situações, que compreendem disparidades e desigualdades ímpares.

**Tabela 1:** Distribuição regional dos cursos de pós-graduação (avaliados e reconhecidos) – por níveis

Região	Mestrado Acadêmico		Mestrado Profissional		Doutorado	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Norte	189	5,41	49	6,35	80	3,64
Nordeste	716	20,52	145	18,80	342	15,58
Centro-oeste	293	8,40	51	6,61	160	7,29
Sudeste	1519	43,54	374	48,50	1141	52,00
Sul	771	22,10	152	19,71	471	21,46
<b>Total</b>	<b>3488</b>		<b>771</b>		<b>2194</b>	

Fonte: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). Acesso em: 01 de março de 2018.

<sup>1</sup> Professor do Instituto Federal de São Paulo – Área: Educação/Pedagogia – Câmpus Votuporanga. Mestre e Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – Câmpus de Araraquara). E-mail: [ivairfernandesamorim@gmail.com](mailto:ivairfernandesamorim@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor do Instituto Federal Catarinense – Área: Sociologia (Câmpus Brusque). É pesquisador no Grupo de Pesquisa “Ciências e Desenvolvimento Social” (CDS/IFC/CNPq). Também

Nota-se que os dados acima revelam uma disparidade, uma vez que se observa uma situação no mínimo desigual, onde a Região Sudeste retém nada menos do que aproximadamente cinquenta por cento dos cursos de pós-graduação (somados mestrados acadêmicos, mestrados profissionais e doutorados). Levando em conta apenas os doutorados do país, a disparidade é ainda maior – o Sudeste tem 52% dos cursos enquanto a Região Norte (mesmo possuindo um pouco mais de 8% da população) tem um percentual abaixo de 4%.

Embora se trata de regiões com grande população (Sudeste e Sul), observa-se que a Região Nordeste perde apenas para o Sudeste nesse quesito e nem por isso possui cursos de pós-graduação *stricto sensu* em quantidade superior à Região Sul, o que revela, já tratado por Souza e Bianchetti (2007), serem altamente desiguais as oportunidades no que se refere à formação e produção de conhecimento. Para se ter uma ideia (segundo estimativa do IBGE – com data referente a 1º de julho de 2017), a Região Nordeste possui quase o dobro de habitantes da Região Sul, mas, mesmo assim, possui menos cursos *stricto sensu* comparado à região que engloba os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Esses dados propiciam uma série de discussões, que abarcam desde as políticas de fomento à pesquisa em nosso país até as dificuldades de transporte e locomoção em um país de dimensões continentais, que possui uma malha rodoviária precária, um sistema aéreo sucateado e ferrovias e hidrovias praticamente inexistentes. Essas explicações introdutórias servem apenas para salientar que a pesquisa e a ciência como um todo, no caso nacional, revestem-se de uma singularidade impetrada pelos problemas acima expostos.

Ciência e pesquisa são temas que povoam o imaginário popular. Certamente ao ouvir a palavra cientista ou pesquisador, a maioria das pessoas, quase que instantaneamente, imagina um laboratório, onde trabalha uma figura circunspeta e inventiva, trajando uniforme branco e manuseando delicados frascos e aparelhos. Essa é uma visão que não foi formada ao acaso. O discurso corrente, seja no senso comum ou até mesmo em falas acadêmicas ao longo dos últimos séculos, levou-nos a construir essa imagem. É notável que o sujeito que descrevemos a trabalhar em seu laboratório seguramente será um cientista. No entanto a questão é outra: todo cientista atende a esse estereótipo?

O lugar que a ciência ocupa no imaginário popular e acadêmico, ao mesmo tempo em que gera a situação que acabamos de escrever, suscita no cientista profissional algumas inquietações que levam a uma dificuldade em definir sua própria atividade.

---

é Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – Câmpus Araraquara) e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: carvalhoeder@hotmail.com

Em caso mais exemplar, encontra-se o pesquisador que se dedica a objetos de estudo próprios das ciências humanas. Entre esses, um tipo de pesquisador em especial sofre de forma contundente com suas angústias: o pesquisador educacional. Porém, antes de discorrer sobre as angústias do educador que se torna cientista, cabe uma discussão prévia a respeito da ciência em si.

## A ciência

Para melhor dissertar sobre a atividade científica, é necessário que façamos uma breve distinção da dualidade da prática científica que foi construída ao longo da história da ciência.

A ciência pode ser visualizada sob dois aspectos fundamentais: a ciência já feita (tal como é ensinada) e a ciência-processo (que está sendo feita). A primeira é a disciplina (ciência formalizada) que o professor ministra aos seus estudantes e estes devem aprender na linha pela qual é ensinada para que possam fazer exames e ser aprovados. Aliás, os alunos aceitam a disciplina que lhes é ministrada na base da autoridade dos seus professores e dos livros em que estudam.

A ciência-processo (ciência em vias de fazer-se) é a ciência que o cientista realiza e que pode ser dividida em duas fases: a própria pesquisa (isto é, os procedimentos de investigação) e a divulgação de seus resultados (isto é, sua publicação original). Essa tripla distinção é essencial: de um lado, a ciência-disciplina, tal como é ensinada em vários níveis de complexidade e, de outro, a ciência-pesquisa (que possui dois estágios). A primeira é um pacote; e a segunda é um processo. Enquanto a ciência-pesquisa claramente representa algo de inacabado, sempre em fase de ampliação e retificação, a ciência-disciplina, com fim de se facilitar sua didática, é, muitas vezes, ministrada de forma dogmática, isto é, com características opostas às de sua fonte (MAIA, 1998, p. 17).

A definição de ciência-disciplina<sup>3</sup> e ciência-processo<sup>4</sup> feita acima engloba diversos aspectos inerentes à atividade científica, alguns dos quais serão tratados neste trabalho. No momento, porém, o que nos chama atenção é o caráter ambíguo da atividade científica.

Podemos, grosso modo, dizer que essa ambiguidade está diretamente ligada ao caráter prático e desenvolvimentista da ciência. Sendo que prático é aqui entendido como a aplicação do saber para facilitar atividades cotidianas,

---

<sup>3</sup> “Ciência-disciplina: conjunto de descrições, interpretações, leis, teorias, modelos etc. que visa ao conhecimento de uma parcela da realidade e que resultou da aplicação de uma metodologia especial (metodologia científica)” (MAIA, 1998, p. 17).

<sup>4</sup> “Ciência-processo: primeiro estágio – atividade, na base de uma metodologia especial (metodologia científica), que visa à formulação de descrições, interpretações, leis, teorias, modelos, etc. sobre uma parcela da realidade; segundo estágio – divulgação dos resultados assim obtidos)” (MAIA, 1998, p. 17).

sejam elas corriqueiras ou especializadas. Nessa dimensão, a ciência está presente em nosso dia a dia seja por meio da nanotecnologia, que pode tanto facilitar nossa vida no trânsito por meio de *led's* que tornam os semáforos luminosos mais eficientes como em *chips* que aceleram os mais velozes processadores computacionais utilizados para análises espaciais. A dimensão prática da ciência é, portanto, sua aplicação nos mais diversos campos da atuação humana.

Já a dimensão desenvolvimentista da ciência é aquela que se mantém na busca das soluções de novos problemas ou revisita antigos problemas na busca de novas soluções. Desse modo, os cientistas ao redor do globo dedicam-se a uma diversidade de áreas, investigando várias temáticas que culminam em uma verdadeira infinidade de objetos e problemas de pesquisa. Um exemplo bastante ilustrativo dessa incessante busca se dá no ramo das pesquisas energéticas, no qual o nosso país tem se destacado. Se analisarmos em termos de evolução científica, veremos que, em um curtíssimo espaço de tempo, a incessante busca por biocombustíveis levou ao desenvolvimento do etanol e posteriormente do biodiesel. Não seria espantoso se, dentro em breve, anunciarem outro invento nessa área. Dessa forma, o caráter, que aqui chamamos de desenvolvimentista, confere uma dinamicidade à ciência. Aliás, parece que, para a pesquisa em ciências humanas, a palavra dinamismo é mais adequada do que desenvolvimentismo.

É importante ressaltar que a ambiguidade reside no fato de que o desprezo de um dos aspectos da atividade científica a conduzirá ao fracasso. O que se pretende dizer é que, embora tanto a ciência-disciplina como a ciência-processo sejam igualmente consideradas ciência, a utilização de uma separada da outra levará à negação de sua própria cientificidade. Portanto a disciplina só será ciência se respeitar os adendos e refutações do processo, e esse só será ciência se respeitar e não descartar *a priori* as premissas e os conceitos daquela.

As postulações do físico, matemático e filósofo Gérardz Fourez demonstram bem o processo de relação entre a ciência-disciplina e a ciência-processo (embora ele mesmo não utilize essas expressões). Vejamos suas indicações:

Na ciência não se parte de definições. Para definir, utilizamos sempre um esquema teórico admitido. Uma definição, em geral, é a releitura de um certo número de elementos do mundo por meio de uma teoria; é portanto uma interpretação. Assim a definição de uma célula em biologia não é um ponto de partida, mas o resultado de um processo interpretativo teórico. Do mesmo modo, não se começou definindo um elétron para então ver como encontrá-lo na realidade: a teoria de um elétron desenvolveu-se pouco a pouco, após o que se pôde definir o que se entende pelo termo. De igual modo, consideremos o conceito de centro de gravidade ou de uma alavanca. O que, para um discurso, é o objeto de uma definição será para um outro o objeto de uma proposição teórica [...] (FOUREZ, 1995, p. 47).

Vê-se, portanto, que a prática científica não parte de concepções apriorísticas; a busca e a conseqüente formulação de uma definição são resultados de um processo de pesquisa. Por conseguinte, a ciência que é processo possibilita – por meio das definições elaboradas – a formação da ciência-disciplina. Ao passo que, tornada disciplina, poderá servir de início para outro processo interpretativo, que culminará em novas definições. Portanto a ciência vislumbrada nessas primeiras elucubrações pode ser considerada cíclica (investigação/resultados/investigação).

Não se pretende aqui, no entanto, chegar a um conceito final que contemple plenamente o que é a ciência. Trata-se de refletir algumas características da ciência para que possamos entender, mesmo que parcialmente, o desenvolvimento do conhecimento científico. Tal ressalva é necessária, pois “os filósofos da ciência não costumam propor definições de ciência” (MAIA, 1998, p.24). Segundo o autor, a recusa em propor uma conceituação definitiva deve-se, em especial, a três motivos, a saber: a incompletude das questões, a complexidade científica e a discordância entre os filósofos.

No entanto, somente como ponto de partida, retirando a parte das preocupações epistemológicas de alto nível, pode-se dizer que: “Ciência é um conjunto de descrições, interpretações, teorias, leis, modelos etc., visando ao conhecimento de uma parcela da realidade em contínua ampliação e renovação que resulta da aplicação deliberada de uma metodologia especial (metodologia científica)” (MAIA, 1998, p. 24). Tal afirmação, no entanto, faz emergir uma questão um tanto mais complexa: o que é realidade? Tal questionamento seria assunto para imensos tratados versando sobre a natureza e o conhecimento da realidade. Ou ainda sobre a possibilidade, ou não, que o homem teria para conhecer a realidade:

A natureza da realidade é tão controversa quanto a aparente obviedade com que ela se apresenta. Esta questão transcende mesmo a tradicional dúvida sobre a origem do universo, já que a realidade pode ser tão esdrúxula e inimaginável que até perguntar sobre sua verdadeira natureza pode não fazer sentido. Não se sabe se a realidade é naturalmente um conceito relativo ou existe uma realidade subjacente, única e verdadeira (ROCHA FILHO, 2003, p. 59).

Tal afirmativa encorpa-se se for tomado em consideração o cenário acadêmico atual, onde se relacionam correntes científico-filosóficas variadas. Vive-se em um contexto onde correntes ortodoxas dividem espaços com correntes liberais. Pode-se afirmar que certamente cada uma das tendências investigativas possua sua própria conceituação de realidade.

O questionamento que pretendemos apontar neste momento é de ordem mais simples e não pretende entrar em contato com diferenciações teóri-

cas. Eis o questionamento: como se dá o contato com a realidade? A obviedade da pergunta deve-se apenas à condução de nossa discussão. É claro que o contato com a realidade efetua-se na vivência. Em outras palavras: a vida é o contato com a realidade. Essa constatação leva-nos a uma consideração importante: não é somente a ciência que conhece e desvela a realidade. Nesse cruzamento, temos a relação entre ciência/senso comum:

Há um limite preciso entre ciência (tal como praticada pelos cientistas) e senso comum (que as pessoas sem formação científica usam em suas observações do dia-a-dia). É o que Gaston Bachelard (1884-1962) chamou de “corte epistemológico”<sup>5</sup>. Graças a este, trata-se de esferas cognitivas diferentes, embora se possam referir à mesma realidade. A ciência acrescenta critério metodológico, rigor e maior capacidade preditiva ao conhecimento vulgar, ainda que este, de modo trivial e assistemático, também descubra fatos, formule explicações e desenvolva teorias (MAIA, 1998, p. 20).

O conhecimento da realidade evolui com descobertas, acréscimos, formulações, teorias. Tais feitos podem dar-se de forma sistemática ou assistemática; diga-se que essa última se refere ao senso comum, enquanto aquela à ciência. Corroborar essas colocações a fala de Ernest Nagel (1993, p. 13):

Geralmente, o Homem não dá atenção às técnicas de que se vale para solucionar problemas, a não ser que os métodos habituais venham a revelar-se insatisfatórios face a questões novas. Na história da Ciência, pelo menos, preocupação maior com problemas de ordem metodológica emerge, frequentemente, do fato de formas costumeiras de análise mostrarem-se inadequadas ou de apreciar a evidência e de interpretar as conclusões da investigação.

Parece correto afirmar que o fator diferenciador de ciência e senso comum é a intenção. Ou seja, o pesquisador dedica-se profissional e academicamente a investigar problemas com a finalidade de exaurir soluções. Já no âmbito do senso comum, os problemas são solucionados ao acaso, de forma espontânea. Esse discernimento confere à metodologia científica um papel importante, pois sendo, ao contrário do senso comum, sistemática, a ciência difere pela aplicação de um método específico de investigação.

### **Ciências humanas**

Não obstante as reflexões precedentes, este texto objetiva a discussão da cientificidade da pesquisa em ciências humanas e conseqüentemente da pesquisa educacional que se encontra nela inserida, almejando contribuir para a melhor compreensão das características e singularidades dessa área de conhe-

---

<sup>5</sup> O autor apropria-se da categoria empregada por Bachelard, o que revela certo posicionamento teórico e, portanto, uma visão específica do progresso científico.



cimento. A seguir, dedicaremos um espaço para discutir a área mais abrangente, ou seja, a das humanidades.

Embora seja evidente que toda e qualquer ciência é humana, porque resulta da atividade humana de conhecimento, a expressão “ciências humanas” refere-se àquelas ciências que têm o próprio ser humano como objeto. A situação de tais ciências é muito especial (CHAUI, 2006, p. 226).

A excepcionalidade desse ramo da ciência, segundo a autora citada, dá-se devido a três motivos em especial. Primeiramente, o fato de tomar o homem como objeto de estudo científico é recente, tendo sido efetivado no século XIX, anteriormente apenas a filosofia dedicava-se à indagação das questões humanas. Em segundo lugar, porque são anteriores a ela a matemática e as ciências naturais, que já haviam definido critérios de cientificidade. E, por fim, por terem surgido em uma época em que prevaleciam o empirismo e o determinismo no campo científico, o que seduziu as ciências do homem, que buscaram aplicar esses ideais às pesquisas em ciências humanas.

A tentativa malsucedida de utilizar em ciências humanas os mesmos procedimentos das ciências matemáticas e naturais levou a uma atitude de contestação da cientificidade desse ramo científico. Segundo Chauí (2006), tal fato pode ser atribuído a algumas objeções feitas com base no ideal de cientificidade produzido pelas ciências naturais e matemáticas, ou como as chamamos hoje: exatas e biológicas. A saber: a incapacidade de identificar fatos observáveis como por exemplos na sociedade ou na consciência humana; a dificuldade de estabelecer leis gerais, objetivas, universais e necessárias; a capacidade do homem de escolher o que o torna um objeto sem relações de causalidade ou determinismo; e a iminente e intrínseca subjetividade humana frente à objetividade científica.

Não obstante essas dificuldades encontradas pelas pesquisas em ciências humanas, pode-se fazer uma reflexão análoga. Uma das visões a respeito da evolução do saber científico – a de Bachelard – defende que a dinamicidade do conhecimento está ligada a rupturas, que possibilitam se desvencilhar de alguns obstáculos. Bourdieu – por exemplo – traz a seguinte leitura sobre esse conceito de ruptura:

Aquilo que se chama “ruptura epistemológica”, quer dizer, o pôr em suspensão as preconcepções vulgares e os princípios geralmente aplicados na realização dessas construções, implica uma ruptura com modos de pensamento, conceitos, métodos que têm a seu favor todas as aparências do senso comum, do bom senso vulgar e do bom senso científico (tudo o que a atitude positivista dominante honra e reconhece) (BOURDIEU, 2001, p. 49).

Nota-se, portanto, que o simples fato de determinada postura, atitude ou formulação aparentar ser não científica não significa que ela seja de fato. Bour-

dieu demonstra claramente que a ruptura epistemológica é revestida de uma aparência acientífica e, portanto, facilmente pode ser igualada ao senso comum por aqueles que não a submetem a um processo de análise confirmação/refutação. O mesmo autor ainda corrobora outros dizeres, onde postula:

A verdadeira ciência, na maior parte das vezes, tem má aparência e, para fazer avançar a ciência, é preciso, frequentemente, correr o risco de não se ter todos os sinais exteriores da cientificidade (esquece-se que é fácil simulá-los). Entre outras razões, porque os meio-hábeis se prendem com as violações aparentes dos cânones da “metodologia” elementar que, por razões de certeza positivista, são levados a encarar como “erros” e como efeitos da inépcia ou da ignorância as opções metodológicas firmadas na recusa das facilidades da “metodologia” (BOURDIEU, 2001, p. 42).

As assertivas do autor são reveladoras e complementam de forma eficaz a discussão que efetuamos. Vê-se, portanto, que o argumento de Bourdieu a respeito da ruptura epistemológica e da má aparência da verdadeira ciência pode auxiliar-nos a compreender o porquê das ciências humanas serem constantemente, em especial por ocasião do seu surgimento, questionadas quanto à sua cientificidade.

Assume-se aqui o risco de dizer que as ciências humanas podem ser consideradas uma ruptura com o pensamento matematizante e naturalístico das ciências matemáticas e biológicas. Por isso lhes são atribuídas características de insipiência e falta de objetividade. Segundo Kuhn (1997), poderíamos dizer que essa situação decorre da incompreensão – por parte dos paradigmas vigentes até o surgimento das ciências do homem – dos objetos e métodos de estudo adotados por esse novo ramo científico. Ou seja, o simples fato de as ciências humanas não se encaixarem nas regras mensuráveis e probabilísticas das regras e cálculos físicos e matemáticos ou não serem taxionomicamente explicáveis não pode excluí-las do ramo de saberes científicos.

Aliás, na visão de Foucault, o surgimento das ciências humanas e é propriamente uma recusa desses rígidos esquemas explicativos. “Nesse sentido, o aparecimento das ciências humanas (ainda que sob a forma de um projeto) seria correlativo de uma espécie de ‘des-matematização’” (FOUCAULT, 1995, p. 482). É preciso dizer que Foucault, ao descrever domínio epistemológico por meio do seu triedro de saberes, determinou que o conhecimento possui três dimensões: a dimensão das ciências matemáticas e físicas, a dimensão das ciências da linguagem e a dimensão da reflexão filosófica. Sendo que os interstícios formados pela relação entre essas três dimensões é que definem o *locus* das ciências humanas e que na visão foucaultiana descaracterizam as ciências humanas como ciência propriamente dita. No entanto, entende-se aqui que as postulações de Foucault não são uma refutação da cientificidade

das ciências do homem, mas antes uma diferenciação do ideal científico construído e da totalidade dos saberes sobre a realidade. Haja vista que o próprio autor postula:

Inútil, pois, dizer que as 'ciências humanas' são falsas ciências; simplesmente não são ciências; a configuração que define sua positividade e as enraíza na episteme moderna coloca-as ao mesmo tempo fora da situação de serem ciências; e se se perguntar então por que assumiram esse título, bastará lembrar que pertence à definição arqueológica de seu enraizamento o fato de que elas requerem e acolhem a transferência a modelos tomados de empréstimo às ciências. Não é, pois, a irredutibilidade do homem, aquilo que se designa como sua invencível transcendência, nem mesmo sua complexidade demasiado grande que o impede de tornar-se objeto de ciência. A cultura ocidental constituiu, sob o nome de homem, um ser que, por um único e mesmo jogo de razões, deve ser domínio positivo do saber não pode ser objeto da ciência (FOUCAULT, 1995, p. 507).

Entende-se aqui que as postulações de Foucault primam por uma interpretação epistemológica bastante radical. Dessa forma, a ciência enquanto tal não abarca os estudos do homem, no entanto o homem faz parte do domínio de saberes positivos. Ou seja, em uma visão foucaultiana, não seriam as ciências humanas que são a-científicas, mas sim as ciências (entendidas dentro dos ideais do positivismo cartesiano) que não são capazes de abarcar todos os saberes pertinentes ao conhecimento da realidade.

Acredita-se que, para este estudo, seja mais loquaz aderir apenas a partes do pensamento foucaultiano. O que queremos dizer é que Foucault ajuda-nos a compreender por meio do seu triédrico a complexidade do objeto de estudo das ciências humanas e sua relação com as outras dimensões do saber, ao mesmo tempo em que nos auxilia a enxergar que essas complexas redes de relações não podem ser compreendidas por meio da matematização própria da ciência cartesiana. No entanto, se não aderirmos ao radicalismo epistemológico que limita o emprego da palavra ciência, poderíamos formular que o problema fundamental seria a conceituação propriamente dita do termo ciência.

Inevitável será a ousadia, pois aqui se pode postular que uma definição do termo de ciência que abarcaria todos os ramos da atividade científica seria: atividade intencional, rigorosa e sistemática, que, baseada em reflexões ulteriores, visa aprofundar o conhecimento da realidade em suas dimensões objetiva e subjetiva.

A busca pela definição do lugar e do papel das ciências humanas no campo científico remete, portanto, às características atribuídas à ciência pela tradição positivista e suas consequências imediatas. O ideal positivista atribui ao cientista a tarefa de estabelecer regras gerais e universais que explicassem

logicamente fenômenos e processos com o intuito de suplantar definitivamente uma visão mística ou mítica da realidade.

No entanto, é sabido que a explicação mitológica não deixava de conter em si a tentativa de conhecimento e sistematização da realidade. Ao buscar regras universais, a ciência equipara-se ao mito à medida que continua tendo em si um potencial explicativo, mas com uma postura extremamente dogmática.

E é nesse ponto que se pode dizer que as ciências humanas possuem papel central na problematização da natureza dogmática da ciência. “A ciência ela própria não tem consciência de si, ela é um instrumento, enquanto o esclarecimento é a filosofia que identifica a verdade ao sistema científico” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 19).

Anteriormente, foi demonstrado que era a filosofia que se ocupava das questões agora trabalhadas pelas ciências do homem. Analogamente, pode-se dizer, então, que de certa forma também as ciências humanas continuam o legado da filosofia de atribuir consciência à ciência. Em especial para a ciência moderna, pois:

No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade. [...] As categorias, nas quais a filosofia ocidental determinava sua ordem natural eterna, marcavam os lugares outrora ocupados por Ocnos e Perséfone, Ariadine e Nereu. [...] O esclarecimento, porém, reconheceu as antigas potências no legado platônico e aristotélico da metafísica e instaurou um processo contra a pretensão de verdade dos universais acusando-a de superstição. [...] O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 21).

São os sociólogos, antropólogos, psicólogos, entre outros da área humanidades, que se debruçam sobre a crítica da ciência e a filosofia da ciência. Possibilitando a crítica a essa atitude ilusória do ideal científico de chegar a respostas precisas e absolutas. A pretensão que se tem aqui é afirmar que são as características ontológicas das ciências humanas que corroboram para a manutenção do caráter científico do saber humano.

Talvez algo possa ser extraído da teoria da falsificação de Popper, mas parece que a visão de evolução científica que mais se aproxima da dinamicidade que se atribui à atividade científica, em detrimento da postura absolutizante e positivista, encontra bases mais sólidas nas categorias de ruptura epistemológica, dissertada por Bachelard<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Conferir Bachelard (1977 e 1996).

As análises como essa podem incorrer em inconsistência teórica, mas é preciso ressaltar que não se afirmou em nenhum momento que tenha havido ou não diálogo entre os intelectuais acima mencionados. O que se tem realizado é a exposição de diversos pontos de vista, ora divergentes, ora complementares, com a finalidade de defender o potencial científico das ciências humanas. Parte-se em defesa então de que, não só no campo das humanidades como em todo o campo da ciência, a cientificidade é constituída pelo caráter dinâmico e refutável do saber; tudo o que for absolutizado incorrerá na imprecisão mitológica.

Tal absolutização, segundo estudos frankfurtianos, é a responsável pelo caráter ideológico e opressor que ciência e tecnologia adquiriram, possibilitando o que é chamado de instrumentalização da razão.

Segundo Chauí (2006, p. 237), entender a instrumentalização da razão nos possibilita compreender que:

- a transformação de uma ciência em ideologias e mito social, isto é, em senso comum cientificista;
- que a ideologia da ciência não se reduz à transformação de uma teoria científica em ideologia, mas se encontra na própria ciência quando essa é concebida como instrumento de dominação, controle e poder sobre a natureza e sociedade;
- que as ideias de progresso técnico e neutralidade científica pertencem ao campo da ideologia cientificista.

Dessa forma, é preciso superar o ideal positivista que leva à instrumentalização da razão, e o primeiro passo a ser dado para esse processo é o reconhecimento da cientificidade da pesquisa em ciências humanas. Feitas as asseverações acima, podemos falar um pouco sobre a pesquisa educacional.

### **A pesquisa educacional**

Como já vimos, a pesquisa educacional em terras brasileiras é cheia de singularidades, que lhe atribuem certas especificidades. No entanto, existem outras singularidades da área educacional que não são específicas do cenário brasileiro, mas que também atribuem certas especificidades à pesquisa educacional.

Começemos pela etimologia da palavra educação. A palavra educação vem dos verbos latinos *educâre* e *educire*, que contêm em si uma ambiguidade semântica; o primeiro significa alimentar, amamentar, criar; já o segundo quer dizer conduzir para fora, fazer sair, tirar de. Dessa forma, a educação pode ser entendida de maneira ambígua, como algo que vem do externo do indivíduo, que precisa ser alimentado e amamentado de conhecimento, ou como algo implícito no sujeito, que precisa ser conduzido para fora. Vislumbra-se então

que a palavra educação é contraditória ou complementar em sua própria origem.

Se juntamente a essa análise etimológica for adicionada a definição legal de educação, disponibilizada nas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a saber:

**Art. 1º.** A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Pode-se dizer que a educação é um processo que, por meio de estímulos e orientações externas, visa desenvolver aptidões e conhecimentos necessários para a vida social ou para a realização de alguma atividade específica, assim como dotar o indivíduo de habilidades para uma posterior autoeducação.

Sendo um processo de ensino e aprendizagem, a educação não pode ser considerada uma atividade científica, haja vista que aqui foi escolhida como definição à atividade científica o conhecimento rigoroso e sistemático da realidade. Retornando às nossas discussões iniciais, parece que a educação se assemelha à ciência enquanto disciplina. No entanto, viu-se que a ciência-disciplina, afastada da ciência-processo, perde seu caráter científico. Ou seja, a educação está intimamente ligada à atividade científica, pois se ocupa em socializar os conhecimentos cientificamente adquiridos. No entanto, esse fato não a caracteriza como uma ciência.

Corroborar essa reflexão a compreensão de que uma ciência utiliza um método para conhecer um determinado objeto, inserido em uma problemática, a fim de tecer conclusões que serão o resultado da metodologia aplicada.

Em educação, o método é aplicado para ensinar os resultados obtidos pela ciência.

A questão que interessa neste momento é, portanto, a seguinte: poderá um educador tornar-se cientista? Tome-se para o início dessa discussão uma fala de Azanha sobre o cientista:

Ser cientista não é, pois, apenas aprender um sistema conceitual e em seguida aplicá-lo a práticas de investigação, mas também adquirir hábitos, habilidades, valores etc. e ter suas investigações e os problemas que os motivaram reconhecidos como científicos pelos padrões de análise e de avaliação aceitos pela corporação científica; e, [...], nem sempre essa aceitação ocorre com relação a um código explicitamente formulado, mas sim com relação a pontos tacitamente articulados (1992, p. 141).

Azanha denota muita importância à articulação. Ao analisar o desenvolvimento da pesquisa científica, em especial da educacional, fala sobre a importância da iniciação científica, da filiação da comunidade científica, da

contestação à imagem racional, da resistência à inovação e das novidades esperadas e inesperadas.

Tornar-se cientista exige uma mudança de postura; é preciso imbuir-se do espírito investigativo, despir-se de alguns valores e conceitos (ou pré-conceitos), desenvolver certas habilidades (interpretativas, descritivas e dissertativas). Assim como filiar-se a uma comunidade acadêmica, haja vista que a ciência, ao contrário do que denota a história científica, não é um feito individual. Conquanto que o educador saiba as peculiaridades da atividade docente e da atividade de pesquisa, será possível considerar que esse enverede pelos veios da atividade científica. Tornando-se um pesquisador na área educacional, o professor haverá que atentar para algumas questões. André (2001, p. 47), por exemplo, adverte:

As questões a serem perseguidas na área de educação são ainda tantas e de tamanha variedade, que não podemos nos perder em polêmicas que só nos deixarão cada vez mais distantes da realidade. São tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados. Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados.

O alerta feito demonstra a possibilidade de fazer pesquisa em educação, no entanto adverte para a criteriosidade própria da atividade científica. Assim se pode constatar que o educador haverá se tornado um cientista na medida em que engendra um processo em que seja protagonista de uma atividade investigativa que prime pela rigorosidade tanto na coleta e tratamento dos dados como na sua divulgação. Corrobora essa afirmação a fala de Alves-Mazzoti (2001, p. 47):

Nada impede, porém, que pesquisas no campo da educação possam ser rigorosas, atendendo assim aos requisitos da tradição científica. Aqueles que questionam essa posição parecem basear-se em uma definição muito estrita e ultrapassada de ciência, a qual implica necessariamente quantificação e aplicação do método hipotético-dedutivo, esquecendo-se que, mesmo nas ciências naturais, nunca houve um método único que fosse adotado por todos os cientistas, nem mesmo durante o período de hegemonia positivista. Cabe lembrar, ainda, que as conceituações de pesquisa científica encontradas nas ciências naturais, em suas diferentes faces, sempre decorreram da prática concreta dos cientistas, constituindo-se através de um processo de construção histórica. Assim em um processo análogo, é perfeitamente legítimo construir nas ciências sociais uma ideia de cientificidade, que pode ser distinta da adotada nas ciências naturais e mais adequada à natureza dos fenômenos por elas estudados sem contudo desprezar o rigor, como se esse fosse uma sequela positivista.

De fato, já contamos hoje, no campo das ciências sociais e da educação, com uma variedade de modelos próprios de investigação, bem como com certos critérios que servem tanto para orientar o desenvolvimento da pesquisa como para avaliar a confiabilidade de suas conclusões. Admitir que esses critérios são decorrentes de um acordo entre pesquisadores da área, em um dado momento histórico, em nada compromete sua utilidade e relevância.

Está claro, portanto, que a pesquisa educacional não só pode ser considerada científica, como já estão constituídos os campos e espaços acadêmicos dessa especialidade científica. A afirmativa que podemos tecer, com base nas reflexões feitas até o momento, é que a educação em si não constitui uma ciência, mas que a reflexão sistemática de aspectos educacionais por meio da pesquisa constitui um campo de atuação científica já legitimado.

### **Considerações finais**

Com base nas poucas reflexões que aqui se realizaram pode-se concluir que, desde os primórdios da existência humana em nosso planeta, o homem tem se empenhado no conhecimento da realidade para que possa tornar suas atividades mais eficazes.

Conclui-se ainda que a construção do conhecimento humano é uma produção coletiva, não cumulativa, sendo que civilizações diferentes desenvolveram formas diferentes para tratar de problemas parecidos, atentando para as diferenças e exigências das diferentes localidades do globo. Portanto, embora vivamos em uma sociedade que privilegia a visão eurocêntrica de ciência, consolidada com a hegemonia positivista da ciência moderna, nota-se que o conhecimento ocidental recebeu influência do conhecimento desenvolvido no oriente e em outras partes remotas do globo. Verificou-se ainda que o desprezo a conhecimentos previamente construídos gera um ônus que causa prejuízos à atividade científica.

Pode-se ainda dizer que, no que concerne à evolução do pensamento científico, embora haja opiniões divergentes a esse respeito, é correto afirmar que é uma característica ontológica da ciência a sua eminente capacidade de superação e refutação. Em decorrência dessa intrínseca dinamicidade da ciência, confirma-se a cientificidade da pesquisa em ciências humanas, haja vista que a mesma surgiu como reconhecimento do homem como objeto próprio de estudo científico, o que exigiu a refutação de métodos e paradigmas antes tidos como pressupostos científicos. Ao adequarem-se métodos e abordagens às ciências humanas, não se incorreu em cientificismo, mas sim em um aprimoramento da técnica científica, que possibilitou a compreensão de faces da realidade nunca antes exploradas devido à rigidez metodológica da ciência positiva.



Determinou-se ainda que a educação em si é um processo de ensino e aprendizagem, o que a descaracteriza como atividade científica. No entanto o educador poderá tornar-se cientista se enveredar pelo ramo da pesquisa.

Se a pesquisa educacional puder ser classificada como uma tentativa de melhor conhecer a realidade das instituições escolares e dos processos educacionais em geral, será bem fácil atribuir-lhe a cientificidade que lhe é questionável. Haja vista que, desde os primórdios, a atividade científica busca solucionar problemas e questões referentes ao conhecimento da realidade, e como já foi provado há tempo, uma única ciência não é capaz de realizar a contento essa tarefa ou então a filosofia o teria feito.

A grande asseveração que se pode obter com essas reflexões é a já postulada por Azanha (1992, p. 12): “[...] sem a possibilidade de divergir, não há ciência”. Eis o que este texto postula.

Embora sejam divergentes das ciências naturais e matemáticas no concernente a métodos e objetos de estudo, as ciências humanas são reconhecidamente científicas, desde que lhes seja assegurada a rigorosidade própria do pensamento científico. Restringir a atuação científica ao ideal positivista seria limitar o conhecimento da realidade e, portanto, contradizer o propósito primeiro da ciência.

## Referências

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1985.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, julho/2001 p. 51-64. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2009.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, julho/2001 p. 51-64. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2009.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1992.
- BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- BACHELARD, Gaston. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BIANCHETTI, Lucídio e SOUZA, Sandra Zákia. Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 12, n. 36, p. 389-546, set./dez. 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Tradução de Jeni Vaistman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 17-29.

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

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 02 mar. 2018.

CAPES. **Portal de Periódicos da Capes**. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 01 mar. 2018.

CHAU, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FOUREZ, Gerard. **A construção das ciências: introdução à filosofia e a ética das ciências**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

FREIRE-MAIA, Newton. **A ciência por dentro**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

IBGE. **Cidades e Estados do Brasil**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

NAGEL, Ernest. **Ciência: natureza e objetivo**. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. In: MORGENBESSER, S. (Org.). **Filosofia da Ciência**. São Paulo: Cultrix, 1993.

POPPER, Karl. **A ciência normal e seus perigos**. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (Orgs.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Cultrix, 1979. p. 63-71.

POPPER, Karl. **A lógica da investigação científica**. Tradução de Pablo Rubén Mariconda. Edição abreviada. In: **Os pensadores, v. XLIV**. São Paulo: Abril, 1975. p. 263-384.

ROCHA-FILHO, João Bernardes da. **Física e Psicologia: as fronteiras do conhecimento científico aproximando a Física e a Psicologia Junguiana**. 2. ed. Porto Alegre: Editora PUCRS, 2003.

# L. S. Vygotsky e a formação de professores: diálogos e desafios contemporâneos

*Fernando Silvério de Lima<sup>1</sup>*

“A meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuada pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio” (VYGOTSKY, 2003, p. 77).

## Introdução

A cada novo ano, mais estudantes ingressam nos cursos de Licenciatura em todo o país, como no caso dos cursos de Letras. E as motivações para isso são as mais variadas: o interesse pela língua materna, línguas estrangeiras ou pela literatura, o simples gosto pela leitura, além do desejo de ser professor. Enquanto isso no Brasil, áreas como Linguística Aplicada (BASSO; LIMA, 2014; CELANI, 2003, 2010) lidam com desafios que, apesar de contemporâneos, têm uma historicidade clássica em diferentes países (KORTHAGEN, 2010; MENTER, 2015). Nas últimas décadas, o campo de formação passou por mudanças a respeito das diferentes formas de conceber o desenvolvimento de professores; estuda-se recentemente uma perspectiva advinda do diálogo com estudos da Psicologia histórico-cultural de L.S Vygotsky (1934/2001, 1978, 1997, 1998, 1999, 2012), seus colaboradores (VYGOTSKY; LURIA, 1993; LEONT'EV, 1976/1989) e leitores ocidentais (COLE, 1996; WERTSCH, 1985).

A partir disso, o propósito deste artigo é discutir tal perspectiva histórico-cultural, partindo de algumas noções centrais e mais especificamente como ela tem inspirado diferentes pesquisas no exterior (EDWARDS, 2010; ELLIS; EDWARDS; SMAGORINSKY, 2010; MOLL, 1990; VAN HUIZEN; VAN OERS; WUBBLES, 2005) e mais recentemente no Brasil (FACCI, 2004; LIBÂNEO, 2004, 2014, 2015; LIMA, 2017a, 2017b, 2017c). Para isso, faço a opção de partir das bases teóricas de Vygotsky em Psicologia num movimento que leva à divulgação de suas obras no Ocidente. Em seguida, abordo algumas

---

<sup>1</sup> Doutorado em Estudos Linguísticos pela UNESP de São José do Rio Preto e Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Viçosa. Professor colaborador no Departamento de Letras Inglês da UNESPAR – Apucarana. E-mail: limafsl@hotmail.com

influências de sua obra em pesquisas com foco em ensino-aprendizagem de línguas, para então abordar especificamente o campo de formação de professores. Tal relação é construída a partir de um breve panorama de mudanças que marcaram o campo de formação tanto na educação (cf. LIBÂNEO, 2004; FACCI, 2004; PIMENTA, 2006; ZEICHNER, 2008) como na Linguística Aplicada.

### **Estudos de Vygotsky em Psicologia: um legado científico**

Lev S. Vygotsky (1896-1934) desenvolveu seus estudos em Psicologia na primeira metade do século XX na extinta União Soviética. Contudo foi somente a partir de 1960 que suas obras passaram a ser difundidas no Ocidente com as publicações de *Pensamento e Linguagem* em 1962<sup>2</sup>, *Psicologia da Arte* em 1971 e a coletânea *A Formação Social da Mente* em 1978<sup>3</sup>. Tais trabalhos impulsionaram a chamada explosão vygotskyana das décadas seguintes (COLE, 2004), uma vez que diferentes campos das ciências humanas buscaram o diálogo com outras perspectivas, além do cognitivismo dominante na Psicologia, na Linguística e até mesmo nas teorias educacionais ocidentais. Os estudiosos depararam-se com perspectivas teóricas que consideravam “a relação entre o social e o psicológico que se preocupa com o desenvolvimento e a aprendizagem” (DANIELS, 2002, p. 1) ao invés do isolamento do sujeito e suas capacidades estritamente biológicas. Era na relação entre as linhas culturais e biológicas (VYGOTSKY; LURIA, 1993) que o desenvolvimento humano deveria ser estudado.

Das diferentes implicações e concepções de seus trabalhos destaco inicialmente o papel da linguagem no desenvolvimento psíquico humano (formação da consciência) a partir das relações interpessoais tanto em contextos cotidianos como em contextos formais e sistematizados (a escola). Ao criar formas de significar o mundo, a si mesmo e os outros, o ser humano alcançou novos estágios qualitativos que transformaram sua existência. A psicologia de

---

<sup>2</sup> Trata-se da edição traduzida por Eugenia Hanfmann e Gertrude Vakar em uma versão condensada do texto original de 1934. A tradução do texto completo do russo para o inglês foi feita por Alex Kozulin em 1986 com versão recente, revisada e expandida (VYGOTSKY, 2012). O leitor brasileiro teve acesso primeiro a uma tradução da tradução (russo – inglês – português), e somente em 2001 a primeira edição do texto completo foi traduzida do russo para o português (cf. VYGOTSKY, 1934/2001).

<sup>3</sup> Essa foi uma das coletâneas mais populares de Vygotsky, atualmente criticada pelos recortes e abreviações do texto original. Popularizou conceitos como mediação e zona de desenvolvimento proximal, que já estavam presentes na publicação de 1962. Foi editada por Michael Cole, Sylvia Scribner, Vera John-Steiner e Ellen Souberman (cf. VYGOTSKY, 1978 para a versão em inglês e VYGOTSKY, 1991 para a versão em português).

sua época, no entanto, era fortemente influenciada pelos estudos fisiológicos e a relação estímulo/resposta para estudo do comportamento humano e atividade mental. Influenciado pelas suas leituras no materialismo dialético, na Sociologia francesa, dentre outras fontes, Vygotsky propôs uma interpretação diferente do processo psicológico, conhecido como mediação (COLE, 1996; DANIELS, 2002; WERTSCH, 1985).

Para Vygotsky (1978, 1987, 1991, 1997, 1999, 2012), ao se relacionar com o mundo, a atividade psicológica é mediada por signos, ou seja, instrumentos psicológicos que significam a experiência humana (aspecto simbólico e representativo). Ele utilizou o conceito de ferramentas para ilustrar que, assim como os instrumentos de trabalho são elaborados e usados pelas pessoas para agir concretamente sobre o mundo, os signos seriam as ferramentas psicológicas que agem no plano mental. Dessa forma, eles transformam não apenas a maneira das pessoas se relacionarem com o mundo, mas a própria capacidade cognitiva de processar e tomar consciência dessas relações (considere, por exemplo, o papel fundamental da linguagem na memória, na percepção, na volição, entre outros). Nessa perspectiva, as ferramentas emergem como formas artificiais, ou seja, não se configuram já dentro da mente das pessoas, mas são culturalmente elaboradas e compartilhadas nas práticas sociais. Entre os diferentes instrumentos psicológicos que os seres humanos utilizam, a linguagem teve um papel central nas suas investigações, partindo de temas como memória, atenção, formação de conceitos, entre outros (VYGOTSKY, 1987, 1998, 1999, 2012).

De acordo com Leont'ev (1976/1989), Vygotsky vinha desenvolvendo tais pressupostos desde o fim da década de 1920, mas foi na primeira metade da década seguinte que seu projeto científico avançou, sendo conhecido no Ocidente como *teoria histórico-cultural*. Nesse período, contou com seus dois principais colaboradores, A. R. Luria e A. N. Leontiev, desenvolvendo diversos estudos que fomentaram a elaboração de *Pensamento e Linguagem*. Esse livro trouxe uma síntese dos principais movimentos da obra vygotskyana, dos primeiros trabalhos na Psicologia Instrumental, passando pela revisão crítica de seus contemporâneos como Piaget, até seu projeto inacabado que encerra o livro: o estudo da formação da consciência tomando a palavra como unidade de análise (formação de conceitos). Esses foram, no entanto, seus últimos esforços acadêmicos, comprometidos por sua morte prematura em 1934. Todavia seus esforços não foram esquecidos, e sua influência permaneceu em seus colaboradores, que promoveram sua obra póstuma até 1936, quando passaram a ser censuradas.<sup>4</sup> Mes-

---

<sup>4</sup> Trata-se do decreto das obras pedológicas (relativas ao estudo infantil), que durou de 1936 até 1956.

mo assim, seus trabalhos exerceram grande influência nos anos posteriores da Psicologia Soviética, como por exemplo na Neuropsicologia de Luria e na Teoria da Atividade de Leontiev.

Anos mais tarde, pesquisadores estrangeiros como Wertsch (1985) e Cole (1996), ao realizarem estudos de pós-doutoramento na extinta União Soviética durante a década de 1970, desenvolveram seus trabalhos a partir de leituras ocidentais das obras da *troika* (trio) Vygotsky-Luria-Leontiev. Wertsch (1985), por exemplo, desenvolveu na perspectiva sociocultural o estudo da ação mediada em diálogo com o círculo de Bakhtin e estudos da Antropologia. Cole (1996), por sua vez, desenvolveu numa perspectiva que chamou de histórico-cultural da atividade o diálogo da obra vygotskyana com estudos ocidentais sobre práticas de leitura e escrita, educação além do pragmatismo americano. Tais trabalhos ficaram conhecidos como os comentadores<sup>5</sup> de Vygotsky, pois apresentam capítulos que fazem possíveis pontes de interpretação em um período quando as traduções dos textos soviéticos eram disponibilizadas aos poucos, além de menções aos textos em russo ainda desconhecidos no Ocidente.<sup>6</sup>

O interesse pelas obras de Vygotsky, no entanto, não ficou restrito aos leitores de Psicologia. Estudiosos de campos da Educação e da Linguística também se interessaram pelos textos que versavam sobre o papel da linguagem no desenvolvimento humano, além do papel da educação para potencializar esse desenvolvimento. Com o fim da década de 1980 e início dos anos 1990, surgiram as primeiras coletâneas de educadores relacionando os trabalhos de Vygotsky com suas pesquisas aplicadas (MOLL, 1990), além de linguistas aplicados (LANTOLF; APPEL, 1994) no exterior. Enquanto no primeiro exemplo o autor reuniu pesquisas de diferentes áreas, como a psicologia educacional e os estudos da cognição, já no segundo os autores apresentam um panorama dentro da área de aquisição de segunda língua (no inglês *Second Language Acquisition* ou SLA), que investigava a aprendizagem das línguas a partir da interação concebida em diálogo com os trabalhos de Vygotsky. A esse respeito, a próxima seção abordará o papel das obras do psicólogo soviético nas investigações de educadores e linguistas aplicados.

---

<sup>5</sup> Fazem parte desse grupo também os biógrafos dos psicólogos soviéticos como R. van der Veer, J. Valsiner e A. Kozulin, entre outros.

<sup>6</sup> O primeiro volume das obras reunidas foi publicado em inglês em 1987 e seu sexto e último volume somente na segunda metade da década de 1990. Eles se tornaram, desde então, bastante representativos da ampla produção científica do psicólogo soviético, ainda que incompletos. Traduções em espanhol também foram realizadas dos volumes russos. No Brasil, há o acesso parcial às obras, sem projetos contemporâneos semelhantes aos de inglês e espanhol.

## Influências vygotskianas no ensino de línguas e na formação de professores

As relações entre ensinar e aprender nos trabalhos de Vygotsky referem-se ao que em russo é chamado de *obutchénie*. Ao invés de conceber esses processos como entidades isoladas da experiência humana, o termo russo abarca uma relação dialética entre o ser que aprende e o ser ensinado por alguém. Portanto as práticas educacionais entendidas na perspectiva histórico-cultural consideram um processo interativo dinâmico e complexo em que o conhecimento se edifica e se transforma ao invés de ser puramente transmitido nos moldes clássicos da escolástica tradicional (cf. VIGOTSKI, 2003). Além da capacidade de construir sentidos sobre o mundo à sua volta, em suas relações tipicamente sociais, a espécie humana desenvolveu culturalmente formas de preservar e compartilhar com as próximas gerações o conhecimento adquirido sobre o mundo e seus fenômenos. Entre as diferentes formas de interação, o processo educativo e o contexto escolar destacam-se como principais formas de manutenção desses saberes. Na teoria histórico-cultural, é possível observar uma atenção especial sobre o papel da educação formal (DANIELS, 2002; MOLL, 1990) e as formas de aquisição do saber científico, que é sistematizado principalmente na escola. Esse pressuposto do potencial interventivo da educação tem inspirado uma gama de pesquisas tanto em Educação como em Linguística Aplicada.

Os primeiros trabalhos a estabelecer diálogos com a Psicologia de Vygotsky datam da década de 1980 nos Estados Unidos, em especial nos estudos de aquisição de segunda língua. Vale lembrar que esse era o período de intensificação do movimento do ensino comunicativo de línguas (*Communicative Language Teaching*), iniciado no fim da década anterior, conhecido no Brasil como Abordagem Comunicativa. Por seu claro interesse na interação e suas relações de sentido e criação de significados (pela língua-alvo), os estudos na área de ensino de línguas buscaram subsídios teóricos que integrassem os aspectos sociais da aprendizagem, tendo em vista a forte influência dos modelos cognitivos e construtivistas de décadas anteriores. É o que se observa, por exemplo, no trabalho de Frawley e Lantolf (1985), um dos primeiros a analisar a interação entre aprendizes de uma nova língua com base na teoria de Vygotsky (1978). Do ponto de vista linguístico, tais autores consideraram a legitimidade de toda a produção comunicativa das interações, uma vez que essas mostravam o engajamento do sujeito na atividade ao invés de segmentá-las entre enunciados corretos ou incorretos como indício da capacidade cognitiva do aprendiz. Entre linguistas aplicados, esse trabalho inspirou outras pesquisas com foco na interação entre pares tanto no exterior (LANTOLF; APPEL,

1994) como no Brasil (BASSO; LIMA, 2010). Tomando a interação como prática social de construção de sentidos, os professores ampararam-se nos pressupostos de Vygotsky para promover um ensino de línguas menos centrado na estrutura linguística e mais voltado para a comunicação.

Ainda sim, essas ideias não adentraram a formação de professores (prática pedagógica, formação de saberes) da mesma forma como influenciaram, por exemplo, as pesquisas sobre colaboração na aprendizagem de línguas, cujos estudos existem em maior número (BASSO; LIMA, 2010; LANTOLF; APPEL, 1994). Historicamente, Zeichner (2008) explica que, na década de 1980, houve um crescente interesse no campo de formação de professores em compreender os saberes docentes e como eles se constituíam. Isso se fortaleceu pela ênfase dos estudos qualitativos nas ciências humanas (pesquisa narrativa, entrevistas, grupos focais, entre outros exemplos) e também pelos avanços das ciências cognitivas que impactaram os processos educativos em geral. É desse período que se intensificaram as discussões sobre a reflexão do professor, desdobrando-se nas décadas posteriores até os dias atuais.

Mesmo que os atos de pensar e refletir sejam comuns ao ser humano (PIMENTA, 2006) e façam parte das capacidades mentais do indivíduo, algo bastante estudado na teoria de Vygotsky, uma das grandes influências teóricas da reflexão do professor foi o construtivismo piagetiano, bastante influente na América Latina como um todo (VAN DER VEER, 1999) e uma vertente de reflexividade no processo educacional (FACCI, 2004).

Em 1983<sup>7</sup>, com o livro *The Reflective Practitioner*, Schön (1983) propôs o papel da reflexão ligada à experiência. Assim, o desenvolvimento profissional pode ser compreendido na reflexão sobre a prática, ou seja, no enfrentamento dos problemas como forma de resolvê-los. Muitos são os desafios dos professores em sua prática de sala de aula, e essa obra, portanto, foi abraçada pelos estudos de formação com foco no pensamento do professor como sujeito que interpreta seus desafios em busca de soluções. As contribuições de Schön (1983) foram notáveis por valorizar o potencial reflexivo, mas, no caso dos professores, essa noção de reflexão foi criticada por se limitar ao contexto imediato, como por exemplo os problemas da sala de aula. Ao mesmo tempo em que havia grande valorização do saber cotidiano do professor (fortalecido por sua experiência), o saber científico de áreas específicas que poderia contribuir para a prática do professor não recebeu a mesma atenção.

Na década de 1990, a pesquisa sobre o professor reflexivo intensificou-se no Brasil em uma noção mais ampla e crítica que atingia dimensões políticas

---

<sup>7</sup> Na Inglaterra, discussões sobre reflexão na formação datam desde a década de 1960 (FACCI, 2004).



com potencial transformador e expansivo. Pesquisadores e educadores em contato com as obras de Antonio Nóvoa e Kenneth Zeichner consideraram a reflexão a partir do cenário atual de constantes reformas educacionais para lidar com os altos índices de analfabetismo, evasão escolar, entre outros exemplos. Conforme explica Pimenta (2006), esse cenário brasileiro marcado pela transição abraçou o paradigma reflexivo como propulsor da possibilidade de mudança educacional; no entanto a busca de uma prática reflexiva na ação do professor tornou-se um dos seus maiores desafios. Nesse sentido, Zeichner (2008, p. 547) sugere que houve de certa forma uma “confusão conceitual”, que pode ser evidenciada em práticas que se intitulam reflexivas, mas com fortes traços tradicionais. Atingir uma dimensão crítica de reflexão, aquela que concebe a prática educativa como um ato político, revelou-se como mais um desafio para professores.

Em revisões críticas das teorias educacionais que influenciaram a formação de professores no Brasil, Facci (2004) aponta que, nesse período de expansão da reflexividade docente e influências construtivistas, houve um *esvaziamento da profissão*, uma vez que tais perspectivas, apesar de fomentarem a necessidade de mudança, não forneceram os caminhos necessários para uma mudança de consciência (tanto do professor como dos alunos). Era necessário o cuidado para que “refletir” não ficasse restrito aos processos imediatos de solução de problemas e ampliar assim o que se entendia por esse conhecimento dos professores. Na Linguística Aplicada, por sua vez, além do fortuito diálogo com os trabalhos discutidos anteriormente, houve o próprio direcionamento a respeito de uma dimensão reflexiva e crítica na formação de professores. Wallace (1991) destacou-se ao apresentar um estudo de caso com foco no treinamento de professores de língua estrangeira. Partindo de uma revisão crítica do profissional reflexivo nos moldes de Schön (1983), Wallace (1991) ofereceu encaminhamentos didáticos a professores de línguas em situações de observação de sala de aula e microensino. Nesse mesmo período, o fortalecimento do inglês como língua internacional intensificou os debates acerca do papel dos professores que ensinam essa nova língua em diferentes contextos (PENNYCOOK, 1994). A reflexão não se esgotava apenas na resolução de problemas dentro de uma sala. As questões políticas e sociais que extrapolavam os muros da escola também faziam parte do planejamento e das ações dos professores (no material selecionado, na ênfase dada ao papel da nova língua a ser aprendida por parte dos governos e dos documentos oficiais, no investimento na formação do professor, entre outros).

Como visto ao longo da seção, as transições e as mudanças históricas no campo da formação de professores mostram uma trajetória sempre engajada no preparo de profissionais independentes e capazes de lidar com desafios não ape-

nas de seu contexto imediato, mas da vida social que atravessa as interações em contextos como o da escola. Na próxima seção, a teoria histórico-cultural será retomada para pensar em desafios que, apesar de estarem presentes no momento atual, configuram-se como fenômenos de complexa historicidade.

### **Contribuições da teoria histórico-cultural para desafios contemporâneos: a relação teoria e prática**

Apesar das mudanças paradigmáticas e da busca de novas propostas pedagógicas, como as discutidas anteriormente, a formação de professores lida, historicamente, com um desafio de longa data: os conflitos da relação teoria e prática (KORTHAGEN, 2010; LIBÂNEO, 2004, 2014, 2015; MENTER, 2015). Mesmo a reflexão sendo um fator ainda investigado na área, nos últimos anos a formação de professores expandiu suas investigações, tendo sido problematizada a partir de outras perspectivas, como a da análise do discurso, dos estudos de letramentos, da pesquisa de crenças, entre outros, como mostra um levantamento geral proposto por Miller (2012) com foco na Linguística Aplicada (LA) brasileira. O interesse pela transformação e mudança da prática continuou sendo uma constante em diferentes níveis, da formação inicial à continuada (CELANI, 2003, 2010). No campo da educação, Libâneo (2004) apontou que uma das formas alternativas de estudo dos saberes docentes tem sido realizada considerando a Psicologia histórico-cultural e a teoria da atividade, tomando como base as noções de desenvolvimento e as interações sociais mediadas pela linguagem na construção de sentidos e significados.<sup>8</sup> De maneira semelhante, a LA tem buscado, nos últimos anos, aportes teóricos semelhantes.

A presença de Vygotsky nessas duas áreas pode ser explicada pela maneira como ele concebia aspectos importantes para o desenvolvimento humano, como a linguagem e o funcionamento da mente a partir da mediação por instrumentos e signos (VYGOTSKY, 1978, 1991, 1997, 1999). Além disso, concebia também que as ações humanas configuradas em diferentes formas de trabalho transformavam não apenas o mundo à sua volta, mas também sua forma de se relacionar com o mundo e com as outras pessoas que fazem parte desse contexto. De maneira semelhante, em âmbitos da formação de professores, por exemplo, Linguística Aplicada e Educação concebem a formação do-

---

<sup>8</sup> Na teoria histórico-cultural, sentido e significado foram estudados na formação da consciência, tomando a palavra como unidade de análise. Enquanto o significado é mais estável (como uma convenção social), o sentido corresponde aos eventos psicológicos que as pessoas constroem nas interações com outras pessoas, com outras ferramentas e com seu contexto. É mais fluido, pois ele é enriquecido pelo contexto.

cente como uma construção histórica, estabelecida em um contexto social que estabelece determinadas práticas sociais. Dessa forma, a preparação do professor passa a ser entendida como um movimento de transformações que constituem o seu desenvolvimento profissional, que incluem o domínio da língua a ser ensinada, a construção de conhecimentos específicos da área como mediadores do planejamento e execução do ensino, entre outros.

Durante muito tempo, os debates no campo da formação de professores de diferentes áreas consideraram diferentes formas de conceber a relação entre o agir e o pensar dos professores. Uma das vertentes mais tradicionais considerava essa relação a partir de uma visão dualista, ou seja, em que a aprendizagem aconteceria a partir da simples aplicação do conhecimento (ELLIS; EDWARDS; SMAGORINSKY, 2010; FREEMAN, 1996; FREEMAN; RICHARDS, 1996; MENTER, 2015) ou, em outras palavras, uma mera transmissão que, por sua vez, entende o professor (aluno de Letras) como alguém que em sua formação inicial seria preenchido por conhecimentos disponíveis nos seminários e leituras do curso e assim ser “equipado” (FREEMAN, 1996) para poder ensinar.

A concepção de formar professores a partir da simples transmissão de conhecimento foi e ainda é fortemente criticada (BASSO, 2014; CELANI, 2003, 2010; ELLIS; EDWARDS; SMAGORINSKY, 2010; FACCI, 2004; FREEMAN, 1996; FREEMAN; RICHARDS, 1996; LIMA, 2017a, 2017b, 2017c; KORTHAGEN, 2010; MENTER, 2015) por sua visão tecnicista e simplista do ensino (PIMENTA, 2006), que amplia as relações dicotômicas de teoria e prática. Ao mesmo tempo em que outras perspectivas surgem nas agendas de pesquisa, os desafios multiplicam-se caracterizando o que Ellis, Edwards e Smagorinsky (2010) chamam de *constelação de preocupações* no campo da formação de professores. A perspectiva vygotskyana, no entanto, toma essas relações contraditórias em conceitos basilares como a própria educação e o ato de instruir, ensinar.

Por exemplo, para Vygotsky, a presença do professor é fundamentalmente necessária em contextos de instrução, e seu papel extrapola os limites de um profissional transmissor de conhecimento. Para o psicólogo soviético, a docência possui um “papel ativo” (VIGOTSKI, 2003, p. 79), assim como o do aprendiz. Dessa forma, o ato de ensinar implica a construção de conhecimentos com o propósito de “educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles” (VIGOTSKI, 2003, p. 296). Mesmo reconhecendo as potencialidades tipicamente humanas no processo educativo, Vygotsky trouxe importantes implicações ao processo de formação de professores, especialmente a maneira como podemos compreender a trajetória de um processo educativo.

[É] incorreto conceber o processo educativo como um *processo placidamente pacífico e sem altos e baixos*. Pelo contrário, sua natureza psicológica descobre que se trata de uma *luta muito complexa*, na qual estão envolvidas milhares das *mais complicadas e heterogêneas forças*, que ele constitui um processo *dinâmico, ativo e dialético*, semelhante ao processo evolutivo do crescimento (VYGOTSKI, 2003, p.79).

Amparado em pressupostos dialéticos<sup>9</sup>, a educação não é entendida pela linearidade ou harmonia. Assim como o desenvolvimento em geral (VYGOTSKY, 1997, 1999), os princípios de mudança nascem da inconstância e dos problemas. Esse trecho ressalta a dinamicidade caracterizante do processo educativo, como a instrução e até mesmo a aprendizagem docente, ou seja, o processo de tornar-se professor. As transformações não ocorrem harmoniosamente, e é compreensível que uma trajetória de desenvolvimento<sup>10</sup> seja construída por altos e baixos. O caráter dialético desse processo constitui-se no embate entre forças (complicadas e heterogêneas) que dão origem a um processo de mudança. No conflito e na contradição, as pessoas encontram novas formas de superar suas condições de existência. A questão, no entanto, é que esse processo não se deve encerrar nas contradições, mas buscar as transformações a partir delas.

Um desses caminhos tem sido conceber os conflitos entre teoria e prática como princípios de mudança na formação do pensamento conceitual, para pensar intervenções pedagógicas que considerem o conhecimento pessoal dos alunos e professores. Esse debate gerou uma releitura dos trabalhos de Vygotsky sobre o pensamento conceitual (1934/2001, 1999, 2012). Em um cenário científico amplamente influenciado pela epistemologia genética de Jean Piaget, o estudo do desenvolvimento psicológico considerou como os sujeitos se relacionam com o mundo pelas generalizações da experiência materializadas na linguagem, mais especificamente os conceitos e palavras que expressavam traços da atividade intelectual do indivíduo. Vygotsky (1934/2001), no entanto, atentava não apenas para a originalidade do pensamento individual, mas para o papel da vida cultural nos significados que permeiam as interações entre um sujeito, uma criança e as pessoas que a cercam. Dessa maneira, propôs um cenário mais amplo do pensamento conceitual, abarcando, assim, duas di-

<sup>9</sup> Que considera na análise a oposição e geração de conflitos entre princípios ou fenômenos.

<sup>10</sup> Nos trabalhos pioneiros de Vygotsky direcionados aos professores, os desdobramentos mais conhecidos de sua teoria ainda não estavam completamente definidos. Sua definição de mediação e o papel da colaboração na construção do conhecimento aparecem com mais ênfase somente em textos posteriores. Todavia concordamos com Blanck (2003) ao afirmar que, em seus primeiros trabalhos da década de 1920, ele já sinalizava considerações pautadas no processo transformador da educação, o que possibilita aos pesquisadores contemporâneos um diálogo entre essas duas fases da obra vygotskyana.

mensões distintas: conceitos cotidianos e científicos. O primeiro considera as relações do sujeito com sua experiência concreta e o conhecimento formado a cada nova etapa do desenvolvimento. O segundo, por sua vez, considera um tipo de conhecimento mais abstrato, que, como dito anteriormente, reflete a historicidade de um povo que não apenas elabora conhecimentos, mas os mantém como parte da herança cultural de um povo (em sua tecnologia, em sua ciência, em sua educação). Os conceitos científicos diferem dos cotidianos por ser formados de maneira mais sistematizada, pois o sujeito se orienta mais pelos conceitos do que pelos objetos que eles denominam.

Ao invés de tomar apenas um tipo conceitual como o aspecto mais importante do estudo da consciência, a teoria histórico-cultural sugeriu a relação entre ambos, pois, mesmo eles apresentando notadas diferenças, ambos são essenciais na atividade psicológica. Considere, por exemplo, um conceito como *aprender inglês*. Um aluno brasileiro forma em sua experiência concreta um conceito do que significa aprender inglês: nos programas assiste à televisão, nos produtos que consome, no seu estudo e nas interações com seus colegas. Ao chegar no contexto educacional, como o curso de Letras, o aluno evidencia nas aulas seu entendimento cotidiano do que é aprender inglês. Ele recorda de suas experiências como aluno, os professores que teve e os materiais que utilizou para aprender. Esse novo contexto favorece a construção de conceitos científicos. O sujeito que um dia foi aluno e aprendeu uma nova língua agora estuda teorias pedagógicas, revisita estudos acadêmicos que investigaram e sistematizaram formas de aprender que se cristalizam em métodos de ensino, em práticas pedagógicas, entre outros. Ele aprende teorias sobre o papel da globalização no ensino de línguas, sobre a hegemonia do inglês e sua relação com o avanço da tecnologia e do comércio. *Aprender inglês* não é mais uma experiência individual; é uma experiência com raízes históricas, que conecta o sujeito com seu contexto e seu povo. Assim, seu pensamento conceitual atinge um novo nível, e sua relação com o mundo, a maneira de perceber e interpretar seus fenômenos também se transformam.

O conhecimento que outrora era preenchido apenas pela experiência *cotidiana* agora se vale também de novos conhecimentos, que não necessariamente ele vivenciou de forma direta, mas de natureza *científica*<sup>11</sup>. Ainda assim, os conceitos contribuem valiosamente para a formação de um futuro professor capaz de olhar os desafios da própria profissão não apenas contando com aquilo que vivenciou, mas também com conhecimentos das outras gerações (por exemplo, no fazer científico), que possibilitam novas formas de interpre-

---

<sup>11</sup> Jean Piaget utiliza os termos conceitos espontâneos e não espontâneos.

tar desafios específicos da profissão. Portanto um professor que lida com questões como a dificuldade de aprendizagem em sua prática pedagógica pode valer-se não apenas de sua experiência anterior, mas do conhecimento que aprendeu em um contexto que lhe favoreceu esse tipo de formação específica: um curso de formação de professores.

Apesar de serem conhecimentos originados de formas distintas, ambos precisam ser pensados em uma relação mais ampla, nesse caso, na formação de saberes dos professores. A construção do saber culturalmente elaborado (desenvolvimento profissional) que deixe de lado a tradicional visão dicotômica entre teoria e prática é visualizada como um dos desafios atuais dos cursos de formação. Nesse diálogo com Vygotsky, a formação dos professores pode ser planejada tendo em vista as diferentes ferramentas<sup>12</sup> que são disponibilizadas ao longo do caminho e que permitirão pensar e agir futuramente – sabendo avaliar a situação integrando tanto sua experiência vivida como seu conhecimento – visualizando assim o ato de ensinar como um processo unificado e não fragmentado.

As ferramentas podem ser tanto físicas (concretas) como simbólicas. Um material didático, por exemplo, pode ser entendido tanto como físico como simbólico, uma vez que é um instrumento materializado fisicamente, mas mediado por palavras, conceitos e textos que promovem interação pela linguagem (na instrução e na aprendizagem). O simbolismo (signo) remete à representação e significação por representar um processo de desenvolvimento em uma sociedade que incorpora essas ferramentas e as disponibiliza como parte de sua cultura (métodos de ensino, pressupostos teóricos, teorias, entre outros exemplos). As teorias estudadas pelos estudantes de Licenciatura também figuram como instrumentos de mediação para a própria prática, quando eles internalizam<sup>13</sup> tais conceitos científicos de forma a auxiliar na compreensão da realidade que vivenciam em sala de aula.

---

<sup>12</sup> Exemplos de ferramentas culturais dos cursos de formação são planos de aula e de unidade (mediadores escritos da relação entre o planejar e o agir do professor), gêneros acadêmicos em geral (formas de desenvolver capacidades de construir significados na nova língua a ser ensinada), entre outros.

<sup>13</sup> Cabe ressaltar que a internalização não é um processo mecânico e simplificado. Pelo contrário, trata-se de uma reconstrução na atividade mental de capacidades desenvolvidas nas interações sociais, na ação concreta mediada por signos e por outros. Considere, por exemplo, um aluno ou aluna de Letras que produz resenhas críticas como parte do desenvolvimento de suas capacidades de leitura em inglês. Se em determinados momentos ele ou ela agem concretamente produzindo textos e fazendo leituras, futuramente, ao transformar sua capacidade de interpretar textos, passa a fazer tais relações mentalmente (contrapor ideias, fazer julgamentos, buscar relações intertextuais). Ao mesmo tempo, ampliará seu conhecimento linguístico a cada nova produção escrita.

No entanto, apesar das críticas à tradição de transmitir e privilegiar o conhecimento teórico nos cursos de formação, é importante salientar que a teoria não deve ser eliminada do currículo, mas integrada ao conhecimento dos professores em formação.

### **Futuros caminhos: algumas considerações**

Ao longo deste artigo, busquei articular algumas questões da Psicologia histórico-cultural de Vygotsky e sua relação com desafios contemporâneos da formação de professores. Iniciei a discussão contextualizando as origens e algumas noções basilares da obra do psicólogo russo. Em seguida, busquei entrelaçar os movimentos que culminaram na chegada de sua obra ao Ocidente em um período de interesse por questões culturais e da interação no desenvolvimento humano. Entrando no campo da formação, retomei brevemente algumas mudanças paradigmáticas, em especial a influência do paradigma reflexivo na Educação bem como na Linguística Aplicada. Dessa forma, mostrei que a presença da obra vygotskyana se deu aos poucos, e contemporaneamente houve maior interesse em estudos que lidam com desafios históricos dessas áreas, como a relação entre teoria e prática. Posteriormente, contextualizei de que forma a teoria histórico-cultural possibilita a interpretação de desafios da formação de professores, considerando a construção de conhecimento que passa os contextos, as interações e a ação mediada. Para concluir este trabalho, gostaria de ressaltar três implicações importantes que emergem das discussões introdutórias que realizei.

Primeiro, a obra de Vygotsky revela os traços de um projeto científico sensível aos problemas sociais, que via na ciência a possibilidade de encontrar os caminhos mais apropriados de transformação das pessoas por práticas culturais como a educação. Sua obra sobreviveu ao tempo e interessou os educadores contemporâneos que ainda lidam com desafios voltados ao desenvolvimento de práticas educacionais que favoreçam a aprendizagem de diferentes objetos de ensino, no caso deste trabalho da língua inglesa. Por ter um projeto científico interrompido antes de sua elaboração mais ampla, Vygotsky deixou como legado um trabalho a ser continuado por novas gerações, não apenas de psicólogos, mas de linguistas e educadores em geral. Segundo, sua obra revitaliza os papéis do professor e do aluno. O processo educativo não exclui um em detrimento do outro, mas olha um em relação ao outro. A educação é um processo dialético, e o conflito abre espaço para as transformações. Para o campo da formação, isso significa um reexame dos desafios clássicos como ponto de partida para novas propostas educacionais. Em terceiro lugar, possibilita aos linguistas e educadores um olhar não apenas sobre o papel cogniti-

vo, mas cultural do desenvolvimento. O ensino tem uma dimensão social extremamente necessária ao desenvolvimento cognitivo do aluno. Sua obra inspira novas pesquisas que repensem as relações entre ensinar e aprender nos planos social e individual.

Mesmo com a busca de novas lentes e teorias, os desafios parecem os mesmos, mas atualizados com a historicidade de cada sociedade. A contribuição da teoria histórico-cultural é propor que esses desafios podem ser interpretados por novas gerações de educadores e linguistas que compartilham dos mesmos pressupostos do potencial e do papel da educação para o desenvolvimento humano. As implicações pedagógicas, no entanto, não se esgotam nessas breves linhas. Este capítulo visa ser uma contribuição para um diálogo em busca de mais pesquisas, que considerem uma perspectiva histórico-cultural para a formação de professores. Espero ter contextualizado algumas questões introdutórias desse tema com desenvolvimento promissor.

### Referências

- BASSO, E. A.; LIMA, F. S. A colaboração entre pares em uma turma de adolescentes aprendendo inglês na escola pública. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 4-25, 2010.
- BASSO, E.; LIMA, F. S. A Primeira impressão é a que fica? Crenças de uma professora de inglês no primeiro ano de trabalho com adolescentes de escola pública. In: SILVA, K.; DANIEL, F.; KANEKO-MARQUES, S.; SALOMÃO, A. B. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos olhares**. Volume 3. Campinas: Pontes, p. 109-134, 2014.
- BLANCK, G. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**: edição comentada. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- CELANI, M. A. A. **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- COLE, M. **Cultural Psychology: A once and future discipline**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- COLE, M. Prologue: Reading Vygotsky. In: RIEBER, R.; ROBINSON, D. K. (eds.). **The Essential Vygotsky**. New York: Kluwer Academic/Plenum, p. vii-xii, 2004.
- DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- EDWARDS, A. How can Vygotsky and his legacy help us to understand and develop teacher education? In: ELLIS, V.; EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. **Cultural-**



**historical perspectives on teacher education and development.** New York: Routledge, p. 63-77, 2010.

ELLIS, V.; EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. (eds.). **Cultural-historical perspectives on teacher education and development.** New York: Routledge, 2010.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. P. Second language discourse: A Vygotskian perspective. **Applied Linguistics**, v. 6, p. 19-44, 1985.

FREEMAN, D. The “unstudied problem”: research on teacher learning in language teaching. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (eds.). **Teacher learning in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, p. 351-378, 1996.

FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (eds.). **Teacher learning in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

KORTHAGEN, F. A. J. The relationship between theory and practice in teacher education. **International encyclopedia of education**, v. 26, n. 1, p. 669-675, 2010.

LANTOLF, J. P; APPEL, G. (Ed.). **Vygotskian Approaches to Second Language Research.** Ablex, 1994.

LEONT’EV, A. N. The Problem of Activity in the History of Soviet Psychology, **Soviet Psychology**, v. 27, n. 1, p. 22-39, 1976.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Pensamiento educativo**, v. 35, n. 1, p. 49-77, 2004.

LIBÂNEO, J. C. La integración entre conocimiento disciplinario y conocimiento pedagógico: una perspectiva para el trabajo profesional de los profesores y La contribución de La teoría de la enseñanza de vasili davidov. **Didácticas Específicas**, v. 10, n. 1, p. 5-37, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

LIMA, F. S. **Trajéórias 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, 2017a.

LIMA, F. S. O sentido de uma professora de inglês em seu primeiro ano de trabalho: presente, passado e futuro. **EntreLetras**, v. 8, n. 2, p. 11-34, 2017b.

LIMA, F. S. O sentido pessoal de uma professora de inglês sobre ensino-aprendizagem de alunos adolescentes. **Percursos Linguísticos**, v. 7, n.16, p. 208-225, 2017c.

MOLL, L. C. (Ed.). **Vygotsky and Education.** New York, NY: Routledge, 1990. 173p.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international.** London; New York: Longman, 1994.

- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p.17-52.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.
- VAN DER VEER, R. Piaget in the Plural: The Story of His Reception in Latin America. **Culture and Psychology**, v. 5, n. 2, p. 217-22, 1999.
- VAN HUIZEN, P.; VAN OERS, B.; WUBBELS, T. A. Vygotskian perspective on teacher education. **Journal of Curriculum Studies**, v. 37, n. 3, p. 267-290, 2005.
- VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.
- VYGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**: edição comentada. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. **Problems of general psychology**. New York: Plenum Press, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 4. **History of the Development of Higher Mental Functions**. New York: Plenum Press, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 5. **Child Psychology**. New York: Plenum Press, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 6. **Scientific Legacy**. New York: Plenum Press, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language**. Expanded and revised. Cambridge, MA: MIT Press, 2012.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. **Ape, Primitive Man, and Child**: Essays in the History of Behaviour. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.
- WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1985.
- ZEICHNER, K. M. Uma Análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

# **Relação entre homem/natureza: história da arte e a importância do ensino-educação escolar**

*Lorival Inácio Rambo<sup>1</sup>*

“Se soubéssemos quantas espécies já erradicamos, poderíamos ser motivados a proteger as que ainda sobrevivem, especialmente porque nesta onda de extinção da revolução industrial também os seres vivos e grandes animais oceânicos estão sendo afetados e, daqui a pouco, de todas as grandes criaturas do mundo, os únicos sobreviventes da inundação humana serão os próprios humanos e os animais domésticos que servem como escravos nas galés da Arca de Noé” (HARARI, 2017).

## **Introdução**

A magnificação dos efeitos ou dos impactos da ação humana, decorrente da cisão entre o homem e a natureza, da instauração da alteridade para com a natureza, vem se intensificando. A ideia da sobreposição humana em relação ao restante da criação divina, propagada pela igreja no período medieval, influiu mais ainda o ego e a emoção de superioridade. A modernidade, o capitalismo, a instrumentalização da razão, a revolução e a tecnociência intensificaram a objetificação, a objetificação e a coisificação da natureza. A contemporânea sociedade de consumo constitui o clímax da ação depredatória humana na natureza sob o comando da mão invisível do mercado e anunciando dias sombrios.

Para Foladori (2001, p. 157), “a organização da produção, distribuição e consumo pela via do mercado é o mecanismo naturalmente mais antiecológico que pode existir; tanto é assim que deixa ‘naturalmente’ de lado a natureza e os detritos que não têm preço. [...], existe um problema irresolúvel para essas teorias econômicas: a própria existência de externalidades e a separação, na prática, entre ecologia e economia”. Evidentemente, nesse contexto irrompem os graves conflitos. Diz Ianni (2007, p. 226-227) que “esse é o reino da

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Ambientais. Professor de Ciências Naturais e Biologia da EEB Madre Benvenuta; professor do curso de Agronomia da Uceff Itapiranga. E-mail: lorivalrambo@yahoo.com.br

intolerância, do autoritarismo, do neofascismo, do neonazismo e de outras manifestações políticas enraizadas nas graves desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais que desenvolvem por todo o mundo [...]”. Todavia é também aí que emergem muitos movimentos sociais, entre eles o ambientalismo.

Constata-se, então, que o ambientalismo é senão outra manifestação frente ao agravamento das tensões. Constitui-se num discurso ideológico oposto ao do neoliberalismo. Talvez uma nova esperança entre as já existentes ao longo da história, de onde emerge uma nova luta social-ambiental. Se no processo de globalização se globalizaram os problemas ambientais, igualmente surgiram os movimentos contrários, também buscando sua globalização, contudo com diversidade de soluções, atendendo aos caracteres locais na forma de mininarrativas. O impedimento da perda de culturas locais é requisito para a solução de problemáticas socioambientais. Não são novas as manifestações ambientais atuais. As contrariedades são tão antigas quanto as ações degradativas. O movimento ambiental contemporâneo como seus antecedentes serão o tema central deste artigo. O ambientalismo, a globalização da questão ambiental, a economia ecológica e o ecodesenvolvimento, suas proposições e incoerências constituem-se nos tópicos centrais.

### **Em busca de uma nova vivência: o ambientalismo**

Se por muito tempo e ainda de forma preponderante hoje conceberam-se a história e a resolução de problemas sob o cunho idealista, embasando-se ou no “cristianismo, ou no marxismo, ou no hegelianismo ou no darwinismo ou ainda no capitalismo, que insistem todos na orientação que seria desvendada pelo escoar do tempo em direção a uma espécie de segundo advento do Cristo (milenarismo), à sociedade sem classes, à perfeição da espécie” (MORIN, 2001, p. 390), esquecendo ou deixando todo o resto para o segundo plano, já não pode mais ser assim frente aos desafios atuais.

No contexto atual, estaríamos, em decorrência da crise de paradigma (KUHN, 1994) caracterizado pela modernidade, adentrando um novo paradigma, que, segundo Morin (1995), é o da *complexidade*; pautado numa visão sistêmica, complexa e transdisciplinar dos fenômenos, eventos e processos que caracteriza o quadro epistêmico atual, estaria sinalizando para a consolidação desse novo paradigma, emergindo uma nova maneira de pensar e compreender a realidade. Entretanto é com grande urgência que precisamos abandonar o paradigma tradicional ainda preponderante e tão maravilhosamente constituído para atender aos interesses de uma minoria em detrimento do sacrifício de uma maioria, pondo em risco as condições que mantêm a vida em escala planetária.

Talvez essa mudança necessária à continuidade da manutenção da vida no planeta já tenha iniciado de forma generalizada em Estocolmo, 1972. Quem sabe tenha sido esse o alicerce de outro salto evolutivo da humanidade, tais como outros, que tenha feito outrora, quando em situações adversas (surgimento de postura ereta; surgimento da linguagem), o que é característico nos sistemas vivos. Do caos a uma nova ordem, uma bifurcação, uma emergência, um novo caminho. É intrínseco do ou constitui o próprio processo evolutivo. Todavia, para do caos emanar nova ordem, há limites. Qual o limite?

A Física, a Matemática, a Biologia e as Ciências Sociais trouxeram um novo conceito, um novo modelo. Esse novo paradigma emergente vislumbra uma nova visão, que, conforme Moraes (2003, p. 147), “traz consigo um novo significado para a existência humana, já que, embora sejamos habitantes de um pequeno planeta perdido no sistema solar, podemos com a nossa mente consciente participar, sincronicamente, da mesma dança universal que envolve as estrelas, as galáxias e os planetas, revelando assim que a vida se transforma em algo mais complexo do que se poderia imaginar até então”. Estariam as ‘conexões ocultas’ sendo reveladas? É nesse contexto que emana a teoria da complexidade e do pensamento sistêmico, da visão holística e da ecologia profunda. E, “em face de uma ciência oficial que se associava a um complexo de noções como causalidade, legalidade, determinismo, mecanicismo, racionalidade, surgiu um conjunto de temas estranhos à ciência clássica: a vida, o destino, a liberdade, a espontaneidade tornavam-se deste modo as emanções de profundidades ocultas, que se pretendiam inacessíveis à razão” (PRIGOGINE; STENGERS, 1984, p. 06).

O ambientalismo seria a ruptura definitiva, uma ruptura paradigmática, em que o homem descobre, afinal, que os recursos naturais não são inesgotáveis e que é inadiável que a relação *homem-natureza* se faça de forma equilibrada e permanentemente sustentável. Trata-se, sobretudo, de uma revolução cultural, de uma redescoberta de valores permanentes que ficaram ofuscados pelo fascínio da revolução industrial, do consumismo, da urbanização descontrolada e da atual revolução tecnológica. Talvez considerar ainda esse movimento como o passo para propormos um novo contrato, que diferente do *Contrato Social*, no qual a natureza foi excluída, seja agora um *Contrato Natural* ou uma *Nova Aliança*.

As percepções da necessidade de achar uma perspectiva no sentido de ver e valorizar de outra maneira a sua existência física; que a natureza é para ser vivida e não para ser dominada; que a capacidade nem de fornecer recursos e nem de absorver dejetos é infinita e, essencialmente, quando os sinais da ação humana se tornaram globalizados e percebidos é que marcam a busca de

uma nova vivência para contrapor-se ao que era vigente: um mundo fragmentado, dissociado, o homem em oposição profunda com a natureza e o mundo entregue ao niilismo como derradeira solução, o ‘fim da história’.

Keith Thomas (1988) destaca de forma ímpar, dentro de um histórico que, se por uma via a humanidade, a sociedade, entendendo-se o Ocidente, caminhou a largos passos em oposição à natureza, por outro, manifestou também em todos os períodos estudados e descritos a busca da convivência, de integração, ao menos aparente. O autor propõe que, mesmo se “a cristandade medieval retratara o homem como *sui generis*, na antiguidade clássica era lugar-comum dizer que havia semelhanças entre homens e animais e que a razão não constituía qualidade exclusivamente humana. Mesmo nos tempos cristãos, os teólogos representavam o homem como estando mais perto dos animais que de Deus” (p. 149).

Ao caminhar para a modernidade, caracterizada pelo crescente individualismo e pela cisão entre o homem e a natureza, há uma gradativa intensificação do movimento contrário, que usou vários argumentos: passagens do Antigo Testamento; que Deus cuidava a todos de forma igual e que todos tinham uma necessidade inerente de existir e bem; as descobertas de astrônomos, botânicos; a constatação de que a Terra tem um tempo significativamente mais longo do que até então era conhecido e, portanto, o pecado original não podia tê-los afetado; a proposição da teoria da evolução por Charles Darwin, destronando o homem do seu posto acima dos demais, mas sim somente como um elo e descendentes daqueles; as novas descobertas da microscopia; a anatomia comparada; a afirmação de que os animais tinham sensibilidade e sentimentos, razão (inteligência), alma e imortalidade; as constatações atuais de que os humanos não diferem em nada de outros seres vivos, ou seja, todos e tudo neles são reações químicas e que também, igualmente, não têm alma. Métodos convencionais de produção de alimentos também foram contestados, como ‘ao se fazer ovelhas gerarem cordeiros durante todo o inverno; ao se engordarem as vacas até o tamanho monstruoso, ao se usar de crueldade e de dietas contrárias aos pobres brutos, ao se branquear sua carne para o paladar das damas’. Quando se trata de produção agrícola, o próprio Marx preocupava-se com aquilo que hoje chamamos de problemas ambientais, principalmente ao analisar a penetração do capital na agricultura com todo o seu aparato tecnológico característico:

[...] com a continuamente crescente sobrecarga da população urbana, que se amontoa nos grandes centros, a produção capitalista concentra, por um lado, a força histórica de mudança da sociedade; mas, por outro lado, ela prejudica o intercâmbio material entre o homem e terra, de retorno ao solo das partes do mesmo utilizadas pelo homem na forma de meios de alimentação e vestuário, portanto, a eterna condição natural da fertilidade permanente do solo (MARX, 1981, apud DUARTE, 1986, p. 85).

No entanto, o nascimento desse movimento é quase um paradoxo, se não é. Diz Thomas (1988, p. 215) que esse movimento nasceu exatamente de quem mais segmentou o homem dos demais animais, ou seja, “nasceu da tradição cristã segundo a qual o homem devia cuidar da criação divina. Foi reforçada pela dissolução da velha tese de que o mundo existia exclusivamente para a humanidade; e finalmente se consolidou graças à ênfase na sensação e no sentimento como os fundamentos autênticos para a consideração moral”, apesar de, no início do período moderno, a crueldade mais corrente ser a indiferença, sobremaneira do individualismo e isolamento dos *smartphones*. Não obstante, “[...] para a maioria das pessoas, os bichos estavam fora dos termos de referência moral [...], a dor nos animais tende a ser assunto de interesse menor” (THOMAS, 1988, p. 176).

Somente no final do século XVIII, ao propor-se que os animais tinham alma e eram igualmente imortais, desenvolveu-se uma crescente compaixão por eles, pelas criaturas ‘brutas’, como eram denominadas, partindo principalmente da classe média inglesa, e por volta de 1780 já se escreviam tratados edificantes com o fim de despertar nas crianças uma conduta mais benevolente ante as criaturas brutas. Devemos, todavia, considerar cada momento dentro do seu contexto histórico. Na Idade Média e no início da Moderna, as condições de vivência eram, em geral, muito mais difíceis do que num período subsequente, voltando-se as preocupações para a sobrevivência, enquanto que, num momento posterior, com uma certa estabilidade instaurada, as preocupações tomaram outras frentes. Antes, porém, ainda em 1613, escreve-se dizendo que os animais dividiam conosco o peso do pecado após a Queda, e por nossa culpa, e que seria justo sermos mais misericordiosos para com eles; em 1653, já se debatia nas escolas “se seria legítimo o homem destruir qualquer tipo de criatura divina, ainda que apenas as espécies de sapos e aranhas, porque isso seria eliminar um dos elos da cadeia divina, uma nota de sua harmonia. A continuidade de todas as espécies seguramente fazia parte do plano de Deus”. Portanto “a ideia atual do equilíbrio da natureza teve, portanto, base teológica, antes de ganhar fundamento científico. Foi a crença na perfeição do desígnio divino que precedeu e sustentou o conceito da cadeia ecológica, sendo perigoso remover qualquer um de seus elos” (THOMAS, 1988, p. 329).

O mesmo autor ainda evidencia que até mesmo Descartes manifestou-se dizendo que ‘muitas coisas existiam ou, tendo existido, haviam se extinguido; todavia, elas nunca foram vistas ou conhecidas pelo homem, e jamais lhe foram úteis’. Devíamos então ‘evitar nos presumirmos demasiadamente elevados’, pensando, por exemplo, ‘que todas as coisas foram criadas por Deus somente para nós’, e portanto ‘o pecado original não podia mais ser considerado responsável pelas características físicas da natureza; a Terra e as espécies

que nela viviam não foram criadas em benefício da humanidade, mas tinham vida e história independentes do homem’.

A alimentação carnívora também já foi tema de debate desde Plutarco e Porfírio e com Pitágoras, ao dizer que essa teria sido introduzida após a Queda, tendo, todavia, objeções morais em decorrência do parentesco entre os humanos e os demais animais. Assim, o abate de animais e matadouros foram sendo estigmatizados, bem como os açougueiros, sendo afastados dos aglomerados, das cidades e ‘escondidos’ dos olhos das pessoas para não enaltecer o sentimento de culpa. Para Elias (1994, p. 128), “o repugnante, porém, é *removido para o fundo da vida social*. Especialistas cuidam disso no açougue ou na cozinha. Repetidamente iremos ver como é característico de todo o processo que chamamos de civilização esse movimento de segregação, este ocultamento ‘para longe da vista daquilo que se tornou repugnante’”. Referente, Erasmus Darwin (avô de Charles) defendia a ideia de que a natureza toda era um ‘enorme matadouro’. Somente como exemplificação da contemporaneidade poderíamos usar, em relação à pobreza, ao esgoto e ao lixo, os mesmos procedimentos e acrescentar que ‘longe é um lugar que não existe’, e assim os efeitos negativos do sistema vigente para lá remetidos também simplesmente deixam de existir.

Esse movimento de restabelecimento da harmonia entre homem e demais seres brutos, o apreço pela natureza, e particularmente pela natureza selvagem, intensifica-se de fato no final do século XVIII e converte-se numa espécie de ato religioso, uma devoção perante a paisagem selvagem como um fenômeno europeu, com profetas como von Humboldt e Rousseau, instaurando o movimento romântico na arte, na literatura e na filosofia e em consonância com a Igreja Católica. É notório o que afirma William Blake, poeta inglês, seguidor de Rousseau, quando teria criticado Newton: *May God us Keep From Single Vision and Newton's Sleep!*, ou seja, ‘possa Deus nos proteger da visão única e do sono de Newton’ (CAPRA, 1997, p. 35). O Romantismo é um passo importante na estruturação do que hoje concebemos como ambientalismo. Em síntese, afirma Santos (2004, p. 203), a Igreja e o Romantismo se puseram contra o racionalismo neoclássico, buscando unidade entre espírito humano e natureza, sem o determinismo, mecanicismo e materialismo que lhe são característicos, mas com o subconsciente, o sentimental e o místico e que dessa forma estariam levando as pessoas a uma nova Idade Média, cuja ‘ignorância’ como na longa noite medieval apenas favoreceria a dominação continuada.

Todo esse movimento romântico, com apoio da Igreja Católica, teve seu ápice quando surgem as primeiras consequências do Renascimento e, sobretudo, da razão instrumental representada na revolução industrial. Conforme Leff (2003), com o Renascimento firma-se um modelo urbano em contraposição ao padrão medieval, rural e teocêntrico, a partir de então designado



como inculto. Essa grande transformação cultural foi capitaneada por uma aristocracia que, buscando diferenciar-se da nobreza feudal, conformava novos valores culturais e padrões de comportamento que formariam as bases ideológicas da modernidade, reivindicando para si um papel civilizatório. Civilidade e cultura eram opostos à natureza, ao selvagem, à barbárie, à perda de juízo e à ignorância, e ‘a civilização estava relacionada a valores ilustrados como cultivo, limpeza, perfeccionismo, progresso, razão’. E esse era um processo que se aplicava tanto aos costumes sociais como ao próprio cultivo de uma subjetividade individual. Era necessário domesticar a animalidade, a natureza das funções corporais e construir um mundo onde se vivesse como se isso não existisse. E é nesse contexto que a cultura ilustrada surge como uma parede invisível que demarca o território humano contra a natureza selvagem. Também constrói-se historicamente a representação da natureza como lugar do rústico, do incultivado, do selvagem, do obscuro e do feio. Ir à cidade era ir para a civilidade. A natureza era vista então como o *outro* da civilização. Bifurca-se o caminho de cultura e natura (natureza), ou seja, um descaminho, posteriormente apenas intensificado. Terra bonita, linhas retas eram civilizados, enquanto que montanhas, campos e pântanos eram feios e mereciam ser condenados. E “há poucos que não preferem as diligentes cenas de cultivo a maiores produções grosseiras da natureza” (THOMAS, 1988, p. 306).

Com o advento da revolução industrial e a formação dos primeiros núcleos urbanos, as conseqüências negativas (ar poluído, contaminações, doenças), ou seja, a deterioração do ambiente urbano fez renascer uma outra visão em relação ao campo, fazendo ‘oscilar o pêndulo dos valores relativos da natureza’, emergindo nas ‘novas sensibilidades’ (THOMAS, 1988), que se traduzem na atração pela natureza e em sua valorização do selvagem e do inculto; já antes do final do século XVIII, a experiência estética da natureza mudou de forma dramática: no lugar do jardim formal recordado como manicure, que antes foi o ideal de horticultura, desenvolveu-se um estilo caracteristicamente inglês de jardinaria paisagística, tão informal que muitas vezes era difícil distingui-lo de um campo não cultivado; e, mais notável ainda, a passagem agreste deixou de ser objeto de aversão para tornar-se fonte de renovação espiritual. E esse apreço pela ordem natural não cultivada passou a ser uma espécie de ato religioso, que seria aprofundado pelo Romantismo no século XIX.

De toda forma, intensificam-se as críticas no século XVIII, diminuindo a distância entre humanos e a natureza, e aos poucos o homem é destronado. Reluta a emoção para manter sua posição: antes concentrada no geocentrismo e, após Copérnico, no egocentrismo, no antropocentrismo e, sobretudo, no androcentrismo. Mas em substituição entra em cena o poligenismo, pois se sentimentos, razão, semelhança anatômica e alma uniam cada vez mais ho-

mem e demais seres, o poligenismo instaurou fileiras superiores, os europeus, e fileiras inferiores, os africanos, nativos e negros<sup>2</sup>, mais próximos dos animais, o que foi sacramentado com a descoberta de novas terras e de seus povos nativos. Portanto alguns se sentiam ainda suficientemente separados, superiores, civilizados. Nesse sentido, o próprio Darwin fazia parte de um numeroso grupo de autores precedentes para os quais as classes inferiores deviam aceitar suas agruras de bom agrado, pois a natureza asseguraria que tudo ocorria para melhor.

Ao finalizar a sequência de exemplificações que apontam para um movimento ainda mais significativo logo adiante, temos com Thomas (1988) a síntese do que já estava presente na Idade Média e início da Moderna: “Nenhum animal, por pior que seja, pode ser comparado ao homem, [...], a mente ativa do homem podia conduzi-lo a uma brutalidade abaixo do nível dos bichos, quando ele renuncia à razão” (p. 147), o que pode ser considerado o cerne do que equivalia o ataque à ortodoxia convencional e “era um lugar-comum humanista que a própria capacidade da razão e do livre-arbítrio capacitavam o homem a descer a profundezas morais infinitamente maiores do que poderiam os seres brutos” (p. 146). Evidencia as exclamações de Hawking: precisamos buscar outros mundos.

O movimento ambiental intensifica-se no pós-II Guerra Mundial, anos 1950 e 1960, ocorrendo uma expansão do *ethos* ecológico. Assim,

as duas naturezas da natureza (ameaçadora e restauradora) parecem demarcar as variações do diálogo da modernidade com seu entorno ambiental. [...] como o outro da cultura, a natureza tende a ser valorizada de acordo com um movimento compensatório que a faz tão mais preciosa, bela e boa quanto a desilusão com as promessas da civilização acentuam-se. Assim, à semelhança do século XVIII, na segunda metade de nosso século também assistimos à difusão de uma nova associação entre sentimento anti-social e sensibilidade ambiental. Desta vez atualizada na denúncia ecológica do mal-estar da civilização urbano-industrial (LEFF, 2003, p. 114).

Essa nova concepção ocorreu, em princípios mais no campo científico de teorias e princípios, aos poucos se estendeu ao campo social, com fundações, conferências, relatórios, partidos políticos. A poluição do Mar Báltico

---

<sup>2</sup> Alguns pensadores assim os denominavam: O Barão de Montesquieu, pai da democracia moderna: *É impensável que Deus, que é sábio, tenha posto uma alma, sobretudo uma alma boa, num corpo negro*; já Karl von Linneo, fundador dos sistema de classificação dos seres vivos: *O negro é vagabundo, preguiçoso, negligente, indolente e de costumes dissolutos*; Francis Galton, pai da eugenia os despreveu dizendo que *assim como um crocodilo jamais poderá chegar a ser uma gazela, um negro jamais poderá chegar a ser um membro da classe média*; e Louis Agassiz, eminente zoólogo, afirmou que *o cérebro de um negro adulto equivale ao de um feto branco de sete meses: o desenvolvimento do cérebro é bloqueado porque o crânio do negro se fecha muito antes do que o crânio do branco* (GALEANO, 1999, p. 64).

por chuva ácida, pesticidas e metais pesados, resultado da atividade de indústrias nacionais e de países vizinhos da Suécia, despertou para os problemas ambientais geradores de questões globais. Resultado da aplicação da ciência moderna em escala industrial e em constante modernização sobre uma sociedade industrial há dois séculos constituída levou a sociedade a ser classificada como ‘sociedade de risco’ (BECK, 1992) por estar sofrendo processo de ‘incerteza artificial’ e de ‘modernização reflexiva’ (GIDDENS, 1996). Assim, a aplicação da ciência e da tecnologia à indústria na sua utilização economicista (não só nos países capitalistas, mas também nos socialistas) fez/faz crescer novos riscos e perigos: riscos sobre a natureza, o meio ambiente, a paisagem natural ou historicamente construída pelo homem (patrimônio histórico e cultural). Ao que parece, a ciência moderna, que a tudo buscou explicar e comprovar, bebeu do ‘próprio veneno’ metodológico, provando a impossibilidade de seguir com esse método e resultantes; conforme Leff (2002, p. 176),

as estratégias de poder das ciências, em sua intervenção e apropriação da natureza, em seu afã develador de suas essências e suas causas determinantes, desencadearam a rebelião de seus efeitos. Hoje a natureza-objeto parece vingar-se do sujeito do conhecimento que quer apreendê-lo e dominá-lo; a natureza elude e ultrapassa o controle da ciência. A crise ambiental – o colapso ecológico, o aquecimento global, a entropização da vida – é a revanche do real diante da objetivação forçada da natureza.

Além do mais, se a ciência dominou do século XVII até meados do século XIX, ela começa aos poucos, como que num paradoxo, a evidenciar suas incapacidades. Os problemas ecológicos, entre outros, tornavam-se já evidentes e começavam a minar a forma de vida sobre a qual se assenta a forma de pensamento da ciência tradicional, a previsibilidade, que é importante, fundamental, pois conforta e dá segurança. É o que o homem sempre buscou. Mas a complexidade foge do subjugo de suas premissas e insiste em se fazer presente. A Matemática, antes o cerne desde a *mathesis universalis*, é agora a vilã ou o novo com a geometria não euclidiana e, mais recentemente, com os sistemas não lineares. Igualmente na Física, da clássica newtoniana para a física quântica e a teoria da relatividade com Einstein. Em síntese, temos no racionalismo, “o fermento subversivo que foi durante o iluminismo e seu discurso serviu a poucos para submeter a muitos” (SANTOS, 2004, p. 209). O veneno trágico não tardará, quando o produto será um coquetel máquina-humano e, quem sabe, em seguida, a redenção das criaturas sobre os criadores. O futuro pós-humano e sem humanos – Harari (2016, 2017) e Francis Fukuyama (2003).

As mudanças, pelo que a história mostra, estão submersas nos próprios sistemas dominantes, tanto na Matemática como na Física e também na religião. A sua emergência deixa um rastro de desorientação não há mais a como-

da previsibilidade, e não obstante somos cobrados a deixar de ser a-históricos para compor uma história, outra, diferente, inclusos na natureza e cujos fatores envolvidos são diversos e precisam ser constantemente reconsiderados. Como diz Latour (1998), precisamos agora e constantemente aprender a viver-conviver com a natureza. Esse é o princípio da compreensão da complexidade e sua vivência. Erradica-se a cômoda previsibilidade, e a desorientação é consequência primeira. Mas ao menos não mais nos refugiamos em fantasias remediais ou, como se diz, escondemos o problema ‘enfiando a cabeça no buraco’, ou seja, na crença fervorosa de um único Deus religioso ou no deus mercado, comprando a felicidade e realizando-a no consumo exacerbado. Para Karl Polanyi (1980), parece tratar-se da continuidade da “grande transformação”, que tanto a grande transformação mais óbvia da subjugação da sociedade pelo capitalismo como a grande transformação subsequente, que é a luta para controlar o capitalismo e restabelecer o tecido social.

O ambientalismo pode vir a ser um reencontro dos humanos com suas raízes naturais, comuns a todos os entes vivos e em relação aos outros elementos que compõem a complexa teia que é a natureza. Seria a ‘nova aliança entre homem, sociedade e natureza’ (PRIGOGINE; STENGERS, 1984). Para Cavalcanti (1998, p. 84), “[...] do mesmo modo que no campo social o ambientalismo se expressa também como um ‘justo meio’ entre as orientações das duas ‘ideologias’ mais populares surgidas no mundo moderno. O ambientalismo se situa entre o otimismo de um economicismo neoclássico e o pessimismo de um biologismo malthusiano, que sempre espera um colapso da humanidade devido ao crescimento descontrolado da população ou à redução dos limites do meio ambiente para esse crescimento”, ou ainda como um romantismo tardio, nostálgico e utópico. Seria um movimento pós-moderno?

### **A pós-modernidade!?**

Pode ser descrita como só mais um passo da modernidade, a sua intensificação, à semelhança de liberalismo-neoliberalismo. Pode também ser interpretada como sendo essa mudança de paradigma que anteriormente expomos (o ambientalismo), no sentido de ter uma atitude ambiental diferente. Mas pode ser que nem exista, no sentido de que, conforme Latour (1998), nem a modernidade não existiu/existe, baseado na premissa de não haver essa diferença da nossa cultura e as de outros povos em relação à natureza.

Em consonância, Harari (2017, p. 84) enfatiza que “não acredite nos abraçadores de árvores que afirmam que nossos ancestrais viveram em harmonia com a natureza. Muito antes da Revolução Industrial, o *Homo sapiens* já era o recordista, entre outros organismos, em levar as espécies de plantas e

animais mais importantes à extinção”. A exemplo, que em dois mil anos após a chegada dos *sapiens* (na América) espécies de grandes indivíduos, como a preguiça gigante ou as chamadas espécies singulares, haviam desaparecido. Conforme os registros científicos, nesse curto intervalo a América do Norte perdeu 34 de seus 47 gêneros de grandes mamíferos, e a América do Sul perdeu 50 de 60 gêneros. Dizer que é lisonjeador para o ego inflado de qualquer *sapiens*, desde os caçadores-coletores, perpassando os do neolítico e os do mundo atual, de termos a honra duvidosa de ser a espécie mais mortífera nos anais da Biologia.

Pergunta Latour se é moderna uma sociedade que crê que a natureza é seu meio ambiente – no sentido de complementar – e que por esse único aspecto ela se distingue absolutamente de todas as outras culturas a ponto de não ser ela mesma uma cultura? Entende o autor que, nesse sentido, o *Homo occidentalis industrialis* ou *Homo economicus* seria menos respeitoso, mais brutal, mais perigoso com a natureza. A técnica dominaria totalmente a natureza. E se as palavras de um pele-vermelha sobre ‘nossa Mãe Terra’ ornaram numerosos cartazes dos verdes, seria essa versão popular muito pouco etnológica. Ela aceita uma Grande Divisão. Supõe que nós, e somente nós, estejamos radicalmente separados da natureza. Ela supõe que a técnica moderna seja em si radicalmente diferente de todo o resto da história. O ocidental estaria à parte de todos os outros, pois só ele teria rompido todo contato com a natureza, que destrói, comanda e a submete à razão. O que, segundo Foladori e Taks (2004), comprovadamente não é verdadeiro, considerando-se a vivência de povos primitivos pré-capitalistas ou caçadores-coletores.

Diz o Latour (1998) que, do contrário, “aprendemos, graças ao novo movimento a favor do meio ambiente, que estamos em pé de igualdade com todas as outras sociedades, isto é, que como todas elas temos que internalizar a natureza” (p. 98-99). E mais enfaticamente diz que, se um dia “acreditamos ter escapado simultaneamente à natureza e à cultura, ambas nos alcançam ao mesmo tempo: a natureza não é o meio ambiente – o complementar – de nossas ações; as culturas não são somente dos outros, os selvagens. É essa a grande reviravolta: a exploração da natureza não nos põe mais à parte, ao contrário, ela nos define como uma cultura particular” (p. 100).

Logo há uma cultura, e essa, como a de outras culturas, mantém essa relação de alteridade com a natureza, destituindo-se a modernidade baseada na não existência cultural e na unicidade histórica como não tendo uma relação harmoniosa com a natureza, uma relação complementar. Consequentemente, o novo movimento, ou seja, o meio ambiente como união entre ‘conjunto e seu complementar’ atualmente buscado, todavia não poderia ser consi-

derado como pós-moderno. Independentemente disso, há de se considerar o atual momento e o movimento ambiental como relevantes, ou seja, retornando a Latour, ‘como todas elas (as outras culturas) temos de internalizar a natureza’. E, nesse sentido, parece haver uma globalização da questão ambiental para fazer frente ao processo de globalização dos problemas, da ‘sociedade de risco’ que constituímos.

A realidade ainda é desalentadora, como nos descreve Galeano (1999, p. 221-222):

A humanidade inteira paga as consequências da ruína da terra, da intoxicação do ar, do envenenamento da água, dos distúrbios do clima e da dilapidação dos bens mortais que a natureza outorga. Mas as estatísticas confessam e os numerozinhos não mentem: os dados, ocultos sob a maquiagem das palavras, revelam que vinte e cinco por cento da humanidade é responsável por setenta e cinco por cento dos crimes contra a natureza. Comparando-se as médias do norte e do sul, cada habitante do norte consome dez vezes mais energia, dezenove vezes mais alumínio, quatorze vezes mais papel e treze vezes mais ferro e aço. Cada norte-americano lança no ar, em média, vinte e duas vezes mais carbono do que um hindu e treze vezes mais do que um brasileiro. Chama-se *suicídio coletivo* o assassinato que a cada dia executam os membros mais prósperos do gênero humano, que vivem nos países ricos ou que, nos países pobres, imitam seu estilo de vida: países e classes sociais que definem sua identidade através da ostentação e do esbanjamento. A adoção massiva desses modelos de consumo, se possível fosse, teria um pequeno inconveniente: *seriam necessários dez planetas como este para que os países pobres pudessem consumir tanto quanto consomem os países ricos.*

### **Uma outra humanidade e um outro mundo: ensino e educação**

O ambiente escolar e de qualidade é, e cada vez mais, será espaço ímpar, também para propiciar competências e habilidades para compor a nova humanidade. A escola como gênese no questionamento e prostração primeiro a si e, posteriormente, aos educandos sobre que humanidade somos. A escola não à mercê de modismos, de reprodução social. A melhor análise do contexto, do diagnóstico preciso e as resultantes de ação, tais como as práticas pedagógicas, são premissa central para cumprir seu papel para com os novos, os recém-chegados. A escola precisa então saber o que quer, o que é base inexorável e contrapor com a realidade, a fim de clarear sobre como deve ser a prática através da formação integral como futuros agentes políticos, que com sua ação irão instaurar na sociedade o que a escola tem como objetivo.

Diante do questionamento sobre a obrigação que a existência de crianças, adolescentes e jovens impõe aos adultos, nas palavras de Hannah Arendt (2013), enfatiza o compromisso do ambiente escolar de servir de palco ou de espaço privilegiado para a preparação do recém-chegado ao mundo adulto. O

não constrangimento, a não política, e sim o cuidado, o despertar do *amor mundi* como linhas mestras para o alcance da cidadania; o preparo para que *a posteriori*, no mundo adulto, se realize na sua individualidade, de forma mais plena possível, e assim possa interagir com os outros renovando e salvando o mundo. Estaríamos, assim, conforme a autora, renovando e salvando o mundo em face da ação humana, iniciando, todavia, por salvar através da educação os humanos.

A escola para ‘os atrasados do ‘teatro’ da vida (BRAYNER, 2008), que precisam saber/conhecer o que ocorreu antes, quais as regras a serem seguidas para participar da encenação. A escola é o espaço onde a tentativa e o erro permitem a melhor atuação possível no mundo dos adultos. O legado constituído precisa ser primorosamente conhecido para que saibamos o que o trabalho (a ação humana) produziu, resultando na cultura, na ciência e tecnologia e, sabendo como é e por que é assim, projetar o novo, o diferente, o melhor. Para Fernandes (2002, p. 114), “a escola tem um papel social de fundamental importância, podendo tornar-se um lugar de vivências de prazer, de cultura e de ciência, onde a ética e a justiça norteiam as ações, tornando-se um dos instrumentos de superação da dominação social, econômica e cultural”. Diante da citação, dizer que a escola não é um dos instrumentos e sim, cada vez mais, é o único instrumento a fazê-lo.

As escolas, como espaços privilegiados na implementação de atividades que propiciem uma reflexão, entre tantas outras, da temática ambiental e visão integrada do mundo no tempo e no espaço. Para tanto, requerem atividades em sala de aula e de campo, orientações em projetos e em processos de participação que elevem a autoconfiança, as atitudes positivas e o comprometimento pessoal com a proteção ambiental (DIAS, 1992). O desenvolver dessa prática constitui uma formação para as novas gerações, surgindo novas concepções sobre a realidade. Em concordância, Sato (2002) diz que a EA é um componente vital, pois oferece motivos para os alunos verem-se como parte integrante do meio em que vivem, fazendo-os pensar em alternativas para solucionar os problemas ambientais e ajudar a manter os recursos naturais para as atuais e futuras gerações.

Na visão de Paulo Freire, a formação do sujeito autônomo, que carrega toda a memória histórico-cultural, necessita que professores realizem uma prática de ensino que inclua a problemática da realidade do educando. Isso possibilita-lhe perceber e estudar as relações da sociedade em que vive e as possíveis melhorias com uma transformação no modo de viver. Nessa linha, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) afirmam que é essencial resgatar os vínculos individuais e coletivos com o espaço em que os alunos vivem para que se construam iniciativas, essas mobilizadas e envolvidas para solucionar problemas.

A escola deve posicionar-se por um modelo de implementação que não seja hierárquico, agressivo, competitivo e exclusivista, mas que seja levado adiante fundamentado pela cooperação, participação e geração de autonomia dos envolvidos (ANDRADE, 2000). Projetos que não mobilizem todos os sujeitos da escola ou apenas atividade passivas, como assistir a um vídeo sobre o lixo ou visitar um lixão a céu aberto, para muitos alunos é uma forma de escapar da sala de aula. Dessa forma, onde o aluno não interage por curiosidade, interesse ou afetividade não produzirá a mudança de mentalidade necessária para reduzir o consumo, reutilizar e reciclar resíduos, além de tantas outras habilidades.

O ideal é o equilíbrio e a interação teoria/prática; discurso/ação. Há um grande desafio posto ao educador de todas as áreas do conhecimento e níveis de ensino, como cidadão e como profissional: promover a articulação do educando com os debates e problemas que presencia e vivencia, direta ou indiretamente, a todo o momento, no âmbito local, estadual, nacional e internacional, relacionando seu cotidiano com estes debates, incorporando novas ideias à sua prática de vida (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 53).

É preciso sim sair de uma visão newtociartesiana, fragmentada para buscar uma abordagem e consequente percepção sistêmico-holística, que nos apresenta uma visão mais próxima da realidade do dinamismo da natureza. Toda a atividade que constitui a vida e assim o continua fazendo nos últimos quatro bilhões de anos, e igualmente nosso organismo, nossas unidades básicas, as células, nosso sistema nervoso, todos atuam em rede, num sistema. A compreensão, a construção do conhecimento de fato também o é a partir do processo que vai ligando, interligando, questionando informações, levando de um nível de desenvolvimento proximal para um nível de desenvolvimento superior, compondo ou agregando o conhecimento científico. Uma abordagem sintetizada nas palavras de Souza (1997), ao dizer que ‘o conhecimento na perspectiva de uma visão sistêmica possibilita a análise das complexidades inerentes às relações presentes na natureza e que transcende para o âmbito das relações sociais. Portanto, a visão sistêmica vincula-se a uma ampla visão da realidade, cuja essência está na consciência de interrelações e interdependência entre todos os fenômenos naturais e também sociais’.

A transversalidade e interdisciplinaridade permitem que a prática educativa aborde questões da vida real e local, fornecendo um conhecimento com base, interligado com as evidências do cotidiano. A interdisciplinaridade mostra a necessidade de ir além das fronteiras que separam as áreas do saber, levando sempre os princípios da disciplina-chave como eixos norteadores dos estudos, possibilitando um relacionamento entre as disciplinas dos currículos escolares (SATO, 2002). Essa caminhada de interação disciplinar é:



Para que os alunos criem uma visão da globalidade das questões ambientais é necessário que cada profissional de ensino, mesmo especialista em determinada área do conhecimento, seja um dos agentes da interdisciplinaridade que o tema exige. A riqueza do trabalho será maior se os professores de todas as disciplinas discutirem e, apesar de todo o tipo de dificuldades, encontrarem eles para desenvolver um trabalho conjunto. Essa interdisciplinaridade pode ser buscada por meio de uma estruturação institucional da escola, ou da organização curricular, mas requer, necessariamente, a procura da superação da visão fragmentada do conhecimento pelos professores especialistas (PCN's, 1997, p. 193).

Trata-se de um sistema de totalidade, de uma visão holística, que faz deduzir que o cartesianismo disciplinar numa unidade escolar e tampouco a dissociação teoria/prática e escola/sociedade não faz sentido e não tem possibilidade histórica de sustentabilidade e, em termos escolares, não constitui o ensino e nem de longe a educação.

Essa educação é justificada pelo simples fato de os modelos educativos medieval e moderno terem arrancado a *biofilia* inata e intacta com todas as crianças que nascem. O sentimento de reverência, espanto e afinidade para com a natureza e a domesticação dos genes egoístas precisam ser preservados, trabalhados, desenvolvidos. É o que os povos indígenas citados no texto fazem e, através do currículo implícito, num trabalho em rede e com uma pedagogia ao ritmo da natureza. É provável que tenhamos (que seja inata) ou venhamos a ter biofilia, ou seja, temos como intrínsecas as afeições ou não e, as tendo ou as constituindo, implica uma extensa gama de obrigações, o que reforça ainda mais a necessidade da educação para a manutenção ou implementação dessas obrigações, o que, ao compreendermos a dinâmica da natureza, torna o processo mais motivador e natural por ser e estar no contexto.

Como exemplo prático, fazer horta, cozinhar, almoçar, conversar, jogar, brincar podem permitir o trabalho intenso de um currículo oculto desejado, embora não totalmente planejável. Os hábitos ocidentalizados são artificiais, ilhados, arrancados da natureza, do cultivo da terra, do habitar e do comer. Cultivar alimentos é concreto e nos dá uma noção clara e imediata de como nossos atos afetam o mundo.

A educação por uma vida sustentável estimula tanto o entendimento intelectual da ecologia como cria vínculos emocionais com a natureza. Por isso ela tem muito mais probabilidade de fazer com que as nossas crianças se tornem cidadãos responsáveis e realmente preocupados com a sustentabilidade da vida; que sejam capazes de desenvolver uma paixão pela aplicação dos seus conhecimentos ecológicos, a reformulação das nossas tecnologias e instituições sociais, de maneira a preencher a lacuna existente entre a prática humana e os sistemas da natureza ecologicamente sustentáveis (CAPRA, 2006, p. 15).

## Considerações finais

Os movimentos e ações na busca de uma vivência mais harmoniosa entre o homem e a natureza já ocorriam em civilizações passadas, antigas, o que vem a corroborar o fato de que nelas, mesmo sendo pré-capitalistas e pré-industriais, havia considerável degradação e cisão entre sua cultura e a natureza. Com a emergência do capitalismo e da industrialização e posterior globalização desse modelo, tornando-se hegemônico – o globalismo, os impactos ambientais decorrentes da posição de complementaridade ocupada pela natureza, movimentos contrários se intensificaram. As próprias ciências fundantes da ciência moderna, que, instrumentalizada foi e é fator primordial da depredação ambiental contemporânea, constituíram a emergência de um novo paradigma.

O ambientalismo conjuga os movimentos e ações que se intensificaram e se globalizaram para fazer frente ao modelo vigente, porém várias de suas ramificações comprovaram como sendo somente uma sequência, uma versão mais avançada, intensificada do modelo, cuja finalidade era combater. Proposições e princípios embaixadores, considerando-se aspectos físico-químicos, às quais todos os elementos e interações naturais subjazem, foram dizimados, esvaziados, inviabilizando em parte a formação de um núcleo duro, uma linha referencial a ser seguida pelas diversas frentes de ação do ambientalismo global.

Sobretudo dentro ou através do movimento ambientalista novos conhecimentos foram produzidos, outros reconsiderados na busca de uma vivência que recoloca a natureza e a cultura num alelismo que permita a coevolução de todos os elementos constituintes e integrados da natureza e de forma definitiva remova a emoção baseada na pretenciosa superioridade da espécie humana sobre o restante da natureza considerada porquanto como sua complementaridade.

A escola, o ensino escolar e a conseqüente alfabetização científica, além de outras mídias existentes, que precisam, ao invés do papel de propagandistas ocultas do capitalismo, propagar a ‘religião’, o axioma contrário ao de nossa falível suposição ou epifania de superioridade. Constituir o legado mínimo nos recém-chegados para que percebam que, quando de sua realização e seu nascer no mundo, o mantenham, renovem, cuidem, ao contrário do que o mundo dos adultos fez e apresenta.

Outro caminho que não seja esse leva a seguir e implementar o quanto antes o que sugerira Stephen Hawking de ‘que a humanidade precisa procurar outros mundos, ou por motivos de catástrofe ambiental ou por tecnológicos, onde no futuro seremos dominados por nossas crias’. De qualquer forma, é preciso conhecimento, precaução; do contrário, cavaremos, em detrimento de ambos os caminhos, nossa própria cova. Chegamos tarde e iremos cedo. Não

valeu a pena nossa curta jornada na Terra; estragamos nossa festa e de tantos outros entes.

## Referências

- ANDRADE, D. F. Implementação da Educação Ambiental em escolas: uma reflexão. In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 4, out./nov./dez., 2000.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BECK, Ulrich. **Risk society: towards a new modernity**. London: Sage, 1992.
- BRAYNER, F. **Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde – MEC**. Brasília, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CAPRA, F. **A Teia da Vida**. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CAPRA, F. **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CAVALCANTI, C. (Org.). **Desenvolvimento e natureza: estudo para uma sociedade sustentável**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, 1998.
- DIAS, Genebaldo F. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. São Paulo: Gaia, 1992.
- DUARTE, R. A. de P. **Marx e a Natureza em O Capital**. São Paulo: Loyola, 1986.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. 2 v. V. 1: Uma História dos Costumes.
- FOLADORI, G. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.
- FOLADORI, G.; TAKS, J. Um olhar antropológico sobre a questão ambiental. **Revista MANA**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, out. 2004.
- FUKUYAMA, Francis. **Nosso futuro pós-humano: consequências da revolução da biotecnologia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- GIDDENS, A. **Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

- HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus: uma breve história do amanhã.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: Uma breve história da humanidade.** 27. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.
- IANNI, Octavio. **A sociedade global.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1994.
- LATOUR, Bruno. **Tecnociência e cultura – ensaios sobre o tempo presente.** São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEFF, Enrique. (Coord.). **A Complexidade Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2003.
- MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis: Vozes, 2003.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- MORIN, Edgar. **Terra-pátria.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- POLANYI, K. **A grande transformação: as origens de nossa época.** Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- PRIGOGINE, Ilya. **O nascimento do tempo.** Lisboa: Ed. 70, 1990.
- PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A nova aliança: metamorfose da ciência.** Brasília: UnB, 1984.
- SANTA CATARINA, SECRETARIA DE ESTADO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplina curriculares.** Florianópolis: COGEN, 1998.
- SATO, Michele. **Educação Ambiental.** São Carlos: Rima, 2002.
- SANTOS. Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004.
- THOMAS, K. **O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais, 1500-1800.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

- IV -

Debates entre  
educação e sociedade

# Impasses, desafios e possibilidades de potencializar a gestão democrática na escola

*Cláudia Fuchs<sup>1</sup>*

*Jamile Cabreira<sup>2</sup>*

*Jenerton Arlan Schütz<sup>3</sup>*

## Introdução

O presente trabalho pauta-se na pesquisa bibliográfica, objetiva, nesse sentido, tematizar os impasses, desafios e possibilidades de desenvolver uma gestão democrática no âmbito escolar. Assim, as contribuições teóricas que refletem sobre o campo educacional, especificamente a gestão escolar, garantem fatos relevantes no que tange aos aspectos democráticos que constituem o âmbito escolar.

A partir das décadas de 1980 e 1990, as instituições escolares passaram por inúmeras transformações – econômicas, sociais, culturais e tecnológicas. Tais mudanças pressupõem a busca da descentralização sob o ponto de vista político e administrativo, com o objetivo de modernizar os processos de gestão escolar e considerar os educandários como unidades autônomas e constituídas por um projeto participativo.

Nessa direção, partindo da concepção democrática, a gestão escolar deve ser (com)partilhada por diferentes segmentos da comunidade, não obstante a necessidade de fortalecer a democratização e a participação responsável de *todos* nas decisões necessárias mediante o compromisso coletivo/associado, buscando efetivar resultados educacionais cada vez mais significativos e concretos.

Entretanto tal concepção nem sempre assim foi entendida até a década de 1980; a administração dos processos educativos atrelou-se à concepção de

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação nas Ciências (Unijuí), Especialista em Gestão Escolar (Uniasselvi), Graduada em Pedagogia (Centro Universitário FAI). E-mail: claudia\_fr17@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Educação nas Ciências (Unijuí), Especialista em Pedagogia Social (Uníntese), Graduada em Pedagogia (Unijuí), Professora da Rede Municipal de Ensino de Ijuí/RS.

<sup>3</sup> Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí), Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí), Especialista em Metodologia de Ensino de História (Uniasselvi), Graduado em História e Sociologia (Uniasselvi). Bolsista CAPES. E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

divisão do trabalho (taylorismo/fordismo), em que discutir, planejar, pensar e agir eram dimensões separadas e isoladas do processo integral. Logo o trabalho nas escolas era de cunho técnico, racional e reprodutivista, dividindo as atividades entre aqueles que as planejam e aqueles que as executam.

Nesse contexto, surge a necessidade de refletir sobre a denominação de “gestão escolar” e, conseqüentemente, as implicações decorrentes das mudanças no modo de organizar e planejar as ações no âmbito escolar. Para tanto, o presente trabalho busca, num primeiro momento, compreender a concepção de gestão escolar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Por conseguinte, reflete-se sobre os impasses e desafios que atravessam a gestão escolar; por fim, apresentam-se possibilidades de pensar além de uma gestão centralizada, setorializada e administrativa, ou seja, pensar possibilidades de uma gestão democratizada, participativa e coletiva.

### **A gestão escolar à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996**

Com o processo de redemocratização em 1985, intensificou-se também o debate sobre a gestão democrática na educação escolar. Partindo desse pressuposto de que num Estado Democrático a gestão escolar também deve ser democrática, (com)partilhada por segmentos da comunidade, descentralizando, desse modo, os processos de decisão e as ações decorrentes no interior das instituições escolares. Essa noção de descentralizar a gestão escolar tem como marco a década de 1990 quanto ao processo de reestruturar o ensino brasileiro. Nesse sentido, temos a Lei nº 9394/96<sup>4</sup>, que passa a efetivar importantes mudanças quanto à administração financeira, administrativa e pedagógica da escola. Com isso movimentos que instituíam uma gestão democrática tomavam forma.

Assim, a partir da década de 1990, os gestores de escolas públicas passaram a ter seu papel ampliado, ou seja, passaram a exercer funções que antes eram executadas por órgãos centrais e setoriais dos sistemas. Do mesmo modo, as mudanças previstas a partir da LDB/96 redefiniram o papel dos demais profissionais da educação, em especial os professores, que passaram a ter suas atribuições redimensionadas, ou seja, passam a fazer parte das ações próprias da gestão escolar, auxiliando na construção de propostas pedagógicas, nas reuniões e nas decisões financeiras.

Como exemplo de gestão escolar, apresentamos o artigo 3º da LDB/96, no qual consta que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

---

<sup>4</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

“VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, demonstrando a necessidade da adoção democrática por parte da gestão escolar.

No artigo 12 da LDB/96, está exposto que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola [...].

Notam-se, nessa direção, as incumbências das instituições escolares, uma vez que a elaboração e a execução da proposta pedagógica, assim como a administração de recursos materiais e financeiros, entre outros, são práticas da gestão que se consolida no âmbito escolar. Não obstante, a referida lei dá um novo olhar para o setor educacional, democratizando a gestão escolar, que, até a década de 1990, era hierarquizada, vertical e puramente administrativa.

Assim, com as novas visões acerca da gestão escolar, Bacelar (2008, p. 35) afirma:

A gestão escolar, como a própria expressão sugere, situa-se no âmbito da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência. Nesse sentido, pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional, assim como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Assim, é válido afirmar que a gestão educacional situa-se no nível macro, ao passo que a gestão escolar situa-se no nível micro. Ambas articulam-se mutuamente, dado que a primeira justifica-se a partir da segunda.

Nesse sentido, pensar a gestão escolar contemporaneamente exige necessariamente pensar numa ponte entre gestões política, administrativa e pedagógica, ou seja, “a gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares, tanto que não se trata de unidades auto-suficientes para promover uma educação de qualidade com equidade” (KRAWCZYK, 1999, p. 147). Reiterando, desse modo, a importância da democratização das funções, adentrando nas discussões docentes e de toda a comunidade escolar. Com a maior participação na elaboração e nos andamentos das práticas gestoras, o artigo 13 da LDB/96 estabelece que os docentes devem:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;



- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Assim, os docentes passam a ser ativos na organização da educação brasileira, uma vez que ajudam na elaboração e concretização da proposta pedagógica. Entretanto responsabilizam-se também por outros deveres que se referem à aprendizagem, ao cumprimento do plano de trabalho, à participação no planejamento e desenvolvimento profissional e na articulação da escola com a comunidade escolar. Nesse contexto, os artigos 14 e 15 da LDB/96 estabelecem que 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:

[Art.14] 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 às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Com isso, a gestão requer a participação de todos os profissionais da educação e da comunidade escolar, pois, na perspectiva democrática, *todos* devem debater ideias e construir coletivamente os projetos<sup>5</sup> e propostas para o educandário, considerando as fundamentais, prioritárias e necessárias. Faz-se, assim, a socialização profissional na construção mútua de questões que condizem com a prática democrática na educação escolar.

A gestão democrática é a chave principal para efetuar mudanças no estilo de gestão e com isso tornar-se o modelo para a comunidade escolar, uma vez que estimula as pessoas a participar de uma gestão participativa, em que cada indivíduo deve ter responsabilidade e compromisso com o sucesso da escola, com qualidade e eficácia. Com isso, a gestão democrática

---

<sup>5</sup> O Projeto Político Pedagógico (PPP) é instrumento de igual importância para a concretização da gestão democrática, remetendo-nos a Veiga (1995), segundo o qual esse documento escolar define a organização e dinâmica do trabalho da escola em sua totalidade, orientando sua ação política e pedagógica, identificada com as demandas internas e externas à escola e com as práticas educativas.

é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo. [...] se esta noção já é rica de significados, ela se torna mais significativa quando ela traduz um movimento histórico em que as pessoas exigem este novo modo de ser nas relações [...] (CURY, 2002, p. 165).

Para Silva (2013, p. 15), a LDB/96 no artigo 22, assim como no Plano Nacional de Educação (PNE), “[...] está expresso que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica com a participação de profissionais da educação [...], a comunidade escolar e segmentos da sociedade local [...]”. Nessa perspectiva de gestão democratizada, implica que *todos* possam participar nos processos decisórios, compreendendo a noção de redistribuir o poder, o debate, as decisões, em suma, *todos* devem assumir a corresponsabilidade pelas decisões educacionais. Contudo é importante destacar que o gestor se vê diante de um desafio: ele precisa manter a escola funcionando, dar voz aos atores, entretanto sem ser centralizador e autoritário, mas ao mesmo tempo não se pode esvaziar de conteúdos analítico e crítico, exercendo a função de gestar a instituição escolar (OLIVEIRA, 2002).

Não diferente, na convergência com a LDB/96, Velerien e Dias (1993) consideram que o gestor educacional deve cada vez mais levar em consideração a noção de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão.

Na perspectiva da LDB, os antigos fundamentos de uma administração centralizada, hierarquizada e sem diálogo tornam-se insuficientes para orientar o trabalho da gestão escolar nessa nova dimensão e proposta. Portanto buscaremos tematizar os impasses e desafios que atravessam essa nova perspectiva de gestão educacional democrática.

### **Impasses e desafios da gestão escolar na sociedade contemporânea**

A partir do exposto até o momento, percebe-se que a instituição escolar contemporânea se distingue daquela instituição que tinha uma gestão centralizada e pouco dialógica e aberta para a comunidade escolar. Tal concepção torna-se inviável, imprecisa e sem resultados concretos para a instituição escolar contemporânea, contudo muitos são os impasses e desafios a serem enfrentados para que efetivamente possamos falar em gestão escolar democrática. Não cabe na concepção atual que o gestor de uma instituição escolar se ocupe de tarefas hercúleas, como ocorria nas décadas passadas, quando esse tinha o dever de planejar, estimular todas as atividades do processo educacional, guiar

os processos administrativo-pedagógicos e avaliar todo o conjunto educacional.

Com tantas responsabilidades, o gestor educacional precisa estar preparado para os desafios de construir um processo dialógico capaz de impulsionar e definir caminhos a serem percorridos. Com isso é preciso que o gestor ultrapasse barreiras antigas e passe a tornar-se uma engrenagem do processo educativo, deixando de ter um papel meramente burocrático. Além disso, o desafio é repensar os papéis da instituição escolar a fim de buscar conhecimento sobre as novas reflexões e discussões acerca da educação, além de ter clareza sobre os objetivos e princípios escolares, não os deixando abaixo de qualquer outra dimensão.

Nessa direção, sabe-se da responsabilidade do gestor educacional no acompanhamento do fazer pedagógico. Por isso é necessário que ele esteja sempre atento a possíveis percalços que atrapalhem ou dificultem o proposto para alcançar os objetivos almejados. Assim, torna-se inadmissível que a gestão escolar assuma uma postura autoritária e centralizadora. Todavia é importante destacar que a gestão escolar, segundo Quaglio et al. (2003), não pode negar, mas sim incorporar os conhecimentos, princípios e técnicas da administração num contexto onde as relações e a realidade são vistas numa perspectiva de complexidade, isto é, de interligação e complementação.

Como as práticas voltadas à participação de vários segmentos da instituição escolar são recentes, tal noção pode intervir e ajudar a reforçar a centralização, as práticas isoladas e fragmentadas e o autoritarismo na gestão escolar. Uma vez que a falta de práticas que tiveram êxito no compartilhamento das tarefas e na interação de segmentos da escola e comunidade escolar reforça a ideia de vivência de uma experiência não democrática de gestão escolar. O que ocorre é que os segmentos, quando acionados para participar das decisões, podem sentir-se inseguros e não preparados para analisar, refletir e opinar sobre tais atribuições.

Sob o ponto de vista pedagógico, Lück (2003) considera que o desafio do gestor é estimular a inovação e a melhoria do processo educacional. Com isso ele tem ações preponderantes no campo da gestão pedagógica. O seu papel consiste em não deixar de lado o processo pedagógico da escola, pois, se o fizer, vai torná-lo escravo da burocracia administrativa. Contudo sabemos que uma gestão democrática inclui, necessariamente, a participação da comunidade no processo educacional, pois, para Libâneo (2004, p. 79),

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da es-

estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais.

Ademais, para que o movimento democrático realmente se efetive, o desafio é criar estruturas e processos democráticos, representados pela participação geral nas questões administrativas e políticas, pelo planejamento cooperativo na escola e na sala de aula, pelo atendimento a preocupações (comuns), expectativas e interesses coletivos e pela posição firme contra o poder centralizado e excludente.

Nesse sentido, para Hora (2003, p. 15), a gestão democrática tem o desafio de romper com

[...] concepções, paradigmas e posturas para realizar a transformação das relações intersubjetivas, compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas, a identificação de necessidades; a negociação de propósitos; a definição clara de objetivos e estratégias de ação; as linhas de compromissos; a coordenação e o acompanhamento de decisões pactuadas, mediação de conflitos, com ações voltadas para a transformação social.

Portanto o desafio imposto à gestão democrática afasta cada vez mais as práticas de gestão no interior da escola, que ainda privilegiam o individualismo, a desconfiança, a acomodação e o egoísmo, em que o administrador reduz-se a mero repassador de ordens, burocrata atado atrás das mesas, assinando papéis, organizador do prédio escolar, controlador dos sujeitos que ali trabalham, sendo obrigado e aceitando cumprir e fazer cumprir programas educacionais que, continuadas vezes, não levam em conta o conhecimento da realidade e as necessidades da comunidade para quem atua (HORA, 2003).

Para Lück (2008, p. 52), a concepção de gestão escolar contemporânea tem de considerar que

[...] a promoção da participação deve ser orientada e se justifica na medida em que seja voltada para a realização de objetivos educacionais claros e determinados, relacionados à transformação da própria prática pedagógica da escola e de sua estrutura social, de maneira a se tornar mais efetiva na formação de seus alunos e na promoção de melhoria de seus níveis de aprendizagem. Estes aspectos constituem-se em objetivos maiores e indicadores da qualidade de ensino e efetividade das participações promovidas.

Nesse contexto, podemos considerar o gestor educacional como uma verdadeira liderança. Segundo Chiavenato (1994, p. 17), chamamos de liderança

[...] a dedicação, a visão, os valores, a integridade que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem metas coletivas. A liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas. Os líderes reduzem as nossas incertezas e nos ajudam a cooperar e trabalhar em conjunto para tomarmos decisões acertadas.

Em suma, o desafio que se apresenta para a gestão escolar contemporânea é possibilitar a participação, transparência e democracia, além de ter uma especial responsabilidade no edificar de um mundo mais inclusivo, solidário, humano e ético. Grosso modo, para Delors (2001), cabe à gestão escolar pensar em como poder incorporar esse conceito que se apresenta cada vez mais essencial para uma sociedade justa, fraterna e igualitária.

### **Gestão democrática: reflexões e possibilidades**

A gestão escolar, quando pensada na perspectiva democrática, exige de nós pensar numa instituição que não se baseia apenas no gestor, mas que passe a considerar a participação de *todos* os envolvidos. Por isso a gestão escolar democrática abre possibilidades para que se construa uma escola pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira, além de representar uma possibilidade de vivência e aprendizado da democracia.

Para que a gestão tenha bom êxito e interação, é preciso que tenha como princípio a gestão democrática. Sem democracia não existe participação, e sem a participação da comunidade escolar não se pode dizer que a gestão é democrática ou participativa. Nesse contexto, Santos et al. (2010) questionam: o que se deve fazer para consolidar o processo de gestão democrática, isto é, como motivar os professores, funcionários, pais e alunos?

É aí que entra no processo a figura do gestor escolar como principal responsável por incentivar a comunidade a participar efetivamente do cotidiano da escola, de modo que todos os interessados no processo de ensino-aprendizagem possam de alguma forma contribuir para o sucesso escolar dos educandos (SANTOS et al., 2010).

Nessa direção, “o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos” (LÜCK, 1997, p. 13). Nesse sentido, uma gestão baseada em princípios e fundamentos democráticos é aquela que se organiza a partir da contribuição e do envolvimento de *todos*, pois a escola como instituição social tem, principalmente, finalidade político-pedagógica; por isso é de suma importância a promoção de uma gestão democrática na participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisões.

Consideramos que é somente a partir da gestão democrática que podemos vislumbrar melhorias na qualidade da convivência humana, convivência esta que se constitui na cultura do povo e na sua história comum (BUSS, 2008). Por isso é preciso insistir na participação da comunidade em geral, descentra-

lizando, desse modo, as decisões tomadas, garantindo o diálogo e a plena participação no ambiente escolar. Não obstante, nas reflexões de Buss (2008), a terminologia de gestão provém do verbo latino *gerere*, que remete à ideia de fazer, exercer, executar, administrar. Com isso podemos compreender que a gestão é entendida como uma grande evolução do ato de administrar, buscando sempre o trabalho coletivo em detrimento do trabalho individual e isolado. Em consonância, Lück (1997, p. 4) reitera que:

A expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes, surge, por conseguinte, em substituição a “administração educacional”, para representar não apenas novas ideias, mas sim um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo.

Para Sarubi (2006), o campo da Administração Escolar tem se embasado na teoria geral da Administração por isso pode-se dizer que, até os anos 1980, a gestão da educação escolar recebeu forte influência dos modelos empresariais, caracterizando-se por formas racionais, técnicas e mecânicas, baseadas na concepção taylorista e fordista, separando o planejamento da execução, reforçados pela lógica técnico-burocrática (tornando-se isolada, hierarquizada e puramente burocrática). Contudo “[...] essa forma de organização foi superada por novas formas de gestão, a gestão democrática, que propicia o debate, a tomada de decisão coletiva, a administração de conflitos, fazendo da participação efetiva de todos seu principal componente” (SARUBI, 2006, p. 3). Por isso podemos considerar que “a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido às suas especificidades e aos fins a serem alcançados [...]” (DOURADO, 2000, p. 924).

Nesse sentido, para Castro (2009), a gestão democrática deve ser entendida como um espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia das instituições escolares. Assim, vê-se que a questão da participação constitui um elemento essencial e basilar na construção efetiva da gestão democrática escolar como forma de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que imperou na escola pública ao longo dos anos.

Aguiar (2012, p. 84) indica que a gestão democrática “[...] precisa ser compreendida como um objetivo a ser sempre perseguido e aprimorado, além de configurar-se como uma prática cotidiana nos ambientes educativos”. Consideramos que ele pressupõe que o cotidiano da escola deve ser discutido e refletido de modo coletivo, onde *todos* devem participar e assumir sua parte no projeto educativo, com compromisso e responsabilidade, devendo estar sempre abertos para ouvir e dialogar com a comunidade escolar, considerando as

sugestões, críticas e demandas de modo respeitoso e dialógico. Trata-se, portanto, de gerir uma escola de forma coordenada, coletiva e (com)partilhada.

Além disso, é importante destacar que também se verifica a existência de gestores eleitos democraticamente no contexto atual, atuando de forma mais coletiva e participativa, aberta ao diálogo, ao trabalho transparente e afetivo junto à escola, considerando as suas condições concretas. A comunidade está mais integrada e envolvida com as atividades educativas dentro de um clima cordial de relacionamento. No contexto eletivo de gestores, Paro (1996, p. 386-387) considera que

[...] a função de direção, anteriormente enredada em múltiplas atividades destinadas a atender às solicitações dos órgãos superiores, pouco relacionadas com as atividades fim da escola, de repente se sente também pressionada a dedicar-se com maior cuidado ao pedagógico que, afinal de contas, foi objeto de todos os discursos nas campanhas para a eleição. O processo eletivo, dessa forma, não apenas favorece o comprometimento com a razão de ser da escola, ou seja, o educativo, por parte dos candidatos, mas também propicia a colocação em evidência do pedagógico nas discussões que se fazem, por parte de todos, em torno da questão diretiva. Como consequência, parece estar ganhando maior relevo, tanto preocupações dos diretores eleitos quanto nas exigências de seus liderados, a atenção com as atividades pedagógicas da escola.

Não obstante, a eleição de diretores não apenas traz à baila novas determinações no/ao papel do diretor, mas possibilita o acesso ao cargo de um novo contingente de professores que, pelo critério de nomeação clientelista, dificilmente viriam a tornar-se dirigentes escolares. Do mesmo modo, deve-se atentar também que o antigo diretor era mais identificado com as obrigações burocráticas e não tinha um passado de escolha livre por seus comandados como estímulo para defender mecanismos democráticos assim como passa, agora, a ter o diretor eleito (PARO, 1996).

Ademais, na perspectiva democrática de gestão escolar, percebe-se a necessidade de existir uma integração entre *todos* os segmentos que compõem a instituição escolar, o que passa a caracterizar uma dinâmica participativa na comunidade escolar, uma relação dialógica interna e externamente entre pais, professores, funcionários, alunos, administração e instituições. A gestão escolar democrática não pode ser apenas uma utopia, mas deve e precisa urgentemente se tornar realidade em cada instituição de ensino, na qual a comunidade deve fazer-se presente para revisar e propor mudanças quando achar necessário. Como já consideramos, a participação é sem dúvida o elemento principal da gestão escolar democrática e, portanto, requer o envolvimento e o compromisso na tomada de decisões.

Podemos arriscar dizer que é a participação plural (de todos) que define a ação da gestão escolar democrática dentro das instituições de ensino, pois é a partir dela que se efetiva realmente a tomada de decisões, as quais contribuem e beneficiam as instituições de ensino, os alunos, os professores, os funcionários, os gestores e a comunidade em geral, uma vez que a preocupação passa a ser comum com *todos* os envolvidos no processo educativo.

Assim, segundo Miranda (2007), necessitamos de uma escola pública sem discriminação, pluralista, democrática, não excludente, capaz de incorporar toda a população escolar, independentemente de raça, etnia e sexo. Por isso mesmo a unilateralidade das decisões tecnocráticas arbitradas nos círculos restritos dos gabinetes, em nome da “eficiência”, da “competência técnica”, e os argumentos de autoridade que têm como pressuposto a centralização do poder são gradativamente revertidos pela lógica da participação (AZEVEDO, 2002).

Portanto a gestão escolar democrática não pode apenas ficar “no papel” ou numa fala superficial e ilusória dos governantes e representantes locais, porém ela deve ser posta em prática de maneira justa, transparente e igualitária. Uma vez que a escola sozinha não realiza mudanças significativas, assim como um gestor autoritário e com práticas centralizadoras, contudo, com a presença e a participação de toda a comunidade escolar, andando lado a lado com a escola e os princípios definidores, será possível fazer com que as mudanças possam ocorrer de maneira significativa e concreta.

### Considerações finais

A partir das análises da LDB/96, considera-se fundamental a mudança da concepção de gestão escolar, isto é, é preciso pensar para além de relações burocráticas estruturais. Esse novo olhar requer rupturas acentuadas em relação à gestão escolar, possibilitando, grosso modo, a construção de práticas coletivas e a efetivação de *todos* no processo educacional.

Desse modo, a participação de *todos* os segmentos nas discussões e projetos escolares<sup>6</sup> reforça e assegura a gestão democrática, possibilitando o envolvimento na tomada de decisões e também no funcionamento escolar, caracterizando o papel de um gestor puramente administrativo, isolado, hierarquizado etc.

Tal perspectiva também está vinculada à formação humana, ao exercício democrático e à democratização da sociedade e também à universalização

---

<sup>6</sup> Incluem-se aqui o Projeto Político Pedagógico (PPP), a constituição do Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Professores (APP) etc.



das condições objetivas da educação, a fim de que *todos* se sintam responsáveis e comprometidos com o processo educativo. Nessa direção, partindo da concepção democrática, a gestão escolar deve ser (com)partilhada por diferentes segmentos da comunidade, não obstante a necessidade de fortalecer a democratização e a participação responsável de *todos* nas decisões necessárias mediante o compromisso coletivo/associado, buscando efetivar resultados educacionais cada vez mais significativos e concretos.

Ademais, o panorama educacional brasileiro demonstra a transição para um caminho alternativo na busca de superar dificuldades e procurar caminhos alternativos (democráticos) para o envolvimento de professores, funcionários, alunos e, sobretudo, da comunidade em geral. Por isso é um grande desafio para quem toma decisões (a gestão), de quem tem consciência do coletivo (democrática), de quem tem a responsabilidade de educar seres humanos por meio da educação, pensar e ressignificar a gestão escolar, imprimindo-lhe um outro sentido.

Assumimos também a premissa de que o gestor que passa a assumir o papel de incentivador da gestão democrática no âmbito escolar deve estar convencido de que esse modelo de gestão é a melhor saída para resolver conflitos internos e externos, e mais: é fundamental que ele esteja capacitado para isso. Por isso tal perspectiva traz novas exigências e desafios para o trabalho dos profissionais da educação, o que requer uma formação adequada dos mesmos, inclusive para aqueles que atualmente se encontram na direção escolar, pois se sabe que tais profissionais requerem um exercício de inúmeras competências e habilidades<sup>7</sup>, que muitas vezes estão além de uma formação inicial.

Sem dúvida, a instituição escolar tem avançado na experiência de construção da gestão democrática com a ampliação dos espaços decisórios, com maior incentivo e participação dos agentes envolvidos no processo. Por isso assegurar o sentido público da gestão escolar torna capaz a formação de uma cultura que está além de práticas burocráticas e autoritárias.

Por fim, é preciso que o gestor tenha uma clara visão sobre o que se propõe a desenvolver e saber quais são os meios de que ele dispõe para realizá-los, sem querer impor de modo autoritário e sem diálogo, sendo necessário que atue sempre em equipe num relacionamento profissional de respeito, fraternidade, igualdade e cooperação. Com isso juntam-se as condições neces-

---

<sup>7</sup> De forma simplificada, a competência orchestra um conjunto de esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, enquanto a habilidade é menos ampla e pode servir a várias competências. Perrenoud (1999, p. 7) afirma nesse sentido que “para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos”.

sárias para constituir novas práticas no coletivo, onde *todos* sejam considerados engrenagens no processo de decisões. Entretanto, para sua completa efetivação, o sistema a que pertence deve participar transferindo aos gestores toda a autonomia necessária, não os deixando a seus próprios recursos, mas propondo uma relação de responsabilidade e comprometimento com a educação e *todos* os envolvidos com o sentido público de educação.

## Referências

- AGUIAR, M. Gestão democrática, elementos conceituais e a democratização do acesso, permanência sucesso escolar. In: MACHADO, L. B.; SANTIAGO, E. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação básica**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- AZEVEDO, J.C. **Ensaio sobre uma experiência democrática na educação: o caso de Porto Alegre e a cultura da participação**. Rio de Janeiro: Teias, 2002.
- BACELAR, L. P. **O papel do Conselho Escolar para a democratização da gestão**. Forlaleza: UEC, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 set. 2017.
- BUSS, A. M. B. **Entidades de Gestão Democrática**. SED, 2008.
- CASTRO, A. M. D. de A. “A qualidade da educação básica e a gestão da escola”. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (Orgs.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber Livro, 2009.
- CHIAVENATO, I. **Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa**. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1994.
- CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, jul./dez., p. 163-174, 2002.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez; DF: MEC: UNESCO, 2001, Relatório para UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI.
- DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- HORA, Dinair Leal da. **Educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea: algumas reflexões**, 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1212/1026>>. Acesso em: 18 out. 2017.
- KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado – Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 67, p. 112-149, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloisa. **A escola participativa: o trabalho do Gestor**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LÜCK, Heloisa. **Ação integrada**. Administração, supervisão e orientação educacional. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LÜCK, Heloisa. A evolução da Gestão Educacional a partir da mudança paradigmática. **Revista Gestão em Rede**, n. 3, p. 13-18, 1997.

MIRANDA, G. V. **Escola Plural**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, v. 21, n. 60, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000200005>>. Acesso em: 18 out. 2017.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARO, V. H. Eleições de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 77, n. 186, p. 376-395, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

QUAGLIO, Paschoal et al. **Administração e Supervisão Escolar: Questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

SANTOS, J. V. O.; ARAGÃO, W. H.; CAMPELO, M. C. M.; LIMA FILHO, G. D. Gestão democrática e conselho escolar: reflexões teórico-práticas. **Revista da Ciência da Administração – Versão Eletrônica**, v. 3, p. 1-28, 2010.

SARUBI, E. R. Gestão democrática: repercussões na identidade e profissão dos diretores escolares. In: **Seminário da REDESTADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. **Organização e desafios da gestão escolar**. In: *daial*: Uniasselvi, 2013.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério; Formação e trabalho pedagógico).

VELERIEN, Jean; DIAS, João A. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO/MEC, 1992.

# **Dificuldades de aprendizagem: (re)descobrendo possibilidades na prática docente**

*Micheli Hemsing<sup>1</sup>  
Daniel Skrsypcsak<sup>2</sup>*

## **Introdução**

Com a velocidade da demanda de informações e a introdução de tecnologias sofisticadas e modernas no ambiente social, percebemo-nos em constante aprimoramento e evolução. Essas vivências estão presentes diariamente em nosso cotidiano, no qual tudo está em constante transformação. Esses fatores refletem-se inclusive no ambiente escolar.

Porém deparamo-nos com uma crescente dificuldade para enfrentar questões correlacionadas com os processos educativos, que apresentam quadros com altos índices de evasão, indisciplina, baixa qualidade, entre outros. Partindo dessa análise, faz-se necessária uma observação aprofundada e específica de casos que possivelmente apresentem dificuldade de aprendizagem e que, muitas vezes, não encontram soluções para mudanças nesse quadro. Portanto nosso estudo é embasado nas dificuldades de aprendizagem apresentadas no contexto escolar. Serão contextualizadas as principais características apresentadas por crianças com dificuldades de aprendizagem e quais são os possíveis resultados apresentados nesse ambiente após intervenção pedagógica e trabalho de recuperação extraclasse.

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se construir um conhecimento baseado em dados coletados durante um estudo de caso, complementados com dados da unidade escolar concedente, referências teóricas bem como análises procedentes de material construído e aplicado durante as observações. Compreendemos que é essencial que aconteça uma observação detalha-

---

<sup>1</sup> Pedagoga e estudante de pós-graduação em Psicopedagogia clínica e institucional pelo Centro Universitário Fai/UCEFF e autora da pesquisa. E-mail: michelihemsing5@gmail.com

<sup>2</sup> Professor da rede pública do Estado de Santa Catarina e do Curso de Pedagogia do Centro Universitário FAI/UCEFF de Itapiranga-SC. Doutorando em Educação nas Ciências – UNIJUÍRS, Mestre em Educação-UNESC-SC e orientador da pesquisa. E-mail: dskrsypcsak@hotmail.com.

da para obter as informações necessárias à análise, conhecendo-se de forma clara e objetiva o impasse que acarreta a dificuldade e qual é a realidade que se encontra perante essa situação. Busca-se através de um estudo de caso a aplicação de alguma metodologia que visa a uma possível solução de problemas que perpassam o contexto investigado. Para essa serão utilizadas algumas técnicas específicas, como a recolha e registros dos dados seguidos de um trabalho com intervenção pedagógica.

Com o intuito de perceber quais são as dificuldades de aprendizagem no decorrer do estudo de caso, inicialmente foi aplicado um pré-teste verificando alguns processos da aprendizagem: leitura, escrita e raciocínio lógico. Além de analisar o material desenvolvido, houve ainda um detalhamento sobre o diagnóstico e parecer escolar da estudante, realizado pelo conselho de classe escolar no final do ano letivo de 2015, no qual se buscou entender de forma objetiva quais os resquícios apresentados perante as dificuldades apresentadas em anos anteriores. Além de coletar os dados anteriores, realizou-se também um parecer descritivo sobre o desempenho da estudante, apresentado no início do ano de 2016.

A partir disso foram desenvolvidos momentos de auxílio pedagógico em período extraclasse, no qual se desenvolveram diversas metodologias. Esse auxílio aconteceu semanalmente com um trabalho de quatro horas, desenvolvendo atividades de recuperação e acompanhamento pedagógico. Outros instrumentos de base para a coleta de dados também foram o caderno escolar da aluna para acompanhar seu desempenho, um diário de bordo que foi trabalhado em conjunto com a aluna e o acompanhamento com análises e registros dos pareceres desenvolvidos durante os conselhos de classe de cada bimestre.

Após o desenvolvimento do trabalho, foi realizado um pós-teste com a estudante para verificar o desempenho apresentado. Também houve o desenvolvimento de uma avaliação com parecer final dos professores da escola. Buscou-se a partir desse analisar a evolução do desempenho escolar, com o objetivo de compreender se há necessidade de um trabalho com intervenção pedagógica nos casos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, apresentaremos a análise e a contextualização da pesquisa de alguns fatores que contribuem de forma significativa para o desenvolvimento e a persistência dessas dificuldades no contexto escolar, bem como quais são as dificuldades presentes no processo de leitura, escrita e raciocínio lógico. Após o trabalho de intervenção pedagógica com recuperação extraclasse, em cada período de acompanhamento, observamos e analisamos as evoluções apresentadas pela aluna em questão, uma estudante do terceiro ano do Ensino Fundamental, que apresenta características relativas às dificuldades de aprendizagem. Identificamos ainda os métodos e estratégias pedagógicas que apre-

sentaram resultados significativos em relação ao problema abordado e, com a possibilidade do acompanhamento pedagógico individual, verificamos as mudanças apresentadas.

Essa pesquisa apresenta, portanto, uma contribuição significativa para a comunidade escolar, de forma que busca trazer algumas respostas para dúvidas frequentes na prática diária em sala de aula. Afinal, o professor frente ao cenário educacional compreende o que de fato caracteriza uma dificuldade de aprendizagem? E se de fato ela está presente na sala de aula, o que fazer? Quais metodologias utilizar? São estes alguns questionamentos que instigaram a nossa pesquisa.

### **Conceituando as dificuldades de aprendizagem**

Apresentaremos nesta parte um enfoque baseado nas dificuldades que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem. Enfatizaremos possíveis causas, características, delimitações, influências, contextos, bem como trazer apontamentos com abordagem teórica para compreender e analisar diferentes pontos de vista.

Historicamente, conforme salientado por Bartholomeu, Siste e Rueda (2006), as dificuldades de aprendizagem eram vistas como únicas e exclusivas falhas dos alunos, não levando em consideração todo o contexto que envolve o processo. Obteve-se uma visão precipitada sobre as dificuldades, pois, no momento em que uma criança apresentava essas características, entendia-se que o problema estava no aluno, no seu cognitivo ou até se comparava a alguma patologia, mas não se pensava que talvez pudesse ser alguma metodologia do professor ou algum problema relacionado ao ambiente escolar ou propriamente algum fator de influência fora do contexto da escola. Conforme especificam os autores:

Quando se fala em dificuldades de aprendizagem, não se pode deixar de considerar que, historicamente, a atenção nesse campo era mais voltada para as crianças, devido ou à defasagem em todas ou algumas matérias específicas ou a um comportamento considerado inadequado. De certa forma, eram esses os critérios que orientavam a classificação de crianças com dificuldades de aprendizagem. Ao lado disso, não existe uma definição aceita universalmente do que seria considerada uma “dificuldade de aprendizagem” devido à heterogeneidade de sintomas (BARTHOLOMEU; SISTE; RUEDA, 2006, p. 139).

Analisamos dessa forma, conforme citado, que a questão dificuldade de aprendizagem traz uma ampla bagagem de significados, pois não há nenhuma definição exata no que se refere à sua causa, características ou ainda qual seria um ambiente favorável para sua manifestação.

De acordo com Santos (2009, p. 4), o processo de aprendizagem é particular, porém busca questionar como algumas crianças, “sem deficiência, apresentam dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente insucesso escolar”. O que podemos considerar são algumas possibilidades que precisam ser analisadas e contextualizadas para então poder abordar o tema. Assim, destacam-se algumas linhas teóricas que representam a sua presença no contexto, partindo de diferentes enfoques e abordagens para a compreensão do assunto em questão.

No dizer de Chabanne (2006, p. 12-13), “‘dificuldade’ é um termo que caracteriza momentaneamente o procedimento de uma pessoa em relação a um objetivo. A dificuldade se manifesta quando, em sua trajetória, a pessoa encontra obstáculos”. Portanto entendemos que uma “dificuldade de aprendizagem” é algo momentâneo e que não pode ser generalizado, pois geralmente refere-se apenas a algumas dificuldades pontuais, não abrangendo todo o processo e, se trabalhado de maneira correta, pode ser superado.

De acordo com Ramos, (2007, p. 217), “há um certo consenso em torno das dificuldades de aprendizagem como expressões de alterações orgânicas, motoras, emocionais, cognitivas e sociais. Estas desordens interferem [...] no desempenho escolar”. O autor caracteriza a dificuldade como consequência de uma disfunção no organismo e no ambiente, que acaba por influenciar o insucesso no ambiente escolar. Dessa forma, a dificuldade não é inata no ser humano; ela se desenvolve na medida em que alguns fatores sejam propícios para isso e, da mesma forma, é solucionada à medida que entramos em consenso com esses. Rotta (2006, p. 117) afirma que “dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender independentemente de suas condições neurológicas [...]”. Ou seja, a criança apresenta características de dificuldades que são desenvolvidas por consequência de inúmeros problemas e diversos contingentes que afetam seu desenvolvimento e possuem causas distintas que interferem no desempenho escolar.

Conforme os dizeres de Leite (2012, p. 17), “os alunos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem são aqueles que, mesmo não possuindo inferioridade intelectual global, nem limitações sensoriais decorrentes de deficiência, [...] apresentam dificuldades para aprender”. Em suma, a autora retrata que a dificuldade não depende de nenhuma deficiência ou de alguma inferioridade no desenvolvimento, mas é algo inerente ao aluno, que apresenta baixo rendimento escolar. Quando observamos e analisamos as linhas de pensamento dos autores citados, podemos compreender que as dificuldades de aprendizagem não possuem uma única definição. São causadas por

inúmeros fatores intrínsecos e extrínsecos que abrangem o processo de aprendizagem da criança, partindo do ponto de vista de que ambos precisam estar em sintonia para que o processo do desenvolvimento de ensino e aprendizado ocorra com sucesso.

De forma geral, são diversos enfoques que contribuem para o desenvolvimento e agravamento das dificuldades de aprendizagem, uma vez que todo esse processo tem influência significativa por parte da família, da escola, do ambiente e da sociedade. Não podemos desconsiderar esses fatores, salientando que “[...] uma dificuldade escolar não é uma coisa sem importância, mas revela um desequilíbrio interno da estrutura pessoal da criança” (CHABANNE, 2006, p. 26). Não podemos limitar as explicações sobre os fatores que envolvem esse processo. Como descrito por Leite (2012, p. 9), “[...] a aprendizagem [...] não é um fenômeno isolado, previsível. Tampouco depende unicamente do aluno ou da escola, mas nos impõe a consideração de inúmeras variáveis que se dinamizam e se encontram em um permanente diálogo”.

De fato, conforme Chabanne (2009), é um tanto precipitado abordar esse tema como algo estático, sem possíveis alterações. A dificuldade é algo inserido num processo contínuo, sujeito a alterações espontâneas ou induzidas. As autoras Smith e Strick (2007, p. 15) salientam que “o termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente elas podem ser atribuídas a uma única causa [...]”; portanto compreendemos que inúmeros fatores, pessoais e sociais, encontram-se envolvidos nesse processo. As dificuldades de aprendizagem apresentam fatores distintos e, conforme apontado pelo autor citado, apresentam características diferenciadas quanto aos padrões de normalidade estabelecidos. Variam muito em diversos pontos quanto à forma, ao tipo, à dificuldade em si e, consequentemente, sobre a gravidade do caso, de fato que chegam a afetar crianças que aparentemente não possuem problema algum (SMITH; STRICK, 2007).

De acordo com as autoras, observamos que as dificuldades de aprendizagem refletem-se no baixo rendimento da criança na escola, mas que nem sempre essas características são apresentadas no contexto escolar ou fora dele, mesmo que o ambiente interfira no desenvolvimento dessas dificuldades. Todavia as dificuldades afetam algumas habilidades do aluno. Com maior ênfase encontram-se as dificuldades de leitura, de escrita e de raciocínio lógico, que afetam de forma significativa o desempenho da criança no ambiente escolar, uma vez que são características essencialmente desenvolvidas e capacitadas nesse ambiente, onde o aluno reflete suas vivências sociais e as mescla com as aprendizagens escolares (ALGERI, 2014).



Uma interpretação errônea pode confundir o que as pessoas consideram como “problemas” nas crianças. Confundem, por exemplo, dificuldades com distúrbios ou transtornos que, de forma geral, são complexos e necessitam de um acompanhamento especializado. Conforme Relvas (2011, p. 52), “os termos utilizados, como ‘distúrbios, dificuldades, problemas, incapacidades, transtornos’, são encontrados na literatura e, muitas vezes, são empregados de forma inadequada”. Portanto é importante obter-se um conhecimento acerca do quadro apresentado para poder compreender o que está acontecendo e, se necessário, buscar um encaminhamento adequado e correto.

### **Resultados e discussões**

A aprendizagem é um fator que acompanha o desenvolvimento do homem e está em constante aprimoramento e construção. A evolução nos faz compreender que estamos em constante transformação e que precisamos recorrer a subsídios que nos permitam acompanhar e entender o processo, apropriando-nos do conhecimento para estabelecer relações e vínculos que nos permitam crescer e desenvolver perante as mudanças.

Quando nos deparamos com um ambiente escolar, percebemos a heterogeneidade presente naquele espaço, revelando as especificidades e características individuais, caracterizando as peculiaridades e as dificuldades que cada criança encontra no processo de aprendizagem. Podemos salientar assim, conforme Dockrell e McShane (2000, p. 11), que nem todas as crianças aprendem e se desenvolvem da mesma forma; isso é uma característica individual que depende de inúmeros fatores relacionados ao cotidiano das suas vivências e que esse processo “discute a tarefa, a criança e o ambiente como três elementos de um esquema para compreensão das dificuldades de aprendizagem”. E quando pensamos em dificuldades de aprendizagem, não podemos desconsiderar todos os fatores que estão envolvidos no processo do desenvolvimento da criança.

Desse modo, para trabalhar e analisar questões pertinentes a dificuldades de aprendizagem, é importante que se possa obter um conhecimento amplo e específico sobre cada caso. Para tal, foi realizada inicialmente uma aula de observação juntamente à turma titular da aluna analisada X<sup>3</sup>, na qual foram pontuados alguns fatores e características apresentadas no processo educacional. Nesse momento, foram observados, de forma geral, dificuldades de

---

<sup>3</sup> Omite-se a identidade da criança para fins de respeito e preservação do direito à privacidade da mesma.

leitura, raciocínio lógico, escrita, coordenação motora e relacionamento interpessoal.

Durante a observação em sala, podemos destacar a dificuldade na interpretação e no reconhecimento dos números com dois algarismos, na leitura, tanto na oralização, na junção silábica e formação das palavras como no acompanhamento durante a leitura dos colegas. Ainda na dificuldade de concentração, na dispersão durante as atividades e na falta de motivação demonstrada durante a aula.

Conforme Vianin (2013, p. 227), uma situação pertinente ao processo de dificuldade de aprendizagem é a leitura; “as crianças com dificuldades de aprendizagem são geralmente alunos que apresentam dificuldades importantes em leitura. [...] A leitura é, antes de tudo, um exercício de compreensão”. Dessa forma, podemos salientar que as dificuldades em relação à leitura abrangem um amplo processo, pois dificultam a compreensão e o entendimento da criança sobre diversos fatores que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

De maneira geral, podemos dizer que a pesquisa realizada trouxe à tona elementos básicos para análise, que, em muitos momentos durante a prática pedagógica, não são observados e pontuados. O acompanhamento individual proporciona o contato direto, com ênfase na dificuldade apresentada e um trabalho voltado especificamente para o tema em questão, fazendo com que os resultados possam ser observados detalhadamente. Dessa forma, com a proposta do auxílio semanal foi possível identificar e caracterizar dificuldades específicas de aprendizagem, que agora serão articuladas com o referencial teórico desenvolvido neste trabalho.

Para observar e acompanhar o desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem, torna-se necessário um trabalho de reconhecimento e detalhamento de questões básicas referentes às dificuldades em questão, necessitando a busca de pontos que retratem suas possíveis causas e justifiquem o contexto do seu desenvolvimento (WEISS, 2011). É de suma importância ainda o conhecimento prévio sobre o desenvolvimento da aprendizagem da criança; “é importante aprofundar a história de aprendizagem [...] e as possíveis questões orgânicas e os tratamentos realizados paralelamente ao diagnóstico ou os que já realizou anteriormente” (WEISS, 2011, p. 44), para que seja possível obter uma orientação específica sobre o trabalho a ser desenvolvido.

Dessa forma, tornam-se fundamentais o conhecimento e a análise do histórico escolar da aluna X para compreender seu desenvolvimento até então, pontuar e conceituar as dificuldades apresentadas e estudar a forma adequada de oferecer o trabalho de recuperação extraclasse com acompanhamento pedagógico.

A partir da análise dos pareceres descritivos dos anos anteriores, foi possível perceber características relacionadas à dificuldade em termos gerais, pois conceitua várias áreas do conhecimento, bem como o processo de aprendizagem mais lento em relação ao restante da turma. Pois, conforme Dockrell e McShane (2000 p. 11-12), “[...] a dificuldade pode ser específica, como ocorre quando a criança apresenta dificuldades na leitura, ou pode ser geral, quando, por exemplo, ela apresenta um aprendizado mais lento que o normal em uma série de tarefas [...]”.

Ainda na ata do 1º bimestre da turma do 2º ano de 2015, conforme o parecer, não possuía domínio sobre o sistema alfabético, tanto da leitura como da escrita, bem como tinha dificuldade para constituir a relação entre fonema/grafema. Percebemos também que a aluna X, apresentando essas dificuldades a partir do momento em que entrou em contato com a alfabetização no ambiente escolar, não teve nenhum tipo de acompanhamento pedagógico específico. Portanto compreende-se que de fato nesse estudo contínuo desenvolveu conhecimentos, porém a aluna X não obteve compreensão em alguns fatores essenciais já no início de sua alfabetização, o que prejudicou o seu desempenho escolar, bem como a compreensão dos conteúdos que se tornaram mais complexos e agravaram essa dificuldade de aprendizagem.

Para iniciar os trabalhos de intervenção com o acompanhamento pedagógico, foi necessário realizar um estudo sobre as características apresentadas pela aluna para de fato identificar as dificuldades de aprendizagem desse contexto. Para tal foi realizado inicialmente um período de observação em sala de aula, juntamente com a professora titular, pontuando e caracterizando alguns fatores para possível análise. Após a coleta de dados da observação, foi desenvolvido um pré-teste para análise conceitual da dificuldade da aluna X, com ênfase nas questões de leitura, escrita, raciocínio lógico e interpretação textual. De acordo com Dockrell e McShane (2000, p. 36), “em suma, o processo de avaliação tenta detectar se uma dificuldade de aprendizagem existe de fato, que dificuldade é essa, por que ela existe e quais as diferenças entre essa dificuldade e as demais vividas pelas outras crianças”. Assim, o pré-teste busca a identificação da possível existência do problema, qual sua natureza, para posteriormente realizar a intervenção. Logo entendemos o quanto a sua aplicação é relevante para conceituar a dificuldade.

Observou-se no desenvolvimento do pré-teste uma ampla dificuldade na compreensão dos questionamentos, de modo que a aluna X solicitou ajuda em todas as questões para resolução posterior. Notou-se ainda a dificuldade na escrita, que é influenciada pela dificuldade na relação entre o fonema e o grafema. Podemos perceber, de acordo com o pré-teste, a dificuldade da aluna

X na escrita. Em todos os momentos, fazia as associações de acordo com a sua fala. Nas palavras simples, sem dígrafos, percebe-se que a escrita foi desenvolvida de forma correta, e nas palavras que diferem na escrita e na pronúncia, houve uma dificuldade acentuada, onde podemos destacar algumas: “mochila, esquilo, cachorro e borracha”, as quais a aluna descreveu como “musila, iquilo, caxoro e borasa”.

Nessa atividade, podemos perceber claramente a relação entre a fala e a escrita da aluna, bem como a dificuldade na relação entre esses fatores. Ainda na última atividade do pré-teste, percebeu-se a dificuldade da aluna X em relacionar sílabas para formar palavras. Podemos considerar que, de fato, como também citado nos pareceres escolares, a aluna X ainda não faz a relação entre os fonemas e os grafemas e não possui clara compreensão sobre a leitura e a escrita. Quanto às dificuldades de leitura e escrita, podemos considerar os esclarecimentos de Lima e Pessoa:

Quando se observam nos resultados algumas controvérsias no momento de definir os problemas relacionados à leitura e escrita, subentende-se que elas tenham sido geradas a partir das diferentes concepções desses problemas. [...] passa-se a levar em conta não somente as condições internas de aprendizagem, mas também a valorizar as condições externas, representadas pelo campo de estímulos recebidos e que também poderiam interferir positivamente ou negativamente na aprendizagem (LIMA; PESSOA, 2007, p. 474).

Conforme os autores citados, os estímulos são importantes pontos no processo de aprendizagem. Um ambiente estimulante caracteriza na criança a vontade e o desejo de buscar novos conhecimentos, despertando a motivação e o sentimento potencializado por suas capacidades, fazendo-a acreditar na superação das suas dificuldades, evidenciando a sua aprendizagem.

Durante o acompanhamento pedagógico, em quaisquer situações que exigissem um pouco mais de concentração e raciocínio, uma constante fora o dizer da aluna X: *Eu não consigo, eu não sei fazer isso, eu não entendo*. Percebe-se nesse sentido, que falta persistência na consolidação das atividades, bem como motivação das suas reais possibilidades. De fato, durante a realização das atividades, quando instigada a acreditar em sua capacidade, a aluna X desenvolvia, ainda que com muita dificuldade, as atividades propostas.

Dockrell e McShane (2000) enfatizam o processo de leitura e escrita. Trazem ainda a sua pertinência no processo de desenvolvimento da criança, bem como na sua inserção no meio. Portanto, no desenvolvimento do reforço e acompanhamento pedagógico, notou-se com ênfase a dificuldade na leitura, na escrita e na interpretação das palavras. Podemos destacar na leitura a dificuldade em palavras como *cantar, dançar*, que expressavam sua dificuldade na junção das sílabas, bem como na leitura das consoantes nasais. A aluna X lia

essas palavras “CA-N-TA-R” e “DA-N-ÇA-R” separadamente. Podemos destacar ainda a dificuldade na leitura das palavras com dígrafos. Por exemplo na palavra *chorar*, a aluna lê: “S-O-RA-R”; na palavra *chá*, a aluna lê: “SÁ”. Percebe-se nesse caso a influência das informações, que, segundo Emília Ferreiro (2005), são as “não visuais”. A autora conceitua que o leitor se apropria tanto das informações visuais (letras, pontuação...) como também das informações não visuais, que consistem no conhecimento prévio da língua do leitor, bem como no conhecimento sobre os temas e assuntos abordados.

Percebemos, no entanto, que a dificuldade da aluna X perpassa tanto a leitura como a escrita. Observou-se na leitura da palavra “helicóptero” que a aluna X leu: “cópro”, e também na descrição da palavra “branco” escreveu: “braquo”. Ainda na leitura das letras, com os sons equivalentes e comparando com a inicial de alguma palavra, percebeu-se o som da letra “Y”, que a aluna lê “iplus”. As associações das letras com palavras equivalentes foram sempre comparadas aos nomes dos colegas de classe, o que de fato demonstra pouca abrangência de palavras novas ao vocabulário. Como descrito por Dockrell e McShane (2000, p. 86),

Talvez mais do que em outras dificuldades específicas de aprendizagem, as dificuldades de leitura impedem o progresso educacional em várias áreas porque a leitura é a via de acesso para uma grande variedade de informações. A incapacidade de aprender a ler nos primeiros anos escolares mantém a criança afastada de praticamente o que resta do currículo escolar.

Assim, conforme salientado pelos autores, a dificuldade de leitura caracteriza um déficit em grande parte dos conteúdos abordados no processo de ensino e aprendizagem, pois o meio escrito é abordado em muitas questões durante esse processo. A não compreensão da leitura pode resultar em dificuldades específicas do currículo escolar pelo fato de não desenvolver a compreensão e o conhecimento desses assuntos.

Esse ponto também foi notado no decorrer do acompanhamento, no qual foi possível observar a dificuldade de associação tanto das letras para formar palavras como das palavras em si na elaboração de um texto. Em uma produção textual livre sobre o dia das mães foi possível pontuar esse fator, no qual foi observado que não havia coesão na escrita. No final de produções escritas, a aluna X relatou o que havia de fato escrito e em sua fala elaborou algumas associações, que na escrita, porém, não apareceram. No desenvolvimento dessas atividades, percebemos que de fato a aluna X possui uma dificuldade acentuada na associação das palavras para sequências textuais. No dizer de Ferreiro (2005, p. 68), “as crianças elaboram uma importante distinção que precisa ser mantida em mente: ‘o que está realmente escrito’ em um texto não é considerado ‘o que pode ser lido’ no mesmo texto escrito”. Portan-

to compreendemos que, para a criança, a sua percepção textual vai muito além do que está escrito. A informação é transformada quando entra na mente da criança, sendo interpretada através de sua imaginação.

Podemos considerar também que, para a aprendizagem ser um fator em desenvolvimento na criança, é importante que seja proporcionado um ambiente favorável com meios específicos para essa aquisição. Podemos citar como um critério importante e que fora abordado e utilizado no desenvolvimento dessa pesquisa as estratégias de aprendizagem. Foram desenvolvidas e aplicadas diversas estratégias, objetivando a dificuldade apresentada. Entre elas práticas como leitura de pequenos textos com questões interpretativas, que foram muito desafiadoras para a aluna. Quando terminava a leitura dos mesmos, a sua fala se remetia: *não entendi, não sei*. Dessa forma, sempre que realizávamos as leituras interpretativas, buscavam-se exemplos externos para o entendimento, como comparativos com fatos vivenciados, diálogos sobre o assunto, bem como algumas imagens que direcionavam à contextualização do texto.

Em relação à dificuldade da aluna X em perceber o contexto geral das construções textuais, tornou-se necessário trazer as leituras em diversas formas. Para tanto, desenvolveram-se atividades que partiam desde a construção do texto pelas letras, sílabas, até palavras e frases, nas quais foi possível observar a dificuldade na construção de pequenas frases ou textos. Sua dificuldade também fora notada nas construções com as letras separadas, nas quais era necessário realizar a construção das palavras para então construir as escritas. Nesse sentido, a aluna X ainda não possuía uma clara noção sobre a importância de todas as letras na construção das palavras, e no final, em muitos casos, sobravam letras. Já no decorrer do processo, a aluna X começara a perceber a presença dos dígrafos, das palavras acentuadas, bem como a necessidade de todas as letras para as construções das palavras.

Em diversos momentos, foram realizadas atividades para estimular a otimização da leitura. As mesmas ainda foram destinadas a diversos espaços da escola, como na área coberta e no parque, buscando complementos essenciais para a análise nesses espaços, como a capacidade de concentração da aluna X nesses ambientes e sua organização quanto ao material necessário para o desenvolvimento das atividades. Pensando na necessidade da elaboração de atividades que instigassem a curiosidade e a criatividade da aluna X, foram pensados diversos jogos pedagógicos. Muitos desses materiais foram confeccionados durante o próprio acompanhamento para instigar a curiosidade e estimular a criatividade da aluna, que demonstrava interesse e satisfação no final das atividades. Foram utilizados ainda diversos materiais para as confecções, buscando melhorar habilidades táteis e a capacidade de organização,

na escolha dos materiais adequados, na quantidade necessária, cores, formas, bem como o processo de elaboração da atividade.

Nessas atividades, percebemos ainda a importância da compreensão das regras, das orientações, bem como a criatividade da aluna X no andamento dos jogos. Alguns passos iniciais eram indicados, porém muitos pontos foram construídos durante a prática dos mesmos, percebendo que alguns esquemas já eram elaborados pela aluna X na confecção dos jogos e muitos adaptados durante a socialização. Com ênfase notou-se ainda a preocupação da aluna em marcar a pontuação, principalmente no quadro, para ter ampla visão dos resultados. Portanto um fator relevante para o desenvolvimento do acompanhamento pedagógico consiste na motivação e no empenho dedicado ao aluno. Compreende-se que, em casos de dificuldade de aprendizagem, os resultados podem ser obtidos a partir de um trabalho que auxilie o aluno de forma complexa, que compreenda a sua dificuldade e direcione seu trabalho para verificar o que de fato está prejudicando o aluno em sua aprendizagem.

O processo da aprendizagem, como já salientado durante a escrita dessa pesquisa, é algo com características eminentemente particulares. No entanto, esse desenvolvimento é modificado quando algum trabalho específico é destinado ao mesmo. Assim, após um período de acompanhamento pedagógico com reforço extraclasse, notou-se o quanto é importante a realização desse trabalho, uma vez que todas as estratégias e metodologias são destinadas especificamente às necessidades daquela criança naquele momento e naquele espaço.

Na aplicação do pós-teste, notou-se, com ênfase, que a aluna X ainda possui dificuldade de interpretação. Na primeira questão do teste, seria necessário realizar a leitura do texto, interpretar a escrita e responder as questões referentes. Percebe-se, no entanto, que na leitura a aluna ainda não fazia as associações entre os parágrafos e entre o que o texto salientava. No final da leitura, quando questionada sobre o que de fato havia compreendido, relatou apenas uma frase do texto. Assim, depois da primeira leitura, para compreensão textual foram realizadas interpretações em etapas. Cada parágrafo fora lido e interpretado separadamente para a compreensão do que de fato a escrita retratava. Ainda após a realização das leituras, a aluna X construía a história a partir do que lera e do que fora importante para a construção sequencial. Dessa forma, no final da leitura, realizamos um pequeno diálogo para socializar a leitura. Nesse processo, porém, percebeu-se certa insegurança da aluna X para comentar o que fora lido, em que ressaltava apenas alguns pontos do texto.

Ainda no desenvolvimento dessas questões, bem como já fora observado durante o acompanhamento, a aluna X não gosta de escrever com letra cursiva; sempre que possível, opta pela letra *script*. Tanto que, no desenvolvi-

mento das questões, ficava evidente sua insistência quanto ao uso da letra. Portanto, mesmo iniciando a atividade com a letra cursiva, na última questão utilizara letra *script*. Isso decorre em função da aluna X ainda confundir algumas letras graficamente semelhantes, como o “p/q”, “b/d”, o que confunde a leitura em alguns momentos. Porém, no final da pesquisa, notou-se a evolução da estudante também na letra, que agora é descrita com cuidado e clareza, na compreensão e no reconhecimento das letras também na escrita cursiva.

No desenvolvimento do pós-teste, foi possível perceber que, apesar da evolução significativa na composição das palavras, bem como da utilização das letras e sílabas necessárias para as mesmas, a aluna X ainda não consegue perceber a sequência correta bem como a posição necessária de cada sílaba para a formação da palavra.

No final do desenvolvimento do pós-teste, analisando e confrontando os resultados do pré-teste, desenvolvido no início da pesquisa, percebeu-se uma grande evolução da aluna X. Tanto no que se refere à escrita, como na interpretação e compreensão dos enunciados. Apesar de ainda apresentar muitas dificuldades nessas questões, observou-se que a aluna X já consegue fazer associações importantes que antes não desenvolvia, como a interpretação das perguntas, a compreensão das respostas e a capacidade de questionamento sobre o que não compreendeu, que antes passava despercebido. No decorrer da pesquisa, uma constante evolução fora o desenvolvimento integral da aluna X. Notou-se evolução em diversas áreas do conhecimento, bem como a evolução no relacionamento interpessoal.

Nos descritores avaliativos do boletim da aluna X referentes ao 3º bimestre do ano letivo de 2016, percebeu-se o desempenho em diversos pontos. Tanto no espírito de coletividade como no relacionamento com os colegas, foi possível observar um bom desempenho. Ainda fora notado também o envolvimento nas diversas atividades desenvolvidas em sala, bem como na solicitação de ajuda quando pertinente, o questionamento e as dúvidas nas elaborações diversas, como o interesse demonstrado com ênfase na construção e desenvolvimento do conhecimento.

Lembrando que, para análise geral, não nos limitamos à observação somente do pré e pós-testes, e sim na construção de todo o acompanhamento, bem como em todas as atividades desenvolvidas nesse período.

### **Considerações finais**

Pelas análises e observações dos aspectos apresentados nessa pesquisa, percebemos que inúmeros fatores contribuem para que ocorra a dificuldade de aprendizagem. São fatores internos e externos, relacionados às vivências e ex-



periências da criança no ambiente escolar e social. Porém não há definição exata e limitada desse desenvolvimento, que por ora é uma característica individual da criança.

A partir desse enfoque, salientamos a importância do acompanhamento pedagógico para os casos de dificuldades de aprendizagem. De fato, todo trabalho desenvolvido trouxe uma grande contribuição para o desenvolvimento da estudante, enfatizando dessa forma a importância do acompanhamento específico quando se constata um desenvolvimento aquém do esperado para determinada fase e faixa etária. Percebe-se que para os casos dos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem ainda não há políticas educacionais específicas voltadas para seu atendimento, uma vez que todo o trabalho nesses casos precisa ser realizado pelo professor em consonância com todo o conteúdo regular trabalhado durante o período de aula, o que de certa forma dificulta esse processo e se torna um ponto que, na maioria dos casos, não é solucionado.

Salienta-se, no entanto, que não se trata de um acompanhamento de segundo professor ou políticas destinadas ao desenvolvimento de atividades parciais em consonância com o período de aula, e sim de auxílio pedagógico em um período diferenciado ao tempo regular. Assim, é possível abordar a aprendizagem em diferentes dimensões e contextos, que por ora não limitam as capacidades de construção e desenvolvimento da criança. É importante perceber ainda que a aprendizagem não acontece apenas em momentos programados, com conteúdos específicos destinados e muito menos com conteúdo a ser trabalhado. Tanto quanto as situações controladas, os momentos livres e lúdicos também são fundamentais para o desenvolvimento da criança. É importante analisar a sua capacidade de percepção, de limites, regras, mas é essencial também observar a sua autonomia, curiosidade, capacidade criadora, bem como a sua reação perante essas situações por não destinarem a ações mecânicas em que os resultados já são planejados previamente.

Percebe-se assim que, a partir da identificação das dificuldades de aprendizagem, é importante que se direcione esse trabalho desenvolvendo estratégias de aprendizagem e potencializando o desenvolvimento da criança. É importante ainda que o professor acredite na capacidade da criança, motivando-a e instigando para o desenvolvimento da aprendizagem. Logo concluímos a pesquisa reforçando a necessidade de um acompanhamento com trabalho específico para os casos de dificuldades de aprendizagem. Muitas consequências são geradas pela não resolução desses casos. A dificuldade não superada no início pode gerar, no decorrer do processo de aprendizagem, casos de evasão escolar, indisciplina, baixo rendimento e até problemas sociais.

## Referências

- ALGERI, Marinês Serro. Dificuldades de aprendizagem na escrita: um olhar psicopedagógico. **Revista de educação do ideal** – Revista do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU, Sertão-RS, v. 9, n. 20, p. 1-12, 2014. Disponível em: <[http://www.ideal.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/226\\_1.pdf](http://www.ideal.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/226_1.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2016.
- BARTHOLOMEU, Daniel; SISTO, Fermio Fernandes; RUEDA, Fabián Javier Marin. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 139-146, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a16>>. Acesso em: 05 maio 2016.
- CHABANNE, Jean-Luc. **Dificuldades de aprendizagem**: um enfoque inovador do ensino escolar. Regina Rodrigues (Trad.). São Paulo: Ática, 2006.
- DOCKRELL, Julie; MCSHANE, John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem**: uma abordagem cognitiva. Tradução de Andrea Negreda. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. Tradução de Sara Cunha Lima e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Cortez, 2005.
- LEITE, Vânia Aparecida Marques. **Dimensões da não aprendizagem**. Curitiba: IESD Brasil, 2012.
- LIMA, Tereza Cristina de; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Dificuldades de aprendizagem: principais abordagens terapêuticas discutidas em artigos publicados nas principais revistas indexadas no lilacs de fonoaudiologia no período de 2001 a 2005. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 469-679, out./dez., 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462007000400006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462007000400006)>. Acesso em: 17 ago. 2016.
- RAMOS, Maria Beatriz Jacques. As dificuldades de aprendizagem: leituras e desafios. In: ROSA, Jorge La. **Psicologia e Educação**: o significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 213-229.
- RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- ROTTA, Newra Tellechea. Dificuldades para a aprendizagem. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos de aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SANTOS, Nilza Maria dos. **Problematização das dificuldades de aprendizagem**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2320-8.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2016.
- SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- VIANIN, Pierre. **Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

# Imigrantes haitianos no Brasil: entre a presença e a ausência

*Valnei Brunetto<sup>1</sup>*  
*Leonel Piovezana<sup>2</sup>*

## Introdução

O presente texto é fruto de uma experiência vivenciada na cidade de Xaxim-SC no primeiro mês do ano de 2017. Tal acontecimento não apenas possibilitou a vivência de um fato concreto e singular, senão também nos colocou em sintonia e diálogo com um tema e problemática maior e mais abrangente, que é a questão da migração humana, particularmente em relação ao fenômeno imigratório haitiano no Brasil.

Mais do que simplesmente registrar um acontecimento, mesmo que autêntico e profundamente sensível, visa trazer à tona o sujeito imigrante como portador de “dilemas e conflitos subjetivos a que está afeito todo aquele que se desloca de um universo cultural recebido por herança ao nascer para outro em que é confrontado a formas e a forças diferentes das que identifica *a priori*” (SAYAD, 2000, p. 6). É inserido nesse tecido social e cultural que ele sofre os impactos e as consequências de estar na condição de imigrante.

Tal propósito é extremamente relevante na medida em que sinaliza para as relações humanas e sociais que se estabelecem e se desenvolvem na cotidianidade da vida social a partir da presença do outro, do estrangeiro, do migrante.

O emigrante, de modo geral, abre mão da sua terra natal, na perspectiva de conquistar uma vida mais humana, digna e justa em outro país ou mesmo continente. Contudo o que vemos, ouvimos e experienciamos hodiernamente em muito se difere e se distancia desse horizonte, fazendo da imigração uma experiência por vezes dramática.

O texto a seguir é resultado de uma pesquisa de intervenção que submete o leitor a campos de reflexão, partindo de uma realidade que ora se apresen-

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Bolsista da CAPES. UNOCHAPECÓ – valnei@unochapeco.edu.br

<sup>2</sup> Doutor em Desenvolvimento Regional; Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Unochapecó; Professor orientador. UNOCHAPECÓ – leonel@unochapeco.edu.br

ta de forma concreta no Brasil, mais especificadamente na região oeste do estado de Santa Catarina. Emoção, compulsão e indignação fazem parte do contexto que se interliga em espaços, muitas vezes de abandono e de falta de políticas públicas que atendam aos imigrantes com o respeito e a dignidade que toda pessoa necessita e merece. São vozes dos pesquisadores do mestrado em Educação da Unochapecó.

### **Um relato não convencional: sofrimento, dor e morte na experiência de imigração no Brasil**

O dia 04 de janeiro de 2017 possivelmente jamais será apagado de minha memória. Amanheceu como os demais dias. No meu horário de praxe, às 07h 30min, saí de casa e fui trabalhar na Paróquia São Luiz Gonzaga, como costumeiramente acontece nos demais dias da semana. Às 11h 15min, porém, um telefonema estabeleceu uma nova prioridade para o restante daquele dia, imprimindo nele uma nova experiência, até então não vivenciada.

O telefonema que recebi naquele horário era do pároco, Frei Alex Sandro Ciarnoscki, que naquele momento se encontrava junto ao Hospital Frei Bruno, da cidade, dando atenção e conforto a um casal de imigrantes haitianos, que na noite anterior, dia 03, havia dado à luz um natimorto do sexo masculino, com 37 semanas de vida intrauterina, segundo consta na Certidão de Natimorto, expedido pelo Registro Civil das Pessoas Naturais da cidade de Xaxim-SC. Ainda segundo esse documento, a causa morte dessa criança assim foi registrada: morte fetal intrauterina não especificada – CID: P95. Contudo, no Boletim de Ocorrência (BO) policial registrado junto à Delegacia Geral da Polícia Civil da cidade de Xaxim na noite de 03/01/17, está especificado “que o feto já estava sem vida cerca de 02 (dois) dias e que aparentava má formação”.

No telefonema recebido, Frei Alex solicitou que eu me dirigisse imediatamente à Funerária Santa Cruz, cito à Av. Giacomio Lunardi, 526, para lá prestar toda a assistência e ajuda necessárias para o encaminhamento dos trâmites funerários dessa criança. Lá chegando, deparei-me com o sr. João<sup>3</sup>, pai da criança, sentado em um sofá, junto ao escritório da funerária, calado, abatido, choroso e sem ânimo algum.

Apresentei-me aos responsáveis, que me informaram que o natimorto já estava num caixão, próprio para crianças, numa sala em anexo. A maior dificuldade que se apresentava naquele momento, no entanto, era com relação

---

<sup>3</sup> Nome fictício do pai da criança natimorta, para resguardo do mesmo.

à comunicação entre o pai da criança, João, e os profissionais da funerária. Fato esse que corrobora o argumento de que a língua é a maior barreira a ser superada no processo migratório, uma vez que ela inviabiliza o processo de comunicação e entendimento entre o sujeito migrante e os habitantes locais. Afinal, era necessário preparar uma série de documentos em vista do seguro que cobriria todas as despesas funerárias, já que o pai, João, era funcionário da empresa Aurora Alimentos, de Xaxim, e dispunha desse tipo de benefício concedido pela empresa. Além disso, fui comunicado que o sepultamento da criança deveria ser realizado o quanto antes, devido ao tempo em que ela já estava morta (mais de 48 h), exalando um mau cheiro, que mal podia ser suportado no interior do recinto funeral.

Convidado por um dos profissionais da funerária, dirigi-me até a sala onde o corpo estava depositado e verifiquei que a mesma se encontrava inserida dentro de uma embalagem plástica (assim como viera do hospital), depositada dentro de um pequenino caixão de madeira, próprio para o sepultamento de crianças.

Apesar do momento extremamente indigesto, senti o estômago reclamar e dei-me conta de que o relógio já marcava 12h. Dirigi-me ao pessoal da funerária para deixarmos tudo o mais para a parte da tarde. O que prontamente foi aceito. Olhei para o João, que, sem esboçar nenhuma reação, permanecia imóvel, sentado no sofá. Com gestos e palavras repetidas, convidei-o para que me acompanhasse até o carro, com o qual seguimos até a casa de minha mãe, localizada no bairro Primavera, onde diariamente eu almoço. Ali chegamos, sendo que minha mãe nos recebeu um tanto quanto surpresa: primeiro, pelo fato de que eu não havia feito nenhum comunicado a respeito da presença de mais uma pessoa para o almoço; segundo, porque ela logo percebeu que, por algum motivo, a pessoa aparentava não estar bem, tendo os olhos avermelhados e chorosos, além de triste e abatido.

Ao chegarmos à cozinha, o almoço foi servido à mesa. João pediu para utilizar o banheiro, no qual se prolongou por um longo tempo. Assim que retornou, imediatamente pedi a ele que se sentasse à mesa para almoçar. Minha mãe, já ciente do acontecido e também comovida pelo fato, até porque, coincidentemente, ela também perdera o seu filho mais jovem, Wagner Luiz Brunetto, meu irmão, que nasceu vivo, mas por complicações de saúde algumas horas mais tarde faleceu, logo tratou de preparar o prato de almoço do João, com abóbora recheada com carne de gado, arroz, feijão, purê de batatas, saladas e carne em molho, o que João simplesmente recusou.

Impactados e constrangidos diante daquela cena, eu e minha mãe tentamos comer algo. João, no entanto, mesmo tendo o prato ao alcance de suas

mãos, não esboçou nenhuma reação. E, apesar de toda a nossa insistência, ele nada provou. Fazendo gestos, recuou o prato, dizendo que a comida lhe parecia indigesta. Então lhe oferecemos um copo de suco de hibiscos, o que também não aceitou. Contudo solicitou um pedaço de pão e um copo de água. Ao vê-lo comer o pão, sem nenhum outro acompanhamento, mamãe levantou-se, foi até a geladeira e trouxe um doce de ameixas vermelhas, o que foi bem-aceito por João. Esse foi o seu almoço naquele dia: pão com doce de ameixas vermelhas e um copo de água.

Para alguém que não havia comido praticamente nada desde a noite anterior, era de causar espanto. Mas o que fazer? Eu mesmo tinha dúvidas. Aguardei um pouco e convidei-o até a sala de estar para que se sentasse no sofá a fim de descansar um pouco. João, no entanto, demonstrando muito cansaço, preferiu deitar-se no sofá maior da sala. Deixei-o ali deitado e retornei à cozinha. Não tardou, e logo começamos a ouvir os soluços de João, chorando a dor da perda do filho primogênito. Uma tristeza que de modo algum podia ser mensurada nem mesmo descrita, pois se tratava de uma experiência de dor e sofrimento humano vivenciados e sentidos pelo outro; por alguém que se encontrava na condição de imigrante; de um pai que tinha sob a sola dos seus pés um chão estrangeiro; de alguém que estava geograficamente distante dos laços e afetos familiares, sem ter a quem recorrer para subtrair a dor que a vida lhe impunha naquele momento.

Pontualmente às 13h 30min, chamei-o para que pudéssemos retornar à funerária. Antes de sairmos, mamãe fez questão de lhe entregar, dentro de uma sacola, alguns potes plásticos com toda a comida que havia sobrado do almoço para que ele pudesse levar para a sua casa.

De carro seguimos para o endereço da sua residência, um porão de casa alugado, localizado no bairro Guarany, há poucas quadras do Hospital Frei Bruno, onde a sua esposa Maria<sup>4</sup> continuava internada. No interior do imóvel, apenas um sofá velho, uma pequena mesa de madeira para quatro pessoas, também usada, sobre a qual estava depositada uma bacia plástica, contendo alguns utensílios de cozinha; uma única cadeira, próxima a uma pia (na realidade, apenas a bacia metálica suspensa sobre duas colunas de alvenaria) e uma geladeira, já bem desgastada pelo tempo de uso. Ao abri-la para guardar os alimentos que mamãe havia doado, tamanha foi a minha surpresa. No interior da mesma havia apenas um litro de água e algumas poucas espigas de milho verde. Confesso! Segurei-me para não chorar. Não a morte do filho que havia partido prematuramente. Mas a miséria e a fome de um casal de seres

---

<sup>4</sup> Nome fictício da esposa de João e mãe da criança natimorta, para resguardo da mesma.

humanos adultos que, tendo deixado o país de origem em busca de condições humanas mais dignas, de um lar para morar, um emprego para reconstruir a vida e os sonhos, continuava passando fome aqui em nossa cidade, junto às nossas casas, sendo que, muitas vezes, nós brasileiros desperdiçamos, quando não jogamos no lixo, uma quantidade significativa de alimentos ainda em boas condições de consumo humano. Perguntei a mim mesmo: quantas vezes reclamo tanto por tão pouco? O que significam as minhas necessidades pessoais diante desses pais que nada ou tão pouco possuem até mesmo para se alimentar?

Recordei-me então das palavras proferidas por Fidel Castro no ano de 1979 por ocasião de um encontro da Organização das Nações Unidas (ONU):

Por que uns povos têm de andar descalços para que outros viagem em luxuosos automóveis? Por que uns hão de viver 35 anos para que outros vivam 70? Por que uns têm de ser miseravelmente pobres para que outros sejam exageradamente ricos? Falo em nome das crianças que no mundo não têm um pedaço de pão. Falo em nome dos enfermos que não têm medicamentos. Falo em nome daqueles a quem foi negado o direito à vida e à dignidade humana. Uns países possuem abundantes recursos. Outros não possuem nada. Qual é o destino desses? Morrer de fome? Ser eternamente pobres? Para que serve então a civilização? Para que serve a consciência do homem? Para que servem as Nações Unidas? Para que serve o mundo?<sup>5</sup>

Como o horário já estava adiantado, pegamos todos os documentos necessários: passaportes, carteiras de trabalho, o documento de solicitação de refúgio de Maria<sup>6</sup> e o visto de João<sup>7</sup> e nos dirigimos ao Registro Civil, sito à Av. Luiz Lunardi, 1.155, sala 01, próximo ao centro, a fim de providenciar a Certidão de Natimorto da criança falecida em vista do sepultamento da mesma.

De posse de tais documentos, com a Declaração de Óbito (DO) emitida pelo hospital, adentramos o Registro Civil. Ali fomos recebidos pelo Oficial Registrador com uma auxiliar e um jovem estagiário que estava no local. Esses prontos e atenciosamente nos atenderam. Cientes da nossa solicitação, imediatamente trataram de providenciar a documentação necessária (Certidão de Natimorto).

Não tardou, e logo o primeiro impasse. Ao inserir os dados da declaração médica (DO) no sistema informatizado do Registro Civil, o Oficial

---

<sup>5</sup> Texto disponível em: <<https://solidaridadlatinoamericana.wordpress.com/2014/06/17/discurso-del-comandante-en-jefe-fidel-castro-ruz-ante-la-onu-1979/>>. Acesso em: 12 out. 2017. Também disponível em vídeo: <<https://www.youtube.com/watch?v=U9JnHgAs6II>>. Acesso em: 12 out. 2017.

<sup>6</sup> Observo que a senhora Maria se encontrava no país, naquele momento, na condição de refugiada, pois ainda não havia conseguido o Visto de Permanência. Em seu documento pessoal constava como Data de Entrada do Requerimento: 31/03/2016, sendo a data de validade 31/03/2018.

<sup>7</sup> A situação de João no Brasil era mais tranquila, pois esse já possuía o Visto de Permanência em território nacional, com Data de Entrada em 16/06/2014 e Data de Validade em 16/06/2025.

Registrador constatou que diversos campos da guia (DO), que necessariamente deveriam estar preenchidos, permaneciam em branco (sem preenchimento). Como se tratava de um sistema informatizado, o qual remete as informações para outros órgãos competentes da Federação, esse não aceita a omissão de informações quando essas são consideradas obrigatórias. Diante do impasse, fomos orientados pelo Oficial a nos dirigir ao hospital onde havia sido realizado o procedimento para que o profissional competente, no caso o médico que havia atendido o caso, preenchesse os demais campos obrigatórios da guia (DO).

Junto à portaria do hospital, fomos atendidos por um funcionário de plantão, que, ciente do fato, logo tratou de ajudar. De posse de um telefone, enquanto falava com alguém, ele mesmo cuidou de preencher os campos da guia (DO), exigidos pelo Oficial Registrador. Findado o preenchimento, esse nos liberou para que retornássemos ao Registro. Lá chegando, o Registrador logo retomou a digitação dos dados, quando, surpreso, percebeu que a criança que havia nascido morta na noite anterior já possuía um ano. Isso mesmo! Ou seja, segundo a data preenchida na guia (DO), o procedimento cirúrgico (cesariana) realizada em Maria e que gerou um menino natimorto não havia ocorrido em 03/01/17, e sim em 03/01/16. Obviamente, um erro de preenchimento da guia. Fato esse que gerou um novo impasse, impedindo a evolução do processo e que havia passado despercebido inclusive do próprio Oficial no primeiro momento em que esse analisou os dados constantes na guia (DO). Novamente fomos orientados por ele a retornar ao hospital, agora com a exigência de providenciarmos uma nova guia (DO), já que tanto a Declaração de Óbito (DO) como a Declaração de Nascido Vivo (DNV) não podiam ser rasurados, pois formam a base dos registros civis<sup>8</sup>.

Todo o processo voltou à estaca zero. O calor da tarde estava insuportável. O cansaço já tomava conta do corpo. O natimorto permanecia na funerária, que insistentemente nos contatava (por telefone), pedindo maior agilidade no processo da documentação, uma vez que o horário avançava e a liberação do corpo para o sepultamento só poderia ser feita mediante toda essa documentação. Além disso, Maria, que a essa hora já havia recebido alta médica, permanecia sozinha no hospital por não ter com quem ficar e/ou a quem recorrer, já que a única pessoa próxima, seu companheiro João, estava comigo, tentando providenciar a documentação para, enfim, realizar o sepultamento da criança. Eu mesmo, diante desse pai que no rosto expressava a dor e a

---

<sup>8</sup> Uma via desse documento original, que fica no hospital, segue depois para o Ministério da Saúde, o que também não pode ter nenhum tipo de rasura.



tristeza de alguém que há poucas horas havia perdido o filho, com os olhos vermelhos e lacrimejantes, o corpo exausto pelo cansaço de uma noite sem dormir e o estômago seguramente vazio, não sabia o que dizer, nem mesmo como explicar tamanha situação de sofrimento, provação e desumanidade que o ser humano por vezes enfrenta para poder continuar sobrevivendo. Tão somente sobrevivendo. Até porque, para eles, imigrantes haitianos, que acreditavam chegar no Brasil e ganhar em torno de mil (1000) dólares, quando na realidade a maioria só consegue ganhar pouco mais de mil (1000) reais por mês (PARISE, 2016, p. 26), outra coisa não consegue senão mal e mal sobreviver. Tão somente sobreviver! Meramente sobreviver.

Não havia alternativa. Era necessário retornar outra vez ao hospital. Contudo, antes de fazê-lo, solicitei ao Oficial Registrador que ele mesmo ligasse para o funcionário do hospital, que estava acompanhando o caso, e explicasse o motivo pelo qual novamente retornaríamos ao local. O que gentilmente fez, sem manifestar queixa ou resistência.

Novamente na recepção do hospital, o responsável que nos havia atendido anteriormente, já ciente do motivo do nosso retorno, pediu que nós aguardássemos, pois ele já havia ligado para o enfermeiro que auxiliara o médico no procedimento cesariano de Maria e que já se encontrava em sua residência, para que esse também retornasse ao hospital em função dessa situação emergencial. Quando esse chegou, o funcionário lhe explicou o ocorrido, entregou-lhe a antiga guia (DO), erradamente preenchida, com outra guia (DO) em branco e pediu que esse se dirigisse até o consultório particular do médico que havia realizado o procedimento, pois esse já não se encontrava mais no hospital, para que ele próprio preenchesse essa nova guia (DO) sem rasuras e que também precisavam constar a assinatura e o carimbo médico do mesmo. Assim se procedeu.

Enquanto aguardávamos o retorno do documento, eu e João pedimos autorização e fomos até o quarto onde Maria estava, nº 13, fazer-lhe uma visita. Ao entrar, encontramos Maria sozinha, deitada sobre a cama. A janela estava totalmente aberta, pois o calor era muito intenso e o quarto não possuía ar-condicionado. Neste instante, teve início uma forte chuva de verão. Ao verificar um recipiente plástico depositado sobre uma pequenina mesa ao lado da cabeceira da cama, constatei que Maria não havia comido nada da refeição servida pelo hospital ao meio-dia. Perguntei-lhe, então, se ela necessitava de algo. Mas ela praticamente não esboçou nenhuma reação, demonstrando não ter entendido a minha pergunta. Novamente insisti, perguntando-lhe se ela queria alguma coisa, um suco, alguma fruta, enfim, algo assim. João, seu companheiro, com um pouco mais de domínio da língua portuguesa, logo tratou

de traduzir a minha fala para Maria, comunicando-se em francês. Nisso ela me olhou e, com um leve sorriso, fez um gesto positivo, dizendo: Sim! Um suco! Retribui a ela o gesto positivo, atestando que eu havia entendido o recado e imediatamente chamei João para que me acompanhasse. Deixamos o quarto, e logo no corredor encontrei uma funcionária que, de posse de um carrinho, estava passando nos quartos para servir um lanche aos pacientes. Dirigi-me a ela e perguntei se havia alguma prescrição a respeito da paciente do quarto 13. Essa conferiu a listagem que trazia consigo e atestou que nada constava, pois se tratava de uma paciente que já estava de alta médica. O que estava correto. No entanto, rapidamente fiz questão de explicar a ela a situação, assegurando-lhe que, assim que concluíssemos o sepultamento do filho natimorto de Maria, voltaríamos ao hospital para buscá-la. E, sem titubear, pedi a gentileza que lhe servisse, enquanto isso, um pedaço de bolo e um copo de suco, alimentos esses que estavam depositados sobre o carrinho, conduzido por ela, caso não houvesse nenhum impedimento médico para tal. Essa imediatamente confirmou que não haveria problemas e assim o fazia. Imensamente feliz e agradecidos, saímos, eu e João, em direção à recepção. Lá, comuniquei ao rapaz com o qual estávamos dialogando desde então que rapidamente iríamos até o Mercado Brasão, sito à rua A. Luiz Lunardi, 810, comprar algumas coisas para Maria. Esse, todavia, nos alertou que, conforme o procedimento normativo do hospital, não era permitido a entrada de alimentos ou bebidas. Agradei-lhe pelo esclarecimento e prometi não causar nenhum problema nesse sentido. Porém observei que se tratava de uma paciente de alta médica, mas que, devido ao contexto, precisaria aguardar ali mesmo no hospital até o final da tarde. Dito isso, saímos.

No mercado, compramos um litro de água de coco, alguns sucos diversos, maçãs e, a pedido de João, vários salgados do setor de padaria do mercado. O que o deixou com os olhos maravilhados. Somando tudo, faltou bem pouco para R\$ 50,00. Um valor infinitamente pequeno diante da grandeza e do significado da experiência que eu estava vivenciando naquele dia. Não que R\$50,00 não me fizessem falta. Apenas eu não poderia ser tão mesquinho nesse momento em achar que R\$ 50,00 pudessem ter mais valor e importância do que o bem que tais alimentos poderiam proporcionar, quando tudo o mais que estava sendo experienciado naquele momento eram tristeza, dor e sofrimento.

No caminho de volta para o hospital, um telefonema do funcionário do hospital nos confirmava que o documento em questão já estava pronto, à nossa espera, na recepção. Instantes depois, ali chegamos, cientes da necessidade de ser ágeis. Ao descermos do carro, João tomou os alimentos em seus braços com o intuito de levá-los para Maria. Fiz a ele um sinal de negativo e pedi que

deixasse tudo no carro. O que provavelmente ele não entendeu, já que o objetivo da compra era exatamente Maria. Mas não perdi tempo em lhe dar maiores satisfações. Peguei em mãos somente o litro de água de coco, fechei o carro e nos dirigimos à recepção. Apresentei o conteúdo ao recepcionista, pedindo a ele a autorização para levá-lo a Maria, o que foi concedido. No quarto, servimos um pouco de água a Maria, que insistentemente nos perguntava a respeito do bebê. Sem me deter muito, limitei-me a dizer que ela deveria ficar calma e tranquila, pois Deus já estava cuidando do seu bebê, o que João também procurou reforçar. Expliquei que, assim que estivesse tudo resolvido, voltaríamos para buscá-la. Enquanto isso, pedi que ela repousasse e mantivesse a calma e a tranquilidade. Na sequência, chamei João, e fomos até a recepção; pegamos a nova guia (DO) preenchida e nos dirigimos outra vez ao Registro Civil. Lá, com o documento em mãos, o Oficial Registrador esboçou certo alívio, asseverando que desta vez o documento estava tudo ok. Mas, interpelado pela assistente, esse observou que na ampla maioria das vezes as guias hospitalares chegam ao Registro Civil incompletas, ou seja, com ausência de informações; por vezes com rasuras e, quase sempre, com observações anotadas de forma ilegível, pelos médicos, o que prejudica a compreensão e, conseqüentemente, o trabalho dos profissionais do Registro. E arrematou o oficial: “Que este processo sirva de exemplo”, referindo-se aos profissionais do hospital.

Finalmente, obtivemos a Certidão de Natimorto em mãos, com a qual nos dirigimos, apressadamente, à funerária, onde o corpo do bebê aguardava pela liberação. Às 16h 40min, chegamos ao local, onde foi concluído o processo e o corpo da criança natimorta, por fim, liberado para o sepultamento. Pontualmente às 17h 10min, saímos da funerária, acompanhados pelo carro funeral, que trazia em seu interior o corpo do natimorto, e fomos até o Cemitério Municipal Frei Plácido, sito à rua Luiz Lunardi, s/n, onde o corpo seria sepultado.

Ao chegarmos no cemitério, aguardavam por nós, além do coveiro, o pároco, Frei Alex Sandro Ciarnoscki, e a Sra. Lorenci Maria Guolo Zambeneditti, uma paroquiana leiga que dedica muito do seu tempo e até mesmo de recursos materiais pessoais aos cuidados dos imigrantes haitianos e outras pessoas necessitadas da cidade, mesmo que essas não sejam estrangeiras.

No momento em que o caixão do natimorto foi retirado do veículo funeral, João chorou muito. As lágrimas eram abundantes, e os soluços ecoavam no interior do cemitério. O caixão foi colocado sobre a calçada de um jazigo, próximo ao túmulo onde o corpo seria definitivamente depositado. O pai sentou-se ao lado, com os braços erguidos aos céus, em forma de súplica. Nesse instante, Frei Alex deu início ao Rito de Encomendação, acompanhado por mim, a Sra. Lorenci, o coveiro, o funcionário da funerária, além do pai do natimorto. Enquanto rezávamos, João deitou-se de costas sobre a calçada ao

lado do caixão, com os braços totalmente abertos e as lágrimas escorrendo de seus olhos avermelhados, banhando o seu rosto pálido e sofrível. Concluída a oração, procuramos motivá-lo com palavras de ânimo e coragem, lembrando-o de que sua companheira, Maria, ainda aguardava por ele no hospital e que a mesma estava precisando muito da sua ajuda e apoio.

Um pouco mais encorajado, colocou-se em pé; tomamos então o caixão e realizamos o sepultamento do natimorto, enquanto João, entre soluços e lágrimas, recitava preces e cânticos religiosos de forma livre e espontânea.

Antes de deixarmos o local, um gesto singular chamou nossa atenção, o qual merece aqui ser registrado, pela força da sua expressão e pela nobreza e grandeza do seu significado. O coveiro, que demonstrava ser uma pessoa muito simples e certamente possuidor de poucos bens, retirou de um dos bolsos da sua calça algumas notas de dinheiro. E com uma das mãos separou uma nota de R\$ 20,00 e a ofereceu a João. Esse ficou paralisado, olhando de frente a atitude daquele homem, que, ao estender a sua mão, oferecia bem mais do que R\$ 20,00. Oferecia o suor de sua mão calejada, respingada de cimento, com o qual acabara de vedar o túmulo do seu filho natimorto. Um gesto surpreendente, que brotou de forma espontânea e natural do coveiro, que, sendo um homem branco, como os demais ali presentes, com exceção do pai, João, que era negro, certamente estava comovido com a morte prematura daquela criança negra. Mas não só! Outras crianças negras possivelmente ele já havia sepultado. Mas nunca talvez um filho de imigrantes haitianos, que, tendo chegado à nossa cidade para encontrar trabalho, pão e lar, experienciavam, naquele momento, o mais profundo e doloroso sofrimento humano, que é a perda inesperada e indesejada de um ente querido e amado, como certamente é um filho para os seus pais. Ainda mais quando se trata do primeiro filho de um casal, que, por sua vez, tem os pés afixados em solo estrangeiro na esperança de ali reconstruir a vida, os sonhos e as alegrias de viver.

Apesar da vida que se tornava ausente a partir daquele momento, outra estava a nos aguardar no hospital, também necessitando de ajuda, carinho e atenção. Tratava-se de Maria, que nos aguardava para deixar o hospital. Para lá nos dirigimos, eu, João e a Sra. Lorenci, sendo que os relógios já marcavam mais de 18h.

Na recepção do hospital, encontramos um senhor que, sabendo do ocorrido, também depositou R\$ 50,00 nas mãos de João. Sem muitas delongas, fomos até o quarto, solicitamos uma cadeira de rodas para Maria e a conduzimos até o carro e partimos para a residência deles. Depois de acomodar Maria no único sofá velho da casa, descarregamos o restante dos alimentos, roupas e pertences de ambos, que estavam no carro. A Sra. Lorenci, que havia providenciado todos os medicamentos necessários para Maria, ainda fez questão

de explicar paciente e detalhadamente para o casal o horário correto de uso de cada um deles. Já passava das 19h quando eu e a Senhora Lorenci deixamos a residência de João e Maria para ir visitar outra residência de haitianos, sita à rua Guerino Camini, 116 (sem saída), no bairro Guarany.

Ao findar daquele dia, o cansaço físico era algo sensível em todas as partes do corpo. Por outro lado, no peito pulsava a firme convicção de termos feito o possível, quando o impossível não poderia ser alcançado. E se havia algum motivo pelo qual poderíamos nos orgulhar, esse se referia ao fato de termos descoberto nesse casal de imigrantes haitianos, João e Maria, não apenas dados para futuras pesquisas ou estatísticas, senão pessoas com rostos, nomes, histórias e sentimentos<sup>9</sup>. Sem dúvida, João e Maria já vivenciaram várias outras histórias. Mas agora uma nova história havia sido criada. E mesmo que eles possam emigrar para outros países ou mesmo retornar à sua pátria natal, essa história ficará para sempre registrada nos órgãos competentes da referida cidade, mas de forma ainda mais singular na memória e no coração desse casal. Nem mesmo o tempo poderá apagar essa experiência por nós vivenciada e pelos nossos olhos testemunhada ao longo desse dia tão triste e sofrível, mas igualmente profundamente humano, fraterno e solidário.

### **Cicatrizes de um fenômeno migratório**

A presença e a convivência com imigrantes haitianos têm se tornado uma realidade permanente na cidade de Xaxim e na região oeste de Santa Catarina, particularmente a partir de 2010, quando o país caribenho do Haiti foi drasticamente atingido por um terremoto em janeiro daquele ano, vitimando milhares de vidas humanas e deixando outras milhares desabrigadas.

Face ao cenário caótico que se instalou no país, o Brasil foi apresentado como uma opção atrativa para a população haitiana, que almejava emigrar em busca de uma nova chance para reconstruir a vida e os sonhos. Tal possibilidade revelou-se particularmente sugestiva, especialmente para aqueles e aquelas que, em meio à miséria e aos escombros a que ficou reduzido o Haiti, conseguissem reunir, junto a seus familiares e amigos, um mínimo de recursos financeiros para custear o deslocamento excessivamente dispendioso do país de origem até a fronteira brasileira.

Sem dúvida, uma decisão tão arriscada quanto difícil e desafiadora. Afinal, tratava-se de seres humanos que, motivados pelo sonho de uma vida economicamente melhor para si e para os seus, outras vezes perseguidos étnica,

---

<sup>9</sup> Cf. Papa Francisco. Discurso à população no Porto de Mítilene, capital da ilha de Lesbos, Grécia, em 16/04/2016, citado em *Revista Ave-Maria*, ano 118, junho 2016, p. 38.

política e/ou religiosamente, decidiram deixar para trás a terra natal, assim como os seus familiares, e sem nenhuma garantia partir em busca de reconquistar o direito à vida, o que significativa, na prática, conquistar um novo lar e uma nova chance de recomeçar.

Seja como for, o ato de migrar (emigrar e imigrar) faz emergir uma vasta gama de questões que subjazem no bojo desse fenômeno, como denuncia o Papa Francisco, quando esse assevera que “os desequilíbrios socioeconômicos e uma globalização sem regras são as molas impulsadoras que se encontram na base do movimento migratório, em que as pessoas são mais vítimas do que protagonistas” de um fenômeno essencialmente humano, que visa romper com um ciclo de violência, miséria, exclusão e discriminação, buscando novos espaços para reconstruir a vida e a história pessoal e/ou familiar (PAPA FRANCISCO, 2016, p. 39).

Ciente dessa teia de questões que envolvem e determinam a dinâmica do movimento migratório humano, Abdelmalek Sayad afirma que “ninguém deixa a sua terra impunemente, assim como ninguém habita impunemente um outro país” (SAYAD, 2000, p. 14). Ou seja, todo ser humano experimentado no ato de emigrar e imigrar carrega consigo as cicatrizes impostas por esse processo e que, por vezes, permanecerão latentes física, psicológica e sentimentalmente ao longo de toda a existência humana.

São marcas (SAYAD, 2000, p. 14) que, quase sempre, escancaram a face mutilante, perversa e desumana do fenômeno migratório na medida em que denunciam experiências de profundo sofrimento, dor e morte, imputadas àqueles e àqueles que já se encontravam em condições de miséria e vulnerabilidade humana. Afinal, o que dizer da realidade aqui descrita senão uma experiência de imigração vivenciada em condições sub-humanas, perpassada pelo sofrimento e pela morte, presentes no hoje da vida, no chão onde pisam os nossos pés?

## Referências

- CASTRO, Fidel. Disponível em: <<https://solidaridadlatinoamericana.wordpress.com/2014/06/17/discurso-del-comandante-en-jefe-fidel-castro-ruz-ante-la-onu-1979/>>. Acesso em: 12 out. 2017. Também disponível em vídeo, no seguinte endereço eletrônico: <<https://www.youtube.com/watch?v=U9JnHgAs6II>>. Acesso em: 12 out. 2017.
- PAPA FRANCISCO. **Revista Ave-Maria**. São Paulo: Editora Ave-Maria, ano 118, junho 2016.
- PARISE, Pe. Paolo. **Revista Ave-Maria**. São Paulo: Editora Ave-Maria, ano 118, junho 2016.
- SAYAD, Abdelmalek. **Revista Travessia**. São Paulo: Editora Peres, ano XIII, janeiro 2000.

# Educação escolar e solidariedade: saberes compartilhados

*Aimée Schneider Duarte<sup>1</sup>*

## Considerações iniciais

Poucas são as frentes onde as ideias devem ser vertidas em ações tão profundas e eficazes quanto aquelas em torno da educação. Nesse sentido, a pergunta *para que serve a escola?* traz uma reflexão que transborda além da simples resposta *para ensinar*.

Como o ser humano não é neutro, mas cultural, o conhecimento é uma das formas como as pessoas interagem com o mundo. O debate epistemológico acerca das implicações entre o *eu* e o *outro* está presente nas preocupações teóricas e metodológicas deste artigo, que gravitará em torno de estudos voltados para as relações entre educação e história, fundamentando-se na pesquisa bibliográfica.

Partindo de uma perspectiva de valorização dos espaços em que, concebidos os conhecimentos e saberes, este artigo se dedica a refletir acerca da relevância da educação escolar como forma de conscientização social, posto que é preciso pensar globalmente e agir localmente para que se possa garantir uma vida plena, tanto em escala individual como comunitária. Tem-se que, com o desenvolvimento de uma rede estruturada de conhecimento e de trocas sociais, é possível a promoção de novos instrumentos de solidariedade.

Os indivíduos estão inseridos no contexto social, notadamente por conta das trocas de sociabilidade, o que estimula o desenvolvimento de diversas relações – inclusive as geradoras de campos de lutas. As disputas permeiam-se no contexto da sociedade civil-política, como é o caso da imprensa, dos partidos, das empresas, das famílias etc. Todo esse conjunto de relações faz com que os conceitos da História cheguem às escolas tendo sofrido interferências, de modo que não há História, escola, professores, alunos e materiais *isentos*.

---

<sup>1</sup> Professora, advogada e mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente é doutoranda em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito (PPGSD) também pela UFF. Pesquisadora Júnior do INCT – Propriedas: História Social das Propriedades e Direitos de Acesso. E-mail: schneider\_aimée@hotmail.com

A *teia de relações* (ARENDETT, 2010) é elaborada por meio de trocas sociais entre o *eu* e o *outro*, tecendo-se através da diversidade de fios singulares que dão a forma da estrutura como um todo – ou seja, os fios individuais formam, em conjunto, a teia da sociedade. Assim, ao mesmo tempo em que o indivíduo é parte de uma categoria social determinada, também se constitui na experiência singular da materialidade de sua própria vida, conectada à sua realidade de vivência. A educação, nessa esfera, mostra-se como um dos meios mais eficientes de conscientização e troca de informações, sendo um forte instrumento não só em favor do desenvolvimento subjetivo da pessoa humana como também da mobilização social.

A educação escolar, portanto, não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais, ultrapassando os conteúdos meramente didáticos e transformando o saber em algo palpável e transmissível.

[...] a escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se geram riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder; ela é também um local [...] de gestação e de transmissão de saberes e símbolos (FORQUIN, 1992, p. 28).

Buscando evidenciar as transformações sofridas pelos conhecimentos, o professor Yves Chevallard (1991) criou os conceitos de *noosfera* e de *transposição didática* do saber. A transposição didática seria a passagem do saber acadêmico ao saber ensinado; a noosfera, por sua vez, seria o campo onde esse processo ocorreria. O saber, sob essa ótica, seria produzido inicialmente na academia, sendo posteriormente modificado pelo campo de tensões e disputas da noosfera, que agiria como um filtro, e só então seria transmitido aos estudantes. A perspectiva argumentativa de Chevallard é que o processo de construção de conhecimentos é um campo de atuação que envolve diversos personagens, tais como: professores, pesquisadores, editores de materiais didáticos e governos.

No entanto, cabe destacar que, partindo desse prisma, a sala de aula seria o último local da transposição didática, fazendo do aprendiz um simples receptáculo e da academia um campo autônomo. Hierarquizam-se, assim, os conhecimentos, colocando o saber acadêmico em posição superior à do escolar. Compreender o papel do educador se faz com a reflexão da complexidade das relações ensino-aprendizagem, cujo cenário não pode deixar de considerar as particularidades dos alunos – inclusive aquelas concebidas e fomentadas *extramuros* da escola.

A despeito de o conceito de transposição didática ajudar a esclarecer o caminho que percorrem os saberes, tal noção possui limitações teóricas, de modo que todo conhecimento ensinado está sujeito a interferências, notadamente no



aspecto das condições sociais e materiais – à guisa de exemplo, citam-se as escolas do interior do país, que não possuem o mesmo grau de acesso a recursos escolares quando comparadas com as escolas urbanas, situadas nas grandes metrópoles. Há, portanto, muito mais do que uma mera transposição de questões produzidas no campo exterior – noosfera – para o campo interior – escola.

O professor Jean-Claude Forquin (1992) identifica uma dualidade no currículo escolar, em que se observa o “formal” – descrito por programas elaborados pela hierarquia escolar – e o “real” – desenvolvido na prática na sala de aula. Forquin alerta que a transmissão e a construção do conhecimento devem se dar a partir do aluno e de suas peculiaridades de compreensão, já que não é o método *certo* que garantirá ao professor a certeza de efetividade de aprendizagem, mas sim o *olhar* paralelamente atento às diversas possibilidades de transposição didática.

A perspectiva do que ensinar vincula-se diretamente à reflexão acerca dos elementos que caracterizam a disciplina, o conhecimento, o saber escolar e, principalmente, a forma e os métodos pelos quais os educadores apresentam o conteúdo. O saber ensinado é desenvolvido em conjunto com os próprios alunos, sendo necessário compreender tal processo como um “[...] lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos ou distanciamento entre culturas que entram em contato” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 194). Tal pensamento auxilia na compreensão acerca da importância de não se prender a um lugar específico, mas entender que somente através do *diálogo* e da *interação* é possível aprofundar o trabalho reflexivo: o aluno é retirado de uma posição de suposta passividade.

### **Educar: um entrelace entre a memória e o encontro com o *outro***

Trabalhar com as questões da memória em sala de aula constitui um processo de montagem de quebra-cabeças, pois se trata de uma atividade consolidada através do exercício de reconhecimento e participação do *outro* – é dizer, todo e qualquer integrante da vasta coletividade, portador de suas próprias vivências e enfoques. Nesse diapasão, o sociólogo Stuart Hall (2006) defende que a própria noção de identidade deve ser discursivamente construída no *outro* ou por intermédio dele através de um sistema de similaridades e diferenças, posto tratar-se de um conceito que deixou de ser um termo fixo no sistema de identificação, tornando-se uma “exterioridade constitutiva” simbolicamente marcada. Nessa mesma esteira, o antropólogo Clifford Geertz (2004) afirma que o conhecimento surge das práticas simbólicas e dos discursos embasados nas diferenças, no esforço de entender o *outro*.

A retomada da história permite interpretar esses comportamentos a partir de suas percepções e sensibilidades. Contudo convém lembrar que não há um *olhar neutro* sobre a realidade, como tampouco há sobre a memória: ambas estão vinculadas aos valores, símbolos e crenças por meio do capital cultural e social (BOURDIEU, 1998). É preciso jogá-las em um caldeirão de controvérsias, pois não podem ser representadas como um *corpus* unificado, interpretado de maneira definitiva. Há a necessidade, portanto, de incluir nas análises as contradições e os conflitos inerentes a esses processos de construção da realidade social, seja individual ou coletiva.

Nessa linha de pensamento, a filósofa Marilena Chauí (1997) faz um convite à reflexão do mundo e das vivências introspectivas quando escreve *Janela da Alma, Espelho do Mundo*. Nesse texto, a autora aborda a temática sobre o *olhar* e a *alma*, fazendo um passeio pelos diferentes sentidos com os quais a visão é empregada no falar cotidiano.<sup>2</sup> Chauí defende que o *olhar* possui um caráter dialético, como uma via de mão dupla, sendo uma janela entre o interior e o exterior: “[...] olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si” (CHAUÍ, 1997, p. 04).

A memória é a perpetuação dos sentidos e dos valores que identificam um indivíduo e uma coletividade, representando um fator de coerência para consigo e para com o grupo. O historiador Pierre Laborie (2009) afirma ser através da rememoração de fragmentos do ocorrido que cada recordação social transmite ao presente uma das múltiplas representações desse passado que ela deseja testemunhar – ou seja, há uma multiplicidade de memórias fragmentadas que se constroem sob a influência dos códigos e das preocupações atuais.

Nessa mesma esfera, o sociólogo Maurice Halbwachs (1999) desenvolve a tese de que a memória é coletiva – o que não significa dizer que a individual não exista – e articula-se com o passado através do presente, pois o conjunto de lembranças só pode ser reconstruído a partir das noções e estímulos atuais, existindo, portanto, um ponto de articulação entre os tempos. A sua faceta individual não existe inteiramente isolada e fechada, posto que os pensamentos e os atos são explicados pela natureza do ser social: ao recordar, o indivíduo reporta-se a pontos de referência que existem fora dele e que são fixados pela sociedade. As representações simbolizam a *sociedade* e resultam da combinação das consciências *individuais*, exprimindo, a um só tempo, a vida *exterior* e *interior*. A partir desse olhar, Halbwachs enxerga a memória no discurso plural.

---

<sup>2</sup> São alguns exemplos: amor à primeira *vista*; diferentes *visões* sobre dado assunto; mau *olhado*; *olho* maior que a barriga (para se referir a alguém guloso); *olhar* de peixe morto; ponto de *vista*; *sem sombra* de dúvida; ter ou não ter *a ver*; *visões* de mundo; quando nos diferenciamos entre *iluminados* e *sombrios*.

Sob essa ótica, o antropólogo Fredrik Barth (2000) defende que a pessoa está posicionada em virtude de um padrão singular, formado pela reunião, nesse indivíduo, de partes de diversas correntes culturais, bem como em função de suas experiências particulares. Por conseguinte, o que é lembrado ou esquecido está relacionado às identidades formadas no presente, e essa percepção varia conforme as relações sociais que se mantêm com o meio, tanto intergrupos como intragrupos. A mentalidade de um indivíduo histórico é o que ele tem em comum com outros homens de seu tempo; nas palavras da historiadora Angela de Castro Gomes (2007), não se elabora a identidade de um grupo social sem se recorrer, em um processo dinâmico, ao passado desse grupo.

Ainda entre tais questões, o sociólogo Michael Pollak (1992) aponta que a memória, sobretudo a coletiva, funciona como elemento constituinte da noção de identidade. Entre lembranças e esquecimentos, é possível recriar e reelaborar os fatos a partir dos anseios do presente, considerando que “a memória é um fenômeno construído” (POLLAK, 1992, p. 204), pois falar do passado geralmente leva quem o relata a organizar e selecionar os fatos. Segundo o autor, não é possível construir uma autoimagem isenta de mudança, de negociação ou de transformação decorrente do contato com o outro. A partir dessa constatação, entende-se que memória e identidade podem ser negociadas e confrontadas com o *outro* na medida em que são valores disputados em conflitos que opõem diferentes grupos políticos. Quando se fala em *memória dividida*<sup>3</sup>, o que se tem não é sua redução a porções desprovidas de valor, mas, ao revés, a multiplicidade por meio da qual os acontecimentos correspondem às operações de escolha.

Defende-se, assim, que o aluno não é um simples receptáculo, uma vez que interage na sociedade, dentro e fora do ambiente escolar, apresentando uma série de formulações preestabelecidas que interferem na forma como absorve o conhecimento que lhe é transmitido. O próprio saber escolar não é isento na medida em que funciona como um campo de tensões da sociedade e de disputas de memória. Uma forma de problematizar tais questões dentro da

---

<sup>3</sup> Abrangendo tais questões em um parecer próprio, o escritor Alessandro Portelli (2001) faz uma interessante análise da história de Civitella in Val di Chiana – cidade italiana da região da Toscana que foi massacrada em 1944. Para ele, os acontecimentos geraram uma “memória dividida”: por um lado, a “oficial” e, por outro lado, a criada e preservada pelos sobreviventes. Para o autor, a memória é um processo moldado no tempo histórico; como exemplo, ele cita os depoimentos que se modificaram com o tempo e relata que a omissão no depoimento também deve ser considerada como uma representação. Não é uma série cronológica do pretérito que reproduz antigos acontecimentos, mas as preocupações atuais, a partir da relação com as ideias e percepções de hoje. Logo, não é o passado, mas sim este conjunto de correspondências que desencadeia o processo de lembrar.

sala de aula seria a utilização de objetos biográficos, trazidos pelos estudantes e tendentes ao estímulo de uma série de lembranças. Abre-se, dessa forma, uma porta para desenvolver a ideia do que vem a ser memória e seu processo de seleção e o que vem a ser história e seus processos construtivos, isso porque “dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas [as crianças], a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente” (ARENDDT, 2013, p. 246).

Nesse aspecto, o papel da educação passa a ser, por meio do educador, o de mediador entre a memória da sociedade – a história – e a formação da memória individual – em especial a das crianças:

É sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado (ARENDDT, 2013, p. 243-44).

É interessante entender, a partir de uma linha temporal bastante simplificada, a noção do *outro* dentro do pensamento moderno. O filósofo René Descartes (1983), representante do modelo cartesiano, desenvolve que o *outro* é um produto do pensamento do *eu*, assim como todas as coisas sobre cuja existência é possível ter uma certeza racional: “eu penso, logo eu sou”, portanto “eu sou uma coisa que pensa”. Por sua vez, o filósofo Jean-Paul Sartre (1999) dá novo destaque ao tema, sobretudo por conta da fenomenologia existencial, ao afirmar que “o inferno são os outros” – e dentro desse patamar de reflexão defende a posição (objetificada) do *outro* como instrumento.

Sob tais prismas, compreende-se que, para o cartesianismo, o núcleo reside na interioridade, enquanto a fenomenologia o identifica na exterioridade. A perspectiva contemporânea procura conciliar – ainda que com inúmeras ressalvas – ambas as visões em uma relação que as considere não como opostos, mas *complementos* uma da outra: é preciso haver interioridade e exterioridade, e não essa *ou* aquela. O pedagogo Paulo Freire (1981, p. 79) declara que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Independentemente de se concordar com esse pensamento, verifica-se a importância do *outro* na educação, seja no ensino mútuo entre as pessoas, seja na experiência do autodidatismo, que, necessariamente, precisa da produção cultural desenvolvida por *outros*.

Nesse ponto, surge uma questão: é possível pensar o *outro* como algo distinto de uma representação? A democracia consiste na tolerância para com o *outro*, na produção do consenso através do diálogo. Mas tal preceito é suficiente? Como ultrapassar a fronteira da abstração e, de fato, transformar a educação em um diálogo?

A seguir, o cientista político Gisálio Cerqueira Filho (2015, p. 425) apresenta dois diagramas relativos à questão da subjetividade: 1) Ausência do Outro e Isolamento de si mesmo a Sujeito autorreferenciado à Intolerância; 2) Alteridade à Diversidade do Outro a Respeito e abertura para o Outro à Tolerância. No primeiro diagrama, percebe-se a ilusão do egocentrismo, no qual “Eu sou Eu”; por sua vez, no segundo, o processo subjetivo é indicado como o “Eu é um Outro” (CERQUEIRA FILHO, 2015, p. 245).

Segundo o filósofo Tzvetan Todorov (1993), a busca de reconhecimento e legitimidade parte da relação com o *outro*, posto que é o pertencimento a um grupo que garante a ruptura com o isolamento e possibilita a participação em um todo social. Tal processo – que, a um só tempo, exclui e inclui – evidencia idiosincrasias e generalidades, servindo de uma interlocução rumo à conquista de alteridade.

Com relação ao etnocentrismo, Todorov analisa a relação entre a diferença e o choque de culturas, expondo a postura de Colombo e dos demais colonizadores frente ao *outro*: o índio. Através do contexto da colonização espanhola na América Latina, o outro é visto, desde o início, como sendo inferior e selvagem. Perante tal cenário, verifica-se que o etnocentrismo tende a olhar para o diferente como se mirasse um espelho, projetando o próprio modo de vida e julgando o outro. É, portanto, uma visão do mundo na qual um grupo assume uma posição central – o grupo do *eu* faz da sua visão a única ou pelo menos a melhor possível –, sendo os demais pensados através dos seus valores e modelos centralizados, relegando o grupo do *outro* à anormalidade ou até mesmo ao humor pejorativo. Tal concepção pode ser verificada, por exemplo, na seguinte frase: “Temos a impressão de que é ele o idiota: um sistema de troca diferente significa, para ele, a ausência de sistema, e daí conclui pelo caráter bestial dos índios” (TODOROV, 1993, p. 23).

Muito embora o choque gerador do etnocentrismo tenha nascido da constatação das diferenças, cabe ressaltar que tal vocábulo não atribui, em si mesmo e de forma objetiva, níveis de superioridade a um povo, mas toma a diferença como critério de julgamento, de modo que o *outro* passa a ser considerado estranho ou absurdo. Para Todorov, ao partir de um aspecto particular para somente depois incorrer em generalizações, o etnocentrismo consistiria em promover, de maneira equivocada, os valores próprios da sociedade (particular) a que se pertence a valores universais. É nessa esfera que se pautam as temáticas do etnocentrismo *versus* relativismo cultural, em que o relativismo seria a negação do etnocentrismo.

Sob esse prisma, relativizar consistiria na recusa à transformação da diferença em hierarquia – superiores *versus* inferiores; inteligentes *versus* estú-

pidos; avançados *versus* atrasados –, antes a enxergando a partir de sua dimensão de riqueza. O relativismo cultural liberta-se dos próprios preconceitos para observar os *outros*, concentrando-se quando o significado de um ato é visto não em sua dimensão absoluta, mas no contexto em que acontece. Como os critérios usados para classificar uma cultura são, eles próprios, culturais, a avaliação de traços dessa natureza é relativa.

Nesse teor de ideias, é necessário que haja um esforço de relativização para que os *outros* não sejam julgados em função de sua própria cultura e conhecimento da realidade. Cabe pontuar que a diversidade entre as culturas não é considerada um fenômeno natural, uma vez que “a noção de humanidade, a englobar sem distinção de raça ou de civilização todas as formas da espécie humana, apareceu muito tardiamente e teve expansão limitada” (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 04). Assim, a mera afirmação de igualdade natural para todos contém algo de enganoso, posto não ser possível deixar de lado a diversidade que existe entre os grupos/povos.

Sob tal enfoque, o antropólogo Claude Lévi-Strauss (1989, p. 05) critica o “falso evolucionismo”, identificando nele uma “tentativa para suprimir a diversidade das culturas, fingindo reconhecê-las plenamente”. Adverte que o evolucionismo biológico poderia estar correto no que se refere aos seres não humanos, mas não mostra a mesma precisão no que tange à evolução social e cultural. A partir de sua ótica, o autor entende que, ao contrário da diversidade entre as raças, “a diversidade entre as culturas põe uma vantagem ou um inconveniente para a humanidade, questão de conjunto que se subdivide, bem entendido, em muitas outras” (1989, p. 02).

Entretanto pergunta-se: em que consiste essa diversidade? Tal questão se faz necessária principalmente por conta do problema da desigualdade entre as raças humanas. Lévi-Strauss salienta que o etnocentrismo seria a recusa em admitir a própria diversidade cultural, nele identificando uma das posturas mais antigas do homem, assentada em fundamentos psicológicos que constantemente ressurgem em todos os indivíduos quando são colocados em uma situação de estranheza, externa ao perímetro que lhes é conhecido, ou diante de diferenças que não compreendem intelectualmente. Logo, tendo em vista essa recorrente tendência ao estranhamento em sua forma menos saudável, assevera que se afirma que as características biológicas ou as particularidades dos ambientes físicos não são determinantes das diferenças culturais.

Como resultado desse processo, Lévi-Strauss afirma que a diversidade das culturas requer a *tolerância* – que, no entanto, não deve ser entendida como uma posição contemplativa, mas sim como uma atitude dinâmica, de compreensão e valorização do *outro*. Resumindo essa lógica de observação, o autor

(1989, p. 24) assevera que “a diversidade das culturas humanas está atrás de nós, à nossa volta e à nossa frente”. Para neutralizar a ideia de etnocentrismo, é preciso relativizar as diferentes culturas e introduzir os ideais de sua existência, sendo imprescindível ver o *outro* com *os olhos do outro*.

Conforme previamente abordado, os conceitos de etnocentrismo e de relativismo cultural pressupõem duas maneiras de perceber o *outro* e, com isso, de encarar a diversidade cultural própria da condição humana. A primeira seria o *estranhamento* – o etnocentrismo como forma de rejeição, de demarcação de conflitos entre povos diferentes –; e a segunda, por sua vez, seria o *reconhecimento* – o relativismo das culturas com seu postulado de tolerância e aceitação da multiculturalidade.

Nesse teor de ideias, é preciso enfatizar que esse reconhecimento constitui uma atividade consolidada através de constante exercício de reconhecimento e participação do *outro* em sua natureza dual. A concepção de relatividade cultural surgiu dessa constatação da pluralidade humana: as práticas culturais passaram a ser percebidas como parte de uma imensa variabilidade, admitindo o comportamento humano como algo plural, diverso. Com isso entende-se que, como as culturas não são iguais, nenhuma possui o monopólio da verdade e todas merecem respeito. Convém reiterar ainda a necessidade de incluir a diversidade nas análises, tendo em vista, conforme já exposto, o quanto a ideia de identidade é construída a partir do *outro* em um arranjo simbólico.

Sustenta-se, assim, que o enfoque educativo deve recair na relação dos estudantes com os seus contextos sociais e históricos por meio da dialética entre o *eu* e o *outro*, tal como expõe a escritora Clarice Lispector (1999, p. 119): “Meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro, estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada”. O espaço escolar deve tornar-se um lugar de resistência, de solidariedade e de questionamentos, onde são criadas condições para a formação da consciência histórica e para enxergar e entender o *outro* também como sujeito da história.

Para a construção do conhecimento, é necessário o entrelace entre o aluno, a escola, o método de ensino, o processo de aprendizado e o conteúdo disciplinar. A educação, como espaço de estudo do *outro*, vai além de uma *audição* meramente mecânica, ultrapassando as fronteiras – não necessariamente físicas – da instauração de trocas comunicativas comprometidas com a emancipação individual e coletiva. Por meio dessas zonas de fronteira, um dado segmento é desqualificado como invisível, inferior, residual e/ou descartável.

Corroborando tal entendimento, o pedagogo e cientista social Carlos Skliar (2003) declara que o *outro*, em muitos casos, é apagado. Em decorrência, fica evidente a conformação de um quadro conflituoso – padrão *versus* fora do pa-

drão. É dizer: na medida em que se afirma apenas um lugar de fala, os demais são desvalorizados, tidos por inferiores e/ou incompetentes por fugir ao padrão preestabelecido de *ideal* do homem médio branco – ou seja, os trabalhadores, as mulheres, os negros, os índios e os pobres, entre outros grupos.

Quando examinamos as pré-condições que dão direito a alguém para agir, falar e ouvir, descobrimos que esse direito é dado apenas àqueles que possuem os conhecimentos científicos, técnicos, artísticos e filosóficos estipulados pelos dominantes – faz, fala e escuta quem “sabe” e possui “cultura”. O resto obedece porque é “incompetente”. O mito da “competência” significa simplesmente um enorme processo de uso de uma certa cultura para excluir da ação social e do discurso político, da ação artística e do discurso do conhecimento todos aqueles que foram *economicamente* e *politicamente* excluídos. Pela “competência” se realiza a invalidação social, política e cultural dos “incompetentes”. Ora, quem em nossa sociedade é o incompetente por excelência senão os trabalhadores, as mulheres, os negros, os índios, os homossexuais, os jovens, as crianças e os velhos? (CHAUÍ, 1985, p. 20-21).

O historiador Marc Ferro (1983, p. 01) expõe que “a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida”. A frase indica o caminho rumo ao início de uma reflexão, pois, se há uma História que foi ensinada, há outras que não foram.

A pedagogia do apagamento costuma padronizar o *outro*, normalizando-o, moldando-o e, por fim, silenciando-o, de forma a “mostrar ao outro que está bem ser aquilo que não se é, que não está sendo e que não se poderá ser” (SKLIAR, 2003, p. 202). Nesse ponto, é interessante destacar a frase do filósofo José André da Costa (2008, p. 36), que traz o significado da educação: “educar significa: levar a sério o tempo da construção dos sentidos que se dá no encontro com o outro”. A educação é, necessariamente, um empreendimento que envolve o coletivo; como já dizia o poeta Mário de Andrade (1987, p. 211) ao retratar a multiplicidade que singulariza: “Eu sou trezentos”<sup>4</sup>.

### Considerações finais

O presente trabalho teve por objetivo discutir questões relativas ao entrelace da educação, da História e da solidariedade, partindo do pressuposto

---

<sup>4</sup> “Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cinquenta, / As sensações renascem de si mesmas sem repouso, / Ôh espelhos, ôh! Pireneus! ôh caiçaras! / Si um deus morrer, irei no Piauí buscar outro! / Abraço no meu leito as melhores palavras, / E os suspiros que dou são violinos alheios; / Eu piso a terra como quem descobre a furto / as esquinas, nos táxis, nas camarinhas seus próprios beijos! / Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cinquenta, / Mas um dia afinal eu toparei comigo... / Tenhamos paciência, andorinhas curtas, / Só o esquecimento é que condensa, / E então minha alma servirá de abrigo” (Mário de Andrade, 1987, p. 211).



de que para ensinar – e, no caso específico, ensinar História –, é necessário fomentar a compreensão de que todos os seres humanos são sujeitos históricos e sociológicos. Essa concepção de sujeito sociológico (HALL, 2006), espacial e temporalmente situado, fundamenta não apenas o modo como o educador enxerga a criança/adolescente com quem dialoga, mas principalmente as formas de construção do conhecimento histórico.

A profundidade inerente ao papel do educador demanda, para sua plena compreensão, um exercício reflexivo acerca da riqueza própria da relação ensino-aprendizagem – e, conforme exposto, as particularidades inerentes a cada aluno são intrínsecas a esse cenário. O conhecimento ensinado está sujeito às inúmeras condições sociais, materiais, principalmente àquelas do interior da escola, incluindo os próprios indivíduos e as suas correlações em sociedade. Assim é que, na experiência da educação escolar, o *outro*, com singularidades e diversidades, precisa, por meio da possibilidade de encontros, ser compreendido – e não diminuído ou até mesmo apagado. Trata-se de garantir o respeito às diferenças e permitir, dessa maneira, novos (re)começos.

Considerando essa perspectiva, buscou-se analisar as imbricações entre a memória e a educação, notadamente no tocante ao ensino da História, bem como apontar algumas possibilidades de interpretação para as narrativas construídas, balizando o ensino escolar dentro de uma relação que envolva diversos mundos, representados pelo *eu* e pelo *outro* e desaguando na ideia de *nós* enquanto uma coletividade formada por seres humanos, a um só tempo, singulares e sociais.

De acordo com as considerações da pedagoga e professora Jaqueline Moll (2009, p. 15), “é preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida”. Entende-se que, à medida que os estudantes se familiarizam com os saberes desse espaço comum – a escola como cidade educadora –, tornam-se capazes de assumir responsabilidades. O espaço escolar igualmente atua, no processo ensino-aprendizagem, na (re)construção dessa *cidade*, respeitando os diferentes ritmos e necessidades dos alunos. Sob essa perspectiva, a educação atua global e localmente, sendo “o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele [...]” (ARENDDT, 2013, p. 247).

O ensino, portanto, é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo uma tomada de consciência como agente construtor e transformador da cultura: “A Educação Patrimonial [...] possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do uni-

verso sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p. 06). Os saberes são narrativas plurais, que colocam em discussão variadas manifestações de cultura histórica e estimulam a compreensão acerca do momento atual em diálogo com o passado.

A escola, contudo, não pode ser considerada a única responsável pela aprendizagem, não estando sozinha na empreitada da transmissão do conhecimento. À guisa de exemplo, destacam-se as contribuições dos espaços não formais de ensino, tais como os patrimônios materiais – arquitetura histórica, museus etc. – e imateriais – culinária, dança etc. Para que as mudanças aconteçam, é necessário que a educação seja assumida de forma efetiva em todas as esferas: cultural, social, política e outras. Cumpre apontar que, em regra, é atribuição do Ministério da Educação regulamentar os princípios e funções da educação; entretanto também é de extrema importância a contribuição dos demais órgãos governamentais no seu desenvolvimento.

A educação, apesar de ser um direito social constitucionalmente garantido (art. 6º da Constituição Federal)<sup>5</sup>, não é disponibilizada de forma plena, na medida em que, na conjuntura existente no Brasil, o acesso equitativo e universal ao ensino de qualidade não é viável em todo o território nacional para todos os níveis socioeconômicos. Assim, em que pese a implementação legislativa de incentivos à educação, essa ainda não foi plenamente concretizada.

É a partir desse ponto que este artigo identifica uma inquietude de saber que a solidez do comprometimento com o *outro* é o único elemento capaz de fazer com que a democracia desça da nuvem das abstrações e se revele um corpo consistente. Seu encerramento ocorre, então, com a esperança de que todos reconheçam, estando cada vez mais cientes das táticas usadas para burlar um sistema que se deseja ver mais inclusivo e justo a cada dia, a necessidade de somar às suas intenções mais nobres a ciência de que uma evolução *concreta* é possível, necessária e *urgente*.

## Referências

ANDRADE, Mário de. “Eu sou trezentos.” In: **Poesias completas**. Edição crítica de Diléa Zanotto Manfio. São Paulo: EDUSP/Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Revisão e apresentação de Adriano Correia. 11. ed., rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

---

<sup>5</sup> Art. 6º da CRFB/88: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BARTH, Fredrik. “A análise da cultura nas sociedades complexas”. In: LASK, Tomke (Org.). **O Guru, o Iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: mar. 2018.

CERQUEIRA FILHO, Gisálio. “Alteridade e [in]tolerância”. In: NEDER, Gizlene; SILVA, Ana Paula Barcelos Ribeiro da; SOUZA, Jessie Jane Vieira de (Orgs.). **Intolerância e Cidadania: secularização, poder e cultura política**. Rio de Janeiro: Autografia, 2015.

CHAUÍ, Marilena et al. **Política cultural**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

CHAUÍ, Marilena et al. “Janela da alma, espelho do mundo”. In: NOVAES, Aduino (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CHEVALLARD, Yves. **A transposição didática: o saber sábio ao saber ensinado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

COSTA, José André da. “Crítica ao modelo moderno de subjetividade: a proposta de subjetividade no pensamento de Levinas”. In: CARBONARI, Paulo (Org.). **Ética, educação e direitos humanos: estudos em Emmanuel Levinas**. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008.

DESCARTES, René. **Discurso do Método; Meditações; Objeções e Respostas; As Paixões da Alma; Cartas**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Col. Os Pensadores).

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRSA, 1983.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria da Educação**, Porto Alegre, n° 05, 1992, p. 28-49.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local – Novos Ensaios em Antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

GOMES, Angela de Castro. “Cultura Política e Cultura histórica no Estado Novo”. In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. **Cultura Política e Leituras do Passado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Faperj, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

- LABORIE, Pierre. “Memória e opinião”. In: AZEVEDO, Cecília; ROLLEMBERG, Denise; KNAUSS, Paulo; BICALHO, Maria Fernanda; QUADRAT, Samantha Viz (Orgs.). **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papyrus, 1989.
- LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio – Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, Ano XIII, ago./out. 2009.
- MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. In: **Revista Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, 2011.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.
- PORTELLI, Alessandro. “O Massacre de Civitella Val di Chiara (Tosacana, 29 de junho de 1944): mito e política, luta e senso comum”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.
- SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América**. A questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

- V -

O debates educativos  
através dos tempos

# A imigração e educação escolar no periódico *Folha do Oeste* (1946-1960)<sup>1</sup>

Rodrigo dos Santos<sup>2</sup>

Esses são, poderíamos dizer, problemas universais e atemporais quando há ‘estranhos em nosso meio’, aparecendo o tempo todo e assombrando todos os setores da população com uma intensidade e num grau mais ou menos semelhantes (BAUMAN, 2017, p. 14).

## Introdução

Segundo dados disponíveis no jornal *El País* (REFLUXO..., 2016) em 2015, a Europa acolheu mais de um milhão de refugiados; desse total, mais de três mil morreram durante a travessia. Ainda, com dados do referido jornal, em 2016, até o mês de dezembro, foram recebidos na Europa mais de trezentos mil imigrantes; destes citados, mais de três mil morreram durante o percurso. O periódico também afirma que, no ano de 2017, o número de mortos na travessia, procurando condições de refúgio, pode ser ainda pior, especialmente depois do atentado em Berlim, que proporcionou uma aversão maior aos refugiados por parte da Alemanha, país que possuía políticas mais efetivas de acolhimento a esses sujeitos.

Diante disso, vive-se a maior crise de (i)migração da história. Apesar disso, outros processos de migração também foram sentidos em vários países do globo, especialmente no Brasil. Segundo Bauman (2017, p. 9), a migração em massa é um fenômeno que, devido ao “modo de vida moderno”, produz “pessoas redundantes”, a sobra de pessoas. O excesso de pessoas que são consideradas inúteis, excessivas ou não empregáveis em razão do progresso eco-

---

<sup>1</sup> Este texto teve a publicação inicial na Revista Brasileira de Educação do Campo (**Rev. Bras. Educ. Camp.**) com o título “Aprender a nossa língua vernácula”: a imigração e educação (rural) no *Folha do Oeste* (1946-1960). Ver Santos (2017).

<sup>2</sup> Doutorando em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de Pesquisa: Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo e do Laboratório de Educação do Campo da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: digao\_santos9@hotmail.com

nômico ou localmente intoleráveis. Nesse sentido, houve outros movimentos migratórios, especialmente um movimento inverso: os refugiados da Europa migrando para o Brasil. Os deslocados/refugiados, ou apenas imigrantes<sup>3</sup>, deslocaram-se por motivos diversos, procurando abrigo durante e depois dos desastres promovidos pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Pautando-se na dinâmica presente/passado, pensando sempre essa relação, mas guardando as devidas proporções para evitar anacronismos e presentismos, o presente trabalho apresenta a relação entre esses sujeitos oriundos da Segunda Guerra Mundial e a educação escolar. Essa relação apresentada a partir do jornal guarapuavano *Folha do Oeste*. A escolha pelo Paraná não é aleatória. O estado foi o segundo em acolhimento de imigrantes, sendo ultrapassado apenas pelo estado de São Paulo. Nessa esteira, nesse período Guaruapuava se encontra como uma das grandes receptoras de imigrantes do estado, especialmente pela sua extensão territorial. O jornal *Folha do Oeste* também foi significativo, principalmente pela sua duração de mais de quarenta anos, representando os políticos da localidade, apontando assuntos internacionais, nacionais e locais.

Para atingir esse objeto, este trabalho ampara-se em pesquisa documental e bibliográfica, utilizando como fonte o periódico *Folha do Oeste* (disponibilizado para o pesquisador pelo Centro de Documentação e Memória de Guaruapuava/Arquivo da Universidade Estadual do Centro-Oeste – CEDOC/G). A partir desses aportes, esta pesquisa como forma de situar o leitor apresenta um histórico das dificuldades de percepção da imigração, sua visualização no Brasil e desenvolve a temática imigração e educação escolar, apresentando avanços de trabalhos na temática.<sup>4</sup>

## Desenvolvimento

A migração pode ser definida, conforme Santos (1997, p. 6), como “o movimento da população no espaço”, sendo esse movimento visualizado de várias formas, dependendo de casa pesquisador.<sup>5</sup> São vários os trabalhos que têm como foco a migração, visualizando em sua saída enquanto emigração ou

---

<sup>3</sup> O refugiado ao entrar em uma nova pátria perde sua condição de refúgio, sendo reconhecido como cidadão do país. Apesar disso, não perde o estigma de imigrante (SANTOS, 2015).

<sup>4</sup> Sobre educação e (I)migração publicou-se: Santos e Volupca (2014; 2015).

<sup>5</sup> Conforme a Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2009), a migração pode ser denominada como assistida, circular, clandestina, de retorno, em massa, espontânea, forçada, ilegal, individual, interna, internacional, irregular, laboral, líquida, ordenada, regular, secundária, total/líquida, ambiental, com fins de instalação, de curta duração, de longa duração, documentada, econômica, em situação irregular, indocumentada, qualificada, rural, rural-urbana, urbana, com laços ancestrais.

em sua chegada como imigração. Portanto há uma dificuldade de conceituação do processo migratório ou do momento como fenômeno migratório. Segundo Nogueira (1991), a migração pode ser estudada considerando a variável tempo e distância. O tempo relativo à pesquisa, sua historicidade e à distância necessária para sua percepção.

Com relação ao período histórico, este trabalho ampara-se em Shephard (2012) e Judt (2008), que apresentam um tipo específico de imigrante: os imigrantes oriundos da Segunda Guerra Mundial. Antes do fim dessa guerra, milhares de pessoas ficaram longe de suas casas devido às ações da Alemanha nazista e da nova divisão do globo. Muitos desses sujeitos preferiam novas moradas do que voltar a seu local de origem, temendo confrontos e represálias. Com isso, organizações internacionais, inicialmente a Unrra (Administração das Nações Unidas para Assistência e Reabilitação), organizações católicas e luteranas buscavam encontrar países que abrigassem esses sujeitos. O destino preferido dos imigrantes eram os Estados Unidos, seguido pelo Canadá e Argentina. Apesar disso, havia comissões de triagem desses sujeitos, e muitos não conseguiam ser aceitos, sendo direcionados para outros países como Brasil e Austrália. O Brasil, nesse contexto, com suas políticas protecionistas em relação aos imigrantes, recebeu uma quantidade pequena de imigrantes se comparado a outros países.

Outro fator relevante aponta para os estados brasileiros que abrigaram os imigrantes. Santos (2015) destaca que a maioria desses sujeitos veio para os estados de São Paulo e Paraná e um número reduzido para os demais. O estado de São Paulo apresentava-se como atrativo principalmente pela industrialização; os imigrantes eram atraídos para o trabalho nas fábricas. Enquanto no Paraná os imigrantes foram incentivados a colaborar na carência de alimentos no estado. Outros imigrantes ainda foram trabalhar no comércio formal e informal. Os imigrantes vinham até 1949 por via marítima a partir desse ano, novas levas começaram a vir também por via aérea.

No Paraná, o grupo mais numeroso a adentrar suas terras foi o denominado suábios do Danúbio. De acordo com Elfes (1971), esse grupo tem sua origem juntamente com a migração europeia. Inicialmente, antes da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), alguns sujeitos de várias províncias do Reino Alemão, inclusive da Suábia, imigraram para as margens do rio Danúbio no até então Império Austro-Húngaro. Com o início da Guerra, essas migrações acabaram, e no fim da Guerra, com a desintegração desse Império, esses sujeitos continuaram na Iugoslávia. A localidade desses imigrantes foi invadida pelos soviéticos e posteriormente pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Diante disso, os suábios promoveram resistência junto



com a população local. Com o final da Segunda Guerra, os suábios foram expulsos, levando só o que poderiam carregar nos braços. O país que acolheu os suábios foi a Áustria. Entretanto as instalações dos campos de acolhimento<sup>6</sup> assemelhavam-se, conforme Shephard (2012), aos campos de concentração nazistas; eram espaços militares que não ofereciam nenhum tipo de conforto. Por causa disso, organizações internacionais, nesse caso uma suíça, compadeceu-se dos suábios e resolveu encontrar uma morada para eles.

Para auxiliar na vinda dos suábios ao Brasil, uma comissão dessa instituição<sup>7</sup> veio comprar as terras para seu assentamento. Inicialmente, esses sujeitos iriam para o estado de Goiás pela grande quantidade de terras devolutas naquele estado, mas os políticos paranaenses, especialmente o governador Bento Munhoz e o secretário de Agricultura Lacerda Werneck, atraíram esses sujeitos para sanar a carência de trigo. Foram ofertadas terras em Goioxim, Clevelândia, Ponta Grossa e a Fazenda Sobral no Pinhão; mas essas terras eram ácidas ou possuíam pedregulho. No caminho para o Pinhão, a comissão deparou-se com as terras de Entre Rios e achou esse local o ideal para a instalação dos suábios do Danúbio (ELFES, 1971). Entretanto essas terras já possuíam moradores, o que promoveu um processo de desapropriação, venda e permuta.<sup>8</sup>

Antes de entrar na discussão sobre imigração e educação escolar, principalmente com os suábios do Danúbio, é necessário, conforme Luca (2014), conhecer a fonte de pesquisa: o jornal *Folha do Oeste*. A pesquisadora destaca que alguns elementos devem ser considerados no trabalho com fontes periódicas. Sendo eles: tomar nota das características da materialidade do periódico, organização das matérias/reportagens, caracterização do grupo responsável pela publicação, colaboradores, análise da fonte pautada no objeto de pesquisa.

Pautando-se nesses elementos, Maria (2011) aponta que o semanário *Folha do Oeste* surgiu em 1937 e foi extinto em 1981; foi considerado um dos jornais mais relevantes do município de Guarapuava pela sua temporalidade e inovações como o primeiro da localidade a produzir imagens. O *Folha do Oeste* tinha como proprietário Antonio Lustosa de Oliveira, político que exerceu as funções de prefeito, deputado estadual e federal, e presidente estadual da Cai-

---

<sup>6</sup> Também denominados por Shephard (2012) de Campo de Refugiados. Optou-se pela primeira expressão, pois nesses campos se encontravam deslocados, refugiados, colaboracionistas, apátridas (sujeitos sem pátria).

<sup>7</sup> A instituição era a *Caritas Suíssa* para Auxílio Suíço para a Europa, e a comissão era composta por dois padres e um engenheiro (GÄRTNER, 2014, p. 37).

<sup>8</sup> As discussões sobre as terras de Entre Rios foram problematizadas em Santos (2016).

xa Econômica Federal. Além do referido jornal, Lustosa era dono da Rádio Difusora de Guarapuava-PR e da Gráfica Guairacá. Lustosa era partidário do PSD, por isso representava a “voz” político-partidária desse grupo, ora apoiando e acolhendo os governos federal e estadual nas suas publicações, ora refutando e criticando suas ações.

A pesquisadora Silva (2010) apresenta a trajetória política de Lustosa. Entre as curiosidades aponta o pseudônimo João do Planalto. O político e empresário, quando escrevia textos polêmicos no *Folha do Oeste*, geralmente assinava dessa forma. Um nome comum, que poderia ser Paulo, Pedro, Joaquim, Carlos ou Manoel, mas Lustosa optou por João. Já o sobrenome refere-se à localização geográfica da cidade natal de Lustosa, Guarapuava, que se situa no Terceiro Planalto do estado do Paraná.

Com relação à materialidade do jornal *Folha do Oeste*, esse possuía no período da pesquisa (1946-1960) aproximadamente oito páginas, editadas em preto e branco, com algumas imagens, de forma que se “otimizassem” todos os espaços disponíveis nas páginas, incluindo anúncios, matérias e reportagens. Ele possuía uma extensa circulação, apesar da maioria dos seus exemplares ficar no município de Guarapuava e distritos; ainda circulava na capital estadual e federal por meio de seus representantes. Entretanto é importante mencionar que o município de Guarapuava na década de 1950 foi o maior em extensão do Paraná, abrangendo áreas do centro e oeste do estado. Por isso o periódico possuía esse nome e se denominava a voz do Oeste do Paraná.

Além disso, é relevante apontar que corriqueiramente o periódico deixava de circular, pedindo desculpas a seus assinantes. Os problemas para a não circulação eram vários: com patrocinadores, assinantes, energia elétrica, aquisição de novos equipamentos, entre outros. Esses problemas de alguma forma promoviam a ausência de suas edições, apesar de em boa parte de seu período de circulação ser o único periódico da região.

Especificamente sobre a problemática escolhida para a pesquisa, os imigrantes e sua relação com a educação escolar, ao todo no período entre 1946 e 1960 foram cinquenta e nove matérias/reportagens que de alguma forma mencionam a imigração no semanário *Folha do Oeste*. Apesar disso, são poucas as dedicadas à relação entre imigração e educação escolar.

O grupo com maior destaque no jornal *Folha do Oeste* foi o dos suábios do Danúbio. São vários os trabalhos que têm como objeto a análise dos suábios do Danúbio. Gärtner (2014), que analisou os suábios do Danúbio pela perspectiva da História Ambiental, apresenta uma característica desse grupo que merece menção. A autora destaca que, diferentemente de outros grupos imigratórios, a identidade dos suábios do Danúbio está presente em um rio, o

Danúbio, e uma antiga província do Reino Alemão de que uma pequena parcela de sua população foi originária. A imigração dos suábios do Danúbio repercutiu na imprensa local e nacional. A maioria das matérias<sup>9</sup> no jornal *Folha do Oeste* no período entre 1946 e 1960 mencionava esse grupo imigratório.

Entre as matérias sobre os suábios do jornal *Folha do Oeste* encontra-se uma destacando a quantidade desses imigrantes:

Estão chegando em nossa cidade os primeiros grupos de emigrantes de raça germânica para a colonização dos campos de Entre Rios.

Sexta-feira última, chegaram 220 pessoas, entre as quais técnicos, para o início da construção de casas de madeira, para que, dentro de um mês, os colonos já estejam alojados em suas casas.

Guarapuava saúda os colonos de além-mar, que vêm auxiliar o desenvolvimento agrário do nosso rincão, desejando-lhes toda sorte de prosperidade (COLONO..., 1951, p. 4)<sup>10</sup>.

O periódico *Folha do Oeste* confunde, nessa matéria, os conceitos de imigração e emigração, pois emigração, como mencionado anteriormente, refere-se à observação do migrante em seu local de saída e não em seu lugar de chegada. Nesse caso, o correto é imigração. Apesar disso, a matéria aponta alguns dados sobre os imigrantes suábios do Danúbio. Chegaram em 220 pessoas na primeira leva, posteriormente vieram outras levas para o município de Guarapuava. A construção das casas foi realizada de madeira, material de abundância em Guarapuava, devido às muitas serrarias que o município possuía; e a construção duraria no máximo um mês.

Na mesma edição, outra matéria remete aos imigrantes do Danúbio:

É assim que concordaram em ceder as suas terras à Cooperativa Agrária, numa demonstração de altolouquente grandeza patriótica, que bem exteriorisa o desejo de progresso que os anima, quando está em jogo o bem coletivo da comunidade Guarapuava. Não quiseram os descendentes dos primitivos povoadores do oeste paranaense, imitar o gesto desassombrado do audaz cacique Guairacá, quando enfrentando os invasores dos seus domínios, clamavam as suas aguerridas tribus, com o seu grito de guerra: – ‘Essa terra tem dono!’ Preferiram os fazendeiros de Entre-Rios abrir os braços e acolher os seus irmãos da velha e conturbada Europa, com um amplexo de solidariedade cristã, ensejando-lhes em terras brasileiras, o direito de paz, de liberdade e de trabalho construtivo, em benefício da prosperidade do Paraná e do Brasil (ESSA TERRA TEM DONO!, 1951, p. 1).

---

<sup>9</sup> Entende-se como matéria qualquer escrito jornalístico e reportagem como um escrito mais elaborado que necessita da ida do repórter a campo, além de todas as técnicas jornalísticas como a apuração e confrontação de dados (RABAÇA; BARBOSA, 2014).

<sup>10</sup> Optou-se pela grafia original das fontes em suas citações.

A matéria em questão aponta o conflito decorrente da vinda dos imigrantes e os sujeitos que já habitavam aquela localidade, especialmente os fazendeiros. A discussão expressa na matéria remete a uma questão indígena da localidade de Guarapuava, apontando e comparando o evento de um episódio com o indígena Guairacá.

Uma das matérias que comenta a relação entre educação escolar e imigração foi publicada em 22 de novembro de 1953, sendo uma reprodução do discurso do deputado Antonio Lustosa de Oliveira em 11 de novembro na Assembleia do Paraná. O início da matéria aponta, de forma geral, o descaso do Governo do Estado com o Ensino Primário:

Já perdemos a conta das vezes que temos verberado a injustificável e criminosa negligência dos responsáveis pela pública administração estadual, notadamente com referência ao palpitante problema do ensino primário na populosa região, que representamos neste parlamento (PELO ENSINO..., 1953, p. 1).

Destaca-se nesse trecho que o descaso com o ensino no Paraná é corriqueiro, principalmente na região central e oeste do estado. Dificuldade essa enfrentada não apenas com o ensino para a população de imigrantes, mas de todos os moradores, sem nenhuma forma de distinção. No segundo parágrafo da matéria apresenta-se o problema, levantado por Lustosa, no ensino para os imigrantes.

Ainda, há bem poucos meses, chamamos a tenção da Secretaria de Educação e cultura, para a falta de professores nas quatro casas escolares construídas as expensas da Cooperativa Agrária Limitada, na prospera Colonia alemã de Entre-Rios do Oeste, que foi localizada pelo governo estadual no município de Guarapuava. Afirmamos, naquela ocasião, que apenas uma só professora havia sido destacada para prestar serviço na mencionada Colonia, que está instalada há quase dois anos, nas proximidades naquela cidade, e onde mais de duas centenas de loiras e robustas crianças anseiam pela oportunidade de aprender a nossa língua vernácula (PELO ENSINO..., 1953, p. 1).

O problema em questão é a ausência de professores para ensinar a língua nacional, pois os governantes acreditavam que o ensino, mesmo que para o imigrante oriundo de regiões europeias, deveria ser pronunciado em língua portuguesa. Esse foi resolvido em 1958 com a nomeação de um novo professor.<sup>11</sup>

Outro fator relevante apontado por esse trecho é a construção de quatro casas escolares erigidas com recursos da cooperativa que representa os suábios. Conforme Stein (2011), a relação dos suábios com a educação é antiga; eles

---

<sup>11</sup> Diferente da proposta da matéria de 1953, foi nomeado para a Colônia Entre Rios um professor e não uma professora, como consta na matéria de 17 de agosto de 1958 (NOVAS PROFESSORAS..., 1958, p. 7).

ficaram alojados em uma escola no centro do município de Guarapuava até que conseguissem construir suas casas em 1951; e hoje a cooperativa mantém um colégio para seus associados.<sup>12</sup>

A obrigatoriedade dos governantes para o ensino aos imigrantes também é destacado na matéria: “[...] nossas autoridades, infelizmente continuam se descurando da elementar obrigação de destacar tantos quantos professores sejam necessários para ministrar o ensinamento do nosso vernáculo aos filhos dos imigrantes estrangeiros procedentes de longínquas plagas” (PELO ENSINO..., 1953, p. 1).

Além disso, a matéria faz referência a outra matéria que pediu providências ao Governo Federal:

Em abono as nossas afirmativas, acabamos de deparar como um bem fundamentado artigo publicado no semanário ‘FOLHA DO OESTE’, editado na cidade de Guarapuava no qual o articulista tece judiciosos comentários a proposito de um telegrama da Agência Meridional, que foi estampado no jornal ‘O Dia’, desta capital (PELO ENSINO..., 1953, p. 1).

A matéria intitulada “Quisito Social”<sup>13</sup> encontra-se na edição de 25 de outubro de 1953:

Um atilado parlamentar gaúcho, – deputado Luiz Campagnolli – em recente visita à Cooperativa Agrícola Jordão, séde em Entre Rios, concluiu, de plano, em discurso na Câmara Federal, que os nossos foros de brasilidade estão sendo criminosamente comprometidos no evoluir daquele nucleo teotônico em terras brasileiras, isso porque a nossa língua e nossa Historia, são ali descuradas (QUISITO..., 1953, p. 1).

A matéria em questão apresenta referência a outra matéria<sup>14</sup>, destacando que o deputado federal compactua com o ensino em língua nacional para os imigrantes e o mesmo deveria ocorrer em Entre Rios. Caso isso não ocorra, estariam destruindo o idioma e a história do país.

Outro trecho da matéria destaca como estaria o ambiente em Entre Rios: “Afóra o ar e o sol, em sentido subjetivo, porque o direito de propriedade, ali, é dos imigrantes, – nada mais lembra o Brasil. Desde o pó dos adubos que encrementam o solo até o ecoar dos hinos litúrgicos, ... tudo recorda o estrangeiro” (QUISITO..., 1953, p.1). Ou seja, o ambiente dos imigrantes lembraria aspectos eurpeus e não terras brasileiras.

---

<sup>12</sup> Maiores informações sobre o Colégio podem ser acessadas em: <<http://www.colegioimperatriz.net.br/>>.

<sup>13</sup> Uma errata publicada na mesma edição aponta que a matéria deveria ser intitulada Quisto Racial (ERRATA, 1953, p. 6).

<sup>14</sup> O discurso do deputado foi republicado em “O Dia” nessa mesma edição (DESCONHECEM..., 1953, p. 6).

Pelo fragmento, visualiza-se que o receio trazido pelo imigrante é do estranho, do diferente. Santos, Almeida e Schörner (2015) apontam que o imigrante advindo da Segunda Guerra Mundial era considerado um alienígena, pois representava um indivíduo com costumes e crenças diferentes dos nacionais, sendo comparados pelos periódicos com objetos trazidos de outras localidades, como máquinas de costura. Os nacionais acreditavam que, ao acolher o imigrante, estavam realizando uma benfeitoria, e esse tinha como obrigação auxiliá-los como uma paga dessa dívida.

O medo e a ansiedade causados pelo estranho, pelo diferente, também é destacado por Bauman (2017, p. 13). “Estranhos [os imigrantes] tendem a causar ansiedade por ser ‘diferentes’”. Uma questão é não gostar do vizinho ou do colega do trabalho, mas se habita o mesmo espaço, convive cotidianamente com as manias, sabe suas ações e reações. Outra questão é conviver com o diferente, com aquele que não se conhece, que não é previsível, com uma outra forma de vestir, comer e se locomover, diferente dos que habitam aquele espaço. “[...] a ignorância quanto a como proceder, como enfrentar uma situação que não produzimos nem controlamos, é uma importante causa de ansiedade e medo” (BAUMAN, 2017, p. 1). O autor aponta que ocorre uma ignorância em como proceder na tentativa de controlar a situação.

Esses sujeitos do pós-segunda guerra devido a esse medo e ansiedade eram estigmatizados<sup>15</sup>; recebiam, conforme Peres (1997), denominações pejorativas como: neuróticos de guerra, psicopatas encubados, maus elementos, indesejáveis, entre outros. Além disso, Stein (2011) aponta que as denominações germânicas ou imigrantes alemães também eram evitadas, especialmente pelos periódicos, para não associar os imigrantes ao nazismo. Com isso se preferiam denominações como imigrantes europeus, alienígenas, apátridas, suíços e camponeses.

Por fim, a matéria apresenta uma comparação do estado do Paraná com Santa Catarina:

E se assim não fizermos, criar-seão em nosso Territorio como outrora em Santa Catarina, verdadeiro quistos raciais ... É preciso que as autoreidades do ensino, – os Inspectores Estaduais ou delegados de Ensino visitem, aos menos uma vez por ano aquele nucleo de imigrantes, para se capacitarem do que por lá ocorre [...] (QUISITO..., 1953, p. 1).

O trecho reclama atenção das autoridades, dos inspetores estaduais e delegados educacionais para visitar no mínimo uma vez por ano a Colônia

---

<sup>15</sup> Entende-se como estigma a crença que uma característica de uma pessoa ou grupo que torna-se seus portadores por essência diferente dos demais (BAUMAN, 2017, p. 44).

Entre Rios e tomar providências com relação à contratação de professores e que o ensino seja realizado em língua nacional. A pesquisadora Peres (1997), respaldada nas matérias da *Revista de Imigração e Colonização*, destaca que a escola tinha como função um controle do imigrante, pois as autoridades acreditavam que, ensinando em língua nacional, seria mais fácil a assimilação por esses sujeitos da cultura brasileira.

Além disso, Peres (1997) também aponta que, junto com o ensino em língua portuguesa, os pensadores da época acreditavam que os imigrantes deveriam aprender história, geografia e o espírito de associação. Com isso se prepararia a naturalização desse imigrante, naturalização vista como renúncia e conversão. Essa conversão, patrocinada pelo Governo Brasileiro, seria uma renúncia de todos os erros cometidos do passado estrangeiro.

As providências também são questionadas a partir da legislação na primeira matéria do *Folha do Oeste* aqui apresentada: “Esperamos pois, que desta feita, sejam tomadas energicas providencias para sanar uma falha [...] na conformidade com o que estatue o art. 168 da Constituição da República onde se declara que ‘o ensino primário é obrigatorio e só será dado na lingua nacional’ (PELO ENSINO..., 1953, p. 6).

Essa hostilidade ao imigrante com o receio da criação de grupos isolados, tratando-os com acusações, calúnias e depreciações, aponta para uma desumanização dos migrantes:

[...] A desumanização abre caminho à exclusão da categoria de seres humanos legítimos, portadores de direitos, e leva, com nefastas consequências, à passagem do tema da migração da esfera da ética para a das ameaças à segurança, prevenção e punição do crime, criminalidade, defesa da ordem e, de modo geral, do estado de emergência comumente associado à ameaça de agressão e hostilidades [...] (BAUMAN, 2017, p. 84).

Com isso, a imigração transforma-se num gigantesco confronto entre nacionais e internacionais, legalizado pelas políticas de migração que afetam as muitas esferas da vida humana. O imigrante torna-se um risco à segurança nacional, sendo passível de criminalização.

Pelas percepções apontadas pelas matérias, esse tipo de educação preconceituosa destinada aos sujeitos que habitam a zona rural é a Educação Rural, que mostra o sujeito do campo como atrasado.<sup>16</sup> Nesse contexto da Educação Rural, que se criou na década de 1950, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR), desdobrando-se na

---

<sup>16</sup> É relevante frisar que, como afirma Caldart (2009, p. 40), “Educação do campo não é Educação rural”, apesar de ambas serem destinadas aos sujeitos que habitam a zona rural; a Educação do campo é datada da década de 1990.

Campanha de Educação de Adultos e nas Missões Rurais de Educação de Adultos, que, como aponta Leite (2002), tinham como objetivo melhorar a vida dos sujeitos que habitavam a área rural, possivelmente também os imigrantes.

O movimento promovido pela CNER também pode ser visualizado no jornal *Folha do Oeste* com pequenos avisos entre matérias e reportagens. Além disso, “[...] a CNER ao realizar seu trabalho educativo, desconsiderou as contradições naturais dos grupos campesinos, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais” (LEITE, 2002, p. 37). Essas campanhas em nada consideravam os sujeitos do campo, apontando esses como atrasados.

### Conclusão

O processo migratório é complexo, dependendo especialmente de sua visualização. Nesse caso específico, se visualizou a partir do seu local de chegada a imigração. Além disso, utilizaram-se como fonte as matérias do jornal *Folha do Oeste*, do período compreendido entre 1946-1960, que tiveram como imigrantes os sujeitos da Segunda Guerra Mundial.

Nessa esteira, aliou-se a questão da educação, respondendo ao objetivo proposto sobre como foram visualizadas a imigração e a educação escolar. Como resultado se observa que, mesmo que o jornal tivesse algum tipo de preocupação com a imigração, essa era restrita, só com grupos numerosos, e quando se pensava a educação, ela era destinada ao imigrante como um meio de controle social.

Na imigração como questão nacional, as matérias destacam que o imigrante necessitava de um ensino em língua nacional, ou seja, língua nativa, vernácula: o português. Caso isso não ocorresse, os imigrantes reconstruiriam uma nova Santa Catarina. Uma alusão às colônias de imigrantes nesse estado, que depois se transformaram em cidades. Por isso tão necessário esse ensino, como um problema nacional a ser recebido. Uma das matérias justifica isso com um artigo até então da Constituição Federal do período.

Outo fator relevante refere-se ao fato de que um deputado não exatamente paranaense sentiu-se incomodado com a ausência de ensino no estado para os imigrantes em língua nacional e pronunciou isso tanto para a imprensa nacional como para o Governo Federal, cobrando a resolução dessa questão. Essa cobrança surtiu efeito, sendo nomeado um novo professor para a localidade; mesmo assim, das quatro casas escolares, duas ficaram com professores ensinando em língua estrangeira.

Por fim, igualmente merece destaque a modalidade de ensino. Os pesquisadores Caldart (2009) e Leite (2002) apresentam características da Educação do Campo e da Educação Rural. Percebe-se que a Educação Rural foi



relevante para a década de 1950 para reduzir os índices de analfabetismo na zona rural, forma de controle social, um mínimo de instrução. Esse tipo educacional não lembra a Educação do Campo, que prioriza a participação de todos os sujeitos do campo no seu processo de construção e execução.

## Referências

- BAUMAN, Z. **Estranhos a nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- CALDART, R. S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.
- COLONOS PARA GUARAPUAVA. **Folha do Oeste**, 10 de junho 1951, p. 4 (Acervo do Centro de Documentação e Memória de Guarapuava/PR – CEDOC/G – UNICENTRO).
- DESCONHECEM os Colonos de Guarapuava o nosso idioma. **Folha do Oeste**, 25 de outubro de 1953, p. 6 (Acervo do Centro de Documentação e Memória de Guarapuava/PR – CEDOC/G – UNICENTRO).
- ELFES, A. **Suábios no Paraná**. Curitiba: [s. n.], 1971.
- ERRATA. **Folha do Oeste**, 25 de outubro de 1953, p. 6 (Acervo do Centro de Documentação e Memória de Guarapuava/PR – CEDOC/G – UNICENTRO).
- ESSA TERRA TEM DONO! **Folha do Oeste**, 10 de junho de 1951, p. 1 (Acervo do Centro de Documentação e Memória de Guarapuava/PR – CEDOC/G – UNICENTRO).
- GÄRTNER, M. **Alguns elementos para a construção de uma História Ambiental do processo de “europeização” da paisagem do Distrito de Entre Rios, Guarapuava, Paraná**. 2014. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Irati.
- JUDT, T. **Pós Guerra**: uma história da Europa desde 1945. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCA, T. R. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARIA, G. V. **Crônicas da alta sociedade**: Discursos, representações e cotidiano nas colunas sociais do jornal *Folha do Oeste* (Guarapuava, PR, 1959-1964). 2011. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Assis.
- NOGUEIRA, O. J. O Migrações Internas: tentativas de buscar uma teoria. **Análise e Conjuntura**, v. 6, n. 1, 38-47. 1991. Disponível em: <<http://www.repositorio.fjp.mg.gov.br/bitstream/123456789/75/1/Migra%C3%A7%C3%B5es%20Internas%20tentativas%20de%20se%20buscar%20uma%20teoria.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

NOVAS PROFESSORAS nomeadas para Guarapuava. **Folha do Oeste**, 17 de agosto de 1958, p. 7 (Acervo do Centro de Documentação e Memória de Guarapuava/PR – CEDOC/G – UNICENTRO).

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES – OIM. **Direito internacional da migração**: Glossário sobre migração. Genebra: OIM, 2009. Disponível em: <[http://www.acidi.gov.pt/\\_cf/102363](http://www.acidi.gov.pt/_cf/102363)>. Acesso em: 17 fev. 2014.

PELO ENSINO na Colonia Entre Rios. **Folha do Oeste**, 22 de novembro de 1953, p. 1 (Acervo do Centro de Documentação e Memória de Guarapuava/PR – CEDOC/G – UNICENTRO).

PERES, E. P. “Proverbial Hospitalidade”? A Revista de Imigração e Colonização e o discurso oficial sobre o imigrante (1945-1955). **Acervo**, v. 10, n. 2, p. 55-70, 1997. Disponível em: <<http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/254/254>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

QUISITO social. **Folha do Oeste**, 25 de outubro de 1953, p. 1 (Acervo do Centro de Documentação e Memória de Guarapuava/PR – CEDOC/G – UNICENTRO).

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. G. **Dicionário essencial de comunicação**. São Paulo: Lexikon, 2014.

REFLUXO solidário na EU. **El País**. [Online] 23 de dezembro de 2016. Editorial. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/22/opinion/1482434415\\_511282.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/22/opinion/1482434415_511282.html)>. Acesso em: 28 dez. 2016.

SANTOS, Rodrigo dos. “Aprender a nossa língua vernácula”: A imigração e educação (rural) no *Folha do Oeste* (1946-1960). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 275-293, abr. 2017. ISSN 2525-4863. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3224>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SANTOS, Rodrigo dos. **Discursos sobre imigração no jornal Folha do Oeste – Guarapuava, Paraná (1946-1960)**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava. 2015. Disponível em: <[http://www2.unicentro.br/ppgh/files/2015/07/Disserta\\_o\\_de\\_Rodrigo\\_dos\\_Santos\\_562a8c0985c01.pdf](http://www2.unicentro.br/ppgh/files/2015/07/Disserta_o_de_Rodrigo_dos_Santos_562a8c0985c01.pdf)>. Acesso em: 6 jun. 2016.

SANTOS, Rodrigo dos. A imigração dos Suábios do Danúbio e as discussões pelas terras de Entre Rios, Guarapuava, Paraná. **Revista Sociais e Humanas**, v. 29, n.1, 08-18, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/17645>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

SANTOS, R.; VOLUPCA, T. O diálogo entre Educação Rural e Migração em Guarapuava (1920-1950). In: MELLO, A (Org.). **Educação e sociedade em Guarapuava: cenários de pesquisa** (p. 159-170). Curitiba, PR: CRV, 2015.

SANTOS, R.; VOLUPCA, T. Educação Rural e Migração: a tentativa do diálogo. **Luminária**, v. 16, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/luminaria/article/view/336/280>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

SANTOS, R. B. **Migração no Brasil**. São Paulo: Scipione, 1997.

SANTOS, R.; ALMEIDA, M. L.; SCHÖRNER, A. Os alienígenas do pós-guerra: percepções sobre os displaced persons entre 1945 e 1960. In: **Anais do V Colóquio Nacional Cultura e Poder** (p. 268-280). Campo Mourão, PR. 2015. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/culturaepoder/wp-content/uploads/2015/09/Anais-VColoquio.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

SHEPHARD, B. **A longa estrada para casa**: restabelecendo o cotidiano na Europa devastada pela guerra. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SILVA, W. P. **De Lustosa a João do Planalto**: a Arte Política na Cidade de Guarapuava (1930-1970). Guarapuava: UNICENTRO, 2010.

STEIN, M. N. **O oitavo dia**: produção de Sentidos Identitários na Colônia Entre Rios – PR (segunda metade do século XX). Guarapuava: UNICENTRO, 2011.

# O ensino da História através da memória

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

## Considerações iniciais

O diálogo entre o ensino de História e a memória torna-se um método que aborda de forma expressiva o sociocultural na formação do aluno, pois revela e contribui para a possibilidade de uma multifuncionalidade de estudo e a atividade. Também promove o desenvolvimento e o envolvimento das ações e funções que permitem uma valorização das memórias individuais e coletivas para a construção do conhecimento histórico.

Nesse cenário, os estudos históricos possuem um significativo papel na medida em que contemplam pesquisa/reflexão da construção social estabelecida na relação de indivíduos e grupos sociais. Nesse universo, a memória possibilita aos alunos refletirem sobre suas concepções do dia a dia, relacionando-as com as problemáticas históricas intrínsecas ao grupo de convivência, à localidade/região/nacional/mundial.

O artigo apresenta uma discussão sobre o ensino de História e a valorização da memória para a compreensão da História. O sentido deste trabalho está na compreensão de uma sistematização que oportunize um ensino de História comprometido com a inserção da memória em sala de aula, valorizando o cotidiano dos alunos. Para isso se direciona para um entendimento sobre a importância do ensino e da memória no aprendizado e no resgate de uma identidade histórica e social.

Refletiu-se especificamente sobre aspectos referentes à memória no prisma de focar a sua aplicabilidade e seus significados, com o intuito de valorizar as memórias individuais e coletivas na construção do conhecimento histórico.

As circunstâncias que norteiam os alunos buscam compreender os elementos que compõem a construção do conhecimento. Esses, por sua vez, estabelecem-se entre si na medida em que a História possibilita a construção dessas noções através da memória individual e coletiva. Além disso, promovem novas perspectivas de entendimento e esclarecimento das relações sociais preestabelecidas.

---

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

## **Memória, uma ferramenta no ensino de História**

Trabalhar com a memória viabiliza ao aluno compreender que a História não é mera conjuntura do ensino, mas sim objeto e sujeito, fundados nos fatos e acontecimentos não lineares. Todavia interpõe-se de periodicidades características do processo histórico.

A memória permite, enquanto método de aprendizagem, o entendimento do conhecimento histórico. Esse método de ensino viabiliza a construção de uma História mais diversificada promovendo as multiplicidades das realidades.

O ensinar histórico parte das memórias das experiências dos alunos, da sociedade, da família e propõe uma interpretação teórico-metodológica, manifestada no dia a dia, de grupos, memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais.

Todavia a memória, mesmo diante dessa variabilidade, proporciona a problematização e a configuração de inúmeras histórias alicerçadas em sujeitos distintos, além de possibilitar o aparecimento de outras visões que estavam silenciadas, não institucionalizadas. Essa metodologia enaltece as experiências individuais e coletivas na construção de outras realidades históricas.

Trabalhar com a memória enquanto estratégia pedagógica resulta em uma importante ferramenta em sala de aula. Por esse ângulo, a História possui um papel crucial na configuração histórica.

A memória constitui uma fissura para a aprendizagem histórica, pois ocasiona uma aproximação de contextos próximos em que as relações sociais se representam. Esse método constitui-se num espaço/tempo de ponderação sobre diferentes olhares, sobretudo o processo de construção das memórias individuais e coletivas.

Não obstante, Le Goff (1990) considera que a memória possui um papel crucial nas sociedades em detrimento de sua aplicabilidade e de sua propriedade de conservação de elementos do passado. Portanto cria uma perspectiva aos problemas referentes ao tempo e à História.

É crucial que o aluno compreenda que todos participam da teia entre a memória coletiva e a memória individual e que a definição de nossa identidade, assim como a dos grupos, está relacionada por meio da memória coletiva. É através da relação com os “outros” que se constrói o sentido de pertencimento (CANO, 2012).

Dentro dessa ótica, entender o papel da memória nas diversas sociedades promove questionamentos sobre onde a individualidade se torna coletiva. Portanto a memória se transfigura na coletividade quando os sujeitos de forma individual passam a compreender determinados acontecimentos como um único ponto de vista de possíveis momentos.

Dessa forma, a memória individual está relacionada a memórias de grupos, uma vez que os sujeitos não fazem suas considerações só com seus princípios, mas através de diálogos com outros indivíduos e outros grupos.

Assim, a memória está sujeita a alguns fatores, como afetividade, família, aspiração, inibição, censura, entre outros. A memória pode ser apontada como um campo de conhecimento e facilitador da História, pois é uma fonte de conhecimento.

### **O que se espera da memória e da História**

Tendo em vista as peculiaridades da História, ensejada na memória individual e coletiva, espera-se que ela seja um processo aberto, carregado de ideologias, visões, “verdades que se revelam”, sob várias perspectivas.

Nesse contexto, a memória e a experiência estabelecem-se numa tentativa de assimilar a configuração de uma complexa rede na qual se apresentam grupos que se mesclam, disputam, atacam e mobilizam todas as forças a seu dispor.

Para esse fim, “ensinar História passa a ser, então, fornecer condições para que o aluno possa participar do processo de fazer história, principalmente pela valorização da diversidade dos vários pontos de vista” (BRODBECK, 2012, p. 6).

Por intermédio do entendimento e de suas memórias e experiências de vida o aluno pode inserir-se com mais essência nos saberes escolares para compreender e ampliar sua ação e interação. Por intermédio de temáticas complexas em que a História está relacionada às memórias individuais e coletivas, torna-se crucial propiciar aos alunos a compreensão dos acontecimentos históricos, suas causas e possíveis consequências. Dessa maneira, a temporalidade das temáticas propostas deve ser tratada para facilitar as relações passado/presente e a interpretação das temáticas.

Essa conjuntura se faz presente no processo de desenvolvimento da memória e da experiência. Os acontecimentos históricos, os elementos que processam os fatos, os acontecimentos, a idealização, a realização dos projetos ideológicos, os confrontos hegemônicos na sociedade, a utilização midiática das informações e as organizações sociais manifestam-se em sua periodização.

As memórias individuais e coletivas, por sua vez, expressam esses elementos fazendo uma interação. A memória adentra um cenário de eventos<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Os eventos são narrativas, possuem uma poética de tempos de ontem e de hoje. A presença das pessoas nas festas de famílias, as gerações diferentes, os vínculos sociais, econômicos e políticos diferenciados narram processos sociais e temporalidades que, ainda que dispersas, possuem significados integrativos, tornando-se, assim, eventos de memória coletiva (TEDESCO, 2011, p. 191).

que se sucedem, do que era “antes” e que virá “depois”, ou seja, da incorporação do passado como fonte de orientação, atribuindo um sentido de identificação/significação, e na mediação do quadro sociocultural, que produz uma continuidade na sedimentação da experiência humana.

Em vista disso, pode ser mensurada como uma fonte de padronização, uma referência, que exerce uma força reguladora da vida coletiva, designa condutas e produz um desempenho às formas de organização social.

Para que se compreendam essas questões e como esses elementos estão relacionados e identificados com as temáticas aliadas à experiência/memória e a História, vale ressaltar seu papel na ordenação do que possa aparentar uma realidade com o poder, a construção de suas representações com as simbologias materializadas em seus rituais, em seus signos.

Além disso, nos aspectos políticos/socioeconômicos/culturais através de imagens, nas suas ideologias e no processo de uma coletivização, nas crenças e no consenso social e nas suas manifestações/representações.

Historicamente, as representações são promovidas e pressupõem que o imaginário<sup>3</sup> coletivo e o real transitam para uma simbologia e significações contidas nos mitos, no poder e no vínculo cultural. Esses que estão ligados à memória coletiva, em que o imaginário produz significações que necessitam do passado, como as tradições, crenças, identidades, culturas, valores e imagens.

Faz-se necessário destacar que os aspectos políticos/socioeconômicos/culturais e os conflitos que envolvem o passado são divergentes, mas não incompatíveis. A contemporaneidade e a tradição podem coexistir num cenário em que a velocidade das informações transcende o passado.

Em face dessa contingência, Tedesco (2011) considera que, ao evidenciar o passado, é possível presentificá-lo, resignificá-lo, o que permite reconstruir, não de uma forma fiel, mas vivido, concebido e percebido material e simbolicamente.

Há que se considerar, portanto, que o passado sofre uma rejeição de sua simbologia quando os grupos sociais perdem o sentido de sua significação. A fim de compreender como esses elementos podem estar relacionados, Tedesco (2011) recorre ao passado através do auxílio de correspondências, associações, objetualidades, símbolos, fotografias, correlações capazes de diferenciar a experiência original necessária de um acessório expressivo para contrapor e associar tempos e fatos.

---

<sup>3</sup> O imaginário faz parte da vida cotidiana social; é importante, desse modo, que compreendamos os processos imagéticos que são construídos numa sociedade. No viver cotidiano, em coletividade, temos necessidade de elementos simbólicos significativos, os quais auxiliam na condução da vida social, na vida, em grupos, com seus valores, significados em/de sua existência (TEDESCO, 2011, p. 228).

Quanto à compreensão das experiências, Bosi ressalta que “a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança. A sua forma pura seria a imagem presente nos sonhos e nos devaneios” (2010, p. 53). A História está muito presente na memória, nas lembranças de pessoas e grupos que processam seus acontecimentos com seus significados.

A temática da memória pode ser abordada com os alunos por meio da proposta de entendimento dos processos que resultaram na reminiscência desses processos. A fim de compreender esses elementos, a memória pode estar relacionada com a realidade que a História estabelece.

Assim, a memória possibilita uma aproximação em diferentes temáticas, tornando-se um recurso pedagógico nas aulas de História, pois promove um diálogo entre o tema a ser abordado e o período a ser estudado. Desse modo, é possível recriar o imaginário da sociedade do período.

Inúmeras são as possibilidades de trabalhar com as memórias, pois permitem obter uma releitura de fatos históricos. Portanto é possível obter a materialização das memórias em conhecimento histórico e, dessa forma, viabilizar o acesso de um processo de construção a uma memória local.

As memórias e experiências podem expressar elementos da cultura, costumes e regras de convivência com um determinado grupo. As lembranças reproduzem comportamentos.

Abordar a memória num contexto local, regional e globalizado é uma temática complexa e desafiadora, pois os alunos dialogam com experiências e memórias pautadas numa subjetividade, ou seja, pelo meio em que se relacionam ou através de seus valores e perspectivas.

Para esse fim, há necessidade de problematizar/contextualizar as temáticas a serem abordadas. Por isso pode-se trazer para o debate várias questões relacionadas à memória e ao cotidiano.

### **A coletivização da memória**

A coletivização da memória está inserida nos grupos, nas representações sociais, nos fatos marcantes, nas etnias. Advém numa ótica do mundo visual, num âmbito imagético, ritualístico ou simbólico.

Tendo em vista as especificidades, conduz a uma criação testemunhal, produzindo uma matéria de memória, um vestígio. Ainda que possa estar fixa, é algo dinâmico, traduz movimento, estabelece uma conexão entre o visível e o invisível, o que se imagina, o transtemporal, a presença dos ausentes, a verdade visual com a realidade social.

Esses princípios que norteiam a memória coletiva de um determinado período servem de informações para obter uma compreensão de um período



histórico abordado numa sala de aula. Tal percepção pode ser apontada em uma fonte histórica como toda a produção humana.

Por intermédio da análise das memórias é possível ter uma percepção do contexto em que está colocado/proposto/estabelecido. À vista disso, pode-se denominar os objetivos das propostas apresentadas, a estruturação de uma síntese dos diversos momentos abordados, evidenciando os fatos mais expressivos nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Nessa conjuntura, faz-se necessário levar em consideração a finalidade que se propõe com a disciplina de História. Todavia, nas aulas de História, compreende-se que uma memória coletiva se amplia a cada geração.

Não obstante, torna-se fundamental entender como o aluno compreende a existência de diferentes perspectivas do passado, que estão em constante movimentação em detrimento do lugar e do momento em que estão inseridos. Esse processo qualifica a forma de interação de compreender o mundo social da atualidade (GIL; VARGAS, 2012).

Em face dessa contingência, é importante que o professor organize assuntos pertinentes e crie atividades complementares que favoreçam a liberdade de exteriorização e a iniciativa dos alunos. O intento de um educador é ajudar o aluno a ampliar sua autonomia e iniciativa. Para tanto, deve selecionar os objetos de estudo que os alunos vão organizar e sistematizar (NEMI; MARTINS; ESCANHUELA, 2009).

O ensino de História deve rumar para uma educação que busque o desenvolvimento das habilidades, preconize condições de leitura, escrita e problematização, além de transformar as informações em conhecimento. Nesse contexto, não compete ao professor viabilizar percepções cabais, definitivas, absolutas para serem consumidas mecanicamente pelos alunos. Mas sim instigar a curiosidade para que os alunos obtenham ferramentas de análise histórico-social e ampliem sua visão de mundo (NEMI; MARTINS; ESCANHUELA, 2009).

Dessa maneira, o professor é a ferramenta para que o aluno construa, através de sua memória e experiências, seu conhecimento e portanto formule sua próprias incertezas sobre o tema proposto. A estruturação das paridades pessoais e sociais está associada à memória, pois possibilita que tanto o individual como o coletivo estabeleçam vínculos.

As experiências com a História apresentam um ponto de partida para uma aprendizagem histórica, pois permite trabalhar com outras realidades e outras relações sociais, cujo historiador é o mediador desse processo.

A cultura ou mentalidade histórica não necessitam apenas das relações memória/história, mas do presente-passado. Desse modo, a História está diretamente ligada às diferentes perspectivas de tempo que existem numa sociedade, sendo um componente primordial da preparação de seus historiadores (LE GOFF, 1990).

Para tanto, o ensino-aprendizagem da História evidencia um espaço-tempo de observação crítica acerca da realidade social, especialmente no processo de construção da identidade dos sujeitos e dos grupos de pertencimento. Esse ensino conduz à formação de uma argumentação histórica que analisa não só a individualidade, mas também a coletividade, revelando que as relações sociais se estabelecem em realidades muito mais próximas.

Isso promove uma percepção na cercania do aluno, especificando os vários espaços de coexistência. Nesse sentido, temáticas relacionadas à memória e à História oportunizam ao professor partir de histórias individuais e coletivas para que o aluno amplie seus cenários.

Com abordagens sobre as memórias individuais/coletivas, o aluno passa a observar, interpretar e compreender que outros argumentos podem constituir o passado e com isso entender outras realidades históricas determinantes de uma localidade ou espaço de convivência. As realidades históricas fazem parte do desenvolvimento e estão constituídas de identidades socioculturais inseridas em identidades diversas.

O ensino de História através da memória pode exercer um papel significativo na configuração da identificação ao englobar a argumentação sobre o sujeito em suas relações pessoais com o grupo de convívio, sua presença no coletivo e suas práticas e ocupações com classes, grupos sociais, culturais e valores. Compreende-se assim que a memória pode ser uma ferramenta na construção de uma História.

O ensino de História viabiliza ao aluno estabelecer relações e produzir reflexões sobre culturas, ambientes e temporalidades. Apesar de que podem contemplar seus valores e os de seu grupo, desenvolver ligações intelectivas que o levem a ponderar na sociedade.

A História a partir da vivência/convivência do aluno torna-se necessária para uma compreensão teórico-metodológica que dialoga com as memórias e lembranças dos segmentos sociais.

Os inúmeros estudos de espaços e regiões permitem a construção de uma identificação individual e coletiva à medida que se inserem diferentes conhecimentos sob a dimensão do “outro” ou de “outras” culturas/valores em diferentes momentos históricos.

Nesse processo de aquisição histórica, o professor é peça fundamental para criar momentos/situações de trocas de informações e estimular a construção de relações das experiências, confrontação, possibilidade, metamorfismo e concepções históricas.

As temáticas ocupam um papel importante no processo ensino-aprendizagem, nos critérios, na distinção, na consonância e no contexto histórico em que as problemáticas sociais se inserem.

As temáticas, ao mesmo tempo em que não contemplam a organização dos fenômenos sociais historicamente estabelecidos, abrangem situações inerentes aos valores culturais, socioeconômicos e políticos. O conhecimento histórico aprofunda-se, no âmbito escolar, nas memórias e experiências individuais e coletivas.

Dessa maneira, as experiências cotidianas tornam-se cruciais para um possível entendimento das vivências do dia a dia individual e coletivo. Não se trata de um lugar comum para as pessoas, mas um lugar de resistência e mudanças, que desempenha função central nos acontecimentos históricos.

Nesse contexto, constitui junções com as grandes estruturas de poder, políticas e econômicas. Assim, as estruturas do poder de uma sociedade

[...] compreendem o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes ao deixar, voluntariamente ou não, testemunhos suscetíveis de orientar a história num ou noutro sentido; o poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador [...] (LE GOFF, 1900, p. 91).

Esse estudo possibilita que as angústias e lutas do cotidiano possam aflorar e permitir que outros sujeitos se pronunciem sobre sua visão histórica, facultada numa compreensão das estruturas sociais e suas transformações. O cotidiano não pode ser compreendido separadamente.

Questões cotidianas entrelaçam-se com a realidade sociocultural, econômica e política de cada período inserido. Não são apenas temáticas isoladas, mas articuladas aos processos históricos. Referem-se ainda à aproximação em que as relações sociais se estabelecem e se dimensionam com as práticas sociais que tomam forma e assumem interesses de grupos.

Os historiadores necessitam obter interesse pela memória, levando em consideração a história como fonte e como fenômeno histórico. Quando se trata da memória como fonte para a história, deve-se efetuar uma crítica à lembrança no tempo em que se analisam os documentos históricos (BURKE, 2000).

A memória é individual, coletiva e seletiva. Faz-se necessário, entretanto, diferenciar as concepções da seleção e perceber como podem variar de lugar para lugar ou de grupo para grupo e como ocorrem as transformações na passagem do tempo.

Os objetivos pertinentes ao ensino de História e a constituição da noção de identidade são imprescindíveis para que se estabeleçam relações individuais e sociocoletivas. Esses antecedentes apontam para a memória individual e coletiva, pois é uma representação do passado, porém com características diferenciadas.

A distinção entre memória e História evidencia a propagação e incorporação da memória, pois é um fragmento subjetivo, imaterial, inconstante de um determinado indivíduo, coletivo ou cultural. A *História* investiga processos históricos, personagens e fatos para compreender um determinado período *histórico*, cultura ou civilização.

A identidade vincula-se a lugares, na qual está inserida a lembrança de uma localidade e objetos expostos nas memórias como alusões identitárias. A devassa de identidades são generalidades substanciais à memória. Nesse contexto, “a memória acaba quando se rompem os laços afetivos e sociais de identidade, já que seu suporte é o grupo social. É este que permite a *reconstituição de memórias*, pois quem desaparece é o indivíduo e não o grupo [...]” (FÉLIX, p. 42, 1998).

A proporção social da memória e da identidade clarifica porque a identidade não pode ser considerada algo pronto e acabado, um produto social acabado. A identidade necessita ser compreendida e construída em permanente transfiguração, ou seja, durante o processo.

A construção da identidade constitui-se num elo entre a História e a memória do grupo. As lembranças estabelecidas nas relações sociais são condicionadas nos diferentes grupos de referência, do mesmo modo nos espaços sociais da família, trabalho, lazer, religiosidade e nas experiências históricas (FÉLIX, 1998).

Ademais, é importante destacar ainda que, para Le Goff (1990), é primordial haver um vínculo entre História e memória. Pois a memória coletiva indica liberdade e não a sujeição dos homens.

A História representa na distinção e na construção de um objeto uma conduta que pode estabelecer lembranças. Nesse âmbito, Pollak (1992) considera a memória componente constitutivo de identidade, individual e coletivo em virtude de fatores importantes do envolvimento da continuidade e de coerência individual ou coletiva em sua reconstrução.

É importante ressaltar a relação do ensino da História com a memória, os usos ideológicos que os cercam, sendo que a memória está muitas vezes sujeita a áreas/espaços/territórios/regiões estabelecidos pela sociedade e por poderes constituídos. Esses, muitas vezes, determinam o que pode ser “recordado e preservado” ou o que pode ser “esquecido”.

### Considerações finais

A proposta apresentada evidencia as possibilidades que a memória proporciona às práticas pedagógicas, tratando-se de um significativo instrumento de conhecimento histórico. A apreciação/pensamento viabiliza o entendimento

de um processo histórico inserido num contexto local, tornando-se uma fonte de pesquisa, que pode revelar acontecimentos históricos inerentes aos fatos que lhes são peculiares.

O ensino de História torna-se necessário e substancial, pois integra em sua sistematização métodos que introduzem em sala de aula e no dia a dia dos alunos a relevância de uma memória individual e coletiva.

A valorização de temáticas locais ou regionais reforça uma compreensão dialógica sobre o papel do ensino de História e sua reestruturação das identidades históricas coletivas e individuais. A relevância da memória dos sujeitos históricos que constroem suas histórias do dia a dia permite dar testemunhos/opiniões/informações àqueles sujeitos párias da sociedade.

Evidencia-se também que as memórias são reflexões de seu tempo, ou seja, estão inseridas no interior de um determinado momento histórico. Portanto a análise de período contemporâneo é uma forma de compreensão de determinadas situações do passado. Explorar essa ferramenta na sala de aula certamente potencializará a aprendizagem.

## Referências

- CANO, Márcio Rogério de Oliveira (Coord.); OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia Lopes de Almeida; FONSECA, Vitória Azevedo. **A reflexão e a prática no ensino**. História. São Paulo: Blucher, 2012.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. Lembranças de velhos. 16. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a História**: metodologia do ensino da História. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- BURKE, Peter. **Varietades de história cultural**. São Paulo/Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- FÉLIX, Loiva Otero. **História e memória**: a problemática da pesquisa. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas. VARGAS, Dóris Bittencourt. **Práticas pedagógicas em História**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vertice, 1990.
- LE GOFF, Jacques. **Memória**. História e Memória. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 1990.
- NEMI, Ana; MARTINS, João Carlos; ESCANHUELA, Diego Luiz. **Ensino de História e Experiências**: o tempo vivido. São Paulo: FTD, 2009.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, Rio de Janeiro, CP/DOC FGV, 1992.
- TEDESCO, João Carlos. **Passado e presente em interfaces**. Introdução a uma análise sócio-histórica da memória. Porto Alegre: Suliani Letras & Vida, 2011.

# Os arquivos escolares como fonte para a pesquisa em educação

*Simone Burioli Ivashita<sup>1</sup>*

## Introdução

A pesquisa em História da Educação, especificamente acerca das instituições educativas, tem dado visibilidade para a importante temática dos arquivos escolares. Isso fica evidente por meio do aumento das publicações referentes à temática, tanto no Brasil (BONATO, 2005; FARIA FILHO, 2000; FURTADO, 2011; VIDAL, 2000, 2005a 2005b; ZAIA, 2003, 2005) como em Portugal (MOGARRO, 2006). O presente texto objetiva colocar em discussão a relevância dos arquivos escolares, que se configuram como espaços importantes para a pesquisa histórica, indicando a utilização das fontes institucionais para o estudo da educação brasileira e também para estimular as instituições escolares à preservação e à organização da documentação pertinente à escola a fim de construir uma memória educativa.

Os arquivos escolares, na concepção de Vidal (2005b, p. 71), têm aparecido com mais frequência nas pesquisas do campo da História da Educação, enfatizando as potencialidades da documentação encontrada nos arquivos para o entendimento da cultura escolar, por exemplo: “publicação de inventários e guias de arquivo, elaboração de manuais e reprodução de documentos (digitados ou digitalizados) vêm mobilizando investigadores da área, renovando as práticas da pesquisa e suscitando o uso de um novo arsenal teórico-metodológico”.

O repositório de fontes de informações sobre as instituições educativas encontra-se, prioritariamente, nos arquivos escolares; por isso a escola ganhou, nos últimos anos, a centralidade das investigações no campo educacional.

## A pesquisa educacional por meio dos arquivos

A temática dos arquivos escolares não era muito recorrente antes da década de 1990, quando o campo da História da Educação privilegiava temas

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Email: si.ivashita@gmail.com

ligados às políticas públicas e ideias pedagógicas, deixando de lado objetivos investigativos diretamente ligados à escola. Nas palavras de Lopes e Galvão (2001, p. 30):

Durante muito tempo, os educadores buscavam sobretudo encontrar fórmulas que pudessem solucionar os problemas que as práticas pedagógicas ocorridas nas diferentes instâncias educativas colocavam, antes mesmo de conhecê-los e compreendê-los profundamente. Muitas das pesquisas realizadas em História da Educação [...] mais expunham o que deveria ter acontecido do que o que havia acontecido. Expunham-se muito, por exemplo, leis, reformas, regulamentos do ensino e as macrorrelações estabelecidas entre o contexto socioeconômico e político de uma determinada época e uma suposta (porque não estudada) realidade do cotidiano escolar. Tratava-se muito pouco das práticas escolares, os alunos e as alunas, os professores e as professoras.

O que queremos evidenciar aqui não é uma sucessão de teorias dentro do campo da História da Educação, mas sim a ampliação do olhar do pesquisador para os objetos de pesquisa ligados à escola e também para abordagens metodológicas diversificadas. Segundo Mogarro (2005, p. 88), as pluralidades das abordagens científicas auxiliam nas aproximações e cruzamentos interdisciplinares, movidos pela necessidade de compreender, “pelos formas e estratégias mais adequadas, os sentidos e as racionalidades internas dos fenômenos educativos”.

Nesse contexto de renovação que emergem os temas como cultura escolar, livros didáticos, currículo, arquivos escolares, práticas educativas, disciplinas escolares, instituições escolares, gênero, entre outros (NOSELLA; BUFFA, 2008; FURTADO, 2011). A partir de então, a instituição escolar passa a ser observada pelo viés de sua materialidade, levando em consideração aspectos como:

[...] o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; seu processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; a vida da escola; o edifício escolar: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; os alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; os professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; os saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; as normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; os eventos: festas, exposições, desfiles (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 16).

A discussão em torno das fontes para a pesquisa histórica justifica-se quando entendemos que “os historiadores da educação dependem, nas suas investigações, não apenas das questões formuladas dentro de certas matrizes teóricas, mas também dos materiais históricos com que podem contar” (NUNES; CARVALHO, 2005, p. 29).

A preocupação com as fontes não pode prescindir da ideia de que “uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente” (CERTEAU, 2006, p. 34). Dessa forma, é o pesquisador no presente que levanta questões em relação ao passado.

Na História da Educação, durante algum tempo recorreu-se apenas às fontes oficiais escritas (a legislação, as discussões parlamentares, atas, relatórios escritos por autoridades, regulamentos, programas de ensino e estatísticas); entretanto com a expansão das investigações nesse campo de estudos e pesquisas o historiador foi também alargando as possibilidades de uso das fontes e “incorporaram a ideia de que a História se faz a partir de qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas” (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 81), entendendo, por vezes, que as fontes oficiais apresentavam-se insuficientes para responder as questões da investigação.

Optamos por destacar o papel dos arquivos na preservação das fontes/documentos para o trabalho do historiador. Sabemos que os arquivos e seus documentos têm adquirido maior importância no campo da História da Educação. Isso se deve ao fato de que eles possuem informações que permitem analisar as representações “realizadas sobre os vários discursos que são produzidos pelos atores educativos – professores, alunos, funcionários, autoridades locais e nacionais” (MOGARRO, 2006, p. 72).

A escola é uma instituição que faz parte da história da sociedade, e seu acervo constitui um dos meios para reavivar a memória daqueles que fizeram parte dessa instituição. Além disso, os documentos encontrados dão indícios das práticas administrativas e pedagógicas que abrem um leque de possibilidades de análise do cotidiano escolar. Assumimos, portanto, a visão de escola como construção social e percebemos nela não mais somente uma única forma de estudo e pesquisa; desse modo, “a escola é tomada como um lugar de reprodução e produção de uma cultura escolar e social. Como um lugar de possibilidades e não de uma única possibilidade, de uma única visão de mundo” (GATTI JR, 2008, p. 236).

Segundo Mogarro (2005), as escolas são estruturas complexas, onde as pessoas estabelecem relações de poder, apreendendo e produzindo culturas. Por isso a escola não pode ser olhada como simples prolongamento da cultura da sociedade, mesmo mantendo relações diretas com ela. Nessa perspectiva, “a instituição escolar constitui o universo de uma cultura própria e sedimentada historicamente, sendo também produtora dos traços/documentos dessa cultura” (MOGARRO, 2005, p. 91).

O conceito de cultura escolar é amplo e já vem sendo debatido por muitos autores (JULIA, 2001; FARIA FILHO et al., 2004; FELGUEIRAS, 2005),



que consideram a escola como produtora de uma cultura própria, e o exercício de olhar para o arquivo escolar compõe o processo de compreensão da cultura escolar. Importante destacar que, para que os arquivos escolares sirvam de fonte para a pesquisa, é imprescindível uma catalogação correta das informações, no sentido de mantê-las armazenadas e organizadas em local adequado para que facilitem o trato com as fontes.

Quando discutimos a temática dos arquivos escolares, indicando sua importância, percebemos que o referencial teórico perpassa campos como o da História, da História da Educação e também da Arquivologia. Dessa forma, para afinar a discussão, vamos conceituar o que entendemos por arquivo, expresso na lei n. 8.159, de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados; nas palavras de Bonato (2005, p. 196), arquivo é:

Conjunto de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação e natureza dos documentos.

Além do conceito de arquivo, precisamos pensar o que constitui um documento? O que deve ser preservado como documento? O que pode servir de matéria-prima para o trabalho do historiador?

Entre os muitos autores que poderíamos utilizar para discutir o conceito de documento não podemos deixar de lado as contribuições de Le Goff (2003) ao diferenciar documento e monumento, este como uma herança do passado e aquele como uma escolha do historiador. Os adeptos da teoria positivista entende(ia)m documento apenas como texto; entretanto a historiografia mais recente tem ampliado e enriquecido o conceito de documento, e isso aparece na definição de Febvre (apud LE GOFF, 2003, p. 530), que afirma:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas [...] Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem [...].

Segundo Furtado (2011), é relevante considerar que foi nesse contexto de rompimento com as velhas tradições de pesquisa, com a abordagem de novas temáticas e objetos e de construção de novas modalidades interpretativas, que as investigações acerca das instituições escolares, de seus arquivos e fontes ganharam espaço na historiografia educacional brasileira. A partir dos anos 1990, a instituição escolar no campo da pesquisa em História da Educa-

ção passou a ser observada sob outro ângulo, levando em consideração sua materialidade e suas finalidades.

De fato, sabemos que, para (re)construir a história, não bastam documentos escritos. Portanto, ao tomarmos contato com o cotidiano da escola, podemos atentar para seu funcionamento administrativo e pedagógico, observando as fontes que são produzidas naquele espaço, como: atas, fotos, vídeos, cadernos escolares, fontes orais, livros didáticos, jornais, revistas, planos de aula, relatórios, trabalhos de alunos etc. (BONATO, 2005), que permitem a compreensão do processo de ensino, da cultura escolar, da história daquela instituição e, por consequência, da História da Educação. Entretanto muitas escolas ainda não se mobilizaram para preservar os seus arquivos, e o lugar de guarda dos documentos apresenta problemas de acesso e de conservação.

Há que considerar que, nos arquivos escolares, é importante “guardar peças que permitam perceber facetas do cotidiano (e não simplesmente repõem a lógica organizacional e legal das instituições)”, bem como referenciar as informações contidas nos documentos no sentido de desenvolver índices, guias de fontes, dicionários (VIDAL, 2000, p. 41).

Atentar para a questão da preservação dos arquivos impõe entender que a atração por esse tipo de fonte é uma característica da sociedade atual, que cada vez mais discute memória/esquecimento. Vidal (2005a, p. 19) alerta-nos que no cerne da questão sobre a preservação deve-se:

[...] confrontar o desejo de tudo preservar, perpetuando a lembrança, à necessidade de organizar a documentação e efetuar o descarte. Organizar e descartar são faces de um mesmo procedimento de transformar em documento objetos distribuídos de outra maneira em nossa sociedade, alterando-lhes seu lugar e estatuto: um processo técnico, no campo arquivístico, que implica a constituição do legado do presente ao futuro.

Ora, é sabido que em muitas instituições o espaço proposto à documentação que vai se acumulando é denominado de arquivo morto<sup>2</sup>, espaço esse que pode ser identificado como porões úmidos, salas apertadas ou até mesmo no vão embaixo das escadarias da escola. A denominação arquivo morto já revela bastante o entendimento da escola sobre a documentação de caráter permanente, insinuando a falta de utilidade ou o descarte. Além das instituições educativas demandarem pouca atenção à historicidade de suas práticas, as Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis pela maioria dessas instituições, também não assumiram uma política de guarda e preservação (ZAIA,

<sup>2</sup> Segundo Camargo e Bellotto (1996, p. 8), arquivo morto “é a denominação comumente utilizada em escolas, mas, também, em outros estabelecimentos, para designar o depósito onde se acumulam os documentos já não mais necessários à administração, mas que ainda guardam valor legal”.

2003). Vale destacar que, quando a escola mantém seu arquivo histórico organizado, a reconstrução da história das instituições educativas é facilitada (PEREIRA, 2007).

Diante do exposto, Mogarro (2006) reafirma a importância do lugar do arquivo na instituição escolar, que

[...] tem acompanhado a afirmação dessa mesma instituição como um microcosmos com formas e modos específicos de organização e funcionamento. As escolas são estruturas complexas, universos específicos, onde se condensam muitas das características e contradições do sistema educativo. Simultaneamente, apresentam uma identidade própria, carregada de historicidade, sendo possível construir, sistematizar e reescrever o itinerário de vida de uma instituição (e das pessoas a ela ligadas), na sua multidimensionalidade, assumindo o seu arquivo um papel fundamental na construção da memória escolar e da identidade histórica de uma escola (MOGARRO, 2006, p. 73).

Vidal (2000) e Bonato (2005), ao discutirem os arquivos escolares, especificamente a questão do descarte documental, apontam a necessidade de um diálogo entre arquivistas e historiadores, levando em consideração principalmente as mudanças no campo historiográfico. É necessário um empenho para organizar “o arquivo morto das escolas, constituindo-o em um arquivo histórico, integrado ao arquivo corrente, não física, mas funcionalmente [...] implica também o cuidado em conservar documentos gerados em outros âmbitos que não a secretaria da escola” (VIDAL, 2005a, p. 22). Mesmo com a riqueza de documentos dos arquivos, não se pode esquecer o necessário cruzamento das fontes, mantendo o diálogo entre as diversas fontes de informações na perspectiva da complementariedade, como afirma Mogarro (2005).

No Brasil, nos últimos anos do século XX, assistiu-se à emergência de um significativo interesse pela escola e pelo seu passado. Nas palavras de Mogarro (2006), os novos olhares que foram dirigidos pelos investigadores da História da Educação sobre o patrimônio e a história da escola privilegiaram também as memórias dos atores educativos e desenvolveram projetos de investigação e intervenção sobre essas temáticas. Não podemos desconsiderar que essas iniciativas contribuem para a construção da identidade da escola e o estímulo de sua memória.

Segundo Mogarro (2006), a relevância dos arquivos configura-se pelo fato de ser um espaço onde foram deixados, ao longo do tempo, documentos e testemunhos que possibilita(ra)m o conhecimento, a apreensão da vida das instituições.

A importância do lugar do arquivo na instituição escolar tem acompanhado a afirmação dessa mesma instituição como um microcosmos com formas e modos específicos de organização e funcionamento. As escolas são estru-

ras complexas, universos específicos, onde se condensam muitas das características e contradições do sistema educativo. Simultaneamente, apresentam uma identidade própria, carregada de historicidade, sendo possível construir, sistematizar e reescrever o itinerário de vida de uma instituição (e das pessoas a ela ligadas), na sua multidimensionalidade, assumindo o seu arquivo um papel fundamental na construção da memória escolar e da identidade histórica de uma escola (MOGARRO, 2006, p. 73).

Torna-se imprescindível pensar na preservação dos documentos, pois o descarte dos mesmos advém da falta de entendimento de que o passado pode ser fonte de pesquisa e, portanto, revisitado. Há uma falta de interesse pela preservação da memória das instituições de ensino; não temos políticas institucionais de organização e preservação de fontes, e isso é uma das mais sérias dificuldades com que se deparam os pesquisadores brasileiros da História da Educação (HILSDORF; VIDAL, 2004).

A consciência sobre o valor e a importância da preservação do patrimônio documental e escolar ainda é muito incipiente em nosso país. Cabe ao pesquisador essa tarefa de conscientizar a escola, os professores, os alunos e funcionários do valor dos documentos produzidos na(pela) escola. A boa organização dos arquivos escolares auxilia não só aqueles que frequentam o ambiente escolar, como também contribui para o trabalho do historiador na (re)construção de uma História da Educação naquela região. Trata-se de um trabalho lento e gradual, mas que já vem sendo realizado por um grande número de grupos que se dedicam ao estudo da educação brasileira.

### **Considerações finais**

A História da Educação tem possibilitado não somente perceber as permanências e rupturas presentes no meio educacional, mas também propicia uma reflexão a respeito das especificidades pertinentes à educação. Podemos analisar pelo viés histórico diferentes concepções de ensino, métodos, modalidades, práticas educativas, conceitos educacionais, visões e atribuições para com educadores e educandos, tudo pertencente a determinados contextos históricos, de modo que o pesquisador pode voltar seu olhar e desvelar vestígios deixados pela história.

Entretanto é válido ressaltar que as pesquisas em educação não trazem em si a totalidade dos fatos a serem pesquisados nem verdades acabadas. Mas possibilitam novos olhares, novas interpretações através do estudo voltado para aspectos que talvez antes não foram percebidos ou apenas não foram objetos centrais de pesquisas anteriores.

Também se torna evidente que o alargamento das fontes para a pesquisa histórica tem contribuído fortemente para o pesquisador lançar novos olha-

res sobre os fenômenos educativos, e nesse cenário não podemos deixar de expressar o quão importante têm se apresentado as contribuições que as memórias propiciam para as reflexões das pesquisas realizadas nessa área do conhecimento. “A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja um futuro a construir, a escolher, a tornar possível” (CAMBI, 1999, p. 35).

Toda essa discussão impõe aos pesquisadores da educação o desafio de preservar as fontes históricas na busca pela memória da escola, utilizando-se dos arquivos escolares, pois é necessário apreender “o que se faz na escola” (CHARTIER, 2000).

### Referências

- BONATO, Naidla Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, p. 193-220, jul./dez. 2005.
- CAMARGO, Ana Maria de A.; BELLLOTTO, Heloisa L. **Dicionário de terminologia arquivística**. São Paulo: Associação dos Arquivistas Brasileiros, 1996.
- CAMBI, Franco. Ativar a memória para compreender o presente. In: \_\_\_\_\_. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. p. 35-37.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres Ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, FEUSP, v. 26, n. 2, jul./dez. 2000.
- CHARTIER, Anne-Marie. (Org.) **Arquivos, fontes e novas tecnologias** – questões para a história da Educação. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na História da Educação Brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004.
- FEBVRE, Lucien. Combats pour l’histoire. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**: Tradução Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Pro-posições**, v. 16, n. 1 (46), jan./abr. 2005.
- FURTADO, Alessandra Cristina. Os arquivos escolares e sua documentação: possibilidades e limites para a pesquisa em História da Educação. **InCID: R.CI.Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, jul./dez. 2011.
- GATTI JR, Décio. A história do ensino de história da educação no Brasil: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa (1930-2000). **História da Educação**, ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 219-240, set/dez. 2008.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo; VIDAL, Diana Gonçalves. O centro de memória da educação USP: acervo documental e pesquisas em história da Educação. In: MENEZES, Maria Cristina. (Org.). **Educação, Memória, História**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan./jun. 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**; tradução Bernardo Leitão... [et al.]. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. In: **Pró-Posições**, v. 16, n. 1 (46), jan./abr. 2005.

MOGARRO, Maria João. Arquivo e educação: a construção da memória educativa. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n.1, p. 71-84, 2006. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. In: SANTOS, A. V.; VECHIA, A. (Org.). **Cultura escolar e história das práticas pedagógicas**. Curitiba: UTP, 2008.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 17-62.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. Uma abordagem da história das instituições educacionais: a importância do arquivo escolar. In: **Revista Unisinos**, v. 11, n. 2, maio/ago. 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005a. p. 3-30.

VIDAL, Diana Gonçalves. Fim do mundo do fim: Avaliação, preservação e descarte documental. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias**: questões para a história da educação. Campinas: Autores Associados; EDUSF, 2000. p. 31-43.

VIDAL, Diana Gonçalves. Apresentação do dossiê arquivos escolares: desafios à prática e à pesquisa em História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, p. 71-73, jul./dez. 2005b.

ZAIA, Iomar Barbosa. **A história da educação em risco**: avaliação e descarte dos documentos do arquivo da Escola de Aplicação. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FEUSP, 2003.

ZAIA, Iomar Barbosa. O lugar do arquivo permanente dentro de um centro de memória escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, jul./dez. 2005.

# **Educação amazonense no governo de João Walter de Andrade (1971-1973)**

*James da Costa Batista<sup>1</sup>*

## **Introdução**

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma análise de aspectos das práticas relativas à educação básica no Amazonas em parte do governo do Coronel João Walter de Andrade nos anos de 1971 a 1973. O recorte encontra-se localizado no período histórico conhecido como Ditadura Civil-Militar Brasileira e inserido no contexto político e social decorrente da edição do Ato Institucional nº 5, que iniciou no ano de 1968 o período conhecido como “Anos de Chumbo”. Visa ainda ajudar a preencher o que consideramos uma lacuna na historiografia regional, pois, embora a Ditadura Civil-Militar seja um período muito explorado em diversas pesquisas no Amazonas, o assunto ainda é pouco explorado, principalmente devido a percepções do senso comum de que nessa região a Ditadura no Amazonas não teria sido tão dura ou ainda de que por aqui nada de relevante teria acontecido. Assim, acredita-se que analisar parte do governo do Coronel João Walter de Andrade (1971-1975) no viés da educação permitirá também analisar as mudanças sociais, econômicas e políticas relacionadas principalmente ao professorado amazonense, entendendo as mudanças que as legislações educacionais ocasionaram no ensino amazonense; justamente por isso, o foco principal deste texto é o professorado amazonense devido à sua grande importância no processo educacional. Diante desse entendimento, buscou-se compreender como essa categoria se movimentou historicamente no recorte proposto.

O objetivo central deste trabalho é a análise da educação amazonense dentro do recorte apresentado, pois, sendo o estado um local com peculiaridades próprias – com geografia, população e cultura diferentes das outras partes do país –, é importante a compreensão do comportamento dos docentes frente às alterações sociais e econômicas provocadas pelo governo ditatorial, como arrocho salarial e mudanças na legislação educacional.

---

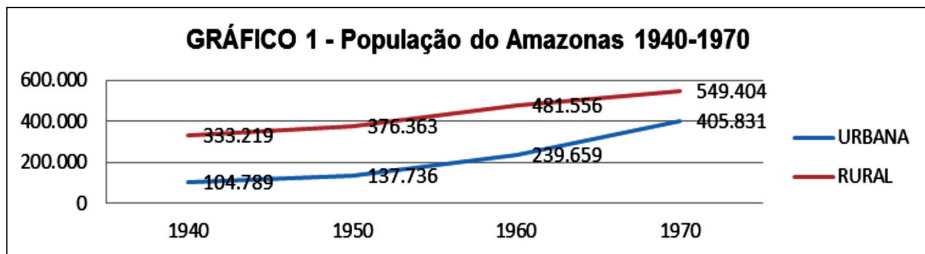
<sup>1</sup> Mestrando em História Social – UFAM. Professor na Secretaria Estadual de Educação do Amazonas – SEDUC AM. E-mail: gcmjames81@gmail.com

## Cenário da Ditadura Civil-Militar

A materialização da Ditadura Civil-Militar, embora tenha ocorrido integralmente na década de 1960, é fruto de um processo político-econômico de décadas anteriores. Conforme Silva (1990, p. 351),

a maior e mais importante de todas as alterações é a inversão da relação campo/cidade, onde a população rural, em 1950, representava 64% da população total e a população urbana 36%, passando, em 1980, a primeira para 33% e a segunda para 67% da população total.

No Amazonas, tal transformação ocorreu de maneira mais acentuada. Segundo dados do IBGE<sup>2</sup>, a população amazonense, que em 1940 era de 438.008 pessoas, tem um salto para 955.235 em 1970. Enquanto a população amazonense eleva-se entre as décadas de 1940 a 1970 numa porcentagem de pouco mais de 118%, a população de Manaus sobe no mesmo período na porcentagem de 192%<sup>3</sup>. Quanto à divisão urbana e rural da população amazonense até 1970, não houve a mesma “inversão” da relação que ocorreu no país supracitada por Silva, embora o crescimento demográfico urbano seja visível.



Fonte: Anuário Estatístico do IBGE, 1971. Produzido pelo autor da pesquisa.

A crise instaurada no governo Jango<sup>4</sup> possibilitou aos militares uma atitude intitulada de Movimento Revolucionário, resultado do Golpe de Estado do dia 31 de março de 1964. O Ato Institucional n° 1 reforçou o domínio militar; prisões e cassações ocorreram em várias partes do país.

Sobre a crise Silva (1990: 362) afirma que “gêneros de primeira necessidade, como açúcar, feijão e arroz, desapareciam dos mercados do Rio de Janeiro e São Paulo, criando um clima de convulsão social e mal-estar político”.

<sup>2</sup> Os dados do IBGE foram extraídos dos Anuários Estatísticos do Brasil dos anos de 1971 a 1975, disponíveis na Biblioteca Digital do IBGE.

<sup>3</sup> Anuário Estatístico do IBGE (1971-1975).

<sup>4</sup> Em 1961, chegam ao poder Jânio Quadros (UDN) e João Goulart (PDT), respectivamente presidente e vice, porém nove meses depois Jânio renuncia, assim assumindo João Goulart, iniciando uma crise institucional entre o novo presidente e os militares



O Amazonas não passou despercebido no processo de consolidação do governo ditatorial. Em 1964, a bancada amazonense da ala governista posicionou-se do lado de Castelo Branco para presidente da Nação, o que fortificou a ideia de “descomunização do país”<sup>5</sup>. Políticos amazonenses foram cassados, o que fortificou o regime ditatorial no estado do Amazonas. Das cassações, podemos citar nomes dos deputados federais Almino Afonso e Leopoldo Pères Sobrinho, do PSD, e do vereador Manuel Rodrigues da Silva<sup>6</sup>.

A mudança no governo estadual também foi uma das ações do novo Executivo Federal, tirando o governador Plínio Ramos Coelho, mesmo esse adotando uma postura consensual à ideologia do governo militar.<sup>7</sup> Plínio foi substituído pelo professor Arthur Reis, este o primeiro governador do Amazonas no período militar.

Opta-se pelo termo Ditadura Civil-Militar<sup>8</sup> para denominar o governo dos militares entre os anos de 1964 e 1985 pelo fato de se compreender que, nesse período, ocorreu a participação de parte da sociedade civil na consolidação de tal regime. Ferreira e Gomes<sup>9</sup> entendem que a tomada de poder em 31 de março de 1964 ao presidente João Goulart foi um golpe “Civil-Militar”<sup>10</sup>, apoiado na ideia da participação de setores externos aos militares na construção do Golpe de Estado. Para eles:

O mês de março de 1964, portanto, é um momento crucial na trajetória do governo Goulart. [...], conduzindo variados grupos sociais a uma posição de veto a Goulart. Quer dizer, o governo, nesse mês, consegue, por razões diversas, entre as quais a ameaça comunista é o destaque, *que setores militares e civis, quer os que já estavam conspirando, quer os que não o faziam, se posicionem de forma radical contra o presidente*. Uma mudança que deve ser bem entendida, pois, mesmo não surpreendendo, ganha força de maneira rápida e dramática, tendo desdobramentos para a maneira como o golpe acaba ocorrendo (FERREIRA; GOMES, 2014, p. 189).

A Ditadura Civil-Militar, que teve apoio de lideranças civis, políticas e militares, estabeleceu-se realmente em 1968 com a edição do Ato Institucional nº 5 no dia 13 de dezembro de 1968 no governo do Marechal Costa e Silva. Para Codato (2004), o nascimento do período ditatorial não ocorre como pro-

---

<sup>5</sup> “Já em vigência o Ato Institucional”. *Jornal do Comércio*, 10 abril de 1964, p. 1.

<sup>6</sup> “Cassado o mandato do vereador Manoel Rodrigues da Silva”. *O Jornal*, 25 de abril de 1964, p. 1.

<sup>7</sup> “Governo do Estado apurará quem é comunista no Serviço Público”. *O Jornal*, 25 abril de 1964, p. 1.

<sup>8</sup> Para um entendimento sobre a discussão da participação civil na ditadura militar, recomenda-se a leitura de FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, nº 20, p. 574, jan./abr. 2017.

<sup>9</sup> FERREIRA, Jorge; GOMES, Ângela de Castro. *1964: o golpe que derrubou...* Op. cit.

<sup>10</sup> Idem, p. 10.

jeto das Forças Armadas, mas como “reação” ao caos e à desordem resultante de uma “crise” na nação e pela ideia comunista que se estabelecia entre a sociedade brasileira na época.

O período também foi responsável por mudanças na educação referente a legislação, currículo, metodologia e no professorado. Quanto ao professorado, a grande alteração foi socioeconômica, o que Ferreira Junior & Bittar denominam de proletarização:

O processo de proletarização teve impulso acelerado no final da década de 1970, e a perda do poder aquisitivo dos salários assumiu papel relevante na sua ampla mobilização, que culminou em várias greves estaduais entre 1978 e 1979 (2006, p. 1166).

Um dos elementos de coerção e repressão mais explorado pelo Regime Militar foi a censura, que cerceava direitos da sociedade como um todo. Segundo Fico (2004), a censura é inserida na sociedade em um primeiro momento para controlar os atos da imprensa nacional (que teve seu auge no final da década de 1960 e início da década de 1970), num segundo momento passaria a fiscalizar os atos artísticos (músicas, filmes, peças teatrais e novelas); o próximo passo foi a interferência na vida social do povo brasileiro, quando agências criadas pelo governo supervisionavam os costumes da sociedade da época (a censura às diversões públicas ocorre no final da década de 1970 durante o início da abertura política).

Durante parte do Regime Militar, o salário mínimo tinha valor determinado por região, o que resultava em salários diferentes em algumas partes do Brasil. No ano de 1973, enquanto capitais como São Paulo e Rio de Janeiro tinham um salário mínimo estipulado em Cr\$ 312,00 (trezentos e doze cruzeiros), Manaus apresentava uma remuneração de Cr\$ 240,00 (duzentos e quarenta cruzeiros). Devido ao arrocho salarial promovido pelo governo com a ideia de controlar a inflação no período, o reajuste salarial atingia baixas porcentagens.<sup>11</sup>

### **O governo João Walter de Andrade**

Os anos que abrangeram a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) foram anos de vários acontecimentos, que separaram antagonicamente militares e militantes. Relativo à memória sobre o período, Martins Filho (2003) explica que houve posicionamentos diferentes de cada lado da história, pois os militantes esforçam-se para que não caiam no esquecimento os atos cometidos contra eles, e por isso vemos hoje no mercado uma gama de filmes, livros,

---

<sup>11</sup> Anuário Estatístico do IBGE (1971-1975).

artigos e outros meios de disseminação sobre o assunto. Por outro lado, expondo sua parte, os “castrenses”<sup>12</sup> optaram por tentar cerrar o “manto do esquecimento”, entretanto também tiveram sua oportunidade de expor o seu lado de história com iguais ferramentas dos militantes: livros, reportagens, entrevistas etc.

Dentro do período que para os militares ficou conhecido como Revolução, ocorreu mais uma mudança de governador no estado do Amazonas. Saía Danilo Areosa (1967-1971) e assumia João Walter de Andrade. “JW”, como a imprensa se referia ao governador, nascera em Aracaju, era coronel e engenheiro da Reserva do Exército Brasileiro, filiado à ARENA<sup>13</sup>; havia dirigido a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia e teve como vice-governador Carvalho Leal, que já havia atuado como secretário de Saúde do estado<sup>14</sup>. Indicado, como de praxe, pelo presidente Médici, assumiu o governo do estado do Amazonas em 15 de março de 1971, administrando-o até o dia 15 de março de 1975.

As solenidades de despedida do ainda governador Danilo Areosa enceraram no dia 14 com a reabertura do Estádio Vivaldo Lima numa festa intitulada “Festa da Gratidão”<sup>15</sup>. Na Prefeitura de Manaus, o então prefeito Paulo Pinto Nery também se organizava para deixar o comando administrativo da cidade, fato que acabou não acontecendo. O período da passagem do governo no estado contou com a visita do ministro da Educação e Cultura Coronel Jarbas Passarinho, que estava em visita oficial na Região Norte do país para a aula inaugural da Universidade do Amazonas e entrega de diplomas do Movimento Brasil Alfabetizado (MOBRAL)<sup>16</sup>. No dia 15 de março ocorreu a transmissão de cargo com solenidade no Palácio Rio Negro, dando início ao governo de João Walter.

Em seu discurso, o agora governador do estado do Amazonas exaltou extremamente a Revolução de Março de 1964, dando-lhe características “justeiras” devido principalmente à corrupção que assolaria a sociedade brasileira na época:

[...] Seria ocioso citar outros detalhes para retratar o estado de coisas que motivou a Revolução de Março de 1964. Diante de tanta iniquidade, de tanto nepotismo, Povo e Forças Armadas uniram-se e enxotaram do Governo numa

---

<sup>12</sup> Relativo à classe militar.

<sup>13</sup> Aliança Renovadora Nacional, partido criado em 1966 como sustentação do governo militar; seus membros eram chamados de arenistas.

<sup>14</sup> “Despendem-se estudantes do PR-XI”. *Jornal do Comércio*, 5 de janeiro de 1973, p.1.

<sup>15</sup> “Amazonas agradece Danilo na Festa da Gratidão”. *O Jornal*, 07 março de 1971, p.12.

<sup>16</sup> O MOBRAL foi criado pela lei Nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967 e previa a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos.

ação revolucionária os que traíam e mentiam em nome do Povo, e em seu nome serviam-se do Poder para uso e gozo pessoais (O Jornal, 1971, p. 8).

O secretariado ou “grupo técnico”, como o governador preferia chamar, foram trazidos de outras partes do Brasil para “dinamizar” a administração estadual, como no caso do novo secretário de Educação e Cultura, Doutor José Maria Cabral Marques, oriundo do Maranhão. O novo secretário de Educação era Doutor em Direito e já havia tido contato com a Escola Superior de Guerra. No Estado do Maranhão, fora secretário de Educação antes de vir para o Amazonas.

### **A legislação de educação**

Pesquisar o período do Regime Militar, principalmente no Amazonas, é lutar contra fatores que desencorajam a investigação. Embora o campo de estudo sobre o regime militar no Amazonas já esteja em visível crescimento, ainda estamos aquém daquilo que pode ser produzido. A metodologia mais usual para o período dá-se através da imprensa, que num primeiro momento transparece interessante, entretanto logo se vê que o posicionamento político-ideológico de seus proprietários, agregado ao fator público-alvo, dará posições distintas das mesmas notícias, assim dificultando sua análise e demandando mais estudo na fonte. Para Zicman (1985), essa história através da imprensa, que engloba trabalhos feitos com base nessas fontes primárias – os jornais –, cresceu muito inclusive no Brasil, porém quantificar seu uso ainda é uma dificuldade devido à falta de dados e fontes estatísticas.

O governo do Coronel João Walter, iniciado em 1971, acompanharia também a mudança na educação de ensino. As leis de educação foram fatores atuantes dentro da educação amazonense. A lei 4.024 de 1961, intitulada Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB<sup>17</sup>, que tramitou durante 13 anos até sua promulgação, foi substituída em 1968 pela reforma universitária e em 1971 pela alteração dos ensinos fundamental e médio. Como o objetivo deste texto é a análise dos ensinos fundamental e médio, a mudança no ensino superior não será explorada.

A legislação educacional foi planejada para o então governo como um meio para alavancar a economia do país. Para tanto surge em períodos distintos, mas sequentes (1968 do ensino superior e 1971 do primeiro e segundo graus). FERREIRA JUNIOR & BITTAR (2008) defendem que essa política educacional estava vinculada à política econômica, articulada pelos tecnocratas

---

<sup>17</sup> A partir desta parte do texto, a referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional receberá a sigla LDB.

tas<sup>18</sup> do governo vigente e que nesse processo a educação seria fator na transição de um país até então economicamente agrário para uma sociedade urbano-industrial. Para que o modelo econômico fosse implantado, o governo adotou várias medidas, mas entre essas o arrocho salarial foi a que causou mais descontentamento entre as classes trabalhadoras, incluindo aí o professorado.

A LDB de 1961 previa uma divisão em Ensino Primário com quatro anos e Ensino Secundário dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial, sendo o primeiro com quatro séries e o segundo com três. Admitia-se ainda dentro do Ensino Secundário, entre outras, a formação para professor:

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica,

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao (vetado) grau ginásial.

E regentes:

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial, expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

No Amazonas, a instituição que se referenciou na formação de mão de obra para a educação foi o Instituto de Educação do Amazonas – IEA, que instruiu não apenas para a formação das normalistas<sup>19</sup>, mas também em outras carreiras<sup>20</sup>.

A grande mudança no ensino brasileiro na transição da LDB de 1961 para a 1971 – Lei 5.692 – foi a mudança nas séries dos tipos de ensino de uma para a outra. A legislação de 1971 acabou com os ensinos primário e secundário e transformou-os em ensino de primeiro e segundo graus. O vigente primeiro grau contou com oito séries anuais, diferente das quatro do ensino primário, e o ensino de segundo grau poderia contar com três ou quatro séries.

Quanto ao currículo, a LDB de 1971 incluiu disciplinas como Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, ainda recebendo uma mudança, em particular, vigente desde 1969, que foi o Decreto Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, que incluiu Educação Moral e Cívica nas escolas brasileiras; além disso, para o ensino de segundo grau, a lei explicitava ainda a

---

<sup>18</sup> Para FERREIRA JUNIOR & BITTAR, tecnocratas são técnicos responsáveis por novas tecnologias na administração estatal (2008, p. 351).

<sup>19</sup> Professora formada no curso normal.

<sup>20</sup> “IEA convida a uma carreira nova: curso de secretariado”. *Jornal do Comércio*, 09 de março de 1971, p. 3.

obrigação da disciplina Organização Social e Política do Brasil – OSPB em conjunto com Moral e Cívica.

Várias eram as finalidades da disciplina criada dentro do contexto da Ditadura Militar, indo da preservação do espírito religioso ao aprimoramento do caráter, mas dentro da ideologia do governo militar destacou-se:

Art. 2º [...]

c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana [...]

g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;

h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da interação na comunidade.

Outra legislação que propiciou mudanças no cenário nacional e local foi a criação do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) pela Lei 5.379, de 1967. A lei previa atuação em oito anos, sendo os primeiros quatro destinados à alfabetização de adolescentes e pessoas até 30 anos e o restante direcionados a pessoas com mais de 30 anos. No Amazonas, a atuação mobilizou uma grande quantidade de pessoas, no entanto a diferença entre alunos conveniados e alunos alfabetizados foi considerável<sup>21</sup> (ver Tabela 1).

### **Educação amazonense**

Com o objetivo de dinamizar o ensino amazonense, uma das metas do governador João Walter era levar professores para os 44 municípios do interior. Entretanto as dificuldades em fomentar a educação rural mostraram-se um grande empecilho para administrações anteriores. Para dificultar ainda mais, uma atitude da Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEC<sup>22</sup> em quantificar o Q.I. (Quociente de Inteligência) dos alunos amazonenses dos ensinos primário, secundário e superior criou uma crítica por parte de intelectuais. Os resultados colocaram os estudantes amazonenses na faixa de “débil”<sup>23</sup>, o que gerou uma crítica ferrenha do cientista Djalma Batista ao secretário de Educação Elson Farias (ainda no governo Danilo Areosa), que firmou contrato para o teste.<sup>24</sup>

Já em 1967, a quantidade de alunos no Amazonas era uma preocupação do governo. Segundo Aguiar (2002, p. 123), “as escolas criadas já não

---

<sup>21</sup> Anuário Estatístico do IBGE, 1971-1975.

<sup>22</sup> A partir de 1972, a SEC será denominada SEDUC.

<sup>23</sup> “Estudante amazonense está na faixa de débil”. *Jornal do Comércio*, 21 de abril de 1971, p. 1.

<sup>24</sup> Diário Oficial do Amazonas, 12 de janeiro de 1971, p. 5.

eram suficientes para atender a demanda crescente de alunos”. Em 1971, o estado do Amazonas dispunha de 1.178 escolas e 3.573 professores para o ensino primário nas diversas dependências administrativas (Federal, Estadual, Municipal e Particular); a demanda de estudantes ainda era alta principalmente na área rural do estado, mesmo está sendo atendida pela maioria das instituições de ensino. A partir de 1972, também se percebe que os municípios tiveram um aumento no seus quadros de instituições e professores (apêndice C), motivado pela mudança da LDB, que aumentava de quatro para oito anos o ensino de primeiro grau, aumentando paralelamente o número de alunos e a necessidade dos municípios de aumentar a quantidade de vagas com a nova demanda.

No ensino de segundo grau, as instituições particulares tinham uma grande participação no processo educacional; a elas correspondiam quase 50% dos cursos existentes entre os anos de 1971 e 1973 (Apêndice D).

Os ginásios eram os responsáveis pelo ensino de segundo grau, e no Amazonas esses estavam presentes em apenas 21 municípios<sup>25</sup>, o que deixava um contingente significativo sem essa etapa de ensino ou obrigando-os a procurar outros municípios senão a capital amazonense atrás de continuar os estudos.

No ano de 1973, o governador em sua mensagem comemorativa aos dois anos de governo uma frequência de mais de 115 mil alunos nos ensinos fundamental e supletivo, recuperação e construção de escolas no interior e na capital.<sup>26</sup>

### **O professorado amazonense**

O governo iniciado em 1971, no que tange à educação amazonense, tenta reforçar a educação no interior do estado, local de grande população, mas com dificuldades para chegar a um ensino de qualidade. De imediato, articulou-se um meio para recrutar professores para esses locais. Contudo o medo de ir para o interior e passar dificuldades eram o maior empecilho.

“Tenho medo de atrasar o pagamento, mas a gente está confiando no governo”, disse a professora normalista Rita de Cássia Ferreira dos Santos, que foi a última a inscrever-se ontem na Divisão do Interior da Fundação Educacional para ir lecionar no interior<sup>27</sup> (*O Jornal*, 3 de abril de 1971, p. 2).

Diante da dificuldade, o governo estadual prometeu aos educadores dois salários, alimentação, aluguel, passagem para retorno à capital nas férias e

---

<sup>25</sup> Diário Oficial do Estado do Amazonas, 15 de março de 1972.

<sup>26</sup> Diário Oficial do Estado do Amazonas, 15 de março de 1973.

<sup>27</sup> “Mais professoras para o interior”. *O Jornal*, 3 de abril de 1971, p. 2.

ainda auxílio do MOBREAL de 90 cruzeiros para a complementação dos rendimentos dos professores.<sup>28</sup> A dificuldade dos educadores na capital também colaborou com a decisão de ir para os interiores. “Tem muita gente formada em curso normal pedagógico em Manaus sem trabalhar. A concorrência é grande. Então é melhor lecionar no interior do que ficar sem contrato em Manaus” – Professora Alexandrina (*Jornal do Comércio*, 25 de março de 1971, p. 3).

Não foram contratados apenas professores para o interior; serviços gerais como zeladores e merendeiras estavam sendo nomeados também para municípios como Ipiranga, Japurá, Tabatinga, além de aldeias indígenas dos Ticunas em Umariassu. A partir de maio de 1971 começaram as publicações nos Diários Oficiais do Estado dos funcionários.

Muitos foram os municípios do interior que receberam professores normalistas e regentes, inclusive educadores para a criação de ginásios, para a continuidade do ensino de primeiro grau (nesse momento com oito anos de séries), o que diminuiu a necessidade da vinda dos estudantes para a capital. Em 1973, o governo criou metas que levariam essas instituições de ensino para os municípios de Airão, Itapiranga e Anori<sup>29</sup>. Como num primeiro momento o estado pensou em enviar somente professores, uma questão que acabou surgindo foi a falta de locais, e para superar a questão, os diários oficiais mostram o envio de professores para fazendas e seringais. A exemplo, em IPIXUNA, um professor foi mandado para o Seringal Monte Lígia<sup>30</sup>, enquanto em AUTAZES uma professora fora mandada para a Fazenda Radium.<sup>31</sup>

O *Jornal do Comércio* do dia 5 de maio de 1971 trazia uma matéria sobre as dificuldades que passam os seringueiros e suas famílias. O seringueiro Francisco Pereira de Oliveira, lotado em um seringal no rio Gregório, afluente do Juruá em Eirunepé, 40 anos de idade e desde os 12 trabalhando como seringueiro, expôs a necessidade de escolas no local:

Na região onde estou trabalhando, somos 42 seringueiros. Todos nós temos filhos e não queremos que sigam a mesma profissão. Existem 138 crianças em idade escolar e não possuímos nenhuma humilde escola sequer. Vou procurar falar com o sr. Secretário da Educação para explicar o problema e ao mesmo tempo implorar-lhe que nos dê uma professora. Vou dizer ao ‘sêo’ Cabral que os nossos filhos precisam aprender. Eles não poderão ser seringueiros como nós. Queremos para nossos filhos uma vida tranquila, onde não exista o cativo que impera nos seringais (*Jornal do Comércio*, 1971, p. 3).

<sup>28</sup> “MOBREAL dará gratificações às normalistas do interior”. *Jornal do Comércio*, 31 de março de 1971, p. 3.

<sup>29</sup> “Municípios ganharão ginásios este ano”. *Jornal do Comércio*, 20 de fevereiro de 1973, p. 5.

<sup>30</sup> Diário Oficial do Estado, 19 de julho de 1971.

<sup>31</sup> Diário Oficial do Estado, 16 de agosto de 1971.



Dentro dos quadros de professores contratados para o interior, foi percebida a inclusão de religiosos católicos. Entre eles podemos destacar a nomeação da Irmã Rosa Godói Quintão, contratada para o Ginásio Dom Pedro Massa no município de São Gabriel da Cachoeira, lecionando disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.<sup>32</sup>

A criação de cursos de Licenciatura Curta para a formação de professores, principalmente do interior (já que muitos que lecionavam nos Ginásios não tinham habilitação para tal devido à falta desses nos municípios), foi algo feito pelo governo. Professores da capital amazonense também foram cursar as Licenciaturas no ano de 1972 em Parintins e Tefé<sup>33</sup>, sendo ainda programado para 1972 e 1973 a implantação de mais dois em Humaitá e Benjamin Constant. Outra proposta do governo para os anos seguintes foi a criação de cursos de Mestrado e Doutorado na cidade de Manaus.

O arrocho salarial levou o professorado brasileiro a uma baixa expectativa econômica, principalmente salarial. No entanto esse não foi o único fator que colaborou na perda econômica dos educadores. Para Ferreira Junior & Bittar, “a combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional” (2006, p. 1166). Estava implantado então um motivo para que os professores criassem uma “unidade” e lutassem por melhores condições. A luta por melhoria ganhou força no fim da década de 1970 com as greves do ABC Paulista, impulsionadas pelo fim do bipartidarismo em 1979 e pela grande insatisfação popular com o governo (DIEDERICHS, 1997, p. 88). Para Santana, nesse contexto:

Após a greve de 1978, tornaram-se possíveis outras mobilizações, em um processo que consolida e amplia com as greves metalúrgicas em 1979 e 1980, às quais, em volume ainda maior que na anterior, se incorporam outras categorias (bancários, petroleiros, professores etc.) em todo o país, em uma verdadeira ascensão da classe trabalhadora no Brasil no período (2007, p. 286).

Para entendermos esse processo de luta dos professores, fazemos uso do argumento a respeito da proletarização dos professores, fundamentado nas pesquisas de Ferreira Junior & Bittar (2008, p. 1166), que apontam a culminância desse processo numa criação de unidade, resultando em mobilização quando “o processo de proletarização teve impulso acelerado no final da década de 1970 e a perda do poder aquisitivo dos salários assumiu papel relevante na sua ampla mobilização que culminou em várias greves estaduais entre 1978 e 1979”.

---

<sup>32</sup> Diário Oficial do Estado. 1 de julho de 1971.

<sup>33</sup> Diário Oficial do Estado. 3 de março de 1971.

O crescimento populacional brasileiro basicamente dobrou entre os anos de 1940 e 1970<sup>34</sup>, o que, como já foi dito, aumentou a necessidade de professores. Tal demanda obriga a formação acelerada de educadores, o que vai fazer surgir as Licenciaturas Curtas, inclusive no estado do Amazonas. Esse crescimento populacional, formação acelerada e arrocho salarial são os principais fatores na queda do padrão de vida dos professores que desencadeiam uma consciência política. Para Ferreira Junior & Bittar (2008, p. 1169), “premidada pelo achatamento salarial e pela rápida queda no seu padrão de vida e de trabalho, a categoria profissional dos professores públicos de 1º e 2º graus foi desenvolvendo uma consciência política”.

No Amazonas, as condições do professorado não eram diferentes, e muitas eram as críticas ao governo local nesse ponto. Em 1973, ocorreu um debate na Assembleia Legislativa do Estado, criticando como o governo tratava os professores da SEDUC. A bancada do MDB criticava o salário que o governo pagava a um professor das séries iniciais do primeiro grau, que era um salário mínimo, enquanto o mordomo do Palácio Rio Negro recebia Cr\$ 2.000,00 (dois mil cruzeiros), além dos salários dos educadores estarem atrasados desde novembro do ano anterior.<sup>35</sup>

Com todas essas dificuldades, o professorado local ainda não havia criado uma consciência unitária em prol de melhorias. A representatividade existente no início da década de 1970 era a APPM (Associação Profissional dos Professores do Amazonas), que “era uma entidade corporativista, com ideias assistencialistas, muito comum na época” (DIEDERICHS, 1997, p. 92).

Entretanto, no quadro de professores da Secretaria de Educação, já existiam profissionais que fariam parte do processo de proletarização dos professores amazonenses, que ganharia força no ano de 1979 com a criação da APPAM (Associação Profissional dos Professores do Amazonas), que, embora não fosse um sindicato, já que funcionários públicos não podiam criar essas entidades, havia conquistado a adesão de muitos professores. O professor Aloysio Nogueira, que lecionava História e já havia sido diretor do Colégio Estadual do Amazonas em 1971, foi o primeiro presidente da associação que passara a negociar com o governo. Segundo Diederichs, “é justamente este movimento de massas que faz com que o Governo Ditatorial reconheça a força do professorado e, sem precisar chegar ao recurso extremo da greve, acaba apontando para negociação” (1997, p. 92).

Mesmo que entre os anos de 1971 e 1973, os professores sofressem as dificuldades que ocorriam em outras partes do país, o momento ainda não foi

<sup>34</sup> Anuário Estatístico do IBGE – 1971.

<sup>35</sup> “Oposição crítica ‘salário de fome’ dos professores”. *Jornal do Comércio*, 3 de abril de 1973, p. 2.

o período de início da mobilização dos professores, que ocorreriam somente no fim da década de 1970 e se alongariam pelos anos seguintes, culminando em greves e mobilizações dos professores. Entretanto a presença de professores que fizeram parte dos movimentos por melhorias já dava uma ideia de que em dado momento essa classe se fortificaria e iria à luta, como ocorreu com as greves na década de 1980.

### Considerações finais

A educação brasileira passou por transformações para atender a ideologia do governo que comandou o Brasil entre os anos de 1964 e 1985. As legislações educacionais buscaram criar condições para o crescimento econômico e sair de uma população rural para uma sociedade urbano-industrial, comandadas pela tecnocracia do governo vigente. Contudo essa busca por mudança socioeconômica da sociedade brasileira desfavoreceu o professorado nacional com o aumento do arrocho salarial, que diminuiu o poder econômico não só dessa classe, como dos trabalhadores em geral.

No Amazonas, as peculiaridades regionais e culturais foram fatores difíceis na promoção do ensino no Estado. O Amazonas tinha que vencer a distância e a dificuldade locomotivas para levar educação aos municípios interiores, e para tanto foi necessário deslocar professores da capital para os longínquos e desafortunados locais.

O professorado local passou pelas dificuldades econômicas de seus pares de outras partes do país, e para buscar melhorias, a saída seria a luta contra seu “patrão”, o Estado. Entretanto, no período analisado, verificou-se que não ocorreu mobilização em prol de melhores condições, embora professores que fariam parte como lideranças das lutas vindouras já estavam presentes nos quadros docentes da SEDUC. A pesquisa aponta para a necessidade de fazer uma busca em recortes temporais posteriores ao aqui proposto, abrangendo governos subsequentes, para que se entenda como os professores caminharam na década de 1970 com as condições que o Estado os obrigava a ter até chegar à criação de uma consciência política e unitária na busca por melhores condições de trabalho.

### Referências

AGUIAR, José Vicente de Souza. **Manaus:** praça, café, colégio e cinema nos anos 50 e 60. Manaus: Editora Valer, 2002.

CODATO, Adriano Nervo. O Golpe de 1964 e o regime de 1968: aspectos conjunturais e variáveis históricas. **História: Questões e Debates**, Curitiba, nº 40, p. 11-36, Editora UFPR.

DIEDERICHS, Arminda Raquel Mourão. **Movimento de professores de 1º e 2º Graus: Uma análise crítica**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1997.

FERREIRA, Jorge; GOMES, Ângela de Castro. **1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FERREIRA JUNIOR, Amárico; BITTAR, Marisa. A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 27, nº 27, nº 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

FERREIRA JUNIOR, Amárico; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na Ditadura Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, nº 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 out. 2014.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 4, nº 47, p. 29-60, jul. 2004.

MARTINS FILHO, João Roberto. **A guerra da memória: a ditadura militar nos depoimentos de militantes e militares**. Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Texto preparado para o Congresso da Associação de Estudos Latino-Americano, Dallas, Texas, 27-29 de março de 2003.

SANTANA, Marco Aurélio. Trabalhadores em Movimento: O sindicalismo brasileiro nos anos de 1980-1990. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília. **O Brasil Republicano: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. A modernização autoritária: do Golpe Militar à redemocratização 1964/1984. In: LINHARES, Maria Yeda (Org.). **História Geral do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campos, 1990. p. 351-385.

ZICMAN, René Barata. História através da Imprensa: algumas considerações metodológicas. **Projeto História**, n. 4. São Paulo: Educ, 1985. p. 89-102.

# Tempo Escola e Tempo Comunidade: o movimento da pesquisa na Pedagogia da Alternância

*Leandro Luciano da Silva<sup>1</sup>*  
*Maria de Fátima Almeida Martins<sup>2</sup>*

“A pertinência de um método deve ser avaliada à luz do objetivo da pesquisa. Ela depende de seu contexto de utilização, dos objetivos determinados para a pesquisa e, mais globalmente, da questão a ser tratada” (ALAMI; DESEUX; GARABAUU-MOUSSAOUI, 2010, p. 19).

## Introdução

A decisão quanto às estratégias metodológicas na práxis acadêmica, especialmente *stricto sensu*, é uma tarefa complexa, seja pela linha onde o trabalho se insere, seja quanto à posição epistemológica que o pós-graduando assume. Ocorre que, independentemente de uma ou outra situação, a decisão é indeclinável e às vezes custosa, pois pode, em certa medida, comprometer o trabalho acadêmico.

O texto a seguir não tem a pretensão de apresentar uma receita ou um tutorial para a metodologia correta; trata-se do relato de experiência metodológica que se apropriou de técnicas variadas para alcançar um objetivo delimitado e que busca servir de inspiração para metodologias aplicadas.

Trata-se do fragmento metodológico da tese “Dois Tempos, Vários Lugares: Trabalho e Emancipação em Alternância”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG, defendida em dezembro de 2017.

O objetivo da tese foi evidenciar o potencial emancipatório da Pedagogia da Alternância, posta em prática pela Escola Família Agrícola de Tabocal,

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela FAE/UFMG. Docente da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Docente das Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros – FIP-Moc. E-mail: leandrolucianodasilva@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Geografia Humana pela USP. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG. E-mail: falmartins.ufmg@gmail.com

EFA-Tabocal, localizada no município de São Francisco/ MG. A Pedagogia da Alternância tem como característica principal o desenvolvimento do movimento de ensino-aprendizagem em dois tempos, Tempo Escola e Tempo Comunidade, porém não são tempos distintos ou isolados; esses tempos se amalgamam no processo de ensino-aprendizagem que tem como centralidade o trabalho e a formação omnilateral do alternante.

Ao eleger a alternância como objeto de análise, o pesquisador comprometeu-se em adotar o caminho da alternância pelo Gerais Mineiro. Tempo Escola e Tempo Comunidade ditaram o tempo e o espaço da pesquisa.

### **A opção metodológica**

Incluir no título a expressão “Movimento da Pesquisa” é uma tentativa de demonstrar que a pesquisa na Pedagogia da Alternância não é estática, não se forma alheia à realidade do objeto de estudo; pelo contrário, a ele se molda, para aproximar-se daquilo que representa não para o pesquisador ou para a comunidade científica, mas para identificar o que seria a alternância para todos os envolvidos em sua dinâmica.

Foi necessário imergir não apenas no ambiente da EFA-Tabocal, mas sobretudo conhecer os sujeitos e as relações que dela irradiam e que para ela retornam, completando o movimento da alternância.

Cada um dos elementos da alternância [EFA-Tabocal, Aluno e Comunidade] é um conjunto de muitas propriedades com sua respectiva finalidade. Descobrir essas propriedades e suas finalidades é um processo histórico (MARX, 1890<sup>3</sup>), que poderá remeter ao significado da Alternância posta em prática no Gerais Mineiro, mais especificamente na EFA-Tabocal. A proposta metodológica assumida identifica-se com a afirmação de que

O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1846, p. 87).

A vida material da escola envolve sua trajetória, sua composição física e humana e aquilo que está além de seus muros, que para a alternância tem papel relevante, pois é no além-muro, com a comunidade, que os alunos se reconhecem como pertencentes ao corpo social do qual se originam.

---

<sup>3</sup> Para as chamadas, optou-se por indicar a data de publicação das edições empregadas para a tradução, procedimento adotado em relação a todos os textos clássicos. Na lista de referências, a data citada no corpo do texto aparece entre colchetes e, no final da referência, a data da edição atual.

Na Alternância, a vida material do aluno, considerada como condição fundante do processo formativo, realiza-se não apenas na escola, mas também, em sua família e comunidade. Admite-se então que

As condições sob as quais os indivíduos intercambiam uns com os outros, enquanto não surge a contradição, são condições à sua individualidade e não algo externo a eles, condições sob as quais esses indivíduos determinados, que existem sob determinadas relações, podem produzir sua vida material e tudo o que com ela se relaciona [...] (MARX; ENGELS, 1845/1846, p. 68).

Assim, com a estratégia metodológica adotada, desocultaram-se as relações que se estabelecem não apenas entre a escola e o aluno, mas também se entrou nas minúcias que compõem a formação do aluno da EFA-Tabocal em diálogo com sua família e comunidade. Porque acredita-se, assim como Freire (2007, p. 47), que

As relações que o homem trava com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser ente de relações que é (itálico no original).

Tem-se a convicção de que se parte dos “homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida” (MARX; ENGELS, 1846, p. 94).

Assim como na Pedagogia da Alternância, foi preciso que a pesquisa se desenvolvesse também em dois tempos – Tempo Escola e Tempo Comunidade –, envolvendo três dimensões: Escola [institucional e pedagógico], Aluno e Comunidade.

### **Tempo Escola**

No Tempo Escola, que envolve as dimensões escola e aluno, o processo de investigação desenvolveu-se primeiro sob o aspecto institucional e pedagógico. Em relação ao primeiro, buscou-se compreender o processo de formação da escola e as forças que se mobilizam para torná-la realidade.

Chegou-se, então, a dois sujeitos importantes para o esclarecimento da trajetória da EFA-Tabocal. O primeiro trata-se do Técnico da Cáritas Arquidiocesana de Januária, Jerri Ribeiro Sales; o segundo, a diretora da EFA-Tabocal, a senhora Nilva Vieira da Paz. Ambos participaram do processo de formação da

EFA-Tabocal. A proposta foi, a partir das narrativas desses atores, compreender o surgimento e o processo de institucionalização da EFA-Tabocal.

A entrevista<sup>4</sup> com o técnico da Cáritas ocorreu no dia 18 de junho de 2015 no escritório da Cáritas Arquidiocesana de Januária; a entrevista com a diretora da EFA-Tabocal ocorreu no dia 6 de julho de 2015.

Tanto em relação ao técnico da Cáritas como em relação à diretora da EFA-Tabocal, optou-se pela entrevista narrativa<sup>5</sup>, seguindo, quando possível, as disposições apresentadas por Schütze (2010, p. 211-222), desenvolvendo-a em duas etapas em vez de em três. Na primeira, o informante ficou livre para narrar o processo de formação da EFA-Tabocal; na segunda etapa, o entrevistador passou a explorar o potencial narrativo dos entrevistados no sentido de que desenvolvessem os eixos temáticos não narrados ou pouco esclarecidos pelos informantes.

Nas entrevistas narrativas relacionadas ao aspecto institucional da EFA-Tabocal, os eixos temáticos eleitos pelo pesquisador para atender o propósito da pesquisa relacionavam-se com: (a) o surgimento da proposta da EFA-Tabocal; (b) os atores envolvidos no processo de formação da EFA-Tabocal; (c) os recursos financeiros despendidos; (d) a mobilização social; (e) as dificuldades encontradas no processo de formação da EFA-Tabocal; (f) a participação do poder público; (g) a institucionalização da EFA-Tabocal; (h) a manutenção da escola.

Ainda no Tempo Escola, buscou-se compreender o movimento pedagógico da EFA-Tabocal a partir da perspectiva de seus monitores. Com esse propósito, optou-se pelo grupo focal como técnica de coleta de informações. Por essa técnica de entrevista<sup>6</sup> procura-se economizar tempo na operação da cole-

<sup>4</sup> A opção pela entrevista como método de coleta de dados se deu porque, segundo Poupart, (2012, p. 216-217), “[...] o uso de métodos qualitativos e da entrevista, em particular, foi e ainda hoje é tido como o meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-los para compreender e interpretar as suas realidades. As condutas sociais não poderiam ser compreendidas nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais. A entrevista seria, assim, indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas igualmente como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações”.

<sup>5</sup> Quanto à adjetivação da entrevista como narrativa, justifica-se uma vez que: “A entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. [...] sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (JAVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 93).

<sup>6</sup> Optou-se pelo grupo focal nesse e em outros momentos do percurso metodológico, pelo fato de que, “diferentemente das entrevistas face a face, em um grupo focal os participantes passam mais tempo ponderando e debatendo sobre uma questão, e vários pontos de vista podem ser alcançados e contrastados ao mesmo tempo. Além disso, o fato de os membros dos grupos



ta de dados, além de potencializar as informações mediante a interatividade na captação dos dados.

O grupo focal com os monitores ocorreu no dia 6 de julho de 2015 com aqueles que se encontravam na escola no dia; era um total de seis monitores. A entrevista grupal foi conduzida por um tópico-guia, que, segundo Weller (2010, p. 60),

[...] não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes para que os mesmos não fiquem com a impressão de que trata-se de um questionário com questões a serem com base em um esquema de perguntas e respostas estruturadas previamente.

Quanto ao grupo de monitores, buscou-se provocá-los em relação à sua impressão sobre: (a) a alternância como proposta pedagógica; (b) a relação dos monitores com a escola; (c) a organização do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, (d) a escolha dos conteúdos a serem trabalhados na escola; (e) o perfil dos alunos da EFA-Tabocal; (f) a participação das comunidades nas atividades da escola e nas propostas dos alunos no Tempo Comunidade; (g) a execução das atividades no Tempo Escola.

No grupo realizado com os monitores, foi possível desenhar a outra etapa do Tempo Escola, ou seja, a realização das entrevistas com os alunos. Assim buscou-se coletar informações sobre a escola, a alternância e as comunidades dos alternantes e compreender, a partir do olhar e da percepção do aluno, o que a EFA-Tabocal significava.

Devido à dinâmica da Alternância, identificou-se que, para abranger maior número de alunos e comunidades/municípios, as atividades de investigação deveriam ser realizadas em quinzenas diferentes. Essa etapa também se desenvolveu mediante grupos focais. Os alunos participantes eram das comunidades que compunham os municípios de alcance da EFA-Tabocal. Buscou-se, a partir das informações dos monitores, identificar as comunidades abrangidas pela EFA-Tabocal e as respectivas quinzenas em que seus alunos estariam no Tempo Escola.

Assim, o grupo focal realizado com os alternantes foi operacionalizado em dois dias – dia 20 de julho de 2015 e dia 20 de agosto de 2015. Isso possibilitou realizar as entrevistas grupais com os alunos do maior número de comunidades/municípios. No dia 20 de julho de 2015, foram entrevistados os alunos do Assentamento São Francisco, município de São Francisco/MG; alu-

---

possuírem alguma característica em comum contribui para reforçar o sentimento de pertencimento ou de compartilharem algo, o que em geral tende a deixar as pessoas mais à vontade para falar de coisas sobre as quais não se sentiriam confortáveis em uma situação de entrevista” (TEIXEIRA et al., 2016, p. 149-150).

nos da Comunidade Volta da Serra, município de Itacarambi/MG; alunos do Distrito de Serra das Araras, município de Chapada Gaúcha/MG; alunos das comunidades Assentamento Nova Nazareth, Comunidade Tapera, Comunidade Terreirão e Assentamento Alvorada, município de Pintópolis/MG, além de um aluno do município de Mambai/Goiás.

**Figura 1:** Grupo focal realizado na sede da EFA-Tabocal em 20/7/2015



Fonte: Silva (2017)

No dia 20 de agosto de 2015, os grupos foram realizados com os alunos das comunidades de Santo Antônio da Água Limpa, município de Mirabela/MG, e da Comunidade de Santo Antônio da Boa Vista, município de São João da Ponte/MG.

A eleição do grupo focal como técnica de entrevista para os alunos da EFA-Tabocal deu-se, entre outros fatores, pelas vantagens que esse tipo de técnica apresenta, especialmente para grupos de estudantes, porque, conforme pontua Weller (2010, p. 61),

- 1) Estando entre colegas da mesma faixa etária e meio social, os jovens estão mais à vontade para utilizar seu próprio vocabulário durante a entrevista, desenvolvendo, dessa forma, um diálogo que reflete melhor a realidade cotidiana.
- 2) A discussão entre integrantes que pertencem ao mesmo meio social permite perceber detalhes desse convívio não captados na entrevista narrativa ou por meio de outra técnica de entrevista.
- 3) Embora a presença do pesquisador e do gravador gere situação distinta à de uma conversa cotidiana, os jovens acabam, ao longo da entrevista, travando diálogos interativos bastante próximos daqueles desenvolvidos em

um outro momento. O entrevistador passa a ser uma espécie de ouvinte e não necessariamente um intruso no grupo.

4) A discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual, uma vez que, durante a entrevista, os jovens são convidados a refletir e a expressar suas opiniões sobre determinado tema. [...].

5) O grupo pode corrigir fatos distorcidos, opiniões radicais ou visões que não refletem a realidade socialmente compartilhada. [...].

Para o grupo com os alunos, o tópico-guia abrangia eixos temáticos relacionados: (a) à Alternância; (b) à EFA-Tabocal, sua estrutura, funcionamento e manutenção; (c) à manutenção do aluno na escola; (d) à qualidade do ensino; (e) à participação da família e da comunidade nas atividades do Tempo Comunidade; (f) à impressão da comunidade em relação aos alunos da EFA-Tabocal na perspectiva dos entrevistados; (g) à impressão dos outros jovens em relação aos alunos da EFA-Tabocal na perspectiva dos entrevistados; (h) à EFA-Tabocal em relação às outras escolas.

É importante destacar que a realização dos grupos focais tanto com os alunos da EFA-Tabocal como com os monitores possibilitou a identificação dos pontos de convergência que viabilizaram a escolha das comunidades que seriam objeto de análise no Tempo Comunidade.

Por fim, ainda no Tempo Escola, procurou-se realizar a observação da devolução dos instrumentos pedagógicos da Alternância, especialmente o Plano de Estudo. Essa etapa do Tempo Escola desenvolveu-se por meio da observação direta, que, segundo Jaccoud e Mayer (2012, p. 255),

Trata-se de uma técnica direta, já que há um contato com os informantes. Trata-se também de uma observação não dirigida, na medida em que a observação da realidade continua sendo o objetivo final e, habitualmente, o pesquisador não intervém na situação observada. Trata-se, ainda, de uma análise qualitativa uma vez que entram em jogo anotações para descrever e compreender uma situação mais do que números para enumerar as frequências de comportamentos.

A observação direta ocorreu no dia 20 de agosto de 2015. Nesse dia, houve o retorno dos alunos do Tempo Comunidade. Depois da acolhida e do almoço, ocorreram a avaliação do Caderno Verde pelo monitor e a socialização do Plano de Estudo – PE.

Nessa etapa, os alunos foram divididos previamente em grupos, por comunidades e acompanharam os monitores a ambientes externos às salas de aula, à sombra de árvores ou outros espaços abertos.

**Figura 2:** Local de avaliação do Caderno Verde e do Plano de Estudo, EFA-Tabocal



Fonte: Silva (2017)

Os locais destinados à avaliação do Caderno Verde e do Plano de Estudo são ao ar livre, geralmente em decorrência do forte calor na região onde está localizada a escola. Nesses ambientes, encontram-se bancos ou tambores para a acomodação dos alunos e mesas confeccionadas com tambores e pneus usados; dependendo do número de alunos, os assentos são compostos por cadeiras retiradas das salas.

O grupo acompanhado pelo pesquisador era composto, além do monitor, pelos alunos das comunidades de Volta da Serra, município de Itacarambi; Assentamento São Francisco, município de São Francisco; Distrito de Serra das Araras, município de Chapada Gaúcha; e Assentamento Alvorada, município de Pintópolis. Depois da correção pelo monitor do PE, os alunos foram chamados à colocação em comum dos resultados do PE. Nesse momento, todos os alunos da respectiva série foram colocados na mesma sala para a socialização, o que também foi acompanhado pelo pesquisador.

Com a observação direta da socialização do Plano de Estudos, encerrou-se o Tempo Escola dessa pesquisa. Registra-se que, nesse tempo, foram objeto de análise o institucional da EFA-Tabocal, o pedagógico da EFA-Tabocal e os alunos da EFA-Tabocal.

### **Tempo Comunidade**

Outra dimensão dessa pesquisa envolve as comunidades das quais se originam os alunos que estudam na EFA-Tabocal. A Escola Família Agrícola

Tabocal é resultado da mobilização social que envolveu agricultores familiares, lideranças comunitárias e sindicais, além da participação da Cáritas Diocesana de Januária.

As atividades da EFA-Tabocal tiveram início em outubro de 2005. No ano de realização da pesquisa, contava com 186 jovens de 68 comunidades rurais dos municípios de São Francisco, Pintópolis, Chapada Gaúcha, Pedras de Maria da Cruz, Januária, Bonito de Minas, Cônego Marinho, Brasília de Minas, São João da Ponte, Itacarambi e Mirabela, além de Mambaí, município do estado de Goiás. Devido ao grande número de municípios e comunidades rurais envolvidos no objeto dessa pesquisa, optou-se por selecionar as comunidades que apresentavam, em 2015, o maior e menor número de alunos na EFA-Tabocal.

A partir desses critérios, chegou-se à escolha das comunidades: Serra das Araras, município de Chapada Gaúcha (11 alunos); Assentamento Alvorada, município de Pintópolis (7 alunos); comunidade de São João da Água Limpa, município de Mirabela (8 alunos). Em relação às comunidades que mantinham menos alunos, identificaram-se as comunidades de Volta da Serra, município de Itacarambi (1 aluno); a Comunidade de Santo Antônio da Boa Vista, município de São João da Ponte (1 aluno); e o Assentamento São Francisco, município de São Francisco (1 aluno).

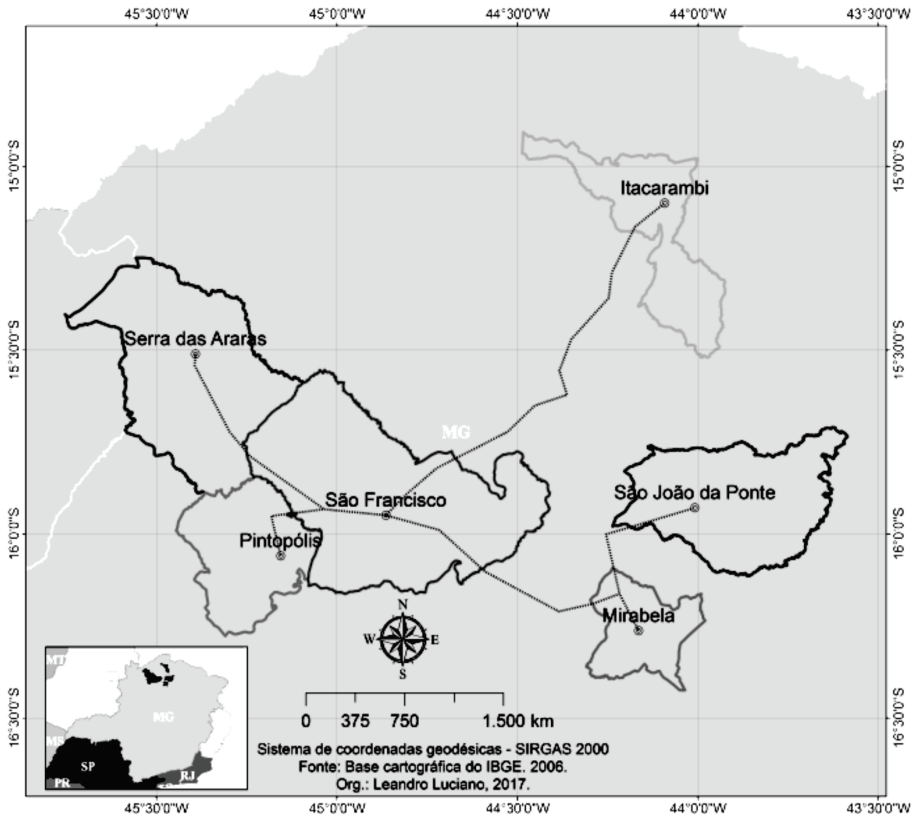
As comunidades estão localizadas nos Gerais Mineiro<sup>7</sup>. Em sua maioria, segundo Silva (2010), são remanescentes de um processo histórico de exclusão e de desapropriação, que iniciou com a colonização e se perpetuou até os dias de hoje. Sua constituição se deu às margens e em prol das grandes fazendas de açúcar e café, monoculturas que movimentaram por anos a economia do Brasil. São comunidades que se diversificam entre comunidades centenárias, como a de Serra das Araras, que data de aproximadamente 1840, e outras mais jovens, que apresentam data de surgimento como sendo o ano de 2007.

Elas têm em comum a produção de autoconsumo, e sua localização em relação ao município de São Francisco também é variável. Enquanto o Assentamento São Francisco, que pode ser considerado a comunidade mais próxima, fica a 18 km, a Comunidade de Santo Antônio da Boa Vista, em São João da Ponte, fica a 162 km do município de São Francisco.

---

<sup>7</sup> Optou-se pela expressão Gerais Mineiro, ao invés de Norte de Minas, uma vez que, na perspectiva desse trabalho, o Gerais representa o *locus* de produção e reprodução social dos geraizeiros, sujeitos que se revestem de lavradores, vazanteiros, extrativistas e se reinventam nas adversidades climáticas, sociais e políticas. Usa-se a expressão “Gerais”, pois se acredita em sua simbologia, o que ele representa para os geraizeiros e não para o estado, que o classifica como a Região Norte de Minas.

**Figura 3:** Disposição dos municípios/comunidades abrangidos pela EFA-Tabocal



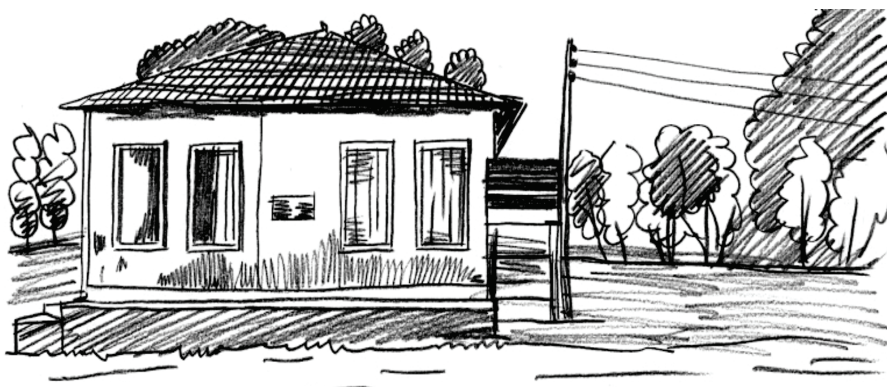
Fonte: Silva (2017)

O Tempo Comunidade foi precedido do diálogo entre o pesquisador, lideranças comunitárias e alunos da EFA-Tabocal, além da indicação da direção da própria EFA-Tabocal, que possibilitou o acesso às comunidades e a recepção do pesquisador. As entrevistas nas comunidades ocorreram nos dias 11, 12 e 13 de dezembro de 2015. A distribuição das visitas seguiu a disponibilidade das comunidades nos agendamentos, o que prejudicou a fixação de um trajeto lógico.

Assim, pelo critério de disponibilidade das comunidades, as entrevistas ocorreram no dia 11 de dezembro nas comunidades de São João da Água Limpa, município de Mirabela; comunidade de Santo Antônio da Boa Vista, município de São João da Ponte.



**Figura 4:** Sede da Comunidade de São João da Água Limpa, Mirabela/MG



Fonte: Silva (2017)

No dia 12 de dezembro, as visitas aconteceram no Assentamento São Francisco, município de São Francisco, e na Comunidade Volta da Serra, município de Itacarambi. No dia 13 de dezembro, as visitas aconteceram no Assentamento Alvorada, município de Pintópolis; e, por fim, no Distrito de Serra das Araras, localizado no município de Chapada Gaúcha.

**Figura 5:** Entroncamento: Município de Pintópolis e Distrito de Serra das Araras



Fonte: Silva (2017)

No que se refere à técnica de pesquisa, nas comunidades dos alternantes foram necessárias adaptações às diversidades apresentadas. Foi empregada a

técnica de grupo focal, com adaptações, para adequar-se aos propósitos da pesquisa e às comunidades participantes. Uma primeira adaptação processou-se no número de participantes. Como o convite às comunidades para a participação da entrevista não excluía nenhum membro da comunidade que se interessasse em participar, o número de sujeitos variou de 1 a 30.

**Figura 6:** Grupo focal realizado na Comunidade Volta da Serra, município de Itacarambi/MG



Fonte: Silva (2017)

O número de participantes forçou o pesquisador a adotar estratégias diferenciadas na condução das sessões. No distrito de Serra das Araras, apesar da mobilização por parte da aluna da EFA-Tabocal e do presidente da Associação de Produtores Rurais, com avisos inclusive em carro de som e rádio comunitária; apenas o presidente da associação compareceu à entrevista, o que sugeriu a condução dos trabalhos por meio da entrevista narrativa.

Por outro lado, nas outras comunidades, onde o número de participantes foi maior, optou-se pelo grupo focal, porém com a mudança na condução, especialmente quanto ao tópico-guia.

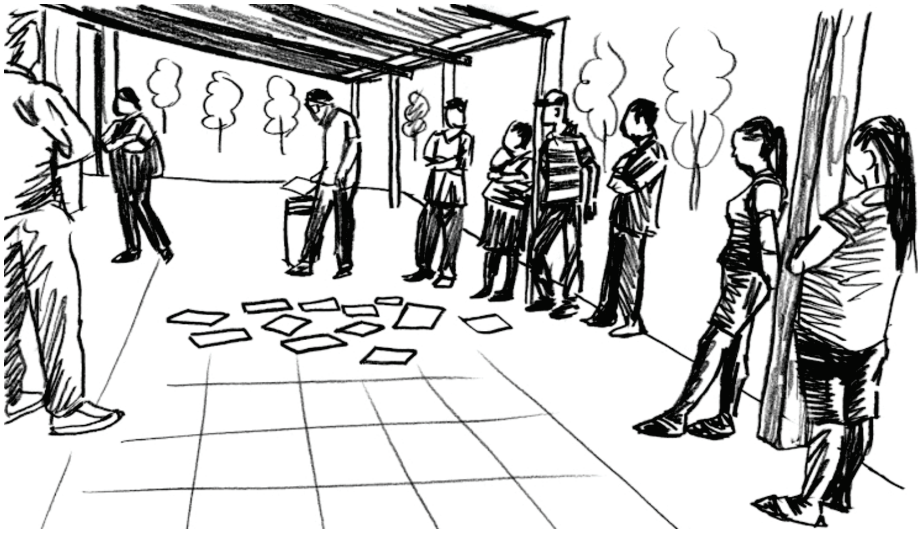


**Figura 7:** Grupo focal realizado no Assentamento São Francisco – São Francisco/MG



Fonte: Silva (2017)

Nas entrevistas, devido ao grande número de participantes, optou-se por distribuir os eixos temáticos no chão, e os informantes eram provocados a manifestar-se sobre qualquer dos tópicos ali apresentados. Não foi imposto pelo pesquisador nenhum tipo de comportamento. Aguardaram-se aproximadamente 30 minutos, como tolerância em relação ao horário previamente agendado com a liderança comunitária. Após a aglomeração dos participantes, operacionalizava-se a entrevista. A apresentação dos eixos temáticos obedecia à disposição dos integrantes do grupo, que ora se colocavam em pé, ora sentados.

**Figura 8:** Grupo focal realizado no Assentamento Alvorada, Pintópolis/MG

Fonte: Silva (2017)

Os eixos temáticos envolviam enunciados relacionados ao objetivo da pesquisa, descritos como: (a) histórico da EFA-Tabocal; (b) relação da EFA-Tabocal com a comunidade; (c) envolvimento dos alunos da EFA-Tabocal nas atividades da comunidade, participação social e política; (d) aplicação, pelos alunos, do aprendizado na EFA-Tabocal na comunidade; (e) aceitação pela comunidade das propostas dos estudantes da EFA; (f) atendimento pelos estudantes das demandas da comunidade; os estudantes dão retorno à comunidade quando solicitados; (g) percepção de diferença entre alunos que estudam na EFA e os que estudam nas escolas do município/estado; (h) contribuição da comunidade com a EFA-Tabocal; (i) opinião sobre a Alternância.

As entrevistas foram gravadas e transcritas pelo pesquisador. Também foram realizados registros fotográficos e extraídas cópias de documentos, elementos pertinentes à pesquisa. Consideramos essa informação importante, na medida em que nem todos os elementos colhidos na fase de campo devem compor o texto final, nem mesmo como anexos, devido ao fato de que muitas informações colhidas nos momentos das entrevistas e grupos focais são manifestações espontâneas e revelam muito da intimidade de cada comunidade e só dizem respeito aos sujeitos da própria comunidade. Assim, a ética na realização da pesquisa também transita pela órbita de julgamento pelo pesquisador daquilo que é relevante para a pesquisa e não constrangedor para os sujeitos envolvidos no movimento de investigativo isso independe de aprovação

por Comitê de Ética em Pesquisa, passa pela lealdade e pelo respeito do pesquisador em relação à sua pesquisa e aos sujeitos dela.

Quanto à ética na pesquisa, sob o seu aspecto formal, todos os participantes foram informados das condições éticas da pesquisa e assinaram Termo de Compromisso Livre Esclarecido e Termo de Cessão/Autorização de Uso de Imagem, documentos que foram submetidos à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais e receberam parecer nº 1.096.710 de 3/6/2015 – CAAE 44834715.6.0000.5149. Documentos foram disponibilizados a todos os envolvidos na pesquisa.

Apesar de atender os critérios da ética em pesquisa envolvendo seres humanos, optou-se por adaptar as fotos e figuras com a técnica de desenho em grafite<sup>8</sup>, de forma que não fosse possível identificar os adolescentes, agricultores e agricultoras fotografados. O objetivo é minimizar possível constrangimento de identificação dos sujeitos da pesquisa, uma vez que uma versão da tese foi entregue às comunidades e à EFA-Tabocal no momento da devolução dos resultados.

## Conclusão

Como mencionado no início deste texto, a pretensão não era apresentar um roteiro de pesquisa, mas socializar uma experiência metodológica que teve por objeto a Pedagogia da Alternância em local e sujeitos determinados.

Isso não quer dizer que a proposta aqui apresentada não possa ser reproduzida em outras experiências em Alternância; ao contrário, escreve-se muito sobre Pedagogia da Alternância, mas se publica muito pouco sobre as experiências pedagógicas da Alternância. O fato de se apresentar como teoricamente estruturada, não quer dizer que a Pedagogia da Alternância não tenha que se afirmar a cada dia como projeto contra-hegemônico. Essa afirmação só é possível a partir do momento em que suas experiências e seus resultados são revelados.

Espera-se que a experiência metodológica narrada aqui possa encorajar a comunidade acadêmica a voltar os olhares, da graduação e pós-graduação, às peculiaridades da Pedagogia da Alternância, não como um movimento que se originou na França em 1935, mas que se reestrutura e se reinventa em cada região do Brasil e merece ser cada vez mais revelada.

## Referências

ALAMI, Sophie et al. **Os Métodos Qualitativos**. Título original: *Les Méthodes Qualitatives*. Tradução de Luis Alberto S. Peretti. Petrópolis: Vozes, 2010.

---

<sup>8</sup> A adaptação das ilustrações foi realizada pelo artista Gilson Vieira, que cedeu os direitos autorais.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação Direta e a Pesquisa Qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa Qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 254-298.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som** – um manual prático. Título original: *Qualitative Researching wit Text, Image and Sound: a Practical Handbook*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach e História – rascunhos e anotações. In: \_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã**. [1845-1846]. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavine Martorano. Apresentação de Emir Sader. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 29-83.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach (Introdução) – A Ideologia em geral em especial a Filosofia Alemã. In: \_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã**. [1845-1846]. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavine Martorano. Apresentação de Emir Sader. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 85-96.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manuscritos Econômico – Filosóficos**. [1844]. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Capital** – Livro I [1890]. Tradução de Rubens Enderle. Apresentação de Jacob Gorender. São Paulo: Boitempo, 2013.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa** – enfoques epistemológicos e metodológicos. Título original: *La Recherche Qualitative*. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 215-254.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação** – teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 210-223.

SILVA, Leandro Luciano. **Dois tempos, vários lugares: Trabalho e Emancipação em Alternância**. 2017. 129f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2017.

TEIXEIRA, Alex Niche et al. Grupos Focais e análise qualitativa em equipe com o uso do Nvivo: aplicações a partir de uma pesquisa com mulheres policiais. In: ROBERTT, Pedro et al. **Metodologia em Ciências Sociais hoje**. Práticas, Abordagens e Experiências de Investigação. v. 2. Jundiá: Paco, 2016. p. 147-176.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: Weller, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação** – teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 54-66.

- VI -

A educação infantil  
em debate

# A pesquisa em produção cultural em tecnologias móveis para crianças

Rafaela da Silva Melo<sup>1</sup>

## Introdução

As publicações da área dos estudos sobre as infâncias no Brasil vêm se dedicando nas últimas décadas à defesa do direito à infância, da melhoria do acesso com qualidade e de questões com relação às propostas pedagógicas para crianças de 0 a 6 anos, análise das legislações vigentes e debates contemporâneos sobre a educação infantil e docência.

Com relação à produção cultural para crianças, a maioria das pesquisas e publicações sobre o tema no Brasil caracteriza-se por ter forte inspiração dos estudos culturais somados aos estudos e debates sobre comunicação, marketing e publicidade, dirigidos para crianças com suas questões envolvendo a ética e a ênfase nos apelos de consumo excessivo e mudanças no comportamento das crianças.

A cada ano são produzidos inúmeros produtos para crianças, tais como músicas, filmes, programas de TV, brinquedos, *softwares* e jogos, materiais escolares, somados ao crescente acesso e uso dessas das novas tecnologias da informação e comunicação e seus inúmeros serviços, que podem ser analisados a partir de diferentes lentes e com uma abordagem interdisciplinar que leva em conta a proteção dos direitos da criança e os estágios do desenvolvimento delas.

Concomitantemente com a chegada das tecnologias móveis (*tablets*, *smartphones* e outros) nas residências das crianças, nas instituições de educação infantil e ensino fundamental, aumentaram as preocupações de algumas famílias, ONG's, profissionais da saúde e psicologia com o uso precoce pelas crianças das tecnologias, o seu tempo de exposição às telas e a preferência dessas por determinados aplicativos ao invés de jogos comuns e até de substituir os *tablets* pela TV, aparelhos de DVD e videogames tradicionais.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação na linha de pesquisa Estudos sobre as infâncias no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: rafaela.melo@ufrgs.br

De um modo geral, boa parte dos produtos encontrados no mercado para crianças busca atraí-las utilizando imagens licenciadas de personagens de TV, filmes, cinema etc., o que nos leva a considerar tais materiais como importantes para a compreensão sobre os modos como são elaboradas e pensadas essas categorias de produtos para crianças, ressaltando o imenso volume de produção de cultura para as crianças pela indústria que inclui, além dos brinquedos, artigos de vestuário (roupas e sapatos), alimentos processados (iogurtes, salsichas, biscoitos, bolachas), produtos de higiene pessoal (xampoo, condicionadores, sabonetes, fraldas descartáveis para bebês, lenços etc.), materiais escolares (agendas, cadernos, mochilas, estojos etc.).

Por produção de cultura para crianças compreendem-se todos os materiais elaborados e projetados para o público infantil em que aspectos como o repertório cultural das crianças é considerado para a associação ao produto, o que faz com que, na hora da compra, seja considerado o tipo de afeição das crianças ou das famílias pelos personagens ou a atração pelo tipo de *design* do produto (embalagem, cor, tamanho, formato e benefícios tecnológicos, tais como uma câmera de melhor qualidade, tipo e tamanho da tela, acessórios inclusos, entre outros).

Este artigo analisa a produção cultural para crianças nos *tablets* infantis com o propósito de compreender como tais produtos interagem, modificam e colaboram na constituição das infâncias e crianças contemporâneas, em especial aquelas que vivem nos centros urbanos, na formação de novos hábitos, reconhecendo-as como consumidoras e usuárias de tecnologias digitais e, por fim, analisando se tais tecnologias possuem algum tipo de potencial pedagógico para uso em escolas e outros espaços educacionais.

### **Os estudos da infância, das crianças e seus desdobramentos na produção cultural para crianças**

Por estudos da infância ressalto a importância de situar o surgimento desse campo do conhecimento e do desenvolvimento de pesquisas com ênfase nas questões sobre a pluralidade e a multiplicidade dos modos de ser criança e de se viver a infância em mundo marcado pelas relações desiguais de poder, abrangendo as questões de gênero, etnia, raça e outras categorias consideradas em boa parte da produção.

As definições no conceito de infância(s) e criança(s) costumam modificar-se em virtude de mudanças nas legislações, debates, movimentos, novas teorizações e articulações com outras áreas do conhecimento, como a sociologia da infância, antropologia da infância, psicologia do desenvolvimento, estudos da mídia e comunicação especializada para crianças, saúde da criança, direito

à infância e sobre cultura infantil, o que torna o campo dos estudos da infância um terreno não fixo e aberto a novas possibilidades de interpretação e análise.

A infância é compreendida aqui como uma categoria geracional, social e autônoma, analisável nas suas relações com a ação e toda a estrutura social (SARMENTO; PINTO, 1997), incorporando aos debates agendas políticas das últimas décadas sobre o combate contra as desigualdades, a exploração do trabalho infantil, a erradicação da pobreza, a desnutrição, discriminações de toda natureza e as inúmeras violações de direitos contra os corpos e mentes das crianças.

No conceito de criança, essa é entendida como sendo um ser ativo, percebendo-a não como mera reprodutora de elementos culturais, como o tipo de produtos que são produzidos para essas, como os *tablets* infantis e toda a produção cultural presente nesses equipamentos digitais, tais como os jogos, aplicativos, conteúdos de marketing, publicidade e outros. A criança, ao interagir a partir do tipo de material a que tem acesso e se comunicar através desse, concebe seu espaço de própria produção cultural, como sujeitos ativos e criadores, que reconstróem, compõem novos significados, reconstróem produtos, ideias, valores, atitudes, manifestações, roteiros, momentos de forma peculiar (MÜZEL, 2008).

Nos atuais estudos da infância e da criança, busca-se defender uma postura reflexiva que valoriza as crianças como sujeitos ativos e produtoras de cultura e que reelabora toda a produção cultural direcionada para essas com modos únicos, subjetivos e particulares. Desse modo, considera-se também que as crianças não chegam nas escolas vazias, pois carregam muitos elementos das culturas infantis que são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos, que conferem modos de compreensão simbólica sobre o mundo, como os brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias que expressam o olhar infantil, construído no processo de diferenciação do adulto, fatores esses que são fundamentais para analisar os modos com as crianças recebem a produção cultural criada e comercializada para elas.

Indagar sobre a experiência da infância no mundo de hoje implica um olhar crítico sobre as representações da criança na mídia e sobre os modos como adultos e crianças interagem com a cultura do consumo, a tecnológica e a velocidade com que as informações circulam, redefinindo não apenas as relações entre as pessoas, mas também uma nova cultura lúdica (SOUZA; SALGADO, 2009, p. 207).

Compreender a produção cultural na infância, que valoriza a criança como sujeito ativo no processo de formação e socialização, é uma tarefa complexa à medida que precisamos realizar uma diferenciação entre o que é produzido para as crianças e o que é produzido pelas crianças, pois tanto a cultura



escolar como os produtos do mercado para as crianças só se consegue transmitir e difundir de modo bem-sucedido quando se compatibilizam com as condições específicas de recepção pelas crianças (SARMENTO, 2002), como o seu interesse pelas novas tecnologias, os recursos utilizados no desenvolvimento dos jogos, os sons, as embalagens, tamanhos e cores dos produtos que as atraem.

A produção cultural para crianças também encontra espaço na cultura escolar à medida que as instituições incorporam as novidades tecnológicas e do audiovisual (música, desenhos animados, programas de TV, cinema, teatro, literatura etc.) em suas práticas pedagógicas e na organização do espaço pedagógico.

Basta somente observar em algumas decorações de salas de aula que é possível constatar em alguma medida a presença dos produtos culturais nos espaços onde circulam as crianças e docentes, bem como nos materiais que as crianças possuem (mochilas, cadernos, estojos, lápis de cor, livros didáticos etc.) e de todo o repertório cultural que essas trazem para a escola e reelaboram em suas brincadeiras, interações, socializações, linguagem e expressões que demandam dos educadores uma postura mais reflexiva, a fim de permitir que as crianças possam também criar próprios personagens, narrativas, histórias, cenários, propostas, ideias e esses ser considerados pela cultura escolar tanto como aqueles produtos culturais produzidos pelo mercado.

### **A pesquisa sobre produção cultural para crianças no Brasil: o estado da arte**

A produção de novas pesquisas e estudos envolvendo as crianças e os bebês de zero a cinco anos contribui para repensarmos e avaliarmos o que já vem sendo produzido nos últimos anos com relação às teorizações, métodos e metodologias utilizadas nas pesquisas sobre as crianças, tanto em âmbito nacional como internacional, visando valorizá-los como sujeitos ativos, ampliando seus espaços de participação e assim melhor conhecer as especificidades e as culturas que eles produzem *e que para eles são produzidas*.

A maioria dos estudos sobre produção cultural para crianças é oriunda da área de comunicação, do *design* de produtos infantis e na educação pertencem aos estudos culturais, do marketing infantil e de mídia e educação na infância. Entre os principais produtos mais analisados nas pesquisas sobre produção cultural voltada para as crianças se encontram produções audiovisuais para a televisão e o cinema (FISCHER, 2002, 2003); (MARCELLO, 2008, 2009), programas de TV (DE SOUZA, 2000); (BENTO; AZEVEDO, 2009); (CARNEIRO, 1999); novelas (MARRAFA, 2007); (CASTRO, 2009); (CAPE-

LINI, 2014), desenhos animados (DE OLIVEIRA; MORAIS-SHIMIZU, 2011); (SCHUTCHER, LISBOA FILHO, 2012), revistas especializadas para o público infantil (RODRIGUES, 2007), jogos e games (SETZER, 2001), presença de personagens como os da Disney em artigos escolares (ROZENDO, 2008), músicas (SOUSA; SANTOS, 2009); (BESSA, 2006), teatro (TERRA, 2009); (PEREIRA, 2005) literatura infantil (ABRAMOVICH, 1995), (SILVA, 2012); (RAMOS, NUNES; 2013); (RAMOS, PANOZZO, 2005), jogos digitais (VERIDIANO, 2014); (CARDOSO, 2015) e mais recentemente os aplicativos para dispositivos móveis com conteúdo para crianças (MELO; NEVES; MACHADO, 2014); (CANI et al., 2017); (MORAES, 2016).

Em tais publicações, a produção cultural para crianças fornece elementos para debate com diferentes temáticas. Além do consumo infantil e construção de modos de subjetivação (estilo, comportamento, moda etc.), é considerado o objetivo final das produções para crianças; outros temas, como questões de gênero, etnia, estéticas e diferentes pedagogias culturais, marcam os estudos.

No campo dos estudos da mídia e comunicação e suas inter-relações com discussões sobre infância e educação, a constatação de que bebês e crianças pequenas são consideradas altamente lucrativas e com forte poder de decisão nas compras por suas famílias (ANDI, 2009) tem contribuído para o surgimento de novos estudos, que demonstram preocupações quanto aos discursos difundidos nos meios midiáticos e nos círculos de convivência (família, escola e demais espaços) que incentivam o uso de tecnologias móveis por crianças de zero a seis anos. Tais estudos enfatizam os inúmeros benefícios para a educação e o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas apenas por essas terem acesso aos equipamentos e conteúdos dos aplicativos ou brincarem com as telas sensíveis ao toque (KINCHELOE; STEINBERG, 2001; GIROUX, 2001).

Em 2014, publiquei um estudo de título *Crianças Mobile: tecnologias móveis e as novas estratégias de marketing infantil* (MELO, et al., 2014), produzido a partir de um levantamento e análise das estratégias de marketing utilizadas nos dez aplicativos gratuitos em língua portuguesa mais instalados na loja de aplicativos *Play Store da Google* pelos usuários do sistema operacional móvel *Android*<sup>2</sup> durante o ano de 2013. Nesse estudo, destacamos como estratégias presentes nos aplicativos os anúncios publicitários em forma de banners (60% dos aplicativos analisados), exibição de anúncios com base em dados/infor-

---

<sup>2</sup> De acordo com dados apresentados em novembro de 2013 pela *International Data Corporation* (IDC), o sistema operacional para dispositivos móveis *Google Android* está presente em 79,3% dos *smartphones* e dos *tablets* utilizados pelos brasileiros e, desses usuários, 70% só utilizam aplicativos gratuitos (IDC, 2013).

mações pessoais capturadas do equipamento, número do telefone, operadora, endereços de *e-mail* cadastrados, modelo e marca do dispositivo, números de série, versões dos aplicativos instalados, versão do sistema, idioma, horário local, fuso horário e tantas outras informações que podem ser coletadas pelas corporações em aplicativos infantis que parecem inofensivos e ainda a prática de vinculação dos aplicativos com personagens já conhecidos das crianças para promover associação e comercialização de outros produtos no próprio aplicativo etc.

Outro tipo de produção cultural para crianças muito presente nas tecnologias móveis são os *advergames*, que, segundo a *Enciclopédia Livre*, são a estratégia de comunicação mercadológica (ferramenta do *marketing*) que usa jogos, em particular os eletrônicos, como ferramentas para divulgar e promover marcas, produtos, organizações e/ou pontos de vista.

São considerados *advergames* os jogos exclusivamente desenvolvidos com fins publicitários até jogos diversos que contenham mensagens publicitárias em sua interface, sem ter uma relação direta de sua estratégia para o modo de jogar com o seu conteúdo. Esses anúncios publicitários em forma de jogos apresentam-se como uma estratégia para atingir os consumidores modernos de forma mais concisa e efetiva em uma combinação de propaganda e entretenimento, fornecido durante o lazer do próprio consumidor e não mais o interrompendo (MEDEIROS, 2009), mas obrigando o consumidor a aguardar enquanto passa ou selecionar a opção fechar imediatamente.

No Brasil, são poucos os estudos que se dedicam a estudar e analisar o conteúdo de jogos publicitários inseridos nos aplicativos para *tablets* e *smartphones*. As mudanças e inovações no mercado tecnológico não acompanham o ritmo das pesquisas em educação no campo das tecnologias digitais para crianças; há pesquisas que analisam a interação das crianças com o equipamento, como os estudos realizados por Fabossi (2014), que analisou o *design* para crianças em educação infantil; Nunes (2014), que analisou o uso de *tablets* como ferramenta de apoio à inclusão e à alfabetização de crianças autistas; Silva (2015) analisou o *tablet* por crianças como auxílio no tratamento de doenças degenerativas; Pereira & Moraes (2015) relataram o uso dos dispositivos móveis por crianças da educação infantil em um colégio do Rio de Janeiro e, por fim, estudos no campo da comunicação buscam analisar o impacto das tecnologias móveis na vida das crianças e das famílias.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Pesquisas como a realizada pela AVG Technologies, que realizou um levantamento *on-line* sobre o comportamento e habilidades das crianças quanto à utilização de tecnologias digitais divulgada nos meios de comunicação (SANTOS, 2015), concluíram que 66% das crianças entre 3 e 5 anos de idade conseguiam usar jogos no computador, 47% sabiam como usar um

## Metodologia de pesquisa

Como procedimento técnico da pesquisa para analisar *tablets infantis* realizou-se uma *pesquisa documental*, que, conforme Gil (1991), consiste na busca de materiais que não receberam nenhum tipo de tratamento analítico.

Esse tipo de procedimento técnico, embora sendo muito semelhante à pesquisa bibliográfica, possui diferenças quanto ao tipo de material buscado, pois, enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza como fontes materiais já elaboradas, tais como livros e artigos científicos, a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, tais como tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais ou não oficiais, cartas, filmes, fotografia, pinturas, músicas, vídeos de programas de televisão, anúncios, materiais publicitários, manuais etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

A primeira etapa da pesquisa consistiu no levantamento geral de tecnologias móveis, desenvolvidas para o público infantil em lojas *on-line* (especializadas em produtos eletrônicos ou lojas do tipo varejo, que comercializam vários tipos de produtos). A opção pelo levantamento dos produtos em lojas digitais/*on-line*, se deu em razão de que muitas lojas físicas que comercializam produtos eletrônicos possuem também seu catálogo disponível na internet com opção de venda, e há muitas lojas populares que só existem na internet (por exemplo, as lojas Mercado Livre, Submarino e Shoptime).

Após a busca por equipamentos fabricados e comercializados com ênfase no público infantil entre os anos de 2015 e 2016, realizei uma seleção de 15 *tablets* infantis, considerando a disponibilidade desses no mercado, a diversidade dos fabricantes, dos títulos, dos locais de venda e dos anunciantes.

A busca pelos equipamentos consistiu ainda na coleta dos seus respectivos manuais e na documentação técnica da empresa fabricante, que pode ser encontrada na embalagem do produto ou no site das empresas, dos anúncios dos equipamentos em formato de texto, banners, folders ou vídeos de publicidade encontrados nas páginas das lojas pela internet e ainda a busca de *reviews* e avaliações da qualidade do produto realizadas pelos consumidores e postadas no *YouTube*.

Conforme levantamento e seleção dos equipamentos, realizei um fichamento das características gerais do produto, constando uma descrição geral (ressaltando aspectos técnicos e funcionais), fragmentos de palavras-chave dos anúncios do equipamento, algumas estratégias de marketing e menções a con-

---

*smartphone*, mas apenas 14% eram capazes de amarrar os sapatos sozinhas. Fonte: AVG TECHNOLOGIES. *Digital Diaries* 2015. Disponível em: <<https://www.tramaweb.com.br/imprensa/pesquisa-da-avg-revela-filhos-sentem-se-trocados-por-smartphones/>>. Acesso em: 16 maio 2017.

teúdos/habilidades/competências educacionais, selecionadas dos anúncios dos equipamentos e aplicativos, a fim de analisar a produção de cultura para crianças nos *tablets*.

### **Análise dos *tablets* infantis**

De acordo com Cerbena (2013), uma das mudanças mais marcantes nos últimos cinco anos junto ao público infantil é o interesse das crianças por jogos e equipamentos eletrônicos e digitais como *tablets* e *smartphones*. No desenvolvimento dos *tablets* são considerados fatores como o *design* e a *interatividade*, que tornam o produto mais atraente e conseqüentemente vendável e que, quando bem utilizados, contribuem para a criação de boas experiências e usabilidade, aliadas à estética apreciável.

Para Fabossi (2014, p. 27), as questões de *usabilidade* e de *experiência do usuário* devem ser equilibradas, devem permitir que a experiência do usuário seja divertida, intuitiva, motivadora e interessante (PREECE; ROGERS; SHARP, 2005); caso contrário, elas perderão o interesse pelos equipamentos rapidamente. Com relação à atuação das grandes corporações na produção de cultura para as crianças, Kincheloe (2002) problematiza o fato dessa ser feita por adultos (empregados de corporações que visam ao lucro), direcionando-as às crianças utilizando estratégias refinadas de persuasão e sedução. Estudos realizados por Linn (2006) apontam que uma das estratégias utilizadas pelas grandes corporações para as crianças consiste na produção de ligação emocional entre produtos e personagens.

Linn (2006) argumenta que tais ligações planejadas/forçadas induzem as crianças a optar por produtos associados a personagens de TV e filmes que mais lhes agradem, com objetivo de fazer com que a criança memorize e sempre se lembre dos produtos. Com relação aos *tablets*, a mesma estratégia é aplicada, pois a maioria das tecnologias móveis criadas para as crianças utiliza como estratégia a associação a personagens de TV e filmes, como por exemplo os *tablets* fabricados por empresas pouco conhecidas que utilizam temas como *Mickey*, *Barbie*, *Galinha Pintadinha*, *Ben 10* e outras.

**Figura 1:** Tablets analisados por modelo e marca: 1) Positivo Tablet Ypy Kids L700 (Android KitKat, 7 polegadas); 2) Tablet Kid Pad Multilaser (Android KitKat, 7", com câmera dual); 3) Tablet Tec-Toy Magic Disney Tt-1720 (Android Jelly Bean, com câmera dual); 4) Tablet Multilaser Galinha Pintadinha NB 249 (Android customizado, com câmera dual)



Fonte: Quadro de figuras elaboradas pela autora do trabalho com base nas imagens disponibilizadas pelas lojas na internet

Na análise dos quatro modelos de *tablets* infantis, os equipamentos das empresas Positivo *Ypy Kids*, Kid Pad da Multilaser e Galinha Pintadinha destacam-se por possuir aplicativo de controle parental e acompanhar uma capa de proteção contra quedas de borracha laranja e uma caneta. Em se tratando de produção de cultura para crianças, é válido destacar que as empresas e fabricantes precisam atender e respeitar alguns critérios e legislações.

Com relação a esse aspecto, destacam-se as imposições dos adultos sobre os produtos infantis por decidir previamente o que as crianças podem ou não ter acesso e até mesmo se o produto pode ou não ser destinado a elas. As ferramentas de controle parental, por exemplo, são ferramentas criadas pelos adultos para controlar o acesso que as crianças podem ter a diferentes sites, sistemas operativos ou computadores. E através do controle da navegação restringir conteúdos impróprios para menores e bloquear páginas ou usuários que possam ser considerados uma ameaça para as crianças.

De um modo geral, um ponto problemático na maioria dos *tablets* reside na ausência de uma classificação etária no manual e nas embalagens dos produtos, uma sinalização importante para indicar às famílias informações quanto à segurança dos equipamentos e alertas sobre os possíveis riscos que esses podem causar para as crianças. Em outro artigo (MELO, 2018) menciono uma reportagem divulgada em janeiro de 2015 que mostrou o caso de um garoto de oito anos do Paraná que teve seu rosto queimado após a explosão da bateria do seu *smartphone*, que possui uma estrutura semelhante aos *tablets*, diferenciando-se por algumas funções e tamanho da tela.

Tal ocorrido deve-se ao fato de que todos os *tablets infantis* analisados utilizam baterias de lítio por essas serem mais baratas e eficientes no armazenamento da corrente elétrica, essencial para o funcionamento desses. E em caso de um superaquecimento da bateria, essa pode explodir e causar danos totais ao equipamento e, o mais preocupante, riscos elevados à saúde das crianças, critério que também deve ser considerado na análise da produção cultural para crianças.

No vídeo de divulgação publicado no *You Tube* em junho de 2015<sup>4</sup> pela loja “Cissa Magazine”, o *tablet* da *Ypy Kids* da Positivo foi avaliado considerando a classificação etária de três a dez anos, e os demais não mencionam faixa etária. Com relação aos anúncios dos equipamentos, os aspectos relacionados ao entretenimento promovido pelos jogos e aplicativos instalados ganham relevância, assim como sugestões de como as crianças podem utilizar o *tablet*, como por exemplo para “fazer selfies” e compartilhar conteúdos em redes sociais.

Nisso se constata uma tendência em tornar o comportamento de consumidores adultos na internet e nas redes sociais como um modelo a ser repetido para as crianças, o que considero problemático e questionável por questões de exposição excessiva de crianças em sites de relacionamento e da reprodução por essas de imagens sensualizadas e erotizadas, assim como fazem os adultos.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L3PEITHssG4>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

**Figura 2:** *Tablets* analisados por modelo e marca: 5) Tablet Candice Monster High (Android 4.1, com câmera dual); 6) Tablet Frozen Quad Core Tt-4400 (Android 5.0, com camera dual); 7) Tablet DL E-duk kids (Android 4.1, com câmera frontal); 8) Tablet DL Vingadores Marvel Infantil Multilaser (Android 4.4, com câmera dual)



Fonte: Quadro de figuras elaboradas pela autora do trabalho com base nas imagens disponibilizadas pelas lojas na internet

Os *tablets infantis* do segundo grupo caracterizam-se fortemente pelo uso de imagens licenciadas, muito comum nos produtos para as crianças. No Brasil, sexto país com maior número de produtos licenciados, o segmento infantil lidera o mercado de licenciamento de personagens de acordo com informações da ABRAL (Associação Brasileira de Licenciamento).

Segundo o levantamento realizado pela associação, 80% dos licenciamentos realizados hoje no país são provenientes da área destinada às crianças; apesar de muitas empresas terem receio de investir em produtos licenciados, um determinado produto estampado com uma imagem de um personagem pode aumentar em 20% o seu potencial de venda, conforme afirmou Marici Ferreira, presidente da ABRAL, em 2016.<sup>5</sup> Para os produtores que já atuam há anos

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://propmark.com.br/mercado/segmento-infantil-lidera-ranking-de-licenciamento-no-brasil>>. Acesso em: 29 mar. 2018.



no mercado de produtos infantis, o investimento em licenciamento significa oportunidade de ampliar os lucros:

Estamos há mais de 20 anos no mercado e consolidamos uma posição nas áreas de produção, distribuição e licenciamento de conteúdo musical e audiovisual. Para nós, o licenciamento surgiu como oportunidade de expandir a presença das nossas marcas em outros segmentos do mercado e gerar novas frentes de receita (RUIZ, 2016 em entrevista ao site Propomark).

Nos casos dos *tablets* analisados, constata-se que o licenciamento de personagens do cinema e desenhos animados contribui para tornar o produto mais atraente pelo fato de que empresas como a *Multilaser* (fabricante de acessórios para computadores e *notebooks*), *Candice* (fabricante de brinquedos infantis) e DL (nova no ramo de tecnologias móveis), por não ser tão famosas no mercado de *tablets* dominados pela Samsung e Apple, utilizam o licenciamento como forma de se projetar também enquanto desenvolvedoras desse tipo de equipamento.

Outro aspecto relacionado à produção de cultura para crianças destacado pelas empresas é a necessidade de acompanhar o desenvolvimento do consumo infantil, pois as crianças estão cada vez mais conectadas e em busca de novidades. Sendo assim, as marcas precisam investir em novos conteúdos, múltiplas plataformas, no desenvolvimento de produtos que atendam essas necessidades e ofereçam uma experiência completa para as crianças consumidoras (NOVAES, 2016).

Apesar do grande investimento das empresas em tecnologias móveis para as crianças, as opiniões são divergentes quanto ao uso dos *tablets* e *smartphones*. Uma matéria publicada no jornal *Zero Hora* em 2015 destacou que especialistas da pediatria *não recomendam o uso de mídias de entretenimento – televisão, computadores, celulares e tablets – para crianças com menos de dois anos de idade* por inúmeras questões, sendo a principal delas por considerar que crianças pequenas precisam ter contato com brinquedos de diferentes materiais (bonecas de plástico, tecido, brinquedos de madeira, de silicone, papel etc.) e só mais tarde ter acesso a equipamentos eletrônicos.

**Figura 3:** *Tablets* selecionados por modelo e marca: 9) Tablet DL Hello Kitty (Android 4.4, com camera dual); 10) Tablet *TecToy* Princesas



Fonte: Quadro de figuras montadas pela autora do trabalho com base nas imagens disponibilizadas pelas lojas na internet

Os últimos dois *tablets* analisados também fazem utilização de imagens licenciadas, repetindo a tendência das empresas anteriores. Além da capa personalizada, os *tablets* contam com aplicativos que possuem conteúdos interativos, educativos e para o entretenimento (em sua maioria).

Segundo a *YouTuber* mirim, Lauany Castro, o *tablet* da *Hello Kitty* “é superfofo, vem com uma capinha com alça preta e os aplicativos personalizados, que são quatro: *Hello Kitty Carnival* (o jogo acompanha a aventura da personagem e sua turma em visita a atrações da cidade); *Hello Kitty no Jardim* (nesse jogo, a missão é ajudar a *Hello Kitty* a pegar o maior número de flores que conseguir, sem deixar que os fantasminhas a vejam ou encostem nela); *Hello Kitty Café* (ajudar a *Hello Kitty* a administrar uma cafeteria junto com seus amigos); e *Hello Kitty Salão de beleza* (nesse jogo, a *Hello Kitty* trabalha em um salão de beleza e tenta atender o maior número de clientes com rapidez).

Os jogos presentes nos *tablets* também possuem *advergames* (publicidades de outros jogos ou produtos da marca inseridos nos aplicativos), mostrando que as empresas buscam o faturamento de todas as formas possíveis, explorando todo o potencial do equipamento e aplicações. Pois o mercado publicitário busca investir em novas mídias e na resignificação das mídias tradicionais para atingir o consumidor de modo mais eficaz, sendo o marketing inserido em *games* que são exibidos durante os jogos, considerando uma estratégia

para redirecionar as crianças que jogam um determinado *game* para outros e assim ir aos pouco apresentando-lhes novos produtos.

Uma questão polêmica em relação aos *tablets* infantis da Galinha Pintadinha, que acompanha 4 DVD's de brindes (tais produtos com o mesmo licenciamento, mas de diferentes fabricantes), e do *Tablet da Hello Kitty*, que acompanha um acessório vendido separadamente, é o debate em relação à prática de venda casada em produtos infantis. Primeiramente, é preciso enfatizar que as crianças, quando recebem um determinado produto, veem o “brinde” como um presente, quando a prática é considerada crime no Brasil pelo Código de Defesa do Consumidor (art. 39, I), constituindo infração de ordem econômica (art. 36º, §3º, XVIII, da Lei n. 12.529/2011).

Considerar crianças como consumidoras e não discutir com elas sobre seu próprio consumo, estímulos presentes nos aplicativos, além da reprodução de hábitos dos adultos na internet (*selfies*, perfil em redes sociais, muito tempo com os equipamentos, substituição dos *tablets* infantis por outros brinquedos, entre outros), revela a necessidade de um trabalho intensivo envolvendo escola, famílias e especialistas de diferentes áreas para que a produção cultural para crianças feita pelo mercado também as inclua e ouça suas opiniões e sugestões, considerando que, se as crianças possuem poder de decisão nas compras e podem opinar sobre a qualidade dos produtos, essas precisam também ser informadas sobre o tipo de consumo que essas fazem e suas implicações para o desenvolvimento delas ao longo de suas vidas.

### Considerações finais

Este estudo analisou a pesquisa em produção cultural para crianças através do levantamento de estudos posteriores e da análise de dez *tablets* infantis comercializados em 2015 e 2016 com o objetivo de analisar como tais produtos interagem, modificam e colaboram na constituição das infâncias e crianças contemporâneas, em especial aquelas que vivem nos centros urbanos, na formação de novos hábitos, reconhecendo-as como consumidoras e usuárias de tecnologias digitais.

A relevância em considerar a produção cultural para crianças como objeto de pesquisa está no reconhecimento do que as crianças são no seu tempo e não apenas o que nós dizemos ou pensamos sobre elas e sobre suas capacidades e habilidades. As crianças não são apenas consumidoras atraídas pelas novidades do mercado, mas possuem seus próprios modos de receber e também de rejeitar o que o mercado sugere para elas.

As crianças são capazes de criticar e até mesmo dar sugestões que ampliem a compreensão dos fabricantes de que os produtos para elas não preci-

sam ser licenciados com marcas de outros produtos do audiovisual para atraí-las, pois, analisando vídeos das próprias crianças na internet avaliando e comentando sobre os seus *tablets* (um tema para trabalhos futuros), nota-se que outros fatores, como a cor do produto, o tamanho da tela, a interface gráfica, o tipo de embalagem que não necessariamente precisa ter um personagem já conhecido, a qualidade do *tablet* e principalmente do seu conteúdo, são aspectos mais relevantes para elas.

E, portanto, é possível expandir o conceito de produção cultural para crianças pelo mercado, defendendo a participação delas no processo de concepção, elaboração, produção e avaliação dos equipamentos antes desses serem comercializados, pois, como afirma Perrotti (1990), a produção cultural para crianças não deve ser concebida como um produto dado e concluído, cuja prioridade seja apenas vender, mas sim um processo que envolve ação e reflexão sobre o ser criança na contemporaneidade e sobre aquilo que o produto pode influenciá-las em suas opiniões, decisões, gostos, senso de estética e em suas representações do mundo.

Outro aspecto já mencionado em trabalhos anteriores retoma a discussão sobre os riscos e prejuízos em permitir a utilização de *tablets* por crianças pequenas e a naturalização daqueles discursos que defendem de forma direta ou indireta as novas tecnologias como substitutas para os brinquedos e brincadeiras, quer sejam individuais ou acompanhadas por outras crianças e adultos ou em grandes grupos.

Brincar em um *tablet* pode oferecer para as crianças alguns momentos de entretenimento e um certo alívio para alguns pais que podem sentir-se mais tranquilos quando sabem que as crianças estão em segurança com o equipamento. Entretanto os equipamentos eletrônicos não devem substituir os brinquedos tradicionais e outras formas de entretenimento, como os DVD's, uma ida ao teatro, os livros impressos, os passeios, viagens, brincadeiras com animais reais, contato com outras crianças e diferentes realidades não apenas a distância.

Para os estudos sobre a infância, dar visibilidade a tipos de produção para as crianças brasileiras oferece um campo vasto para novas teorizações e a compreensão sobre como as crianças se relacionam com as novidades tecnológicas, interagem com elas a partir dos seus próprios repertórios, reelaboram os produtos.

## Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- ANDI, REDE ANDI BRASIL. **Infância e Comunicação: Uma agenda para o Brasil**, 2009. Disponível em: <[www.andi.org.br](http://www.andi.org.br)>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- BENTO, Mônica A. S.; AZEVEDO, Mariana A. Elementos Qualitativos na Televisão: análise do programa infantil “Um Menino Muito Maluquinho”. In: **Anais do XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste**. Rio de Janeiro, 2009.
- BESSA, Beatriz de Souza. **Para além do texto que se tece, a imaginação** – considerações sobre cantigas infantis. Disponível em: <[http://terra.cefetgo.br/cienciashumanas/humanidades\\_foco/html/educa%E7%E3o\\_cantigas\\_bessa.htm](http://terra.cefetgo.br/cienciashumanas/humanidades_foco/html/educa%E7%E3o_cantigas_bessa.htm)>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- CAETANO, Lesiane da Rosa; CABRAL, Gladir da Silva. A representação no teatro infantil brasileiro: uma análise da peça A Menina e o Vento, de Maria Clara Machado. v. 2, n. 2. **Seminário de Pesquisa da Linha Educação, Linguagem e Memória**. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/SELM/article/view/826>>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- CANI, Josiane Brunetti; PINHEIRO, Ivana Queiroz Pinheiro; SANTIAGO, Maria Elizabete Villela Santiago, SOARES, Gilvan Mateus. Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 455-481, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n3/1984-6398-rbla-17-03-00455.pdf>>. Acesso em: 03 abr 2018.
- CARDOSO, Gecilda Quintanilha. **Jogos digitais na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Infantil. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande de Sul, 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/133905/000980630.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 abr. 2018.
- CASTRO, C. **A produção de sentidos na novela Chiquititas entre os televidentes mirins brasileiros**. 1999. Disponível em: <[www.eca.usp.br/associa/alaic/Congreso1999/16gt/Cosette%20Castro.rtf](http://www.eca.usp.br/associa/alaic/Congreso1999/16gt/Cosette%20Castro.rtf)>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- CAPELINI, Débora Cristina. **Merchandising voltado ao consumo infantil em cenas escolares da novela Carrossel**. Universidade de Maringá. Maringá, 2014. Disponível em: <[http://www.dfe.uem.br/TCC-2014/DBORA\\_CRISTINA\\_CAPELINI.pdf](http://www.dfe.uem.br/TCC-2014/DBORA_CRISTINA_CAPELINI.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- DE SOUZA, Adriana Maricato. **Programas educativos de televisão para crianças brasileiras: critérios de planejamento propostos a partir de análises de Vila Sésamo e Castelo Rá Tim Bum**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, 2000.
- DE OLIVEIRA, Dilian Martin Sandro; MORAIS-SHIMIZI, Alessandra. Televisão e desenvolvimento moral: análise de conteúdos sociomoraes presentes em desenhos animados. **Revista Scheme da Unesp**. v. 4., n. 2, ago./dez. 2012. Disponível em: <<http://>

www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/2745/2155>. Acesso em: 02 abr. 2018.

FABOSSI, Lucas Aviles. **Design de aplicativo para tablets para crianças em educação infantil**. 2014. 154 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/6847>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2002, v. 25, n. 1, p. 151-162. Texto disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022002000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100011)>. Acesso em: 02 abr. 2018.

FISCHER, Rosa M. B. Currículo, mídia e cultura. **Nós da Escola**, Rio de Janeiro (RJ), ano 2, n. 14, p. 23-24, 2003. Texto disponível em: <[http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/porta/\\_download/revista14.pdf](http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/porta/_download/revista14.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2018.

GAÚCHA ZH. **Bebês com apenas seis meses já usam dispositivos móveis**. 2015. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/saude/vida/noticia/2015/05/bebes-com-apenas-seis-meses-ja-usam-dispositivos-moveis-4751671.html>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIROUX, Henry. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (Orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRINOVER, Ada Pellegrini; VASCONCELLOS, Antônio Hermann de. **Código Brasileiro de defesa do consumidor**. 11. ed. v. único. Rio de Janeiro: Editora Forense.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

LINN, S. **Crianças do consumo: a infância roubada**. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2006.

MIRANDA, O. **Tio Patinhas e os mitos da comunicação**. São Paulo: Summus, 1978.

MEDEIROS, J. F. *Advergames: A publicidade em jogos digitais como forma de atrair o consumidor*. **VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.sbgames.org/papers/sbgames09/culture/short/cults3\\_09.pdf](http://www.sbgames.org/papers/sbgames09/culture/short/cults3_09.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2018.

MELO, Rafaela da Silva; GONÇALVES, Breno Bragatti. MACHADO. André Ferreira. Crianças Mobile: tecnologias móveis e as novas estratégias do marketing infantil, v. 8, n. 2. **Revista Anagrama de Graduação**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/82426/85412>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

MELO, Rafaela da Silva; GONÇALVES, Breno Bragatti. MACHADO. André Ferreira. *Smartbabies: análise e avaliação de tecnologias móveis para bebês e crianças pequenas*. In: **Anais do TIC EDUCA: Technology Enhanced Learning**. Disponível online: <[http://ticeduca2018.ie.ulisboa.pt/?page\\_id=17](http://ticeduca2018.ie.ulisboa.pt/?page_id=17)>. Acesso em: 03 abr. 2018.

MORAES, Giselly Lima de. **Trilha sonora de aplicativos para crianças e educação literária**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20840>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

MÜZEL, Andrei Alberto. Reflexões sobre a produção cultural na infância. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da Fait**. 2014. Disponível em: <[http://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/WD7udBcRD8orDcD\\_2014-4-16-20-54-18.pdf](http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/WD7udBcRD8orDcD_2014-4-16-20-54-18.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2018.

NOVAES, Vinicius. **Segmento infantil lidera ranking de licenciamento no Brasil**. 2016. Propmark. Disponível em: <<http://propmark.com.br/mercado/segmento-infantil-lidera-ranking-de-licenciamento-no-brasil>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

NUNES, Andreia Nascimento B. A. **O uso do tablete como ferramenta de apoio à inclusão e alfabetização de crianças autistas**. Monografia (Curso de Especialização em Gestão Escolar) – Universidade de Brasília, Distrito Federal. 2014. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9098/1/2014\\_AndreiaNascimentoBezerradeAbreuNunes.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9098/1/2014_AndreiaNascimentoBezerradeAbreuNunes.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2018.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. Teatro infantil: um olhar para o desenvolvimento da criança. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Ano III, n. 4, 2005. Disponível em: <[http://www.periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3813/pdf\\_140](http://www.periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3813/pdf_140)>. Acesso em: 03 abr. 2018.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PREECE, Jennifer; ROGERS, Yvone; SHARP, Helen. **Design de Interação: Além da Interação homem computador**. São Paulo: Editora Bookman, 2005.

ROZENDO, Suzana. **A Influência da TV na vida das Pessoas**. 2008. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/humanities/1745006-influencia-da-tv-na-vida/>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas das infâncias”, Projeto POCTI/CED/2002.

SOUSA, Emanuel B.; SANTOS, Francisco das Chagas Melo. **Canções infantis brasileiras: análise do discurso e influência em sua formação**. 2009. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN\\_2009/PDF/Emanuel%20Barbosa%20de%20Sousa.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Emanuel%20Barbosa%20de%20Sousa.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SETZER, Valdemar W. **Os meios eletrônicos e a educação: televisão, jogo eletrônico e computador**. 2001. Disponível em: <<https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/meios-eletr.html>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SCHUSTER, Kátia Daiane; LISBOA FILHO, Flavia Ferreira. Análise do Discurso de Desenhos Animados: Wordworld e Sandmännchen. In: **Anais IV Sipecom – Seminário Internacional de Pesquisa em Educação**. 2012. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sipecom/2012/anais/artigos/televisao/SCHUSTER%20e%20LISBOA%20FILHO.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

TERRA, Sandra Isabel Vieira Garrochinho. **Um Olhar sobre o Teatro para Crianças no Algarve**. Tese de Mestrado em Estudos Artísticos. Universidade do Algarve. Faro. 2009. Disponível em: <<https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/777/1/>>

Tese%20de%20Mestrado%20-%20Um%20Olhar%20sobre%20o%20Teatro%20para%20a%20Inf%C3%A2ncia%20n.PDF>. Acesso em: 03 abr. 2018.

VERIDIANO, Denise Alves Soares. Análise de jogos digitais para utilização no contexto escolar. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 21-31, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/download/622/531>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

WIKIPÉDIA – Enciclopédia Livre. **Advergames**. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Advergame>>. Acesso em: 03 abr. 2018.



# Nos/dos/com cotidianos da alfabetização de nativos digitais – um olhar na perspectiva da aquisição da língua escrita

*Julio César da Silva de Alvarenga<sup>1</sup>*

*Márcia Moreira Araújo<sup>2</sup>*

*Naiara dos Santos Nobre<sup>3</sup>*

## Introdução

A Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, 1989, define:

A criança terá direito à liberdade de expressão; este direito inclui a liberdade de procurar, receber e partilhar informação de todos os tipos, independentemente de fronteiras, seja oral, escrita ou impressa, na forma de arte ou através de qualquer outro meio de escolha da criança.

E é pensando nos direitos expressos na Convenção da ONU (1989) que, 30 anos depois, tomando por base o “novo” mundo no qual a tecnologia é a parceira inseparável da educação, trazemos à tona uma análise da participação das tecnologias no processo de alfabetização.

Com a virada da WEB 2.0 para o que vivemos a partir de 2016 com a WEB 4.0<sup>4</sup>, em que os espaços de armazenamento em disco já deixam de ser uma grande necessidade para os computadores, e passamos ainda a ver a interatividade com os objetos do cotidiano, como as TVs, celulares, conexões nos carros e a transformação das bibliotecas físicas em aplicativos para dispositivos móveis como *tablets* e *smartphones*, não há como ser educador e ignorar esses novos alunos que chegam à sala de aula, os chamados nativos digitais.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciência da Informação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, licenciado em Pedagogia e História e membro do Grupo de Pesquisa: Currículos, Culturas, Cotidianos e Redes de Conhecimentos, coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: [jcsalvarenga@gmail.com](mailto:jcsalvarenga@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Educação – Nipeea/Nupec – UFES-ES. E-mail: [marbio2@hotmail.com](mailto:marbio2@hotmail.com)

<sup>3</sup> Especialista Educação e Novas Tecnologias, licenciada em Pedagogia. E-mail: [naiarasnobre@hotmail.com](mailto:naiarasnobre@hotmail.com)

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://ciberculturaismt1314.wordpress.com/2014/05/18/a-evolucao-da-web-desde-o-1-0-ate-o-4-0/>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

Emília Ferreiro (2001, p. 125) em uma entrevista com Rosa María Torres, publicada posteriormente no livro “Cultura escrita e Educação” pela Editora Artmed, diz: “Não poder escrever com um teclado de computador também pode expressar que alguém é analfabeto funcional ou analfabeto total em relação a essa tecnologia”. Infelizmente, na educação brasileira, a situação citada por Ferreiro está presente em muitas escolas. Os professores da educação básica, em sua grande maioria, não estão preparados para lidar com os alunos considerados por Prensky como nativos digitais e quase sempre encontram dificuldades para alfabetizá-los de forma significativa. Muitos professores ainda não despertaram para o fato de que o avanço do mundo analógico para o mundo digital é permanente e impossível de evitar.

Apresentamos os termos como nativos e imigrantes digitais na concepção de Prensky num primeiro momento e buscamos discutir quanto à alfabetização dos nativos digitais no contexto de construção do conhecimento a partir de ideias e conteúdos que fazem parte do cotidiano dos discentes. Relatamos ainda um caso e a intervenção ocorrida em uma situação na qual a “alfabetização-digital<sup>5</sup>” foi bem-sucedida com base na experiência que gerou essa pesquisa.

### **O cotidiano dos/das imigrantes digitais e nativos digitais: pesquisa com alfabetização**

Objetivando tornar claro o nosso enfoque ao pesquisar tal tema e a forma como efetivamente desenvolvemos esse trabalho, remetemo-nos a Ferrazo et al. (2008):

Um primeiro aspecto que tenho tentado assegurar no desenvolvimento de minhas pesquisas se coloca na própria *condição* de vida vivida em redes no cotidiano. Logo, no lugar de um sistema formal e *a priori* de categorias e estruturas de análise, tenho me dedicado a estudar o cotidiano em meio às *redes de fazeressaberes* que são tecidas pelos sujeitos praticantes em suas *narrativas, usos, negociações, traduções e mímicas*. Isso implica no fato de o pesquisador, sempre que possível, vivenciar com os sujeitos das escolas esses processos, buscando muito mais *produzir* do que coletar dados.

E esse foi nosso objetivo durante a pesquisa, para assim tornar evidente que o objetivo maior enredou-se em estudar o cotidiano dos nativos digitais para fortalecer o processo de produção de um conhecimento não só nosso, enquanto pesquisadores, mas também dos nativos digitais, foco da pesquisa.

---

<sup>5</sup> Considera-se neste artigo “alfabetização-digital” como a aquisição da escrita por meio dos recursos tecnológicos midiáticos e digitais, não confundindo com a alfabetização para as tecnologias.

Gerações atuais vivem de forma mais entrelaçada com as novas mídias e tecnologias do que as gerações anteriores. Crianças até mesmo têm repetidamente sido afetadas pelo *touch*, repetindo o gesto quando insatisfeitas com as atitudes adultas, mas, além dos afetos perturbadores de repetidas gesticulações, os nativos digitais exercem sua criatividade diante do mundo. Potencialidades e perturbações estabelecem um paradoxo diante dessas inovações que a educação, mais especialmente a alfabetização, precisa interagir para que possamos atingir níveis mais satisfatórios na aprendizagem das novas gerações.

De acordo com Palfrey e Gasser (2011, p. 17),

Os nativos digitais vão mover os mercados e transformar as indústrias, a educação e a política global. Estas mudanças podem ter um efeito imensamente positivo no mundo em que vivemos. De modo geral, a revolução digital já tornou este mundo um lugar melhor. E os nativos digitais têm todo o potencial e a capacidade para impulsionar muito mais a sociedade de um cem número de maneiras, se deixarmos.

Vivemos hoje numa sociedade midiática na qual o acesso às informações é imediato e fácil. Nessa nova sociedade digital, cartas foram trocadas por e-mails, enciclopédias Barsas por pesquisas na internet, livros por *e-books*. As compras eletrônicas, o *internet banking* e as redes sociais digitais trouxeram uma nova concepção da vida e das atividades sociais. Nessa nova sociedade de novos hábitos e atividades, os indivíduos que nela residem também adquirem novas habilidades e novas características num espaço tecnológico e virtual, o chamado ciberespaço.

O termo ciberespaço aparece cotidianamente na imprensa e nas discussões sobre novas tecnologias da informação. Temos uma ideia do ciberespaço como um conjunto de redes de telecomunicações criadas com o processo digital de circulação das informações. [...] Para Gibson, o ciberespaço é um espaço não físico ou territorial composto por um conjunto de redes de computadores através das quais todas as informações (sob as suas mais diversas formas) circulam (LEMOS, 2008, p. 127).

O surgimento do ciberespaço levou ao desenvolvimento de um novo modelo de cultura, relacionado com conexões que trazem muitas questões para o campo educacional, o qual se vê na incumbência de analisar os efeitos produzidos pela inserção cada vez maior das tecnologias digitais nos cotidianos<sup>6</sup> (PARAÍSO, 2010). A esse modelo chamamos de *cibercultura*, que, inclusive veremos a seguir, possui uma linguagem própria: o internetês.

---

<sup>6</sup> Aqui, para maior aprofundamento na ideia do conceito de cotidiano, tomamos por base Ferraz (2007): [...] Consideramos cotidiano o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes. As redes não estão no cotidiano. Elas são o cotidiano! Com isso, assumimos que qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se

[...] Nesse sentido, a língua assume um papel central. Ela aparece como um eixo articulador da cultura juvenil ciborgue. Afinal, o sujeito se reconhece como sujeito de uma cultura principalmente através da língua, porque ela tanto circunscribe uma fronteira em torno do grupo cultural quanto posiciona o sujeito dentro destas fronteiras (MEYER, 2000, p. 149).

Portanto, com todos os avanços e remodelagens da língua falada e escrita, chegamos a um momento em que inovar no processo de alfabetização proporciona nos alunos a aproximação com novos saberes, a possibilidade de serem parte de redes de conhecimentos, e cabe ao professor fazer acontecer nas salas de aula essa relação de novos encontros e possibilidades.

[...] o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimento (LÉVY, 1999, p. 158).

Segundo Moran (2009), é possível fazermos uma educação diferenciada em que,

*Podemos modificar a forma de ensinar e de aprender. Um ensinar mais compartilhado. Orientado, coordenado pelo professor, mas com profunda participação dos alunos, individual e grupalmente, onde as tecnologias nos ajudarão muito, principalmente as telemáticas. Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida (MORAN, 2009, p. 12).*

Surge nesse atual cenário, apresentado por Moran, uma nova característica de aluno, os nativos digitais, que recebem tal denominação a partir dos estudos desenvolvidos por Prensky (2001, p. 03). O autor em seus estudos aponta como nativos digitais aqueles que já nasceram com contato com as tecnologias mais avançadas, como o computador, a internet, os *games*, entre outros. Juntamente com o termo nativo digital surge então o termo imigrante digital, que se refere às pessoas que saíram de uma era analógica e começaram a introduzir em seu cotidiano os instrumentos digitais em algum momento de suas vidas. Segundo Prensky (2001, p. 03), os nativos digitais são caracterizados por possuírem habilidade de multitarefas: eles conseguem ouvir música, teclar com os

---

sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas.

amigos, enviar e receber arquivos, atualizar suas redes sociais e realizar um trabalho escolar ao mesmo tempo, sem que uma atividade prejudique a outra. Já em comparação, os imigrantes digitais têm certa dificuldade em lidar com instrumentos tecnológicos e não conseguem utilizá-los como facilitadores e aliados.

Os professores do século XXI são considerados imigrantes digitais, lidando, porém, diretamente com nativos digitais. Na maioria das vezes, os profissionais da educação não estão preparados para lidar com esse grupo de alunos que possui habilidades características dos discentes digitais, optando por métodos ultrapassados e cansativos e destituindo da educação o caráter lúdico e significativo. Como defende Valente (1998), esse certamente é o maior desafio para a introdução do computador na educação. Isso implica uma mudança de postura dos membros do sistema educacional e na formação dos administradores e professores. Essas mudanças são causadoras de fobias, incertezas e, portanto, de rejeição do desconhecido. Vencer essas barreiras certamente não será fácil, porém, se isso acontecer, teremos benefícios tanto de ordem pessoal como de qualidade do trabalho educacional. Caso contrário, a escola continuará no século XVIII.

Os nativos digitais podem desenvolver identidades múltiplas e podem estar mais conectados em um quadro mais amplo em um tempo maior do que o estabelecido, pois a contemporaneidade vem inserindo em suas práticas sociais e cotidianas o acesso às contas, *internet banking* e outros variados serviços. As diversas criações artísticas também possibilitam que esse indivíduo desenvolva nas artes e em outras formas de interlocução com esses meios virtuais, uma múltipla formação do indivíduo, que vive o efeito das versões possíveis em sua identidade de nativo digital.

Nessa era digital, negociações e controle trabalham o acesso dos indivíduos ao consumo e outros serviços. Palfrey e Gasser (2011) discorrem sobre o mercado e sua indução ao mundo digitalizado quando mencionam que o mercado das informações sobre os indivíduos está se desenvolvendo mais rapidamente do que as normas sociais que regem a maneira como as pessoas protegem os dados a respeito delas. As ramificações para a segurança e a privacidade desses indivíduos são substanciais. Essas ramificações só tendem a aumentar com o tempo.

Diante das promissoras inovações e inserção digital e virtual, as qualidades dessas inovações dependem das técnicas de acesso e da leitura que será feita dessa situação inventiva. A busca do conhecimento, aliada à inovação, agregadas a um processo de *ensinoaprendizagem*<sup>7</sup>, associadas à avaliação e a um

---

<sup>7</sup> O sentido da junção das palavras ignora a dicotomia dos termos. A intenção é entender o enredamento proposto nessas ações educativas.

processo alfabetizador dinâmico, são promissores. As ferramentas tecnológicas funcionarão melhor quando podem misturar-se às ações humanas.

### **Alfabetizando os nativos digitais**

A alfabetização para ser significativa necessita socializar o conhecimento adquirido com a vivência do educando. Quando a vivência do educando não é considerada, a formação e o conhecimento tornam-se fragmentados, destituídos de sentido e insuficientes para a realização das práticas sociais na sociedade.

Cagliari (2009, p. 17) afirma:

Uma criança que entra para a escola pela primeira vez aos 7 anos já trilhou um longo caminho linguístico, já provou num dia a dia um conhecimento e uma habilidade linguística muito desenvolvidos. É preciso salientar ainda que aos 7 anos uma criança pode ter mostrado sua capacidade intelectual para aprender e fazer também outras coisas, não relacionadas à linguagem.

Os discentes são leitores fluentes de mundo, e o processo de alfabetização não pode desconsiderar tal fato. Ferreiro (2004, p. 65) diz que “muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram ao seu redor [...]”. Bahktin (1992, p. 70) também defende que o meio social e o contexto social são condições indispensáveis para que a língua, a fala e a escrita possam tornar-se um ato de linguagem. Paulo Freire (1989) ainda defende que a leitura de mundo antecede sempre a leitura da palavra. Antes mesmo de decodificar e codificar o código escrito, o discente lê o mundo à sua volta. A leitura de mundo torna-se nessa perspectiva tão importante quanto ler a palavra.

Os professores erram ao destituir o caráter significativo da educação, conforme defende Paulo Freire (2005, p. 65):

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema in quietação desta educação. [...] A palavra nestas dissertações se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante.

Dessa forma, ao considerar que a leitura de mundo da criança é indispensável para o processo significativo de aquisição da escrita, considerar o contexto digital é fundamental para alfabetizar nativos digitais. A utilização de instrumentos tecnológicos digitais, metodologias mais flexíveis e linguagem apropriada pode tornar-se uma estratégia eficaz de alfabetização dessa geração.

Moran<sup>8</sup> alerta para o abismo que existe entre as gerações mais antigas e as mais novas no uso das tecnologias no cotidiano. Percebem-se hoje em dia crianças a partir de dois anos de idade explorando *Iphones* e manipulando seus jogos e aplicativos numa velocidade e facilidade que muitos adultos não são capazes de fazer. Muitas crianças demonstram ter habilidades perceptivas e motoras superiores às dos adultos, mergulhando em redes sociais digitais, jogos e vídeos que dificilmente são explorados pelos adultos. Enquanto as gerações mais novas acompanham todos os aplicativos que surgem no mercado, as gerações mais antigas não conseguem utilizá-las em todo o seu potencial e aliá-las a seu trabalho produtivo. Moran (2013, p. 90) ainda afirma:

Os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, não. Os professores sentem cada vez mais claro o descompasso no domínio das tecnologias e, em geral, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial. Creio que muitos professores têm medo de revelar sua dificuldade diante do aluno. Por isso e pelo hábito mantêm uma estrutura repressiva, controladora, repetidora. Os professores percebem que precisam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não estão preparados para experimentar com segurança. Muitas instituições também exigem mudanças dos professores sem dar-lhes condições para que eles as efetuem. Frequentemente algumas organizações introduzem computadores, conectam as escolas com a Internet e esperam que só isso melhore os problemas do ensino. Os administradores se frustram ao ver que tanto esforço e dinheiro empatados não se traduzem em mudanças significativas nas aulas e nas atitudes do corpo docente.

Somente possuir recursos tecnológicos não torna a escola nem a educação mais eficientes. Os recursos tecnológicos digitais devem ser considerados ferramentas mediadoras e facilitadoras da aprendizagem. O sucesso de uma prática utilizando tais recursos não está na qualidade da tecnologia, mas na utilização que o professor faz dela.

Cagliari (2009, p. 98) propõe:

Diante das mais recentes conquistas tecnológicas e dos novos hábitos da vida moderna, talvez alfabetizar na forma tradicional seja um anacronismo. É curioso notar atualmente uma preocupação, talvez a mais séria da história, com relação à alfabetização do tipo tradicional, num momento em que breve será considerado analfabeto quem não conseguir operar as máquinas e computadores: ser alfabetizado nas belas letras hoje representa uma ameaça bem menor a quem detém as formas de poder da sociedade do que aprender a operar os computadores, que são hoje as verdadeiras bibliotecas, o lugar da memória coletiva da nossa sociedade.

---

<sup>8</sup> MORAN, José Manuel. **O abismo que nos separa das crianças e como diminuí-lo**. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/?page\\_id=29](http://www2.eca.usp.br/moran/?page_id=29)>. Acesso em: 15 fev. 2018.

Os professores imigrantes digitais nesse cenário devem atualizar-se, não ter receio das máquinas e das tecnologias atuais, aprender sobre elas e saber utilizá-las para que não estejam tão distantes dos alunos. Em consonância, conforme Ferreiro (2001, p. 123), para os professores “é indispensável que continuem tendo vontade de aprender e curiosidade por saber de que maneira as coisas acontecem em sua sala de aula, que se animem em experimentar coisas sem ter os estereótipos como referência”.

### **O caso de Gabriel**

Esta etapa da pesquisa foi desenvolvida por meio de uma intervenção em uma turma do 2º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Guarapari-ES. A observação/intervenção nesse caso ocorreu por cinco meses numa frequência de duas aulas semanais, sendo uma em sala de aula regular e outra em laboratório educativo de informática. O grupo observado constitui-se de 28 alunos, sendo 15 do sexo feminino e 13 do sexo masculino.

A professora regente de classe inquietava-se pelo fato de que um de seus alunos de nove anos de idade, identificado nesse estudo como Gabriel, não escrevia e não lia, sendo que já no segundo semestre do ano letivo limitava-se apenas à identificação de poucas letras do alfabeto, incluindo a letra do seu nome. Verificou-se que o aluno encontrava-se ainda na hipótese pré-silábica de escrita, sendo seu progresso lento e quase imperceptível.

Durante atividades aplicadas em sala de aula, Gabriel demonstrava-se desinteressado e desmotivado em quase todos os momentos. Apesar das incessantes tentativas da professora regente da classe, que sempre buscava motivar a turma com atividades diferenciadas, baseadas na procura de novos meios para sua aprendizagem, a apatia era notável.

Semanalmente, trabalharam-se com a turma atividades mediadas por diferentes recursos midiáticos e audiovisuais, desde jogos eletrônicos, manipulação de programas de desenhos vetoriais, processadores de texto e cálculos entre outros disponíveis, trabalhados sempre com temas e conteúdos relacionados na grade curricular e propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Trazer tais conteúdos, que também foram trabalhados na sala de aula para o laboratório de informática, mostrou-se bastante significativo para toda a turma, mas nos ateremos aqui ao caso de Gabriel.

A intervenção realizada nesse caso teve início a partir de uma sequência didática sobre germinação. A turma assistiu durante a aula no laboratório assistiu ao vídeo “João e o Pé de Feijão” no projetor multimídia. Após o vídeo, incentivou-se uma interpretação oral do texto, na qual Gabriel se destacou. Percebendo o interesse de Gabriel pelas mídias, foi indicada ao aluno a tarefa



de fotógrafo dos feijões mágicos. Foi então disponibilizada uma câmera fotográfica digital para que o aluno pudesse registrar por meio de imagens o crescimento diário dos feijões plantados em algodão. Dias depois, o aluno foi ao laboratório para montar com o auxílio da pesquisadora *slides* para ilustrar as fases de germinação do feijão. Mesmo não identificando todas as letras, o aluno dominou em poucos minutos o programa de apresentações eletrônicas utilizado. O objetivo com a apresentação eletrônica era desenvolver apenas a parte visual para que o grupo inteiro pudesse perceber como seus feijões mágicos cresceram.

Houve um momento em que Gabriel questionou:

- “Devemos escrever ‘Feijões mágicos do 2º ano’ no primeiro *slide*”.
- “Claro!, e como se escreve feijão?”
- “Eu não sei”.
- “Sabe sim! Me diz qual a primeira letra de Feijão?”
- “Eu não sei”.
- “A primeira letra de feijão é a letra F; procure a letra F no teclado”.
- “Eu não sei qual é a letra F, é F de quê?”
- “F de *Facebook*”.
- “Ahh! Tia, você tem *Facebook*?” (e digitou a letra F).

Tal cena descrita desperta para o que Paulo Freire (2005) defende sobre valorizar a experiência existencial dos educandos num outro contexto histórico-cultural, porém ainda usual. Após três meses de escrita digitada no computador, interpretação de textos visuais, Gabriel já podia dominar as ferramentas de diversos programas. Esse aluno avançou, nesse período, do nível pré-silábico para o silábico, já identificando no final todas as letras do alfabeto. Em sala, sua apatia já não era mais presente e demonstrava interesse pelas atividades.

Hildreth (1936) (apud FERREIRO, 1998, p. 23) destaca a importância dos aspectos figurativos da escrita enfocando a coordenação motora. Gabriel iniciou também a escrever melhor com lápis e papel, tendo maior domínio de espaço e da coordenação motora, provavelmente reforçada pela utilização do *mouse* no laboratório. Destaca-se assim também a importância do uso do papel, do caderno, da escrita manuscrita, já que esse tipo de escrita é a utilizada em provas oficiais e em grande parte da vida do aluno dentro das escolas. Os recursos tecnológicos não podem substituir os recursos analógicos, mas sim complementar habilidades. Acredita-se que, nesse caso, a utilização do *mouse* contribuiu também para a escrita manuscrita de Gabriel.

Numa outra situação de intervenção, foram trabalhados tabelas e nomes próprios baseados na história de “Tarzan”; foi pedido a Gabriel que clicasse no comando “inserir” na barra de ferramentas do programa editor de textos.

- “Onde fica Inserir?”
- “Você tem que ler! Inserir começa com que letra? I-serir, escute: I-serir”.  
(sic)
- “Inserir começa com I de igreja?”
- “Sim, começa com I de igreja”.
- “Então é este aqui” (e clica em inserir).
- “Agora você precisa procurar aí a palavra Tabela”.
- “Tabela? Com T de *Twitter*? (sorri e clica em tabela).

Gabriel sente-se motivado com as assimilações das letras com termos da informática, termos que para ele são próximos e usuais. Mesmo não sabendo ler, em casa Gabriel acessa redes sociais com *logins* e senhas demonstrando ter o domínio da linguagem da interface de sites considerados complexos. Portanto essa aproximação de termos conhecidos por ele com as letras do alfabeto e com a tentativa de construção de sílabas torna a alfabetização significativa para o educando.

No final dessa pesquisa interventiva, Gabriel apresentava estar no nível silábico-alfabético de escrita; foram notadas melhorias significativas em sua coordenação motora, demonstrando o grande potencial dos recursos tecnológicos digitais na alfabetização de alunos nativos digitais.

## Conclusão

A partir dos estudos realizados para o desenvolvimento dessa pesquisa e com base nas análises feitas, conclui-se com essa pesquisa interventiva que a utilização de recursos tecnológicos digitais pode apresentar excelentes resultados na alfabetização de crianças, se alicerçada numa prática docente consistente e responsável.

A observação do cotidiano escolar no qual o aluno/aluna esteja inserido é vital para que o professor consiga se aproximar das realidades que circundam cada integrante do espaço chamado sala de aula.

Recursos midiáticos digitais estão presentes na maioria das escolas, disponíveis para serem explorados pelos docentes e discentes, mas nem sempre é o que ocorre; e quando ocorre, quase nunca há significação pedagógica consistente. Infinitas possibilidades didáticas são possíveis utilizando recursos tecnológicos, mas, na maioria das vezes, o que acontece é a mera manipulação de instrumentos sem qualquer objetivo e pretensão pedagógica. Consoante Moran (2008, p. 248):

Um projetor multimídia com acesso a Internet permite que os professores e alunos mostrem simulações virtuais, vídeos, jogos, materiais em CD, DVD, páginas WEB ao vivo. Serve como apoio ao professor, mas também para a visualização de trabalhos dos alunos, de pesquisas, de atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem (um fórum previamente realizado, por

exemplo). Podem ser mostrados jornais *on-line*, com notícias relacionadas com o assunto que está sendo tratado em classe. Os alunos podem contribuir com suas próprias pesquisas *on-line*. Há um campo de possibilidades didáticas até agora pouco desenvolvidas, mesmo nas salas que detêm esses equipamentos.

Percebe-se que professores, mesmo que *imigrantes digitais*, devem preparar-se e mudar sua postura para lidar e alfabetizar alunos nativos digitais. Seu papel de transmissor de saberes já não existe mais e precisa ser substituído pelo papel de parceiro, mediador e instrutor pelo mundo do conhecimento, mas para isso devem estar preparados para este mundo e treinados para o domínio das ferramentas tecnológicas da atualidade, utilizando-as como facilitadoras e aliadas do seu trabalho pedagógico.

Dessa forma, os professores alfabetizadores da educação básica necessitam repensar sua prática docente, refletindo sobre a construção social da sociedade digital e sobre as características dos discentes, que já não são as mesmas que as do século XX, para que suas práticas alfabetizadoras considerem o conhecimento de mundo dos nativos digitais na aquisição da escrita de forma a torná-la significativa.

## Referências

- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. A Pesquisa em Educação no/do/com o Cotidiano das Escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et al., 2008. p. 26-27.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. (Tradução: Sara Cunha Lima e Marisa do Nascimento Paro). 15. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- FERREIRO, Emília. **Cultura Escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres**. (Tradução Ernani Rosa). Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LE MOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MORAN, José Manuel. Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação. **Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias**, v. 2, Curitiba, Champagnat, 2004, p. 245-253. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

MORAN, José Manuel. A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. **A integração das tecnologias na educação**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Mudar a forma de ensinar e de aprender**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

ONU. A Convenção sobre os Direitos das Crianças. 1989. Disponível em: <[https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acesso em: 08 mar. 2018.

PALFREY, J.; GASSER. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <[http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20 %20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20%20Part1.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2017.

VALENTE, José Armando. Computadores e Conhecimento: repensando a educação. **Por que o computador na educação?** Campinas: UNICAMP/NIED, 1998.

# O(s) discurso(s) pedagógico(s) sobre o incesto e a construção social da infância

João Paulo Silva Barbosa<sup>1</sup>

Clarice Lage Gualberto<sup>2</sup>

*Lá vem vindo um anjo / Um anjo de lá do céu /  
Não é anjo é uma virgem / Porque traz grinalda e véu*

## Considerações iniciais

A proposta deste capítulo é analisar discursos envolvidos na decisão do Ministério da Educação (MEC) de recolher um livro de contos destinado ao primeiro ciclo da educação básica. O presente estudo é ancorado na Análise Crítica do Discurso (ACD), especificamente nas concepções de Halliday e Matthiessen (2004) e Fairclough (2001).

A necessidade de realizar essa investigação revelou-se a partir da polêmica gerada pela referida decisão do MEC em julho de 2017. O livro retirado das escolas públicas é intitulado *Enquanto o sono não vem*, de José Mauro Brant, da coleção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)/Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O MEC justificou essa medida alegando incompatibilidade entre o tema *incesto*, presente no conto “A triste história de Eredegalda”, e a faixa etária dos leitores, que se encontram na fase de alfabetização.

Em contrapartida, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), órgão responsável pela aprovação e seleção dos livros, emitiu um documento acusando a decisão do MEC como um ato de censura. Dessa forma, o tema tornou-se assunto de discussão em jornais, revistas, instituições acadêmicas e redes sociais, revelando opiniões diversas.

Por uma questão de espaço, selecionamos dois textos oficiais para análise: os pareceres técnicos emitidos pela Secretaria da Educação Básica (SEB)/Consultoria Jurídica da União (CONJUR) e pelo CEALE em resposta à medida do MEC. Nosso propósito, portanto, não é defender um dos lados, mas sim explorar, através da ACD, os discursos opostos materializados nos textos em tela.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Professor de Língua Portuguesa da rede pública municipal de Ressaquinha, MG. E-mail: jjsig@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, com período sanduíche (PDSE-CAPES) em Londres, University College London. Atualmente, realiza sua pesquisa de pós-doutorado na UFMG (bolsista CAPES – PNPd). E-mail: clagualberto@gmail.com.

Partimos da hipótese de que a construção social da infância está atrelada a discursos pedagógicos de combate ao incesto e à pedofilia. Portanto o nosso objetivo geral é mapear os discursos pedagógicos sobre o incesto e inventariar a visão social da infância. Para cumpri-lo, estipulamos como objetivos específicos: identificar a perspectiva histórico-conjuntural em torno do sujeito criança na atualidade e na sociedade brasileira; confrontar as notas técnicas da SEB/CONJUR e do CEALE; problematizar os discursos que vulgarizam ou silenciam o incesto em textos literários infantis.

Diferentemente de Louro (2000), não adotaremos a nomenclatura *discurso pedagógico* em seu sentido *lato*; pelo contrário, trabalharemos, amparados em Foucault ([1969] 2012) e Fairclough (2003, p. 124), com a ideia de que variados feixes discursivos são produzidos em torno do mesmo objeto, podendo eles estarem em consonância, competição ou dominação entre si. Logo aventamos que a instituição acadêmico-escolar produz eventos discursivos diversificados sobre o incesto e sobre a infância.

Nossos procedimentos metodológicos guiam-se por uma análise discursiva do *corpus*, cuja referência é o quadro tridimensional das práticas de linguagem desenvolvido por Fairclough (2001). Na esfera do *texto*, analisaremos a organização da mensagem (pareceres emitidos pela SEB/CONJUR e pelo CEALE) a partir da metafunção textual e do sistema de estrutura temática (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Na esfera da *prática discursiva*, daremos relevo ao processo de produção e interpretação textual, investigando a relação entre a posição do tema nas orações e o processo de construção discursiva da infância e do incesto. No estrato da *prática social*, através da literatura de Felipe e Guizzo (2003), Felipe (2006), Landini (2003), Lowenkron (2013a, b), Walkerdine (1999) discutiremos a infância, a pedofilia e o incesto sob a perspectiva hegemônica e ideológica que regula a produção dos saberes sexuais em nosso meio social.

O nosso contexto cultural, que dessexualiza a criança, invisibiliza a erótica infantil e resguarda a infância, ampara-se numa robusta base jurídica de combate a crimes associados à pedofilia, à pornografia infantil e à exploração sexual de menores. Instituições como a família e a escola, com o respaldo do Estado, encarregam-se de uma agenda política pró-infância, que, aliás, ganhou impulso nos anos 1990. A visão da criança como sujeito de direitos representa não só um marco importante dentro das políticas públicas brasileiras, como também a consolidação de um posicionamento ideológico que regula a prática docente nas escolas; isso interfere diretamente na abordagem do problema que nos dispusemos a debater neste capítulo. A seguir, dedicamos uma seção à contextualização desse problema, o que significa dissertar algumas notas sobre o incesto e fornecer mais detalhes sobre a obra em estudo. Elaboramos também duas outras seções: uma delas versa sobre o modelo de análise do discurso proposto por

Fairclough (2001), e a outra sobre a estrutura temática e a análise do *corpus*. Por fim, dispomos as considerações finais.

### **Contextualização do problema**

O incesto já foi um tema explorado na literatura clássica infantil. Como exemplo, podemos citar o conto “Pele de Asno”, de Charles Perrault, publicado originalmente em 1697. O conto de Perrault ([1697] 2004) narra as desventuras de uma princesa que, seguindo as orientações de sua fada madrinha, disfarça-se sob o couro de um asno e parte em fuga para outros reinos a fim de se livrar do pai que a desposaria. Apesar de o incesto já ter aparecido em obras infantis que foram lidas por muitas gerações, o conto “A triste história de Eredegalda”, presente no livro removido das escolas, causou polêmica entre profissionais da educação e pais de alunos.

“A triste história de Eredegalda” aborda o incesto num viés parecido com “Pele de Asno”: a filha é cortejada pelo pai e recusa-se a uma experiência marital, sendo, por isso, castigada. O texto na íntegra encontra-se a seguir:

#### **A triste história de Eredegalda**

Eram três filhas de um rei.  
Todas três eram belas.  
A mais bela de todas  
Eredegalda se chamava.

Um dia, seu pai lhe disse:  
– Se quiseres casar comigo,  
Serás a minha esposa,  
E tua mãe, nossa criada.

– Isso não, querido pai,  
Isso não pode ser,  
Prefiro ficar fechada  
Do que ver minha mãe criada.

Então o rei mandou construir três torres  
E trancou Eredegalda dentro.  
Só poderia comer carne salgada  
Sem beber um copo d’água.

Eredegalda saiu chorando,  
Chorando lágrimas de sangue.  
Subiu à primeira torre  
Para ver quem avistava.

Avistou suas irmãs,  
Que na praia passeavam, e disse:  
– Irmãs queridas,  
Vêm me dar um copo d'água.

– Não lhe damos um copo d'água,  
Pois papai já nos jurou  
Pela ponta da sua espada  
Se te dermos um copo d'água.

Eredegalda saiu chorando,  
Chorando lágrimas de sangue.  
Subiu à segunda torre  
Para ver quem avistava.

Avistou a sua mãe,  
Que na sala descansava, e disse:  
– Ó mãe querida,  
Vem me dar um copo d'água.

– Não lhe dou um pingo d'água,  
Pois seu pai vai me matar,  
Com a ponta da sua espada,  
Se eu te der um copo d'água.

Eredegalda saiu chorando,  
Chorando lágrimas de sangue.  
Subiu à terceira torre  
Para ver quem avistava.

Avistou seu triste pai,  
Que num jardim de rosas passava,  
E disse: – Ó pai querido, o favor  
De me dar um copo d'água.

– Não te dou um copo d'água,  
Pois tu não quiseste ser minha.  
Serias a minha amada;  
Tua mãe, nossa criada.

Eredegalda saiu chorando,  
Chorando lágrimas de sangue,  
E disse: – Pai, se é a mim que tu queres,  
Toma lá minha mão esquerda.

Vou mandar três cavaleiros,  
Cada qual com um jarro d'água.  
Aquele que chegar primeiro  
Casará com Eredegalda.



Todos três chegaram juntos,  
Mas Eredegalda já estava morta,  
Acompanhada de quatro anjos  
E Jesus perto da porta.

“Lá vem vindo um anjo,  
Um anjo de lá do céu.  
Não é um anjo, é uma virgem,  
Porque traz grinalda e véu.”

Os versos do acalanto *Lá vem vindo um anjo*, dispostos em nossa epígrafe e também no desfecho do conto de Brant (2013), enternecem as adversidades de Eredegalda, personagem vastamente narrada no universo das histórias populares e infantis. “A triste história de Eredegalda” foi inspirada, segundo o autor, em um reconto recolhido no município de Barbacena, Minas Gerais. O romance, disposto sob forma de poesia popular cantada, é amplamente divulgado em todo o Brasil, recebendo, porém, algumas adaptações, conforme a região; Eredegalda, por exemplo, é também conhecida como Silvaninha, Valdomira ou Faustina. O que esses nomes têm em comum? Todos eles batizam meninas ou moças – pois não sabemos lhes precisar a faixa etária – assediadas pelo próprio pai. Trata-se, claramente, de uma história de incesto, incluída num livro destinado a crianças de seis a oito anos, que se encontram no processo inicial de alfabetização.

A obra *Enquanto o sono não vem*, da qual o conto “A triste história de Eredegalda” faz parte, integra a coleção de livros distribuída pelo PNAIC em parceria com o PNLD, direcionada a alunos do primeiro ao terceiro anos do ensino fundamental das escolas públicas. O título em apreço integraliza seis acervos de obras literárias, o que corresponde a um total de 210 livros. O PNLD/PNAIC organizou, por meio do CEALE, essa coletânea em 2014, e a distribuição para as escolas públicas de todo o país se deu no início de 2017. A chegada dos livros às escolas veio acompanhada de muita controvérsia.

Muitos questionamentos foram levantados, tais como: esses são assuntos apropriados para crianças? São temas adequados à literatura infantil? Não abordar esses temas traz garantias às crianças contra eventuais abusos? Explorar essa temática, ainda que de modo velado num texto literário, pode naturalizar a prática de relações incestuosas? Essas questões, entre tantas outras, dividiram a opinião da comunidade escolar e das famílias de alunos em todo o país, encorpando um desconforto social. Diante da comoção generalizada, o MEC requisitou pareceres técnicos da CONJUR e da SEB no intuito de avaliar a coerência entre o teor da obra e a idade dos leitores. A partir dos pareceres emitidos, o ministro da Educação, Mendonça Filho, solicitou o recolhimento de 93 mil exemplares do livro *Enquanto o sono não vem*.

“A triste história de Eredegalda”, que, segundo o MEC, torna o livro de Brant inadequado para os pequenos leitores, relata a obsessão de um rei que intentava se casar com a sua filha mais bela, Eredegalda, e tornar a rainha, sua atual esposa, uma criada. Diante da negativa da filha, o pai aprisiona-a em uma torre e a alimenta apenas com carne salgada, impedindo-a de beber água. Isolada na torre, cerceada pelo pai e negligenciada pela mãe e pelas irmãs, Eredegalda chora lágrimas de sangue e sucumbe, ficando na companhia de Jesus e dos anjos.

Para o MEC, são muitos os aspectos que qualificam “A triste história de Eredegalda” como um texto inapropriado para crianças de seis a oito anos. De acordo com a nota técnica<sup>3</sup> emitida pela SEB através da Assessoria de Comunicação Social:

As crianças no ciclo de alfabetização, por serem leitores em formação e com vivências limitadas, ainda não adquiriram autonomia, maturidade e senso crítico para problematizar determinados temas com alta densidade, como é o caso da história em questão (BRASIL/SEB, 2017, s/p).

Os avaliadores do CEALE, em contrapartida, viram o recolhimento da obra como censura e, em nota técnica<sup>4</sup>, contra-argumentam:

[“Enquanto o sono não vem”] Não deveria causar nenhuma surpresa a professores que trabalham com a formação de leitores infantis. [...] Temos um conto popular que tematiza, sim, o incesto, porém condenando-o, ao expor o drama e o sacrifício daquela que poderia ter sido sua vítima. É por isso que a matéria básica da literatura infantil, desde os tempos imemoriais, é justamente composta dos medos, das angústias e das dores que implicam em crescer. [...] Um professor cumpre o papel formador ao lhes mostrar [às crianças] o mundo por meio da tradição popular ao mesmo tempo que vazado em uma linguagem acessível ao imaginário infantil. É essa uma das razões da leitura literária na escola. [...] Por essa razão, não se pode aceitar que obras literárias como o livro “Enquanto o sono não vem” sirvam para reeditar práticas censórias de controle da leitura e da criação artística que deveriam ser apenas parte da memória histórica de nosso país (CEALE, 2017, s/p/).

Abordar o incesto com o público infantil, conforme sugere a nota técnica do MEC, soa inadequado, pois suscita na criança a desproteção, a vulnerabilidade ante as iniquidades de um adulto. Deve haver, portanto, uma relação entre a idade e a convivência com determinadas temáticas. Já o parecer do CEALE afirma que, por meio da mediação do professor, as crianças podem

<sup>3</sup> Fragmentos estão disponibilizados no portal do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/50011-mec-recolhe-das-escolas-o-livro-enquanto-o-sono-nao-vem>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

<sup>4</sup> Trechos da nota técnica emitida pelos organizadores do CEALE. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Random/Nota%20t%C3%A9cnica%20livro%20Enquanto%20o%20sono%20n%C3%A3o%20vem.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

aprender com a dor e a resistência dos personagens oprimidos. O MEC e o CEALE veiculam discursos pedagógicos legitimados no campo educacional brasileiro, entretanto, quando se trata da inserção dos temas sexo e sexualidade no universo infantil, as divergências tornam-se nítidas.

O incesto, em muitos casos, costuma suscitar o assombro da pedofilia. Na narrativa de Brant (2013), em momento algum ficou explícito se a filha era uma criança, uma adolescente ou uma moça em idade de se casar; talvez nesse ponto se localize o incômodo. No cenário contemporâneo brasileiro, uma figura monstruosa é repudiada: o pedófilo (LOWENKRON, 2013b); nessa categoria também incluiremos o pai incestuoso. O pedófilo, investido de toda abjeção, ameaça não somente as crianças, mas toda uma concepção histórico-conjuntural de infância, e é por isso que o combate à pedofilia – e também ao incesto – transformou-se, segundo Felipe (2006) e Lowenkron (2013a, b), numa causa política e num caso de polícia em nossa sociedade.

Como o nosso *corpus* (notas técnicas e/ou pareceres) contempla posicionamentos discursivos conflitantes sobre o mesmo objeto (o tema incesto em narrativas infantis), comprometemo-nos, na seção subsequente, a discutir algumas noções de discurso, tendo como filão teórico a ACD, bem como o modelo tridimensional das práticas de linguagem elaborado por Fairclough (2001).

### **O discurso como prática social**

A língua e a vida social estão em constante relação, e é por isso que, considerando os usos que fazemos da linguagem, o discurso delinea-se como uma construção sociocultural inscrita na História. O discurso define-se, então, como prática de representação e significação do mundo (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91) como diversas formas de representação da vida social (FAIRCLOUGH, 2005, p. 80). Por essa razão, a ACD nos fornece instrumentos teórico-metodológicos para analisar a relação entre linguagem, poder e sociedade; em outras palavras, através da ACD podemos investigar o funcionamento linguístico no interior das relações sociais.

Brent (2009, p. 127) assevera que a abordagem da ACD pode ser sintetizada pela concepção de discurso como prática social realizada através dos gêneros textuais. De acordo com essa perspectiva, o discurso, em contato com outras práticas sociais, produz e transforma os conhecimentos, as crenças, as relações e as identidades sociais. A abordagem crítica dessa disciplina destaca a importância do fator social no estudo da linguagem; logo a descrição textual precisa estar integrada a contextos sociais mais amplos.

Sendo os textos a superfície material do discurso, Fairclough (2003) considera-os uma parte dos eventos sociais; isso significa que eles podem ser originados

da estrutura e da prática social ou dos agentes envolvidos em tal prática. Portanto as metodologias de análise, segundo o autor, devem concentrar-se na estrutura textual e nos fatores concernentes à produção e interpretação de textos. Para operacionalizar o estudo dos eventos discursivos, Fairclough (2001) apresenta uma metodologia a partir das práticas de linguagem, didaticamente divididas em três dimensões: texto, prática discursiva e prática social. Isso mostra, nas palavras de Brent (2009, p. 130), que qualquer ato discursivo pode ser compreendido simultaneamente como um texto, uma prática discursiva e uma prática social.

O *texto* engloba sua materialidade, como por exemplo vocabulário, gramática, imagens, cores, tipografia e toda a sua estrutura. A *prática discursiva* contempla os processos de produção, distribuição e consumo dos textos. A *prática social*, por sua vez, dedica-se a aspectos mais fluidos, tais como a ideologia e a hegemonia. Esse modelo tridimensional orienta nossa metodologia de trabalho (a qual já se encontra previamente descrita nas Considerações Iniciais).

Na seção a seguir, procedemos à análise do *corpus*. Ressalvamos, no entanto, que, nessa etapa, as fronteiras entre o texto, a prática discursiva e a prática social tendem a se dissolver porque “é nas interconexões entre texto, prática discursiva e prática social que o analista crítico encontra os padrões e as disjunções que precisam ser descritas, interpretadas e explicadas” (BRENT, 2009, p. 131). Assim, apresentamos um resumo da análise, ressaltando a categoria “Tema / Rema”, que se destacou ao longo do nosso estudo.

### **A oração como mensagem: estrutura temática e análise do *corpus***

Halliday e Matthiessen (2004) estabelecem um tratado para o estudo da língua e da linguagem a partir de realizações léxico-gramaticais, também chamadas de metafunções. Cada metafunção – ideacional, interpessoal e textual – é originada numa variável de linguagem específica (campo, relações, modo) e desenvolve-se através de sistemas (transitividade, modo, modalidade, polaridade, estrutura temática) também específicos. A léxico-gramática, desenvolvida pelos autores, tem como escopo a oração e os complexos oracionais.

A oração, se guiada pela metafunção ideacional, é tratada como representação, pois prioriza nossas experiências diante das coisas do mundo; o estudo da oração, nesse caso, vale-se do sistema de transitividade. Se orientada pela metafunção interpessoal, a oração é tratada como troca, pautando-se em nosso contato com os interlocutores e recorrendo ao sistema de modo, modalidade e polaridade.

Nesta seção, daremos relevo à organização textual dos pareceres emitidos pela SEB/CONJUR e pelo CEALE. Acolheremos, por conseguinte, a ideia de oração como mensagem e nossos procedimentos de análise partirão da metafunção textual e do sistema de estrutura temática. A estrutura temática –

constituindo-se de duas subestruturas: Tema e Rema – organiza a oração de modo a estabelecer o desenvolvimento das informações e a progressão das ideias. O Tema ocupa a posição inicial do enunciado e direciona o Rema, a parte final da oração.

A fim de cumprir um propósito didático, numeramos as orações presentes no *corpus* e, em seguida, destacamos o Tema com o uso de colchetes. Esclarecemos que não é nosso objetivo classificar os Temas, assim como fazem Fuzer e Cabral (2014, p. 137); nossa finalidade é apenas identificá-los e perceber a sua relação com o processo de elaboração textual e discursiva dos pareceres.

O trecho do parecer da SEB/CONJUR apresentado aqui é organizado em torno de quatro complexos oracionais:

(1) As crianças no ciclo de alfabetização, (2) por serem leitores em formação e com vivências limitadas, (1) ainda não adquiriram autonomia, maturidade e senso crítico (3) para problematizar determinados temas com alta densidade, (4) como é o caso da história em questão.

A seguir, identificamos os elementos que assumem a posição de Tema:

(1) [As crianças no ciclo de alfabetização] ainda não adquiriram autonomia, maturidade e senso crítico

(2) [As crianças no ciclo de alfabetização] por serem leitores em formação e com vivências limitadas

(3) [para] [As crianças no ciclo de alfabetização] problematizar determinados temas com alta densidade,

(4) [como][é] o caso da história em questão.

O Tema *As crianças no ciclo de alfabetização* aparece, explicitamente, em (1); já em (2) e (3), manifesta-se de forma elíptica, podendo ser recuperado por processos de coesão textual. A oração (4) exerce uma exemplificação em relação à oração (3), sendo iniciada por um Tema textual (conectivo *como*), seguido de um Tema tópico (*é*). Notamos a prevalência de *As crianças no ciclo de alfabetização* na posição temática do parecer da SEB/CONJUR, orientando as estruturas que constituem o Rema. Essa organização temática reforça que as crianças são sujeitos sem autonomia, maturidade e senso crítico; possuem vivências limitadas; não podem problematizar temas densos.

A formatação da mensagem reforça uma representação cultural da infância que considera a criança um sujeito ainda em desenvolvimento, vulnerável, incapaz de lidar com determinados problemas e que carece de proteção contra eventuais traumas causados por uma leitura inapropriada para a idade. Além dos argumentos apresentados pela SEB, sabemos que inúmeras crianças diariamente são vítimas de violência e abusos. Mesmo ciente dessa realidade, o CEALE manteve sua posição de aprovar o livro, enfatizando que a obra não faz apologia ao incesto.

Os trechos do parecer da instituição trazidos para exemplificar nossa análise são organizados em 19 orações/complexos oracionais.

(1) No romance “A triste história de Eredegalda” tematiza-se o incesto. (2) Alguns leitores desavisados consideraram que [...] (3) a narrativa seria inadequada para crianças. (4) “Enquanto o sono não vem” não deveria causar nenhuma surpresa a professores (5) que trabalham com a formação de leitores infantis. (6) Temos um conto popular (7) que tematiza, sim, o incesto, (8) porém condenando-o, (9) ao expor o drama e o sacrifício daquela (10) que poderia ter sido sua vítima. (11) A matéria básica da literatura infantil [...] é justamente composta dos medos, das angústias e das dores (12) que implicam em crescer. [...]. (13) Um professor cumpre o papel formador (14) ao lhes mostrar [às crianças] o mundo por meio da tradição popular [...]. (15) É essa uma das razões da leitura literária na escola. [...]. (16) Por essa razão, não se pode aceitar (17) que obras literárias como o livro “Enquanto o sono não vem” sirvam (18) para reeditar práticas censórias de controle da leitura e da criação artística (19) que deveriam ser apenas parte da memória histórica de nosso país.

Destacamos, a seguir, os elementos que exercem a função de Tema:

- (1) [No romance “A triste história de Eredegalda”] tematiza-se o incesto.
- (2) [alguns leitores desavisados] consideraram que
- (3) [a narrativa] seria inadequada para crianças.
- (4) [“Enquanto o sono não vem”] não deveria causar nenhuma surpresa a professores
- (5) [que = professores] trabalham com a formação de leitores infantis. [...].
- (6) [Nós] Temos um conto popular
- (7) [que = um conto popular] tematiza, sim, o incesto,
- (8) [porém] [um conto popular] condenando-o,
- (9) [ao] [um conto popular] expor o drama e o sacrifício daquela
- (10) [que = daquela =Eredegalda] poderia ter sido sua vítima.
- (11) [A matéria básica da literatura infantil] é justamente composta dos medos, das angústias e das dores
- (12) [que = os medos, as angústias e as dores] implicam em crescer.
- (13) [Um professor] cumpre o papel formador
- (14) [ao] [Um professor] lhes mostrar o mundo por meio da tradição popular
- (15) [É] essa uma das razões da leitura literária na escola.
- (16) [Por essa razão, não se pode aceitar que]
- (17) [obras literárias como o livro “Enquanto o sono não vem”] sirvam
- (18) [para] reeditar práticas censórias de controle da leitura e da criação artística

(19) [que = práticas censórias de controle da leitura e da criação artística] deveriam ser apenas parte da memória histórica de nosso país.

Em (1) e (7), notamos a opção por deixar *incesto* como Rema, ou seja, ao final da oração, promovendo um possível desvio desse assunto em relação àquilo que foi colocado no início (Tema). Podemos afirmar que a nota técnica do CEALE recorre a diferentes Temas, havendo, conseqüentemente, uma farta variabilidade temática na composição das orações. Ao trazer temas como *Enquanto o sono não vem, um professor, um conto popular, a matéria básica da literatura infantil*, o CEALE não preconiza os termos *criança* e *infância*. A nosso ver, essa postura mostra que outros elementos se fazem presentes e indispensáveis ao discurso pedagógico e ao processo educacional das crianças.

Claramente avesso à medida do MEC, o CEALE advoga que “A triste história de Eredegalda” poderia e deveria fazer parte da leitura escolar, até porque esse texto seria mediado pelo professor e contextualizado às experiências de mundo e de leitura dos alunos. A esse respeito, podemos observar, em (5), (13) e (14), como o CEALE coloca os docentes em foco, atribuindo-lhes a responsabilidade de abordar o assunto de forma pertinente com os alunos; desse modo, o livro seria um apoio para a discussão sobre um tema tão importante.

No argumento, a variabilidade dos Temas mostra que as crianças devem ser capazes de lidar com emoções diversas, e a leitura literária em muito contribui para esses enfrentamentos. As mensagens do CEALE atribuem um papel renovado à infância, retirando-lhe, principalmente, as características de passividade, de “tábula rasa”.

A leitura de ambos os pareceres elucida que, nesse evento discursivo, a prática social está repleta de posicionamentos extremos e contraditórios. De um lado, o MEC coloca-se na posição de defensor, “zelando” pelos alunos das escolas públicas. Entretanto essa mesma instituição já foi responsável por muitos outros atos que podem revelar um caráter bem distante da ideia de “cuidado”. O próprio CEALE traz exemplos de obras literárias (*Branca de Neve, Joãozinho e Maria, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela*, entre outras) destinadas ao público infantil, aceitas pela comunidade e aprovadas pelo MEC, que tratam de temas “densos” como violência, rapto, trabalho infantil. Por conseguinte, a atitude do MEC é passível de questionamentos sobre os efeitos pretendidos, isto é, uma possível tentativa de agradar à maioria.

Por outro lado, em (18), a instituição acusa a decisão do MEC como uma “prática censória”; porém cabe lembrar que o próprio CEALE é um órgão a serviço do MEC, que também “controla a leitura”, uma vez que atua selecionando as obras que serão distribuídas nas escolas. Adicionalmente, o

MEC não tirou os livros de circulação, apenas os redirecionou para bibliotecas públicas de todo país.<sup>5</sup>

Em (2), o CEALE recorre a outra acusação, dessa vez direcionada ao público geral, ou seja, a todos os que reprovaram a distribuição do livro, chamando-os de “leitores desavisados”. Ao ler esse trecho, surgem questionamentos como: quem seriam os leitores “avisados”? Aqueles que comungam das ideias do CEALE? Com isso notamos o CEALE assumindo uma atitude de censura, já que menospreza e insulta aqueles que se opuseram à sua decisão.

Por fim, conjecturamos que nenhuma das duas instituições envolvidas parece ser coerente com suas declarações. O foco gira em torno da manutenção do poder e de uma imagem forte, soberana e inabalável.

### Considerações finais

A nossa epígrafe suscita a pureza da personagem Eredegalda, que é associada às figuras do anjo e da virgem. Eredegalda, de certa forma, encarna a ideia de infância desprotegida, a qual temos combatido veementemente em nosso meio social. Del Priore (2010), Elias [1939] (1990), Felipe e Guizzo (2003) e Tuan (2005) apontam que é bem recente, na História Ocidental, o protagonismo da criança; mais tardia ainda é a sua consagração como um sujeito de direitos na História do Brasil. Basta considerar que o Estatuto da Criança e do Adolescente data de 1990.

Vítima do desejo incestuoso do pai, Eredegalda morta ou “Um anjo de lá do céu” ativa a nossa sensibilidade em relação à criança, ameaça a nossa imagem imaculada da infância, abala os padrões de moralidade que ainda estamos elaborando a esse respeito. A instituição escolar possui um grande papel no processo de construção social da infância, uma vez que seus discursos são habilitados em nosso contexto de cultura. Essa instituição, contudo, é constituída por vários segmentos (a exemplo: MEC, SEB, CEALE), que, por seu turno, produzem discursos diferentes e, algumas vezes, conflitantes sobre a criança, a infância, a pedofilia e o incesto.

Essa rede de discursos produzida pela escola, pela família, pela medicina e pela justiça constrói socialmente o sujeito criança e também uma perspectiva cultural em torno do mesmo. Como a cultura é híbrida (CUCHE, 1999; HALL, 2002; 2003) e se mantém em constante processo de (trans)formação (ALVES, 2010; CUCHE, 1999), será sempre renovada por outros discursos e por novas concepções de sujeito. Isso se comprova no litígio discursivo entre a SEB/CONJUR e o CEALE quando se deu o recolhimento do livro *Enquanto o sono não vem*.

<sup>5</sup> Conforme consta em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=50011:mec-recolhe-das-escolas-o-livro-enquanto-o-sono-nao-vem>>. Acesso em: mar. 2018.



O princípio sistêmico-funcional assegura-nos que o uso das formas linguísticas mantém-se intimamente condicionado a processos socioculturais. Isso reverbera a ideia de que o uso da língua nunca é neutro e que um fato social não ocorre num vazio cultural. Ao analisar a estrutura temática das notas técnicas, percebemos que a argumentação de ambas se organizou cada uma à sua maneira, de modo a apresentar e a defender um ponto de vista sobre a criança. Entendemos que são vários os fatores – e muitos deles não contemplamos neste trabalho – que contribuem para a construção social da infância, e pelo menos um deles confirmou nossa hipótese: a concepção de infância deve-se, em grande parte, aos discursos pedagógicos de combate ao incesto e à pedofilia.

Ao efetuar a análise do *corpus*, vislumbramos que a posição do Tema promoveu a direção argumentativa dos pareceres. Em sua argumentação, a nota técnica da SEB/CONJUR, favorável ao recolhimento do livro, deu proeminência ao sujeito criança, evidenciando a ideia de que esse sujeito pode estar suscetível a males decorrentes de leituras inadequadas. O CEALE, por sua vez, não se prendeu a um Tema específico. Fruto do dinamismo argumentativo, a aparente inconstância temática aponta que a criança, inserida no processo escolar e sob orientação de um adulto/professor, pode lidar, pelo menos até certo ponto, com os fatos sociais do mundo do qual faz parte.

Por fim, salientamos que nossa intenção não foi posicionar-nos em relação à circulação da referida obra nas escolas públicas. Com este estudo tentamos exemplificar, mesmo que de forma breve, uma análise discursiva que parte da superfície textual para discutir questões sociais, tecendo apontamentos sobre ideologias e política. As relações de poder ficaram evidentes no exemplo analisado neste artigo. Duas grandes instituições travaram uma disputa aparentemente em prol das crianças. No entanto, é nítido como cada uma delas prezou, em primeiro lugar, pela própria imagem diante da população.

## Referências

- ALVES, P. C. Origens e constituição científica da cultura. In: ALVES, P. C. (Org.). **Cultura: múltiplas leituras**. Bauru, SP: EDUSC; Salvador: EDUFBA, 2010. p. 21-48.
- BRANT, J. M. **Enquanto o sono não vem**. Ilustrações de Ana Maria Moura. Rio de Janeiro: JPA, 2013.
- BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990).
- BRENT, G. R. Análise Crítica do Discurso. In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. (Org.). **Incursões semióticas: teoria e prática de GSF, Multimodalidade, Semiótica Social e ACD**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 118-136.
- CEALE. Nota Técnica sobre o livro: BRANT, José Mauro. **Enquanto o sono não vem**. Ilustrações de Ana Maria Moura. Rio de Janeiro: JPA, 2013. (Quem quiser que conte

outra). Belo Horizonte, 1 de junho de 2017. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Random/Nota%20t%C3%A9cnica%20livro%20Enquanto%20o%20sono%20n%C3%A3o%20vem.pdf>>. Acesso em: mar. 2018.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 84-106.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, [1939] 1990.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London and New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis. **Margens Linguísticas**, n. 09, p. 76-94, 2005.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Coord. Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.

FELIPE, J. Afinal, quem é mesmo o pedófilo? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, jan./jun. 2006, p. 201-223.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3, set./dez. 2003, p. 119-130.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, (1969) 2012.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

HALL, S. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.

LANDINI, T. S. Pedófilo, quem és? A pedofilia na mídia impressa. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, Sup. 2, 2003, p. 273-282.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000, p. 59-76.

LOWENKRON, L. A cruzada antipedofilia e a criminalização das fantasias sexuais. **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, n. 15, dez. 2013a, p. 37-61.

LOWENKRON, L. O monstro contemporâneo: notas sobre a construção da pedofilia como “causa política” e “caso de polícia”. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 4, jul./dez. 2013b, p. 303-337.

PERRAULT, C. **Histórias ou contos de outrora**. Trad. Renata Cordeiro. São Paulo: Landy Editora, 2004.

TUAN, Y. **Paisagens do medo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

WALKERDINE, V. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 24, n. 2, jul./dez. 1999, p. 75-88.

# Sem luta não há educação infantil: em destaque o MIEIB e a década de 1990 no Brasil

*Camila Maria Bortot<sup>1</sup>*

*Ângela Mara de Barros Lara<sup>2</sup>*

*Analu Biasoto Bernardi Moura<sup>3</sup>*

## Introdução

No que compete às mudanças ocorridas no Brasil em relação à educação infantil e suas políticas públicas, observamos que essa etapa de ensino ainda precisa de subsídio, atendimento e qualidade. Talvez todas essas consequências venham de acontecimentos presentes no governo e suas políticas após 1988, cuja educação infantil foi reconhecida na letra da lei como direito subjetivo por meio da Constituição Federal. Para entender esse período no que tange à educação em geral e à educação infantil em particular, nosso objetivo neste trabalho foi analisar o contexto em que ocorreu o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, verificando as propostas que possibilitaram sua criação, bem como se a Reforma do Estado brasileiro contribuiu para sua constituição, amparados por uma perspectiva histórica.

Sabemos que o MIEIB se constituiu por uma união de fóruns de educação infantil brasileira na década de 1990, a fim de organizar-se e definir princípios e estratégias em prol de uma educação infantil de direitos conquistados por lei. Contudo a presente década supracitada teve em seu corpo as políticas

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela UEM. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Educacionais e Infância. E-mail: camilabortot@hotmail.com

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora aposentada da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Educacionais e Infância. E-mail: angelalara@ymail.com

<sup>3</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela UEM – Câmpus Regional de Cianorte. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Educacionais e Infância. E-mail: analu@colegiocecc.com.br

neoliberais de qualidade, descentralização e focalização. Desse modo, temos como problemática: O MIEIB constitui-se nesse contexto para lutar pela melhoria da educação infantil em uma “Governança” que deixou a educação para um Estado mínimo, cujos interesses eram apenas a valorização do capital? Para tanto, necessita-se falar de dois fatos históricos acerca da década de análise desta primeira seção: a Reforma do Estado e a construção do MIEIB. A partir desses apontamentos, faremos aproximações dos fatos relacionando-os, ainda, com os acontecimentos que permearam a educação infantil e os problemas sociais do país, a fim de responder a nossa problemática procurando evidências empíricas para a criação do Movimento<sup>4</sup> que estamos tomando como objeto de análise.

### **Mundialização do capital e a Reforma do Estado brasileira**

Analisar a Reforma do Estado no Brasil é algo complexo que envolve a compreensão da totalidade que a originou. Essa totalidade deve ser compreendida em uma perspectiva histórica e dialética, tendo como base os pressupostos marxianos, que explicitam ser “[...] capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (CURY, 1985, p. 27). Procuraremos compreender os fatos a partir de uma interpretação crítica além dos elementos particulares. Para isso, as relações se dão por um modelo de produção vigente e advindo de outro período histórico antecessor, não se restringindo a aspectos isolados, contudo articulando-se dialeticamente às variadas determinações sociais.

O objetivo aqui é compreender a Reforma do Estado e sua relação com as políticas sociais a partir da reorganização do capitalismo. Para tanto, é preciso entender as relações de transformação do capitalismo e suas influências históricas para a compreensão da Reforma do Estado brasileiro na década de 1990. Procuraremos entender as relações sociais por meio da história, investigando a Reforma como uma particularidade articulada a uma totalidade, compreendendo as relações do geral para o particular. Buscaremos, ainda, as contradições do sistema estatal nesse período, que em toda a sociedade aparece enquanto

[...] um fluxo permanente de **movimento e de contradição**. Movimento e contradição seriam dados objetivos do real, visto que emergiram das próprias bases sobre as quais historicamente se configuraria o real. Portanto, independentemente da própria compreensão da ideia de movimento e de contra-

---

<sup>4</sup> Não podemos deixar à margem de nossas discussões que todo movimento social nasce de uma luta e de contradições ideológicas, resultando conflitos e organizações não estatais que buscam melhorias. Essas são marcas do MIEIB, nosso objeto neste estudo.

dição [...], elas percorreriam o pensamento e a prática do homem (BARBOSA, 2010, p. 33, grifos nossos).

Ao definirmos movimento e contradição, direcionamo-nos a um contexto de organização social e de produção. Essas são relações que necessitam entendimento pelos interesses de classes – distintos –, produzidos pelo nosso modo de organização econômica: o capitalismo. Esses interesses estão nas relações múltiplas em que se localizam as contradições e as lutas. A estratégia do Estado em uma hegemonia dominante corrobora o processo de desresponsabilização daquele no campo das políticas públicas e, sobretudo, sociais, apropriando a educação às necessidades do capital global. Essa é uma característica fortemente presente na década de 1990 no Brasil com o Estado Mínimo, com o processo de regulação social da crise estrutural do capital. Assim, são dessas contradições, da organização neoliberal de Estado, políticas sociais e estratégias de desenvolvimento que permearam, de um modo explícito, o final do século XX, que trataremos a seguir.

A mundialização do capital foi uma das estratégias da virada neoliberal. É explicada por Chesnais (1996, p. 12): “A palavra ‘mundial’ permite inserir a ideia de que a economia, enquanto se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento”. Segundo o autor, “o conteúdo efetivo da globalização é dado não pela mundialização das trocas, mas pela mundialização das operações do capital, em suas formas tanto industrial quanto financeira” (CHESNAIS, 1996, 13). Esse movimento se acentuou aos fatores de hierarquização entre países. A homogeneização, da qual a mundialização do capital é portadora no plano de certos objetos de consumo e de modos de dominação ideológicos, permite a completa heterogeneidade e a desigualdade das economias.

O capitalismo “permeou crises econômicas e resultou na reorganização produtiva conduzida aos ajustes neoliberais, que implica a desregulamentação de direitos sociais, o corte dos gastos sociais e apelo ao trabalho meritocrático” (PEREIRA; SILVA; PATRIOTA, 2009, p. 9), bem como a globalização e a mundialização do capital. E, é claro, toda essa ideologia transformada durante a reconstituição do capitalismo é inserida no Brasil. Afinal, vivemos em uma sociedade em que o que se visa é a maximização do lucro e da economia e de políticas equitativas, longe de um amplo Estado de Bem-Estar Social e, sim, Mínimo.

Embasada em Silva (2003), a Reforma iniciada no governo Fernando Henrique Cardoso<sup>5</sup> (1994-1998/1998-2002) foi alternativa para que a econo-

---

<sup>5</sup> Fernando Henrique Cardoso será FHC a partir de agora neste trabalho.

mia brasileira tivesse uma nova etapa desenvolvimentista, dando início à nova hegemonia neoliberal, em que a política de valorização do mercado era o que interessava naquele momento. Ela passou por dois momentos: o primeiro no qual o Estado agia como intervencionista, exigindo-se uma redução do seu “tamanho” como uma condição para o livre funcionamento do mercado (SILVA, 2003) e o segundo cujos serviços sociais eram deixados a um Estado Mínimo.

Para o ex-ministro Bresser Pereira, a crise na década de 1980 seria consequência do funcionamento irregular do Estado e sua reforma na década de 1990, juntamente à mundialização do capital, pelo governo ter pouca eficiência por seu endividamento público e por sua insuficiência em ajustar-se ao processo de globalização vigente, o que diminui a competência do país em criar e desenvolver políticas econômicas e sociais. Bresser Pereira (1997) discorre:

A reforma do Estado envolve quatro problemas, que, embora interdependentes, podem ser distinguidos: (a) um problema econômico-político – a delimitação do tamanho do Estado; (b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial – a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo – a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político – o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 7).

Para que tais ações se efetivassem, Bresser Pereira (1997) – ministro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – destaca que as estratégias apontadas pelo Plano de Reforma são: privatização, publicização e terceirização. Ao encontro de tais estratégias temos as estratégias do capitalismo: Neoliberalismo, Globalização, Reestruturação Produtiva e Terceira Via. Destacamos mediante essas informações que as estratégias daquela e dessa dialogam no sentido de acelerar o potencial produtivo e aumentar a força do capitalismo. Para explicar tais apontamentos, Antunes (1999) esclarece que o capital se reorganizou, e reorganizou-se, também, o sistema político e ideológico, em que se têm os delineamentos mais evidentes no advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal.

As políticas educacionais vão ao encontro do que Moraes sinaliza como:

**Focalizar**, substituindo a política de acesso universal pelo acesso seletivo. O acesso universal faz com que os serviços sejam considerados direitos sociais e bens públicos. O acesso seletivo permite definir mais limitadamente e discriminar o receptor dos benefícios. Por isso, em muitos países submetidos a programas de ajuste neoliberal, as políticas sociais são praticamente reduzidas a programas de socorro à pobreza absoluta. [...] As políticas sociais do

neoliberalismo, [...] aproximam-se cada vez mais do perfil de políticas compensatórias [...]. O novo modelo de sociedade é definido pelo universo das trocas, pela mão invisível do mercado. **Descentralizar** operações, o que não implica necessariamente **desconcentrar** – sobretudo as decisões políticas mais estratégicas e, muito menos, a gestão dos grandes fundos. Enfim, mas não menos importante, **privatizar**, isto pode ser feito, basicamente, por duas vias. A primeira é transferir ao setor privado a *propriedade* dos entes estatais [...]. A segunda via é transferir ao setor privado a **operação e/ou gestão** dos serviços [...] (MORAES, 2001, p. 26-27, grifos do autor).

Esses novos delineamentos relativos à administração no campo empresarial forneceram bases para o modelo de gestão educacional. Assim, a educação passou a ser o foco da reestruturação, da adequação às novas demandas formativas, ou seja, o ajustamento da gestão escolar ocorreu sob as tendências gerais do capitalismo contemporâneo, que conduziram à abordagem gerencial. Nesse contexto, abordaremos a seguir o Movimento Social que se estruturou no final da década da reforma gerencial na luta pela infância no Brasil.

### **O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil: evidências do início da luta em defesa da educação infantil**

O MIEIB constituiu-se em 1999, década da Reforma do Estado, à qual nos remetemos anteriormente, e suas relações ao desenvolvimento do capitalismo, fortemente presente em toda reforma. Nesse sentido, entramos no contexto de uma realidade social fragilizada para o campo social e educacional, sobretudo na educação infantil, que havia sido conquistada como direito explicitamente na Constituição de 1988.

Percebemos que o MIEIB surgiu de um contexto no qual as políticas para a educação infantil estavam vivendo seus primeiros momentos em um contexto neoliberal. Assim, ele se caracteriza como um movimento social<sup>6</sup>, pois se define por uma ação coletiva organizada, cujo objetivo é promover mudanças sociais por meio de uma política, tendo seus valores e ideologias permeados por tensões sociais.

O movimento é resultado de inúmeras discussões sobre acesso e qualidade da educação infantil no final da década de 1990, representando a união de forças para a garantia dos direitos da criança brasileira. É um movimento social suprapartidário, consolidado como tal em 1999 no estado do Mato Gros-

---

<sup>6</sup> Os movimentos sociais no Brasil originaram-se dos grandes embates políticos e ideológicos, opondo-se aos governos autoritários, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, sendo que nesse período apareceram organizações que fundavam ideologias consideradas até hoje como “corações dos movimentos sociais”, pois lutavam por melhorias, liberdade e democracia.

so do Sul. Ele busca chamar a atenção das autoridades brasileiras para que a educação infantil seja trabalhada pela legislação com mais visibilidade e que tais direitos sejam de fato efetivados, com destinação de recursos específicos, um plano adequado para a formação docente e continuada de professores dessa etapa de ensino, bem como uma política educacional coerente. Reúne esforços e luta em defesa da educação infantil brasileira de história tão recente e “minimizada” naquele momento, como todas as políticas sociais por conta do Estado e sua forma de administrar o país.

De acordo com Flores, Santos e Klemann (2010), o seu foco de monitoramento e a incidência frente às políticas de educação infantil é que diferencia o MIEIB de outras redes sociais que lutam em temáticas mais amplas. Portanto o que difere o nosso objeto de estudo dos demais movimentos sociais é a luta específica pela educação e pelos direitos da infância.

Percebemos que o MIEIB nasce em meio a embates para o reconhecimento da educação infantil e vem lutando para a sua efetivação. Nos últimos anos, vem organizando fóruns estaduais, regionais e nacionais.

Essa organização não estatal vem construindo seus princípios de luta a partir da reestruturação das redes de atendimento para a infância e dos sistemas de ensino na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Essa reestruturação trouxe avanços, mas a educação infantil passou por uma escassez de recursos, desconhecimento de dispositivos legais pelas diversas interpretações feitas devido à falta de esclarecimento acerca das mesmas, limitada produção teórica dos direitos na primeira infância, pouco comprometimento dos responsáveis pela efetivação de políticas públicas por causa da grande demanda de vagas, bem como pela indefinição de fontes de financiamento (NUNES; MACHADO; COELHO, 2002).

O primeiro encontro de articulação de integrantes dos Fóruns de Educação Infantil ocorreu durante a 22ª Reunião Anual da ANPED em setembro de 1999 na cidade de Caxambú. Posteriormente, no mesmo ano, desenrolaram-se três fóruns, sendo em Belo Horizonte em outubro, no Rio de Janeiro em novembro e em São Paulo em dezembro, tendo a participação dos estados de Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Ceará, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro (NUNES; MACHADO; COELHO, 2002).

Os participantes foram os integrantes das universidades e institutos de pesquisa, conselhos estaduais de educação, secretarias de educação e organizações do terceiro setor, os primeiros parceiros institucionais do MIEIB. Tais reuniões foram realizadas na sede da Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG no estado do Rio de Janeiro, na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e na Fundação Carlos Chagas, de São Paulo.



Desde a primeira reunião dos primeiros fóruns, os representantes decidiram pela não institucionalização do MIEIB, pois defendem a abertura permanente à participação dos interessados, esclarecimento da sua bandeira de lutas, refutando qualquer posição político-partidária. Ainda em 1999, para logo ativar o projeto organizaram-se um grupo gestor e uma secretaria executiva, pois para o movimento precisa ter “responsabilidade compartilhada, solidariedade e ética [...] que estruturam as relações pessoais e profissionais que unem os participantes do MIEIB” (MIEIB, 2002, p.8). Tem como estratégias de ação:

Fortalecer os Fóruns de Educação Infantil já constituídos e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil concomitantemente, articulando ações comuns; Desenvolver ações que visem o afinamento de concepções, o aprimoramento da formação científica e política dos participantes do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil e conseqüentemente sua atuação consistente e multiplicadora no campo; Impulsionar a criação e viabilização de Fóruns Estaduais de Educação Infantil nas unidades federadas onde não foram ainda instalados; Propor, sugerir e acompanhar diretrizes, políticas e ações de educação infantil em âmbito municipal, estadual e nacional; Mobilizar parceiros prioritários: ANPED / CNE / Congresso Nacional / CONSED / EC / MTB / MAS / UNCME / UNDIME / UNICEF etc.; Organizar, sistematizar, publicar e divulgar informações e conhecimentos pertinentes à área, por meio da elaboração de boletim, publicações e veiculação na mídia; Desenvolver ações que possibilitem a estruturação, o planejamento e o acompanhamento do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil em si mesmo (MIEIB, 2002, p. 4).

Destacamos que o movimento defende uma criança com direitos a uma educação infantil pública, gratuita e de qualidade, pois a criança da mais tenra idade precisa ser respeitada em seus direitos, visto que sua história na educação brasileira atualmente é colocada “[...] num lugar de menos importância e de desprestígio nesse país” (SANTOS, 2010, p. 4).

A partir de todas as informações apresentadas nesse primeiro momento da nossa pesquisa, podemos perceber por meio da história do MIEIB seus principais aspectos teóricos. Entender que há mais de 10 anos o MIEIB vem lutando e se importando com a educação infantil e com a criança portadora de direitos. Podemos perceber que, ao longo dos anos, houve uma expressiva consolidação em âmbito nacional como mediador de gestores, legisladores e docentes.

O movimento vem exercendo ações junto a diversos setores da sociedade, bem como está presente junto ao Ministério da Educação para a defesa da primeira infância. Ele ainda está se fortalecendo na organização de fóruns municipais e regionais para discutir especificidades locais e que se podem ampliar às propostas nacionais para serem levadas aos representantes do Estado.

O MIEIB luta, cria propostas e vem conquistando espaços em prol da educação infantil de qualidade para todos os pequenos, dá andamento contínuo a suas ações por meio da articulação compromissada com todos os fóruns de educação infantil que integram esse movimento social tão importante para a defesa da infância de zero a seis anos.

Sabemos que um movimento social não nasce de uma sociedade em que “tudo está em ordem”. Por isso o conceito de movimento social é definido por uma ação conjunta organizada, que tem por finalidade alcançar mudanças sociais por meio de uma política, tendo valores e ideologias em meio a possíveis tensões sociais.

Só pelo conceito que nos é apregoadado, algo estava acontecendo no Brasil para que o MIEIB viesse buscar a garantia dos direitos da primeira infância e a especificidade da educação infantil. Antes de nos aprofundarmos na análise da educação infantil e na construção do MIEIB na década de 1990, fica claro para nós que a escola e toda forma de educação não é uma empresa, mas sim um lugar de saber e desenvolvimento do sujeito em todas as suas potencialidades criativas, psicológicas e de cidadania.

A década de 1990, com os objetivos traçados na Reforma do Estado, permite-nos reflexões a partir da mundialização do capital (característica do capital imperialista e reformista da crise econômica de 1970) inseridas no Brasil: livre mercado, ajustes neoliberais, Estado Mínimo, Estado regulador e contraditório em suas ações reguladoras – como apontamos na primeira parte desta seção, políticas de equidade na área social, pobreza, educação aos moldes empresariais. A lógica era de menos Estado e mais mercado. Diante desse contexto, faremos aproximações dos fatos da Reforma do Estado, contextualizando as políticas de educação idealizadas na década de 1990 para atentarmos aos fatos da criação do MIEIB como interfóruns em 1999.

No bojo dessas discussões, Soares (2003) assinala que, por conta desse Estado que promoveu ajustes estruturais na perspectiva do ideário neoliberal, foram criadas políticas neoliberais para a educação, produzindo políticas de um movimento global que avança frente a um contexto de globalização financeira e produtiva. Ainda de acordo com a autora supracitada, esses ajustes geram desigualdades, assim como promoveram condições de exclusão social e generalização da precariedade em diversos setores sociais.

O que aconteceu no país foi um encaminhamento de reforma tardia e rápida, em que se desenvolveu uma

Forma de Estado capitalista que se distingue pelas possibilidades que oferece aos cidadãos de acesso aos sistemas nacionais (públicos ou regulados pelo Estado) de educação, saúde, previdência social, renda mínima, assistência social, habitação, emprego etc., atuando na organização e produção

de bens e serviços públicos, na regulação da produção e distribuição de bens e serviços sociais privados (SANDRONI, 1985, p. 57).

Como nenhum fato pode ser considerado isolado na sua totalidade, como nos aponta Cury (2000), a educação infantil estava inserida nessa realidade. De acordo com o autor, já que vivemos em uma sociedade de relações contraditórias pelo sistema econômico e político, ou seja, os fenômenos devem ter uma totalidade, que propõe a conexão dialética do particular com o todo, salienta a interação entre os processos em movimento no real.

Lopes e Lara (2009) assinalam que o contexto brasileiro educacional se constituiu num cenário de reforma do Estado e da Educação em que se inserem mudanças instituídas diante dos parâmetros e das condições das orientações propagadas nos poderes hegemônicos internacionais, incluindo a educação infantil. As autoras verificam que existe prioridade em investir no ensino fundamental e não na educação infantil. A essa é recomendada baixo investimento público por meio de programas “não formais”, destacando-se iniciativas comunitárias, eximindo-se o papel do Estado.

Diante dessas informações, que englobam a educação na década de 1990, trataremos a educação infantil inserida em toda a educação “gerencial”. Ela busca um reencaminhamento de gestão e política, lutando para que a escola retorne à sua função e saia dos moldes empresariais e volte para os direitos prescritos por lei.

De acordo com Nunes (2009), nos últimos anos, sobretudo no final das décadas de 1980 e 1990<sup>7</sup>, o Brasil sofreu profundas mudanças políticas e significativas no que concerne ao Estado de direito. No que diz respeito à educação infantil, tivemos a municipalização dessa etapa. A descentralização da gestão, que podemos tratar em meio à Reforma do Estado como uma desresponsabilização da União pelas políticas públicas sociais.

Na década de 1990, podemos salientar três documentos norteadores elaborados para a educação infantil que merecem destaque. Seleccionamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (1998)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Na década de 1980, o capitalismo financeiro enfrentava uma crise mundial, e para se estabilizar em 1990, essa crise ganhava novos contornos com a consolidação do neoliberalismo e seus desdobramentos nas diversas propostas e em vários países, onde o Brasil inseriu-se e deixou grandes “espaços” em suas políticas públicas, em que damos destaque para as políticas sociais em que se insere a educação.

<sup>8</sup> Trataremos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como LDB, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil como RCNEI e Diretrizes Curriculares Nacionais como DCNEI, todas idealizadas em 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso.

A LDB (1996) foi elaborada tendo como norte a Constituição Federal de 1988, que traz a criança pela primeira vez como portadora de direitos. Essa lei demorou cerca de sete anos para ser aprovado pelos embates políticos, cujo resultado foi um projeto neoliberal de reformas no papel do Estado (CERISARA, 2002). Um importante aspecto a ser ressaltado é que a educação infantil foi incorporada à educação básica; passou a ser de responsabilidade dos municípios cuidar e educar as crianças de zero a seis anos. Contudo o financiamento da educação infantil nas reformas realizadas pelo Governo FHC ficou omissa na LDB.

O que assegurou o financiamento estatal da educação, criado também em 1996 com a lei nº 9.424/96, denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Ou seja, esse Fundo não destinava verbas à educação infantil; era dependente da política educacional dos municípios e estados. Sobre a formação de professores da educação infantil, a LDB (1996) enfatiza que todos os profissionais deveriam ter formação superior, podendo ser aceita a formação na modalidade normal em nível médio (CERISARA, 2002).

Como implantar essas medidas supracitadas por lei para a formação do magistério na educação infantil em cursos emergenciais e, principalmente, quem e como seria o financiamento? Corroboramos Cerisara (2002, p. 331), que aponta:

[...] a **desresponsabilização** do Estado em relação à educação infantil fica evidente e mostra que o que foi preconizado na letra da lei expressa uma estratégia de negociação típica do movimento liberal: ceder no discurso e endurecer o jogo quando se trata de prover as condições de cumprimento do acordado. Contudo, alertas em relação a essa **estratégia de esvaziamento**, existe já uma mobilização dos movimentos de educadores que defendem uma educação infantil de qualidade [...]. Mais uma vez, estão em cena diferentes projetos de educação e de sociedade, sendo a defesa da educação pública, gratuita e de qualidade o que mobiliza segmentos (grifos nossos).

Em 1998, junto às reformas educacionais do governo FHC, situamos os RCNEI, produzidos pelo MEC, que integrou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Mas a versão preliminar entregue a 700 profissionais da educação para análise, que deveria ser devolvida em um mês, foi enfoque de debate na XXI Anped no GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos, cujos estudiosos estavam preocupados com um documento prematuro e desarticulado: a Política Nacional para a Educação Infantil (1998). Estudiosos debatiam sobre o fato de que não havia consenso do porquê de um referencial naquele momento.

O RCNEI foi distribuído em sua versão final, publicado antes mesmo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) serem

aprovadas, sendo essas diretrizes de caráter mandatório<sup>9</sup> (CERIASARA, 2002). Sobre essa questão, Kuhlmann Junior (1999) assinala que as distribuições de vários exemplares do RCNEI vieram assegurar o poder econômico do MEC e seus interesses políticos, esses voltados para os resultados eleitorais que se aproximavam e não preocupados com a realidade de nossas crianças e instituições de educação infantil. O que observamos é um documento precário em elementos norteadores de práticas pedagógicas, cujo ponto de partida são a criança e a escola como lugar de cuidado e educação, em que “adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende” (KUHLMANN JÚNIOR, 1999, p. 60).

Destacamos documentos elaborados em um governo neoliberal com discursos notórios, que tratam de: financiamento, formação de professores, crianças vulneráveis, instituições de educação infantil; apenas ficaram no discurso. Primeiramente, a LDB (1996) omissa no que trata de financiamento e que promoveu formação rápida e “de qualidade” e um RCNEI (1998) contrário à política estabelecida pela COEDI, prematuro e que causou e causa grandes debates. Documentos que promoveram discussões entre os grupos de educadores que lutavam pela educação infantil brasileira e suas especificidades.

A educação infantil nesse contexto apresentou-se com um grande debate e com ela o surgimento do MIEIB. Essa etapa educacional nasceu em uma cultura política assistencialista e paternalista. Por toda uma luta histórica do que seria a escola da criança pequena e, diante das reformas constitucionais e de novas leis que surgem para área no período de 1980 e 1990, bem como inserida em um Estado Mínimo, onde a escola era tratada como uma empresa e não se considerava o aluno em desenvolvimento de suas capacidades plenas. A educação infantil encontrou um contexto de lutas por diferentes movimentos sociais e fóruns de discussão “[...] para alavancar muitas das demandas que estavam sendo organizadas pelos setores de vanguarda da educação, sobretudo os representados por pesquisadores, estudantes de pedagogia e educadores” (NUNES, 2009, p. 4).

Buscando a efetivação dos direitos da criança, de lutar por ela como portadora de direitos que estavam na lei e por reunir fóruns para debater as políticas organizando um espaço suprapartidário, para nós fica evidente que o MIEIB, organizado efetivamente em 1999, teve como princípio primeiro no auge da reforma do Estado “definir consensos mínimos em relação ao quadro do atendimento, aos aspectos conceituais e legais, às ações prioritárias, às estratégias de ampliação das articulações e de apoio financeiro” (MEIB, 2014, p. 01). Surge como uma pauta de discussões das políticas públicas para as

crianças, em destaque o direito de serem educadas em creches e pré-escolas de qualidade, em espaços que respeitassem os direitos da criança e que permitissem a elas instrução e amparo. Nas palavras de Nunes (2009), o MIEIB

[...] assumiu, em seus primeiros anos de existência, a bandeira da luta pela educação infantil como um direito e começou a refletir, no início dos anos 2000, sobre as contradições da política social no que se referia à questão do e, parcerias público-privado, participação popular, relações clientelistas que embasavam muitas das propostas de creches comunitárias, entre outros (NUNES, 2009, p. 5).

Em relação à autora, destacamos as parcerias público-privadas e as relações clientelistas. Defendemos que essa bandeira de luta do MIEIB próximo à sua consolidação desenvolveu-se em meio à efetivação da reforma do aparelho do Estado, nesse momento deixando a infância à margem em instituições filantrópicas, visando ao crescimento das parcerias com o terceiro setor, bem como à criminalização da pobreza, relacionando as mudanças propostas pelo novo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Tais propostas intensificaram a disputa entre os dois projetos societários (infância e juventude), que criou uma tensão na década da Reforma do Estado pela briga em prol dos direitos sociais e o neoliberalismo vigente. Houve dificuldades para a efetivação das políticas públicas ligadas aos interesses populares defendidos pelos movimentos sociais. O MIEIB estava dentro dessas tensões e até hoje vem protagonizando junto a atores não estatais a defesa da educação infantil mediada a rupturas significativas, tais como: fóruns de educação infantil estaduais unidos encadearam uma experiência de debates, discussões e proposições políticas que articulam propostas para o primeiro decênio do século XXI e que se tornam, desde sua concepção, inovadoras por nascer em meio a um governo autoritário e “clientelista”.

Apoiadas em Nunes (2009), evidenciamos que o MIEIB

[...] debatia sobre a baixa qualidade no atendimento, profissionais leigos, espaços inadequados para a tarefa de educar e cuidar, falta de tese mesmo pública etc. Na contramão, o Mieib obteve, em seus dez anos de existência, importantes vitórias: colocou a educação infantil na pauta das políticas públicas, financiada pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb, forçou o Estado a abrir espaços na ampliação de vagas nas redes municipais, a rediscutir os critérios de conveniamento com entidades privadas sem fins lucrativos, a propor cursos de formação em serviço e/ou de formação de professores e a consolidar a educação infantil dentro dos sistemas municipais de ensino, transferindo-a do âmbito de ações vinculadas a políticas assistenciais (NUNES, 2009, p. 12).

---

<sup>9</sup> Diretrizes mandatórias competem aquelas que devem ser cumpridas pelas instituições escolares, como é o caso das DCNEIs.

É nítido que o movimento nasceu em meio a embates e vem lutando em prol da educação infantil, da criança e do docente que atua nessa etapa do magistério. O MIEIB vem criando maiores espaços na luta da educação infantil, e o que une toda essa luta é uma mobilização em torno de uma defesa universal da infância, pois sem luta não há educação infantil de direitos; desde 1999, pelas condições estruturais brasileiras sobre a educação, o MIEIB buscou articular esforços atuando no monitoramento e na incidência da etapa considerada a primeira da educação básica.

### **Considerações finais**

Iniciamos estas considerações ao tratar da perspectiva histórica que nos auxiliou na análise e na crítica de políticas destinadas à infância, a fim de não as considerar como pertencentes a uma classe social e sujeitas às mesmas condições, forças políticas e econômicas que as imprimem como aos demais: a exclusão social, as desigualdades e a exploração. E é nesse cenário que o MIEIB surge na década de 1990, em que desigualdades movem a união de fóruns de educação infantil do Brasil a lutar pela infância e pela educação infantil em uma sociedade classista, desigual e de contradições.

Necessitamos analisar as propostas do MIEIB frente às políticas educacionais para a educação infantil no Brasil, tendo em vista que foi necessário discorrer sobre os fatores históricos. Nosso objetivo foi compreender o motivo pelo qual o MIEIB tem uma militância tão importante pela educação infantil e tem visibilidade junto aos órgãos do Estado no que tange às políticas de funcionamento dessa etapa de ensino. Tal inquietação justificou esta investigação, pois foi necessário debater como os movimentos sociais estão envolvidos nas discussões que envolvem a educação pública brasileira e o porquê dessa inserção.

A partir dos resultados da pesquisa, percebemos que o MIEIB tem uma história recente, assim como a educação infantil brasileira, e que nasceu do descontentamento que militantes da área em 1999 tinham com a educação das crianças pequenas, unindo as oportunidades a elas oferecidas: desigualdade, pobreza, falta de oportunidades e acesso às escolas. Em meio a embates políticos, reforma do aparelho do Estado e um governo, substancialmente neoliberal, constituiu-se o MIEIB e os seus princípios, que se mantêm os mesmos até os dias atuais. Cabe ressaltar que o movimento ainda promove uma política que, desde 1990, busca efetivar uma política de alcance na luta pela educação de qualidade e valorização profissional da etapa, atuando em parcerias, fortalecendo os laços e atuando em redes.

## Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BARBOSA, W. **Marxismo**: história, política e método. Florianópolis: UFSC, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRESSER PEREIRA, L. C. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**, Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, v. 1, p. 1-59, 1997.
- CERISARA, A. B. Referencial Curricular nacional para educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, p. 329-348, n. 80, set. 2002.
- CHESNAIS, F. Capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA (Org.). **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 7-33.
- CURY, A. **Organização e métodos**: uma visão holística. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2000.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- FLORES, M. L. R.; KLEMMANN, V.; SANTOS, M. O. **Estratégias de Incidência para ampliação do acesso à educação infantil**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010 (caderno).
- KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.
- LOPES, L. B. F.; LARA, A. M. B. Repercussões da política internacional na política para a educação infantil brasileira após 1990. **Cadernos ANPAE**, Vitória, v. 7, n. 7, ago. 2009.
- MIEIB. **Carta de Cuiabá** – XXX Encontro Nacional do MIEIB, 2014. Disponível em: <[www.mieib.org.br](http://www.mieib.org.br)>. Acesso em: 24 nov. 2016.
- MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Educação Infantil**: construindo o presente. Campo Grande: UFMS, 2002.
- MORAES, R. C. C. **Neoliberalismo**: de onde vem para onde vai? São Paulo: Senac, 2001.



BORTOT, C. M.; LARA, A. M. de B.; MOURA, A. B. B. • Sem luta na há educação infantil: em destaque o MIEIB e a década de 1990 no Brasil

NUNES, D. G. **Educação Infantil e Movimentos Sociais**: um estudo sobre o Movimento Interfóruns de Educação Infantil MIEIB. UFRGS, Porto Alegre, 2009. (Relatório de pesquisa).

PEREIRA, J. D.; SILVA, S. S. de S.; PATRIOTA, L. M. Políticas sociais no contexto neoliberal: focalização e desmonte dos direitos. **Qualitas** – Revista Eletrônica, Paraíba, ed. especial, 2009. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/viewFile/64/56>>. Acesso em: dez. 2016.

SILVA, I. G. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1985.

SANTOS, M. O. Educação Infantil no Brasil: algumas reflexões. **Presente! Revista de Educação**, Salvador, p. 9-15, n. 67, abr./jul. de 2010.

SOARES, L. T. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

- VII -

As pesquisas e a escola

# A educação familiar desescolarizada como possível alternativa ao controle estatal sobre o direito à educação básica

*Elouise Mileni Stecanella<sup>1</sup>*

*Daniele Prates Pereira<sup>2</sup>*

## Introdução

A educação é garantia fundamental, prevista constitucionalmente. Contudo a educação no Brasil organiza-se formalmente institucionalizada, e esse direito tornou-se uma imposição por parte do Estado, a ser cumprida como e onde esse determina. A proposta de discussão e análise que apresentamos coloca em foco a desescolarização, mais precisamente a educação familiar desescolarizada, compreendida como uma forma de ensino diversa da formal, entendida como uma educação realizada pelos pais ou responsáveis em favor dos filhos sem a necessidade de uma instituição de ensino para isso (ANDRADE, 2014).

No entanto, a educação familiar desescolarizada não é tratada legalmente no ordenamento jurídico brasileiro; e o Estado, com o intuito de realizar o controle da educação, bem como proporcionar que crianças e adolescentes tenham acesso à educação, acaba por impor por meio da legislação a matrícula e a frequência escolar obrigatória. Dentro dessa perspectiva se insere o problema de pesquisa – que será apresentado com base em um aporte teórico e apresentando alguns casos judicializados no Brasil, utilizando o método hipotético-dedutivo como forma de abordagem –, quais os caminhos juridicamente possíveis para a admissão da educação familiar desescolarizada no caso da educação básica, no ordenamento jurídico, afastando-se o controle estatal.

O tema é contemporâneo e relevante, especialmente porque muitos casos estão sendo analisados nos tribunais do país, tendo em vista que essa opção tem se tornado uma escolha para alguns grupos familiares no Brasil. Assim, falar

---

<sup>1</sup> Bacharel em Direito pela Unioeste/PR *campus* Francisco Beltrão. E-mail: elouise.mileni@gmail.com.

<sup>2</sup> Bacharel em Direito pela UEPG/PR, Mestre em Ciências Sociais pela UEPG/PR, Doutoranda no Programa Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Unioeste/PR *campus* Foz do Iguaçu. E-mail: dany\_ppereira@hotmail.com.

sobre desescolarização no Brasil torna-se fundamental, já que temas como direitos da criança e do adolescente, direitos sociais como a educação e a responsabilidade do Estado, família e sociedade encontram-se envolvidos no debate.

### **Educação, um direito de todos: panorama jurídico e a educação formal**

A educação pode ser conceituada como um processo ininterrupto que permite aos indivíduos atingirem um nível elevado de suas competências no decorrer da sua existência (CALLEJA, 2008). Ademais, por meio da educação se desenvolvem princípios morais, sociais, comportamentos e condutas que orientarão a vida, ascensão e convívio com os demais indivíduos (CRUZ, 2001). Diante disso, para Agra (2012, p. 846), o objetivo da educação “[...] não é apenas preparar o cidadão para o mercado de trabalho, mas desenvolvê-lo como ser humano, para que possa contribuir com a sociedade, tornando-o apto para enfrentar os desafios do cotidiano”.

Portanto educar é capacitar o indivíduo para a vida em coletividade através da transferência de ensinamentos essenciais para o pleno desenvolvimento das suas aptidões físicas, mentais e personalíssimas, bem como estimular para que cada indivíduo se adapte a seu ambiente social. A educação é comumente associada a apenas um método de ensino, qual seja: a educação escolarizada, que pode ser conceituada como a transferência de ensinamentos curriculares aos indivíduos em instituições de ensino (GASPAR, 2002). Rothbard (2013, p.12) dispõe que “[...] é claramente absurdo limitar o termo ‘educação’ para um tipo de escolaridade formal. A criança está aprendendo a todo instante [...]”.

Educação formal é compreendida como um processo de educação desempenhada em uma estrutura escolar autorizada para exercê-la com móveis próprios, arquitetura própria, tempo determinado, práticas curriculares padronizadas, entre outros (BARBOSA, 2009).

Para Trilla (1993), a educação formal é problemática, pois o seu trabalho educacional encontra-se preso a um espaço e tempo, preocupando-se com conteúdos, não conseguindo, assim, responder aos conflitos dentro do espaço escolar. Da mesma forma, Gadotti (2005) afirma que a educação formal torna o saber burocrático, uma vez que, no ambiente escolar, os meios de expressão das crianças são restringidos, e os adultos percebem-nas como seres homogêneos, quando, na verdade, são indivíduos muito diversos, o que ocasiona a desqualificação do seu saber.

Concordamos em partes com tais colocações, já que consideramos as limitações do espaço escolar com as grades a serem cumpridas, sistemas avalia-

tivos que não conseguem considerar as diferentes aptidões, má remuneração dos profissionais envolvidos, precarização de recursos didáticos e pedagógicos, má manutenção de estruturas, entre outros dilemas enfrentados por profissionais que lutam por uma educação de qualidade e por construir sujeitos autônomos e emancipados. Acreditamos que, muito embora a legislação aprisione a educação em modelos pré-constituídos, é também um dos objetivos dos educadores romperem com tais barreiras, cumprindo assim a função social de sua profissão. De toda forma, a intenção do presente debate é pensar em alternativas diferentes da luta diária dos pedagogos e demais atuantes da área da educação no país para fugir do controle do Estado sobre o direito à educação.

Entre as possibilidades é possível pensarmos na educação não formal. Essa proposta refere-se a uma educação realizada fora das instituições de ensino ou em instituições alternativas de ensino ou consideradas não convencionais, cujo principal objetivo é o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de forma pouco explorada pela educação formal (COSTA, 2014). O ato de transmitir saberes, aprender, enfim, ser parte no processo da educação não formal demanda uma intencionalidade. Gohn (2009) aponta que os locais para realização dessa educação são os mais variados, pois abarcam aqueles espaços de convivência dos grupos e indivíduos que estão sempre presentes em suas vidas, como os ambientes informais com processos interativos intencionais, mas frisa: são locais diversos do escolar.

A educação não formal contribui para que os indivíduos se tornem capazes de compreender o mundo e as relações que nele circulam. Segundo Gohn (2009), são características da educação não formal a sua não disposição em faixa etária ou por conteúdos e séries, o que propicia a sua atuação sobre os aspectos abstratos do grupo e o desenvolvimento de laços de pertencimento conforme o interesse do indivíduo.

No Brasil, somente em 1934, na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, a educação ganha um tratamento constitucional próprio, sendo colocada como um direito de todos. A referida Constituição apoiou amplamente a liberdade do ensino, sendo o Estado apenas um auxiliar e possibilitador da concretização da prática da educação escolar e familiar (MARTINS, 1976). Em 1937, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada por Getúlio Vargas, torna o ensino primário compulsório, porém possibilita que seja realizado em instituições particulares. Na Constituição de 1946, continua-se determinando a obrigatoriedade do ensino primário, e o ensino é regulamentado pela lei número 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1961, que enfatizava que a educação poderia se dar tanto em âmbito escolar como em âmbito familiar, conforme contido em seus artigos 2º e 30.

Essa possibilidade continuou vigente em 1967 na Constituição da República Federativa do Brasil: estabelece-se o ensino primário obrigatório a todos, dos sete aos quatorze anos de idade, e gratuito nos estabelecimentos oficiais. No entanto, ainda não há nessa Constituição a menção do ensino ocorrer obrigatoriamente em escolas; até então, a educação em casa é possível. A emenda constitucional n. 1 de 1969 institui pela primeira vez como dever do Estado a educação, cabendo ao poder público o ensino nos seus diferentes graus, porém com o artigo 1.765, que mantinha a expressão “no lar e na escola”. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, lei número 5.692/71, em seu artigo 64, expunha que os conselhos estaduais de educação poderiam “autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente lei, assegurando a validade dos estudos realizados”.

Com o advento da Constituição de 1988, ainda vigente, ampliou-se consideravelmente o número de artigos referentes à educação. Os artigos 227 e 229 preveem como dever dos pais a garantia à educação de seus filhos, assim como do Estado, como também expõe o artigo 205 (BARBOSA, 2013). 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. [...] As disposições constitucionais foram repetidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei número 8.609/90, que, em artigo 55, enfatiza o dever dos pais em matricular seus filhos na rede de ensino regular ou formal, bem como acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar, conforme artigo 129, inciso V, da mesma lei.

Por sua vez, o artigo 1º, parágrafo primeiro, da lei número 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), expõe que a educação formal deve ocorrer em instituições próprias de ensino e também obriga os pais ou responsáveis a matricular seus filhos nas escolas a partir dos quatro anos de idade e a garantir a sua permanência. No artigo 246 do Código Penal, há a previsão de sanção criminal aos pais ou responsáveis que não garantir a seus filhos a permanência no ensino regular, respondendo por crime de abandono intelectual; o que da mesma forma ocorre no artigo 5º, da lei número 12.796/2013<sup>3</sup>.

A educação básica no Brasil engloba a educação infantil, que abrange crianças de zero a cinco anos de idade; o ensino fundamental, que compre-

---

<sup>3</sup> Art. 246, Código Penal: “Deixar, sem justa causa, de prover a instrução primária de filho em idade escolar: Pena – detenção de quinze dias a um mês, ou multa”; e Art. 5º, Lei nº 12.796/2013. “O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo [...]”.

de crianças e adolescentes de seis a catorze anos; e o ensino médio, que abarca adolescentes de quinze a dezessete anos. Diante disso, possui uma duração total ideal de dezoito anos. Contudo, ao garantir o acesso das crianças à educação básica, a legislação obriga que a educação, direito garantido constitucionalmente, seja realizada pelas vias formais, institucionalizadas, que obedeçam parâmetros propostos pela Lei de Diretrizes e Bases.

Ou seja, ao garantir um direito fundamental, o Estado acaba por enquadrar um modelo educacional estruturado, encaixado, padronizado, intencional. Segundo Colbeck (2001, tradução nossa), quando o Estado molda o sistema educacional e o torna o único possível, isso pode possibilitar uma formação também moldada<sup>4</sup>. Diante disso, Robinson conclui (2006, tradução nossa) que uma perspectiva para o futuro seria a aplicação de um novo modelo de ecologia humana, um que prime pela reconstituição do poder da capacidade humana, que compreenda que o desenvolvimento humano não é uma ação linear e mecânica, porém orgânica. Diante do histórico debate sobre a compulsoriedade da educação escolar, a educação familiar desescolarizada é apresentada como uma das possíveis alternativas.

### **Compreendendo a educação desescolarizada como opção de ensino arriscada no contexto brasileiro atual**

Conforme explicita Andrade (2014), o termo “educação desescolarizada” é uma forma de referir-se, em língua portuguesa, ao ensino proferido diretamente pelos pais ou através de sua supervisão a seus filhos (em inglês, o termo utilizado é *homeschooling*). O termo “desescolarizada” justifica-se pela intenção de parte das famílias que adotam tais alternativas de se desvincular tanto quanto possível dos processos de educação escolar e das suas práticas institucionais, esperando que não se reproduza o modo de fazer das escolas com suas “[...] rotinas, currículos, modos de avaliação, técnicas e tecnologia, mas a criação de um modo peculiar [...]” (ANDRADE, 2014, p. 21).

Assim, a educação familiar desescolarizada é o ato de educar crianças em idade escolar fora de uma instituição de ensino. Trata-se de um estudo programado ou livre, sendo que o determinante para a escolha da aplicação desse ensino dar-se-á através da criança, ou seja, verificam-se quais as propen-

---

<sup>4</sup> Como já esclarecemos, é sabido que os educadores têm papel fundamental na forma com que a educação é construída, repassada e apropriada pelos alunos dentro desse sistema, podendo, por seu envolvimento e engajamento a favor da educação e da construção de uma sociedade emancipada, desconstruir as amarras do próprio sistema. Todavia ainda se encontra preso às avaliações, matrizes curriculares e outros elementos obrigatórios a seu exercício funcional.

sões dela – se continuamente a criança busca aprender o novo ou se ela se desenvolve melhor com algo planejado (BARBOSA, 2013). Há um elemento importante no processo de educação desescolarizada: o autodidatismo. Segundo Vieira (2012), a motivação e o autodidatismo estimulam outro aspecto muito relevante: a produção intelectual. A partir do momento em que o interesse e o conhecimento aumentam, o aprendiz sente-se entusiasmado a pesquisar, analisar dados, comparar informações e tirar conclusões.

No que tange à socialização das crianças educadas em casa, há muitas críticas, pois os contrários à prática apontam que essas crianças ficam isoladas e hibernadas em uma casa. No entanto, Larry Shyers defendeu, em 1992, na Universidade da Flórida, uma tese de doutorado em que contestou tal posicionamento, e o resultado foi que não havia diferenças significativas entre as crianças dos grupos observados no que se refere à assertividade e ao comportamento social (LYMAN, 2008).

Não há no ordenamento jurídico brasileiro em vigor nenhuma norma que tenha como conteúdo ou objeto a educação familiar desescolarizada, seja em caráter permissivo ou proibitivo (ROTHBARD, 2013). Predomina o entendimento nos sistemas educacionais e tribunais de que “lugar de criança é na escola” e que a frequência escolar obrigatória está fixada na sistemática jurídica brasileira em artigos 1º ao 7º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96) e em artigos 1º ao 6º e 93 ao 97 do Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8.069/90).

Em decorrência do controle estatal e conseqüente não aceitação da educação familiar desescolarizada, muitas famílias que tomam a iniciativa de praticá-la correm o risco de ser denunciadas aos órgãos fiscalizadores e de sofrer conseqüências até mesmo penais, como já citado. No Brasil, existem casos isolados em que houve a permissão pelo Poder Judiciário da prática da educação familiar desescolarizada, mas a discussão ainda não chegou ao fim mesmo naqueles casos.

### **Desescolarização como alternativa ao controle estatal brasileiro: casos e possibilidades**

Um casal com três filhos foi denunciado ao Conselho Tutelar por vizinhos uma vez que optou por retirar seus dois filhos maiores da escola e por não matricular a sua filha menor na rede escolar. Diante da denúncia, o Ministério Público ofereceu representação em face dos pais, que permitiram aos filhos um ano de “desintoxicação escolar”, e no ano seguinte a mãe deixou seus estudos na Faculdade de Arquitetura para dedicar-se ao ensino dos filhos em casa. Enquanto ainda estavam no ensino fundamental, prestaram vestibulo-



lar para o curso de Direito de uma Universidade privada. Ambos foram aprovados em sétimo e décimo terceiro lugares (BARBOSA, 2013). No entanto essa prova não foi suficiente para o convencimento da justiça, que condenou os pais em âmbito cível a uma multa de R\$ 3.060,00 (três mil e sessenta reais) cada, o que perfazia seis salários mínimos no ano da condenação, assim como determinou o restabelecimento da frequência escolar dos filhos (BARBOSA, 2013). Todos os recursos foram insuficientes para reverter a decisão. A família recebeu diversos apoiadores, inclusive pessoas dispostas a contribuir com valores para o pagamento da multa estipulada. No entanto, o casal se recusa a pagar tal valor. Diante disso, e pelas consequências penais, o genitor ficou impedido de votar nas eleições, contas bancárias examinadas e bloqueadas e bens rastreados no Departamento de Trânsito (Detran) para penhora (VIEIRA, 2009).

O Ministério Público denunciou um casal de Belo Horizonte, Minas Gerais, pelo cometimento do crime de abandono intelectual. Segundo o Ministério Público, os filhos de treze e quinze anos de idade do casal não compareciam às aulas em instituição de ensino, visto serem ensinados em âmbito familiar pelos próprios pais (MOURA, 2014).

O juiz decidiu, em 2013, decidiu pela obrigatoriedade dos pais em matricular seus filhos em instituição de ensino no prazo de 30 dias e pagar multa de três salários mínimos por descumprir o preceituado no Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo a eles imputado o crime de abandono intelectual. O julgador fundamentou no sentido de privação dos menores do convívio em sociedade. Ademais, segundo ele, a legislação brasileira não admite tal educação, como demonstra o artigo 55 da lei 8.069/90, e os pais que a realizarem deverão ser punidos em seguimento ao artigo 246 do Código Penal (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS, 2012).

Em Maringá, no Paraná, um casal também decidiu por educar seus dois filhos em casa no entanto, as consequências jurídicas foram outras. Primeiramente, explicita-se que a família optou por essa forma de educação pela tentativa frustrada de seus filhos adaptarem-se à escola: confronto de valores e *bullying* (BARBOSA, 2013). A principal fundamentação trazida pela família com o intuito de não ser penalizada com a sanção por abandono intelectual foi a Convenção Americana dos Direitos Humanos, que atribui aos pais o poder de decisão sobre a forma de educação a ser recebida por seus filhos (BARBOSA, 2013). O promotor responsável pelo caso argumentou pela ausência de vedação expressa dessa forma de educação em legislação, podendo admiti-la desde que o conteúdo do ensino fundamental esteja garantido em casa (BARBOSA, 2013). Juntamente com a autorização para a educação de

seus filhos em casa, aos pais foi determinado que os filhos fizessem provas aplicadas pelo Núcleo Regional de Educação e que fossem avaliados por um psicólogo. Esse entendimento do magistrado começa a transformar o imaginário sobre a educação desescolarizada, desvinculando-a da noção de ato ilícito, gerador de punição aos pais por crime de abandono intelectual.

Em um caso de Canela, Rio Grande do Sul, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a repercussão geral do Recurso Extraordinário (RE) número 888.815, em que se debate sobre a possibilidade da educação familiar desescolarizada ser vedada pelo Estado ou ser considerada válida, conforme artigo 205 da Constituição Federal. A discussão, segundo o relator, ministro Luís Roberto Barroso, focaliza nas possíveis balizas à liberdade dos pais na opção dos meios pelos quais irão prover a educação dos filhos diante de suas concepções morais, de filosofia, religião, política e em âmbito pedagógico (BARBOSA; OLIVEIRA, 2017). O ministro relator decidiu por suspender todas as demandas que versam sobre o assunto, e a corte considerou que o assunto deve ser decidido de acordo com a Constituição e não com base em leis infraconstitucionais. Diante disso, a decisão do tribunal poderá definitivamente julgar pela constitucionalidade ou inconstitucionalidade do direito dos pais à opção pelo modelo de educação familiar desescolarizada. Caso se decida pela constitucionalidade, há a possibilidade de remeter ao legislador infraconstitucional o dever-poder de regulamentar o direito à educação familiar desescolarizada (ANDRADE, 2017).

Derivado das ações judiciais sofridas pelos pais que praticam a educação familiar desescolarizada, foram apresentados alguns projetos de lei, principalmente com o intuito de alterar a legislação que obriga a frequência escolar e, assim, ser possível que essa educação seja aceita no Brasil. Boudens (2001) discorre sobre os referidos projetos que apenas citaremos resumidamente.

O primeiro foi apresentado pelo deputado João Teixeira em 1994, Projeto de Lei 4.657/94, que estabelecia a educação familiar desescolarizada de primeiro grau com uma avaliação anual do aluno em rede estadual do ensino. O projeto foi rejeitado por unanimidade ainda em 1994 na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Consequentemente foi arquivado. Em meados de 1997, o deputado Salatiel Carvalho realizou consulta sobre a possibilidade de um projeto de lei “legalizando o ensino em casa, como educação alternativa”. No entanto, a consulta apenas identificou aspectos desfavoráveis dessa educação, e com isso o deputado sequer chegou a apresentar o projeto.

A discussão foi retomada apenas em 2008 com o projeto de lei número 3.518/2008, de autoria dos deputados Henrique Afonso e Miguel Martini, rejeitado na Câmara dos Deputados (BARBOSA, 2013). O projeto pretendia

alterar o artigo 81 da LDB, permitindo a “educação domiciliar”, prevendo algumas regras para controle e fiscalização dessa prática.

O deputado Lincoln Portela apresentou no ano de 2012 o Projeto de Lei 3.179/2012, que pretende acrescentar a possibilidade da educação familiar desescolarizada no artigo 23 da LDB (PROJETO DE LEI N. 3.179, 2012). Da mesma forma, tramitou o Projeto de Lei número 3.261/2015, do deputado federal Eduardo Bolsonaro, em que se autoriza a educação familiar desescolarizada na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos e altera dispositivos da LDB e do ECA (PROJETO DE LEI N. 3.261, 2015). As propostas de 2012 e 2015 foram substituídas por um projeto de lei substitutivo, sob autoria de Dorinha Seabra Rezende, para alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dispor sobre a possibilidade de oferta pelos pais da educação básica. O texto já sofreu diversas modificações diante dos debates na Câmara Federal, entre elas a exigência de matrícula obrigatória dos aprendizes em instituição pública de ensino, inscrição da família e averiguação no domicílio dos pais, que será responsabilidade do órgão competente do sistema educacional, sendo então limitada por uma avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos competentes dos sistemas educacionais, submissão dos aprendizes às provas aplicadas nacionalmente pelos sistemas estadual ou municipal de avaliação da educação básica, caso houver, e por fim averiguação do local em que será realizada a educação familiar desescolarizada.

Frisa-se que há, sim, muitos pais anônimos que desempenham a educação familiar desescolarizada e utilizam o Enceja para que seus filhos recebam o certificado de conclusão do ensino fundamental e ensino médio e, assim, possam entrar em uma universidade, caso seja a vontade deles. Contudo há sempre o risco de, antes de atingirem a idade para realização do exame, os pais sejam denunciados e venham a responder judicialmente, como nos casos apresentados (FALCÓN, 2016).

Há possibilidade de legalização da educação desescolarizada, porém o Estado ainda busca manter o controle para convalidar a educação que será ministrada por meio da exigência das avaliações padronizadas pelas grades curriculares pré-determinadas por aquele. Enquanto tramita o projeto de lei, aguarda-se o julgamento da constitucionalidade ou não da educação familiar desescolarizada no Recurso Extraordinário (RE) número 888.815.

### **Considerações finais**

A possibilidade da prática da educação familiar desescolarizada, assim como a definição de limites, procedimentos e agentes de monitoramento do

Estado enfrentam uma grande discussão entre pedagogos, juristas, parlamentares e agentes envolvidos com a educação. Até o momento, a posição majoritária nos tribunais brasileiros é pela proibição da conduta, ratificando o entendimento de que constitui crime de abandono intelectual e infração administrativa não matricular os filhos na escola e assegurar sua frequência cotidiana, evocando fundamentos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Esse entendimento possui sua base no preceituado pelo Estado, que tem como dever assegurar a educação às crianças e aos adolescentes. Contudo é importante salientar-se que a educação é prevista no ordenamento jurídico brasileiro como uma responsabilidade não apenas do Estado, mas da família e da sociedade. Percebe-se que, ao mesmo tempo em que há uma preocupação social em relação à formação dos sujeitos e sua sociabilidade, há também a manutenção de um controle estatal sobre a educação, reforçada por um modelo burocrático e documental em que tudo precisa ser documentado e assinado por autoridades competentes para se certificar e validar.

Assim, possibilitar a educação desescolarizada significa flexibilização, por parte do Estado, da educação por ele proferida, conclusão que pode ser admitida através do histórico da obrigatoriedade da educação formal no Brasil e no mundo. Ainda com base nas previsões do ECA, da proteção integral da criança, é fundamental que, em casos de desescolarização, haja um acompanhamento, a fim de não facilitar que realmente o abandono intelectual aconteça. São dois valores jurídicos importantes em conflito: a liberdade de escolha das famílias quanto ao modelo educacional que desejam proporcionar aos filhos e a proteção integral das crianças.

As motivações dos pais para a retirada de seus filhos das instituições de ensino são as mais diversas, entre elas a questão moral, religiosa, a qualidade do ensino ali ministrado e, principalmente, o controle estatal realizado em face dos filhos nesses locais. No sentido de regularizar e regulamentar a educação familiar desescolarizada, houve por parte de parlamentares a propositura de projetos de lei que versam sobre o tema. No entanto, todos esses projetos tentam possibilitar a educação no ambiente doméstico, mantendo o controle estatal.

Diante das divergências existentes acerca do tema, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a repercussão geral de um Recurso Extraordinário que discute se a educação familiar desescolarizada pode ser vedada pelo Estado ou ser considerada válida de cumprimento. De qualquer forma, fica evidenciada a necessidade do desenvolvimento de uma posição uniforme acerca da educação familiar desescolarizada, proporcionando a segurança jurídica para aqueles que optam por esse modelo de educação.

Na realidade contemporânea, em que as vivências pessoais, coletivas e do trabalho tornam-se cada vez mais heterogêneas, é importante que o Direito possibilite escolhas aos sujeitos que se aproximem de seu modo de vida. Muitas pessoas necessitam da escola para que possam exercer suas funções cotidianas e tenham segurança em deixar seus filhos em ambientes saudáveis e que se preocupem com a construção de saberes variados – essa é uma demanda social permanente e relevante. De outro lado, existem famílias cujas atividades migram entre cidades diversas, ou até mesmo outros países, natural no mundo globalizado, e para essas famílias a burocracia que envolve históricos escolares, mudança de grades curriculares e convalidação posterior de currículos cursados são complicadores para pais e filhos – nessas situações ou mesmo por opções da família, como na maioria dos casos apresentados, em que as crianças sofriam *bullying*, a educação desescolarizada seria uma opção adequada. Mais do que defender a educação desescolarizada em detrimento do modelo escolar, o importante é que o Estado flexibilize esse controle (sem abandoná-lo), possibilitando aos sujeitos possibilidades de sistemas de ensino que sejam condizentes com seus modos de vida e com suas escolhas, sem risco de penalização ou responsabilização civil quando há acompanhamento regular do ensino em condições diferentes da escolar.

### Referências

AGRA, Walber de Moura. **Curso de Direito Constitucional**. 7. ed. São Paulo: Forense, 2012.

ANDRADE, Édson Prado de. **A Educação Familiar Desescolarizada como um Direito da Criança e do Adolescente**: relevância, limites e possibilidades na ampliação do Direito à Educação. 403 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ANDRADE, Édson Prado de. Educação Domiciliar: encontrando o Direito. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, ago. 2017, p. 172-192. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n2/0103-7307-pp-28-2-0172.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Ensino em Casa no Brasil: Análise histórica de seus aspectos legais. In: XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 8, 2009, Vitória. **Anais eletrônicos**. Vitória: ANPAE, 2009. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/184.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/184.pdf)>. Acesso em: 02 ago. 2016.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Ensino em casa no Brasil**: um desafio à escola?. 350 f. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Apresentação do Dossiê: Homeschooling e o Direito à Educação. **Revista Pro-Posições**,

Campinas, v. 28, n. 2, ago. 2017, p. 15-20. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072017000200015&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000200015&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BOUDENS, Emile. **Homeschooling no Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/arquivos-pdf/pdf/100157.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. **Código Penal**. Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. In: Diário Oficial da República do Brasil, Brasília, DF, 31 dez. 1940. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm)>. Acesso em: 06 out. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 99.710 de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 nov. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm)>. Acesso em: 07. jul. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 678 de 6 de novembro de 1992**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 nov. 1992. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D0678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 01**. Brasília: Senado Federal, 1969. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc\\_anterior1988/emc01-69.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.html)>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. **Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 07. jul. 2016.

BRASIL. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 07. jul. 2016.

BRASIL. **Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 07 jul. 2016.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. Repercussão Geral no Recurso Extraordinário 888.815/RS. Relator: Roberto Barroso. Publicado no DJ 04/06/2015. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=8678529>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Rádio Câmara: **Ensino Domiciliar**: expectativas se voltam para julgamento no STF – Bloco 5. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/REPORTAGEM-ESPECIAL/534551-ENSINO-DOMICILIAR-EXPECTATIVAS-SE-VOLTAM-PARA-JULGAMENTO-NO-STF—BLOCO-5.html>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

CARLGRÉN, Frans. **Una educación hacia la libertad**: la pedagogía de Rudolf Steiner. Madri: Rudolf Steiner, 1989.

CALLEJA, José Manuel Ruiz. Os professores deste século. Algumas reflexões. **Revista Institucional Universidad Tecnológica Del Chocó**: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo, v. 1, n. 27, 2008, p. 109-117. Disponível em: <<http://revistas.utch.edu.co/ojs5/index.php/revinvestigacion/article/view/442>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

COLBECK, John. Children's Rights in Education (In England). **Studies in Philosophy and Education**, v. 20, n. 3, maio 2001, p. 275-277. Disponível em: <<https://philpapers.org/rec/COLCRI>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

COSTA, Rodrigo Heringer. Notas sobre a Educação formal, não-formal e informal. In: **III Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música e XX Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da Unirio**, Rio de Janeiro, n. 03, nov. 2014, p. 435-444. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/4578/4100>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

CRUZ, Dulce Márcia. **O professor midiático**: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência. 2001. 229 f. Tese (Doutorado) –

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/81518/180135.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

ENCCEJA 2017. Disponível em: <<http://pronatec.pro.br/encceja-2017/>>. Acesso em: 29 out. 2017.

FALCÓN, Rafael. **Educação clássica e homeschooling**. YouTube, 31 maio 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LjJlus8oC9M>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut International Des Droits de L'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion, Suíça, out. 2005. Disponível em: <[http://www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link/lquim/A\\_a\\_H/estrutura\\_pol\\_gest\\_educacional/a\\_ula\\_01/imagens/01/Educacao\\_Formal\\_Nao\\_Formal\\_2005.pdf](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/a_ula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2017.

GASPAR, Alberto. A educação formal e a educação informal em ciências. **Revista Ciência e Público**, Rio de Janeiro, v. 1, 2002, p. 171-183. Disponível em: <[http://www.casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/terraincognita/cienciaepublico/artigos/art14\\_aeducacaoformal.pdf](http://www.casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/terraincognita/cienciaepublico/artigos/art14_aeducacaoformal.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2017.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Revista Meta: Avaliação**, v. 1, n. 1, jan./abr. 2009, p. 28-43. Disponível em: <[file:///C:/Users/dell/Downloads/1-52-3-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dell/Downloads/1-52-3-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 02 ago. 2016.

LYMAN, Isabel. **O Homeschooling nos EUA (e no Brasil)**. Mises Brasil, set. 2008. Disponível em: <<http://mises.org.br/Article.aspx?id=153>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

MARTINS, Waldemar Valle. **Liberdade de ensino**: reflexões a partir de uma situação no Brasil. São Paulo: Edições Loyola, 1976.

MOURA, Andréa Cristina de Almeida. **O Abandono Intelectual**: os pais que propiciam os estudos dos filhos fora do ensino formal cometem abandono intelectual? 2014. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/5631/1/20978540.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PROJETO de Lei da Câmara dos Deputados n. 3.518 de 2008. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=39858\\_9](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=39858_9)>. Acesso em: 03 ago. 2016.

PROJETO de Lei da Câmara dos Deputados n. 3.179 de 2012. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=53432\\_8](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=53432_8)>. Acesso em: 03 ago. 2016.

PROJETO de Lei da Câmara dos Deputados n. 3.261 de 2015. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20171\\_17](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20171_17)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

ROBINSON, Ken. **Do schools kill creativity?** TED Talks. 19'22'. 2006. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=pt-br)>. Acesso em: 15 jun. 2017.



ROTHBARD, Murray N. **Educação: Livre e Obrigatória**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS. Pais são obrigados a matricular filhos na escola. **Jus Brasil**, 2012. Disponível em: <<http://tj-mg.jusbrasil.com.br/noticias/100310956/pais-sao-obrigados-a-matricularfilhos-na-escola>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

TRILLA, J. **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social**. Barcelona: Ariel, 1993. Disponível em: <<http://documents.mx/documents/c1-trilla-j-1993-la-educacion-fuera-de-la-escuela-ambitos-no-formales.html>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

VIEIRA, Carolina Pereira. **Aprendendo Descobrimo**: a aprendizagem da matemática num ambiente escolar não tradicional. 2009. 73 f. Relatório de Estágio (Mestrado) – Universidade da Madeira, Funchal, 2009. Disponível em: <<http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/82/1/MestradoCarolina%20Vieira.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. “**Escola? Não, obrigado**”: Um retrato da homeschooling no Brasil. 2012. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3946/1/2012\\_AndredeHolandaPadilhaVieira.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3946/1/2012_AndredeHolandaPadilhaVieira.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

# Ser e agir: representações de professores acerca da educação em escolas de periferia

*Anísio Batista Pereira*<sup>1</sup>

*Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi*<sup>2</sup>

*Jéssica Teixeira de Mendonça*<sup>3</sup>

## Introdução

A sociedade da contemporaneidade é permeada por transformações na ciência, no mundo do trabalho e nos fatores econômicos, porém muito ainda precisa ser feito para a promoção de mudanças sociais. No que tange à educação, sabemos que ela pode favorecer o desenvolvimento humano, cultural, tecnológico e científico. Por assim ser, urge a necessidade de compartilhamento do saber, de forma democrática, em nossa sociedade brasileira, ainda que sejam diversas as dificuldades que interferem nesse processo. Crenças são constituídas e acabam por prejudicar uma mudança do cenário educacional, principalmente quando estamos nos referindo àquela que deve ser proporcionada a minorias. As representações de professores acerca da educação na periferia podem ser consideradas uma parte das crenças que permeiam esse cenário, impedindo e/ou dificultando mudanças significativas nesse meio.

Dessa forma, objetivamos com este capítulo refletir sobre dizeres de professores de escolas de periferia, identificando discursos recorrentes que constituem as identidades dos sujeitos envolvidos, bem como a instituição escolar nesse contexto de marginalização social. Optamos pela abordagem qualitativa, que, para Lakatos e Marconi (2010), tem como objetivo analisar e interpretar aspectos mais profundos do que está sendo investigado. Para isso descreve a complexidade do comportamento humano, favorecendo análises mais delineadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Isso se concretiza devido ao fato do destaque ser dado os processos e os significa-

---

<sup>1</sup> Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU/FA-PEMIG/SME-Catalão. E-mail: pereira.anisiobatista@ufu.br.

<sup>2</sup> Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU/CA-PES/SEDF. E-mail: ceicaguisardi@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU/SME-Uberlândia. E-mail: jessicaufu@hotmail.com.

dos. O *corpus* é constituído por respostas de dez (10) professores de Uberlândia-MG e de Brasília-DF a cinco (5) questões a eles aplicadas, que foram analisadas segundo a análise do discurso de linha francesa, com vistas às concepções foucaultianas no que concerne à constituição de sujeito.

O capítulo está organizado em quatro seções: na primeira, apresentamos um breve histórico da constituição da escola, desde tempos anteriores ao século XVI até os dias atuais; na segunda seção, discorreremos sobre as representações relativas à educação de periferia, que são difundidas por meio dos discursos sobre esse contexto; na terceira, apresentamos a metodologia utilizada para a análise dos dizeres dos professores, que teve como base a Análise de Discurso de vertente francesa, considerando as formulações do filósofo Michel Foucault no que tange ao sujeito e ao discurso, a fim de refletir sobre os discursos e como eles constituem os sujeitos-professores. E, por fim, na quarta seção, apresentamos os resultados e discussões do *corpus*, delineando para as considerações finais.

### **O caminho percorrido pela educação brasileira**

A escola é constituída como um espaço privilegiado para distribuição dos saberes, porém estamos diante de muitos problemas, tais como falta de infraestrutura das escolas, currículos pouco flexíveis, falta de tempo de planejamento por parte do professor, que assume mais de um turno de trabalho, indisciplina, violência escolar e desvalorização do ofício de ser professor. Tudo isso faz com que a sociedade apresente uma certa descrença em relação a essa conjuntura, conforme assevera Esteve (1992, p. 95): “A sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social”.

Sabemos da necessidade de um trabalho crítico para a modificação do sistema educacional brasileiro, mas os problemas apresentados possuem raízes históricas. Em séculos passados, o ensino estava totalmente vinculado às ordens religiosas. Por muito tempo, aconteceu uma mistura de catequização com ensino. O objetivo de ensinar as crianças (somente os meninos podiam ser ensinados/catequizados) a ler era simplesmente pelo fato da igreja católica se sentir ameaçada pelos protestantes; assim, até a gramática portuguesa que era ensinada centrava em orações e outras questões religiosas. Somente com mudanças ocorridas no século XVI é possível notarmos uma renovação no ensino; os professores que passaram a distribuir os saberes estavam desvinculados da religião, ainda que parcialmente, e centravam-se mais no método de

ensinar outros conteúdos a seus alunos. Já no século XVII, temos a institucionalização da educação. Isso sofre influência da Revolução Francesa e busca uma formação para os professores, pois, a partir desse momento, eles passam a ser considerados profissionais da educação a serviço do Estado. Nas escolas do século XVII, a evolução do aprendizado dava-se primeiro pela doutrina cristã, depois prosseguia com as aulas de Humanidades (aprendizagem de diversas línguas) e, então, eram ofertadas aulas de Direito Canônico, Teologia, Retórica e Filosofia. Apenas quando todas essas fases eram vencidas é que os estudantes daquela época podiam aperfeiçoar seus conhecimentos em universidades europeias.

A Proclamação da República, o desenvolvimento industrial, a Semana de Arte Moderna (marcos brasileiros), a Revolução Russa e a Primeira Guerra Mundial (marcos mundiais) influenciam a educação brasileira, que começa a se configurar como direito público. Esse direito é acolhido por vários modelos educacionais. Porém muitos fatores ainda vão influenciar a garantia de uma educação pública, pois a defesa só ganha força em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Era o momento de combater a escola elitista e presa à religião. Mas, após a criação do Ministério da Educação, a religião volta a influenciar o ensino, visto que Francisco Campos, que ocupava o cargo de ministro, era católico e neoliberal. E, inspirado por doutrinas totalitaristas, Getúlio Vargas (1937-1945) instituiu o Estado Novo; assim temos a defesa da importância da escola como o caminho para reconstrução da sociedade brasileira.

No período da ditadura militar, o ensino passa a ser uma ferramenta de controle (ensino tecnicista). Nesse período, ocorre a ampliação da escolarização dos adultos, mas o país ganha um aumento de analfabetos funcionais. E, em 1971, é aprovada a Lei n. 5.692, que determina a organização do ensino em primeiro e segundo graus, substituindo o primário, ginásio e colegial, criados no governo Vargas. Somente em 1988, mais especificamente no dia 05 de outubro, é aprovada a nova Constituição Federal, que apresenta, entre outros direitos, o reconhecimento da educação como direito subjetivo de todos (ideia que já tinha sido propagada na Era Vargas). A partir desse momento, novas leis começam a ser criadas em favor da educação, mas com isso o investimento nas escolas e formação dos professores torna-se urgente. Com o decorrer dos anos, o Brasil avançou na criação de programas, provas, entre outros: foi incluído no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa; criou o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem; nascem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE. Tivemos tam-

bém programas que foram substituídos por outros em trocas de governos, tais como a alfabetização solidária, que foi substituída pelo Brasil Alfabetizado. Nos dias atuais (2017-2018), temos a reforma do Ensino Médio e a Residência Pedagógica, novas alternativas para tentar modificar a educação no país. Notamos que, há séculos, a busca por tornar a educação brasileira mais sólida torna-se uma grande batalha. Com tantas mudanças e o avanço da sociedade contemporânea, investir na formação do professor é um dos fatores necessários para a transformação significativa da educação no Brasil. Podemos afirmar que muito tempo foi perdido durante entraves políticos que impediram e impedem um avanço no sistema educacional do nosso país. A educação precisa cumprir sua função social/inclusiva. É preciso envidar esforços para uma garantia de distribuição do conhecimento. Parece simples, mas são muitos os desafios enfrentados na educação. Em relação ao professor, não lhe é dada a oportunidade de formação e nem condições favoráveis de exercer seu ofício. É preciso que haja vontade política, e não estamos nos referindo à vontade política de simplesmente criar programas que ofereçam, por exemplo, um computador por aluno ou por professor, pois quaisquer programas precisam atender as demandas das comunidades escolares, entre elas as comunidades periféricas. Estamos nos referindo ao papel social e político da educação e aos desafios enfrentados pelos professores: investimento em suas ações pedagógicas e enfrentamento de vários problemas do cotidiano escolar.

Por isso o ofício de professor exige muita reflexão. Isso significa, seguindo as ideias de Sarmiento (1999), fazer uma análise do processo de construção social em que cada educador, como ator social, individualmente, joga a sua história de vida com a história de vida do grupo a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos nos quais se desenvolvem a sua ação e formação educativa. O professor, então, transforma essa teia de interações em uma forma própria de **ser e agir**. E, ao trazermos essa questão do contexto, importa discorrermos sobre a educação que ocorre em áreas menos favorecidas, como as escolas de periferia.

### **Os desafios da educação de periferia: os discursos propagados**

Atuar na educação é algo desafiador em qualquer contexto, considerando a diversidade cultural, as várias identidades e subjetividades e os diferentes objetivos com os quais os professores se deparam diariamente em suas salas de aula. O professor precisa ter clareza do propósito do ensino de sua disciplina como parte importante no processo de mudança social. Conhecer esse propósito e pensar sobre formas de alcançá-lo em sua ação docente requer muitos questionamentos, problematizações e reflexões. “Um professor tem que ter

vocação para exercer a profissão, para poder vivenciar o prazer e alegria de suas realizações, as quais seguramente virão, mas apenas em consequência de esforço, comprometimento e dedicação” (MICCOLI, 2011, p. 183). A educação na periferia é repleta de desafios, o que é inerente à educação de uma forma geral; no entanto, ela é carregada de discursos que cerceiam o trabalho do professor nesse contexto ao entender que nessa conjuntura pouca ou nenhuma ação pode ser feita por ele de forma a colaborar para uma transformação social. Os discursos que permeiam a educação no contexto de periferia já constituem a identidade do professor que ali atua, bem como moldam as suas ações e práticas docentes.

Os discursos relativos à educação na periferia podem colocar a escola, bem como os seus estudantes em posições muito mais desfavoráveis do que a própria situação em que se encontram tanto escola como aluno. Sabemos da falta de infraestrutura das escolas, da falta de material pedagógico, das condições de vida precárias dos alunos e da falta de motivação por parte do professor. No entanto, será que essas características permeiam todas as escolas de periferia de forma igualitária? As escolas de periferia sofrem muito com as “faltas”. Estamos nos referindo à falta de materiais, à falta de incentivo, à falta de tantos fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem. E tudo isso é propagado nos diversos discursos dos mais diferentes atores sociais: professores, alunos, governo, mídia etc.

Não nos podemos apoiar em discursos que generalizam algo que é complexo e diverso, como a educação que acontece nas periferias do Brasil. Esses discursos são generalizantes, colocando todas as escolas desse contexto periférico em uma única posição, sendo ela sempre desfavorável e precária. Dessa forma, o professor pode assumir para ele todos esses discursos e com isso desenvolver pouca ou nenhuma ação em sua prática docente, já que ele não acredita que algo possa ser feito por ele nessas condições. Ao apropriar-se desse discurso, o professor isenta-se de sua responsabilidade social e de sua contribuição para a melhoria da própria educação pública de periferia.

Nesse sentido, Nagel afirma:

A escola não pode esperar por Reformas Legais para enfrentar a realidade que lhe afoga. Além do mais, a atitude de esperar “por decretos” [...] reflete o descompromisso de muitos e a responsabilização de poucos com aquilo que deveria ser transformado. A escola tem uma vida interior que, sem ser alterada por códigos legislativos, pode trabalhar com o homem em nova dimensão, bastando para isso que seus membros se disponham a estabelecer um novo projeto de reflexão e ação (NAGEL, 1989, p. 10).

Enfim, torna-se imprescindível para o professor, principalmente para aqueles que já são estigmatizados e rotulados por toda uma sociedade ao lon-

go de muito tempo, a reflexão. Ao refletir sobre a sua prática, retomando quais são os propósitos do ensino de sua disciplina e entendendo que a sua profissão docente tem participação importante na transformação da sociedade, o professor pode desvincular-se das amarras dos discursos sobre a educação na periferia e começar a enxergar as muitas possibilidades de desenvolver um bom trabalho nesse contexto, concebendo-o como um agente ativo na mudança e melhoria social por meio de sua educação.

### **O percurso teórico-metodológico: a análise do discurso segundo Michel Foucault: condições de possibilidade, relações de poder e subjetividade**

O suporte teórico-metodológico adotado neste trabalho está vinculado à Análise de Discurso (AD) de vertente francesa, em que alguns aspectos relacionados à teoria elaborada pelo filósofo Michel Foucault serviram de pano de fundo para as análises discursivas dos sujeitos professores em questão. Vale sublinhar que se trata de posicionamentos relacionados à educação de periferia, cuja investigação ocorreu no sentido de conhecer esses sujeitos e, conseqüentemente, o funcionamento discursivo em relação à educação em locais de vulnerabilidade social. Nesse contexto, esse suporte adotado serviu de base para análises sob o ponto de vista das condições de possibilidade dos discursos, as relações de poder e as subjetividades que contornam sua constituição.

Em *A Arqueologia do Saber* (2008), Foucault trata de vários aspectos ligados à emergência de discursos em determinada época, considerando como ponto relevante a descrição do arquivo, como o próprio termo “arqueologia” sugere. Assim, esse filósofo procura descrever as condições responsáveis que estão diretamente ligadas ao funcionamento discursivo, inclusive o sujeito que fala de um lugar social.

Nesse percurso metodológico, o teórico supracitado procura elaborar certos caminhos para chegar às noções de enunciado pelas considerações sobre a função enunciativa, que comporta em seu interior alguns elementos. Entre eles é afirmado que um enunciado contém uma data de produção; um suporte responsável para a sua existência; um campo associativo que, cuidadosamente, relaciona-se à noção de memória discursiva elaborada por outros teóricos da AD, como Courtine (2009); uma materialidade repetível, que diz respeito à linguística; e um posicionamento de sujeito.

A partir das considerações sobre a função enunciativa, esse filósofo traz à tona a não repetibilidade da enunciação, tendo em vista os elementos que a regulam. Essa característica deve-se às condições de possibilidade para que um enunciado apareça e não outro em seu lugar, vinculando-o à história, a

qual atribui a esse elemento a noção de acontecimento. A materialidade histórica ligada ao contexto em que o enunciado é produzido atribui outro sentido no presente da enunciação, atravessado por outros enunciados já produzidos. O enunciado abriga em si o discurso que se encontra no social, bem como essa noção de acontecimento lhe dá condições de existência, assim como o sujeito é percebido como social, não individual, no sentido de ser um efeito da exterioridade com a qual ele convive. Nessa direção, uma vez descentrado, isto é, não sendo a origem de seu dizer, o sujeito constitui-se por suas interações sociais, cujas relações de saber e de poder o constituem. O sujeito é também uma condição de possibilidade discursiva, pois fala de um lugar social, por suas subjetividades que o convertem em determinadas identidades.

Falar de um lugar social significa pertencer a uma ordem discursiva, assim como defende Foucault (1996), pois não se pode dizer tudo em qualquer lugar e em todos os momentos na história. A produção de discursos depende das situações históricas em cada momento, os regimes de verdade que demandam a sociedade nos seus sistemas de relações. Nesse contexto, vale destacar que as instituições interferem nas produções, pois tanto as verdades como as relações de poder estão bem cristalizadas, influenciando também essa ordem de discursos. Além disso, destacam-se as modalidades enunciativas que se ligam aos sujeitos enunciativos, pois cada lugar social apresenta uma performance enunciativa, como a receita médica, por exemplo.

Foram destacadas a influência das instituições sobre as relações de poder, que, no entanto, é preciso lançar um olhar sobre outra direção quanto a esse funcionamento. Esse poder que Foucault problematiza está nas microforças, isto é, de sujeito para sujeito, em que as relações de poder produzem subjetividades, sujeitos, tendo em vista que as interações sociais ocorrem por meio dos discursos. Logo se conclui que essas relações de poder independem do Estado e das instituições, mas se trata de microfísicas de poder (FOUCAULT, 1981).

O poder, na concepção foucaultiana, não é algo que o sujeito possui, mas é algo que existe por vias de funcionamento a partir de microforças, pelas relações entre sujeitos no âmbito de suas constituições, ligadas aos saberes. Embora as relações de poder sejam bastante convencionais em algumas instituições ou ligadas a autoridades, é preciso considerá-las como um jogo de lutas diárias, cujos discursos são produzidos e circulados por essas relações. “Dispomos da afirmação que o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força” (FOUCAULT, 1981, p. 98).



A produção de discursos acontece pelas vias de relações de poder, como já destacado. Nesse processo, o saber é elencado como outro fator relevante, considerando-se que em cada época há saberes circulando, isto é, discursos que são tomados como verdadeiros em certo momento histórico, denominados como regimes de verdade. Tanto em *A Ordem do Discurso* como em *Microfísica do Poder*, Foucault problematiza essas verdades que são postas à mesa, levando em consideração as instituições dominantes com seus interesses de mercado, entre outros tipos de controle que acabam por estabelecer aos sujeitos o que deve ser tomado como verdadeiro.

A circulação dessas verdades, somadas às relações de poder, constituem sujeitos que se subjetivam a partir de suas relações com essa exterioridade, sendo, portanto, o reflexo desse aparato discursivo que determina sua constituição. Na escola, por exemplo, essas relações de saber e de poder são bem visíveis, cujos sujeitos ocupam lugares bem demarcados, tais como professor e aluno. Nesse espaço, esse sujeito aluno vai se constituindo, sendo a escola uma instituição onde as verdades são quase incontestáveis, em que o estudante a toma e se subjetiva por sua absorção.

A relação verdade e subjetividade, segundo Foucault (1993), converge esses dois elementos para o mesmo ponto. Em vista desses fatores, o saber atribui poder ao sujeito, como está explícito na ordem discursiva, como um sujeito que profere uma palestra sobre determinado assunto ou o professor que leciona determinada disciplina possuem autoridade para produzir determinados discursos. Todo discurso apresenta uma ordem, que depende de quem fala, o que fala e o momento histórico, condições que condicionam a circulação ou a interdição do discurso na sociedade. “Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*” (FOUCAULT, 1993, p. 9, grifos do autor).

Considerando que o sujeito apresenta seu processo de subjetivação de acordo com a história, vale destacar que sua constituição é regida pelos regimes de verdade em cada época. Uma vez histórico, esse sujeito do discurso sofre deslocamento, não sendo, por isso, fixo e acabado, mas sempre em processo de formação, tendo em vista que as relações de saber e de poder variam na história, produzindo sujeitos de acordo com seus funcionamentos na sociedade.

Essa produção de sujeitos ligada à história por essas relações de saber e de poder retoma as condições de possibilidades de emergência dos discursos. Todo discurso no seio enunciativo, que não se repete pela enunciação, enquadra-se a certas materialidades históricas que o possibilitam, que o tornam singular, razões para sua existência. Nessas condições, o sujeito materializa-se por meio dos discursos, sendo o efeito da exterioridade na qual convive com

outros sujeitos e com outros discursos, constituindo suas subjetividades, o que os caracterizam e lhes conferem posicionamentos no mundo social.

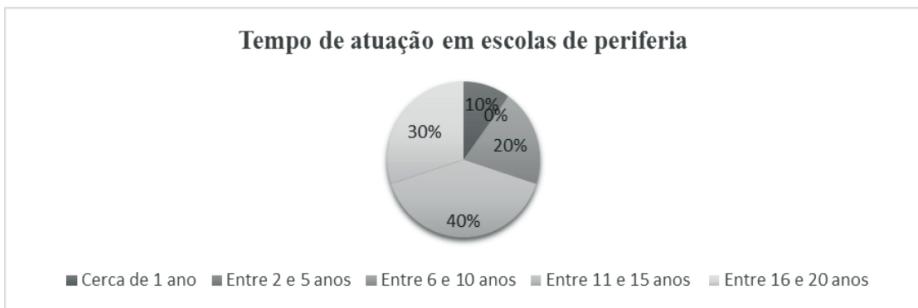
## O que dizem os professores?

### A representação acerca da atuação em escolas periféricas

Organizamos um questionário (cinco perguntas), com uma pergunta fechada e quatro perguntas abertas, acerca da representação de alguns professores que exercem o ofício em escolas de periferia. Contamos com a colaboração de dez professores que atuam em escolas de periferia de Brasília – Distrito Federal e de Uberlândia – MG<sup>4</sup>. Procuramos, primeiramente, evocar, enunciar e verificar os desafios que ocorrem nas escolas de periferia, para, então, proceder a uma análise das representações dos sujeitos professores colaboradores, com referência à temática em questão.

Para fins de análise e preservação da identidade dos professores colaboradores da pesquisa, eles serão nomeados como: Professor 1, Professor 2, Professor 3 e assim sucessivamente até o Professor 10. Partimos para a análise da primeira pergunta.

Ao questionarmos sobre quanto tempo o professor atua em escolas de periferia, obtivemos a seguinte resposta:



Fonte: Pesquisa aplicada para professores de escolas do DF e de MG

É considerável o número de professores que atuam entre 11 e 15 anos em escolas de periferia: 40% dos pesquisados. Entre 16 e 20 anos, contamos com 30% dos professores que participaram da pesquisa. 20% atuam em esco-

<sup>4</sup> Aplicamos o questionário tanto para professores de Brasília como para professores de Uberlândia, porque temos como autores deste artigo quem atua na rede pública em escolas de periferia do Distrito Federal e quem atua em escolas de periferia de Minas Gerais. Isso foi interessante para verificarmos se existem semelhanças nas representações desses professores e se o problema social que nos dispusemos a investigar é algo que pode ser de âmbito nacional.

las periféricas entre 6 e 10 anos. Apenas 10% atua há cerca de um ano. Se somarmos, temos uma média de mais de 50% de professores que já atuam há algum tempo nessas escolas. Então acreditamos que isso representa que existe “uma vontade” em exercer o ofício nessas áreas.

### **Analisando e discutindo a voz dos professores – suas representações acerca da atuação em escolas de periferia**

A partir da segunda pergunta, teremos o registro das respostas dos professores para analisar e discutir suas representações acerca dessa atuação nessas áreas periféricas. Todas as respostas aqui disponibilizadas estão assim como o professor colaborador respondeu. Procuramos colocar entre aspas as respostas dadas e não nos preocupamos em corrigir desvios gramaticais, já que isso pode ser mais uma marca da representação do professor.

Perguntamos aos professores participantes da pesquisa se costumavam refletir e questionar as suas práticas pedagógicas e, se caso respondessem que sim, questionamos quais os fatores que eles levam em consideração quando organizam suas ações a serem aplicadas em um ambiente cheio de heterogeneidade (alunos oriundos de lares desfeitos, alunos com dificuldades econômicas, alunos vítimas de violência doméstica, entre outros fatores)? Eles responderam o seguinte:

“Procuro trabalhar a individualidade do aluno de acordo com as necessidades diagnosticadas e com as condições ofertadas pela escola”. (Professor 1)

“Sim. Vivemos em um mundo heterogêneo onde a diversidade deve ser levada em consideração. Procuro identificar a clientela que vou trabalhar e a partir daí organizar-me para que minha prática pedagógica seja voltada para esse grupo específico. Respeitando sempre as diferenças entre os alunos e buscando uma aprendizagem mais significativa para eles”. (Professor 2)

“Alunos com dificuldades cognitivas, diferenças culturais, orientação sexual, diferenças religiosas”. (Professor 3)

“Sempre reflito, levo em conta o respeito e o amor, pois vejo que o aluno rebelde, calado, tímido etc., é uma expressão da falta destes sentimentos em suas vidas, essas posturas são para se proteger ou mostrar a sua força contra qualquer um que “signifique um incômodo” e quando usamos principalmente o respeito conseguimos orientá-los no aprendizado, então observo meu aluno todos os dias com um novo olhar”. (Professor 4)

“Reflito na formação humana e nos valores, além do afeto que nutro por eles”. (Professor 5)

“Sempre, ao planejar minhas ações na sala de aula levo em consideração todos esses aspectos citados acima, pois sei que isso faz toda a diferença para uma aula de qualidade. Procuró sempre fazer rodas de conversas e debates o que me ajuda a conhecer melhor meus alunos de forma pessoal, além de me ajudar a verificar o conhecimento prévio deles”. (Professor 6)

“Procuró sempre refletir sobre minha prática pedagógica, a reflexão não

pode abandonar as nossas ações, lidamos com público diferenciado, e isso deve ser levado em consideração, para que o que seja ensinado esteja de acordo com o que realmente contribui para o aprendizado dos alunos”. (Professor 7)

“O tempo todo questiono se minhas ações, se o que planejo contribui para o aprendizado do meu aluno e apesar de todos os desafios a serem enfrentados na escola pública de periferia, eu procuro colaborar com aquilo que está ao meu alcance”. (Professor 8)

“Sim, sempre reflito sobre minhas ações e levo em consideração a realidade do meu aluno”. (Professor 9)

O professor 10 não respondeu a pergunta 2.

Quanto à pergunta 3 (Houve mudança em sua vida profissional ao ministrar aulas para alunos periféricos? Se sua resposta for sim, quais mudanças ocorreram?) temos as seguintes representações:

“Sempre ministrei em escolas de periferia, meu objetivo sempre foi olhar o aluno como alguém que precisa não só de conhecimento, mas de valores e incentivos, então, a resposta é sim; não há como não haver mudanças”. (Professor 1)

“Sim. A partir do momento que comecei a trabalhar com alunos periféricos observei que tudo deveria ser diferente, na maneira de falar com eles, como transmitir os conteúdos e principalmente verificar no contexto em que eles vivem o que seria interessante para eles aprenderem, ou seja, o que seria importante para a aprendizagem significativa desses alunos”. (Professor 2)

“Eu sempre trabalhei com alunos de periferia, toda a minha experiência se baseia nesta clientela. Prefiro trabalhar com este público. Aqui sim posso fazer a diferença”. (Professor 3)

“Quando comecei a dar aula tudo mudou, pois percebi que não bastava a teoria aprendida na sala de aula, eu tinha de conhecer o meu público individualmente. Eu me formei de novo, agora na prática. Acredito que não devemos tratar os alunos como filhos, tão pouco como pessoas que precisam de pena ou esmola, acredito sim que devemos tratá-los como pessoas que tem direitos, deveres e sonhos que podemos ajudar a alcançar”. (Professor 4)

“Mais preocupação com meios para dar-lhes razões para não buscar coisas erradas”. (Professor 5)

“Na verdade, houve um choque de realidade. atuar em escola de periferia e muito diferente do que se aprende durante a formação. mas hoje posso dizer que atuar em uma escola da periferia me torna uma melhor profissional, pois eu não posso dar apenas uma aula, eu tenho que dar todos os dias a melhor aula de todas”. (Professor 6)

“Sim, muitas mudanças, em resumo, acredito que diante de tantos desafios, tornei-me uma profissional melhor, diria que até mais humana”. (Professor 7)

“Sim, apesar de todas as dificuldades que enfrentamos, acredito que estou preparada para lidar com os mais diferentes públicos no que se refere à educação pública. São muitos anos lidando com a diversidade dessas escolas”. (Professor 8)

“Sim, houve mudanças no sentido de que é preciso transformação o tempo todo para dar conta de lidar com tantas particularidades que envolvem os alunos de periferia, tais como os problemas familiares”. (Professor 9)

“Ainda não deu tempo de sentir muito essas mudanças, tenho pouco tempo atuando”. (Professor 10)

Sobre a pergunta 4 (Existe necessidade de formação diferenciada para atuar na periferia? Se sim, como deveria ocorrer uma formação aos professores para lidar com as questões que interferem no desempenho dos alunos?), temos as seguintes representações:

“Sim. Preparar para uma realidade com poucos recursos e com uma grande ausência da família”. (Professor 1)

“Na verdade, o que eu aprendi foi na prática em sala de aula com esse tipo de aluno. Acredito que se tivesse oportunidade de ter sido orientada para atender a essa clientela seria melhor. Uma pessoa dentro do ambiente escolar com formação em psicopedagogia que pudesse dá o suporte para professores e alunos, ou também disponibilidade de cursos específicos poderia ser de grande ajuda”. (Professor 2)

“Não sei se seria necessária uma formação específica. O que é necessário é um olhar sem preconceitos, com mais afetividade e levando em consideração todas as diferenças e dificuldades oriundas da situação dos bairros de periferia”. (Professor 3)

“Acredito que sim. Acrescentar à formação competências para lidar com pessoas submetidas a situações de estresse, violência e negligência. Conhecimentos de leis que se relacionem com a família, à infância e juventude, à criminalidade e às responsabilidades legais dos profissionais da educação frente às situações vivenciadas na escola”. (Professor 4)

“Sim. Acredito que não apenas uma formação diferenciada, mais materiais para estes profissionais atuarem. Não por ser na periferia, e sim por que os alunos precisam de materiais mais práticos. Em relação as suas diferenças emocionais acredito ainda que em todas as instituições públicas deveriam haver psicólogos, advogados, médicos e dentistas para atuarem juntos com os profissionais da educação”. (Professor 5)

“Saber lidar com alunos de famílias com a mínima estrutura e alunos muito carentes de atenção, higiene e orientações”. (Professor 6)

“Existe a necessidade de uma formação que busque estratégias e soluções para a escola de periferia, pois infelizmente o que acontece hoje é professores expondo a indisciplina e falta de atenção dos alunos”. (Professor 7)

“A formação é essencial. Uma maneira seria o fácil acesso a cursos tanto *on line* quanto presencial, com objetivo de oferecer recursos para que o professor lide com a realidade tão diversificada das escolas de periferia”. (Professor 8)

“Sim, oportunizando aos professores uma carga horária que permitisse que ele fizesse cursos de formação que dessem conta de contribuir para que o professor possa atender toda a diversidade presente nessas salas de aula de periferia”. (Professor 9)

“Sim, por meio de cursos de extensão”. (Professor 10)

Por fim, em relação à pergunta 5, consideramos de extrema relevância em nossa pesquisa, haja vista que, por meio dela, poderemos compreender por quê os professores continuam a atuar em escolas de periferia, mesmo diante de tantos desafios. (Quais os motivos que fizeram com que ministrasse aula em escolas periféricas? Relate o que isso representa para você?)

“Em primeiro momento não tive escolha, mas acho muito gratificante, alunos que não possuem suporte nenhum ressignificarem a sua história a partir do que é desacreditado, assim como a escola pública”. (Professor 1)

“Não foi uma escolha pessoal. Como faço parte do quadro do SEDF fui designada para atender alunos de periferias no Paranoá-DF e assim tive contato com esses alunos. Mas foi uma experiência muito boa, conhecer a realidade dos alunos e tentar ajudar eles a reverterem a sua situação. O futuro desse tipo de aluno depende muito de nosso comprometimento com a educação, com a formação de cidadãos, buscando motivá-los e aumentar sua autoestima”. (Professor 2)

“Vim para a escola que trabalho pela proximidade de casa e pelas boas recomendações dos colegas que já a conheciam. Hoje não a troco por nada”. (Professor 3)

“Eu passei no concurso e fui encaminhada para esta escola, quando cheguei na instituição fui muito bem recebida pelos profissionais que fazem parte da equipe institucional, não acredito que meu aluno seja pior ou melhor do que um aluno de instituição central e ou privada. Penso que podemos melhorar sempre para ajudar o aluno na sua jornada do saber, para tanto precisamos de apoio externo, pois a vida do nosso aluno não se restringe ao banco da sala de aula. Se todos os envolvidos e os órgãos públicos não estiverem em sintonia em prol do aluno, ele pode se perder do que é necessário para sua vida”. (Professor 4)

“O desafio de poder fazer algo por aqueles que precisa de quem lhes estenda a mão. Para mim é sinal de utilidade e de cumprir uma nobre missão”. (Professor 5)

“No primeiro ano foi por falta de opção, era o que tinha para trabalhar. a partir do segundo ano foi por escolha própria. atuar em uma escola periférica, pois representa muito para mim, tanto na vida pessoal como profissional. Eu sei que para muitos dos meus alunos eu serei a única referência positiva na vida deles. pensar nisso me faz querer fazer a diferença, não me deixa acomodar, me torna uma melhor professora todos os dias”. (Professor 6)

“Quando assumi o cargo de professora, não foi opção ir para escolas de periferia, eram as únicas vagas disponíveis, depois, não consegui mais sair de lá. Algo me faz crer que posso contribuir mais em escolas com alunos com tantas dificuldades, sejam elas financeiras, familiares, de aprendizagem, que isso representa para mim o que é ser de fato um professor que esteja preparado para lidar com todas os desafios da educação pública”. (Professor 7)

“Não fui por opção minha. Porém, hoje, não quero atuar em escolas centralizadas, com crianças de classe média, quero lidar com esse público que tanto encontra em seus professores apoio, incentivo e vontade de prosseguir. Em escolas centralizadas, lidei com outros tipos de problemas, o que também é um grande desafio, pois o fato de o aluno estudar em áreas mais

privilegiadas não é garantia de que teremos alunos disciplinados e com uma capacidade cognitiva maior. Todos os dois lados apresentam suas particularidades, e eu escolhi trabalhar com os alunos de periferia”. (Professor 8)

“Fui por opção, sempre gostei de trabalhar nessas áreas, pois fiz um estágio, na época de graduação, em escola localizada na periferia. Quando comecei a atuar, acreditei que poderia fazer um bom trabalho com os alunos. Hoje, tenho certeza da minha escolha, apesar de todas as dificuldades que enfrentamos”. (Professor 9)

“Não fui por opção, não tenho lotação definitiva e pode ser que no próximo ano nem esteja mais atuando com esse público. Mas, caso aconteça de continuar, vejo que precisa muito investimento ainda para melhorar essas escolas”. (Professor 10)

Notamos que os professores pesquisados, em sua maioria, apesar dos desafios, parecem gostar de atuar em escolas de periferia e que os entraves educacionais da rede pública é que fazem com que muita coisa não saia a contento. Apesar de não ter sido uma opção de muitos deles em serem lotados nessas escolas, eles trazem uma representação de um professor que quer fazer a diferença e que se preocupa com o que ele está oferecendo a seus estudantes, se suas ações podem realmente contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Percebemos também que existe uma necessidade de formação, de criação de cursos que discutam de forma direta as questões e desafios que o professor pode enfrentar ao lidar com alunos oriundos de lares desfeitos, alunos vítimas de diferentes tipos de violência, alunos com sérias dificuldades de aprendizagem etc. Essas condições de possibilidade que norteiam os discursos desses sujeitos pesquisados, que falam de um lugar social, foram analisadas a partir da concepção teórico-metodológica adotada, cujas formulações do filósofo Michel Foucault foram consideradas relevantes para a compreensão desses discursos e sujeitos no âmbito escolar de periferia.

No que concerne à constituição do sujeito, Foucault destaca as relações de saber e de poder, suporte teórico-metodológico adotado para análises da investigação feita com os sujeitos-professores frente às suas práticas em escolas de periferia. Os enunciados das respostas apontadas acima materializam discursos produzidos em ambientes escolares. Nesse cenário discursivo, considerando as formulações de Foucault (2008), vale destacar as condições de possibilidade de emergência de tais discursos, nos quais aparecem os sujeitos como efeito, pelas suas relações com a exterioridade que os cerca, sobretudo na questão 2, cujos enunciados materializam discursos produzidos a partir das condições desses sujeitos frente à realidade escolar específica na qual atuam. A partir dos enunciados das respostas dos sujeitos-professores, alguns apontamentos merecem atenção para uma reflexão sobre a constituição desses sujeitos da educação nesse contexto de periferia, essa sendo a condição para os discursos

desses profissionais, inclusive os equívocos em relação à norma culta da Língua Portuguesa.

A questão 3 traz enunciados que materializam relações de poder no que concerne à convivência entre professor e aluno de periferia, cujos discursos apontam para posicionamentos de professores que buscam dar atenção e fazer a diferença na vida desses estudantes em situação de vulnerabilidade social. Essas relações resultam na constituição do sujeito-professor no âmbito escolar (“[...] hoje posso dizer que atuar em uma escola da periferia me torna uma melhor profissional [...]”). As relações de microfísicas de poder, para Foucault (1981), resultam na produção de discursos e de sujeitos.

O espaço urbano localizado na periferia cria um efeito de sentido no que tange ao sujeito aluno no contexto escolar, cuja memória social aponta para sujeitos-alunos problemáticos. Esse efeito reflete, portanto, nas relações de poder entre sujeito-professor e sujeito-aluno, que podem ser percebidas nos enunciados das respostas da questão referida (“Mais preocupação com meios para dar-lhes razões para não buscar coisas erradas”).

Ainda sobre a questão 3, a própria pergunta traz à tona a ideia de que o sujeito, na concepção foucaultiana, não é fixo e acabado, mas está sempre em processo de formação a partir de suas práticas, relações com a exterioridade e ligadas à historicidade (“Sim, houve mudanças no sentido de que é preciso transformação o tempo todo para dar conta de lidar com tantas particularidades que envolvem os alunos de periferia”).

Foucault (1993) destaca, em suas abordagens sobre a constituição do sujeito, as subjetividades, reflexos do exterior que atuam sobre o sujeito. Nesse processo, esse referido filósofo problematiza tal constituição a partir dos regimes de verdade que estão ligados à história, isto é, em cada momento histórico são considerados verdadeiros certos discursos. A partir dessas formulações, é possível considerar a questão 4 como sugestiva para tal problemática, sobretudo no contexto escolar, a tomar discursos considerados verdadeiros (cursos de formação) para o exercício do ofício de professor para um melhor desempenho.

Essa relação entre verdade e subjetividade é evidenciada na materialidade dos enunciados desses sujeitos-professores no que concerne a uma preparação mais relevante para lidar com os sujeitos-alunos de periferia. Essa relação elenca outro fator considerável, o saber, o qual condiciona as relações de poder entre os sujeitos (“Uma pessoa dentro do ambiente escolar com formação em psicopedagogia que pudesse dar o suporte para professores e alunos ou também disponibilidade de cursos específicos poderia ser de grande ajuda”). A relação entre saber e poder é evidenciada a partir desses enunciados, considerando a formação pedagógica complementar como um saber que influencia



as relações de poder entre sujeito-professor e sujeito-aluno em escolas urbanas situadas na periferia.

Na questão 5, os enunciados sugerem o processo de identificação desses sujeitos com suas práticas em escolas de periferia. De acordo com a perspectiva foucaultiana, o sujeito constitui-se pelas relações sociais, pelas quais passa a história. Nesse contexto, as subjetividades entram em cena e constituem esse sujeito que se situa em um lugar social, assumindo identidades. A partir dessas considerações, esses professores se constituem como sujeitos pelas suas subjetividades vinculadas às suas atuações em escolas de periferia a partir das materialidades discursivas apresentadas em suas respostas às questões.

### Considerações finais

Pelas análises dos discursos materializados nos enunciados das respostas dos sujeitos-professores às questões aplicadas, é possível perceber que os referidos sujeitos se constituem a partir de certas condições de possibilidade e relações de poder. São preocupados e conscientes de que os alunos de periferia ingressam nas escolas sem grandes perspectivas de futuro. Esses alunos estão desanimados, alguns carregam grandes sofrimentos, possuem autoestima baixa, tanto que muitos professores, em seus registros, deixam claro que pretendem ajudar, que se consideram como uma representação de um apoio maior a esse público. Nessa direção, percebemos que não existe um discurso em relação à descrença com os alunos. Os professores pesquisados não os rotulam como agressivos e nem relatam casos de violência sofrida (verbal e/ou física) por parte desses alunos com seus professores. Apesar de vermos, na mídia, registros recorrentes dessas situações. Discursos silenciados também podem ser trazidos aos enunciados, como o tráfico de drogas que ocorre com frequência nessas áreas periféricas e que reflete no contexto da escola, segundo o que vemos noticiado frequentemente.

Para além dos discursos materializados, esses sujeitos se constituem como seres conscientes das mazelas que acometem a área em que atuam, mas que pretendem **agir** o tempo todo, a fim de uma transformação social. Estamos cientes de que é uma amostra pequena e que, devido a questões espaciais para a composição do capítulo do livro, tivemos de limitar a um número de dez professores. Porém acreditamos que essas representações podem ser as mesmas de muitos professores pelo país afora. Mas o que precisa ser mudado, já que os professores parecem querer atuar nessas áreas mesmo diante de desafios a serem enfrentados? Quais as cercanias da pesquisa em educação? Como discorreremos no início do capítulo, o Brasil vem passando por um processo de mudanças no campo educacional e que nem sempre ocorre de forma acertada.

Em alguns momentos, temos regressão para situações que se assemelham a outras de séculos passados; em outros momentos, temos avanços. Os professores rogam por mais formação, e acreditamos que essa formação deve ser bem específica da realidade em que eles atuam, haja vista que é preciso, o tempo todo, um reaprender a educar em consonância com novas teorias e metodologias de ensino. É preciso que papéis sociais sejam assumidos, que debates sejam feitos acerca do que se anda fazendo nas escolas da educação básica, nos ambientes desprovidos de recursos. Enfim, o objetivo do nosso trabalho não é apresentar culpados, mas sim promover uma reflexão acerca das condições que proporcionam a constituição do sujeito-professor de escolas da periferia, bem como se percebe pelas subjetividades mencionadas.

### Referências

- ESTEVE, José. **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e Subjetividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem**, n. 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MICCOLI, Laura. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que. In: LIMA, Diogenes Cândido. **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- NAGEL, Lízia. **Avaliação, Sociedade e Escola: fundamentos para reflexão**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1989.
- SARMENTO, Teresa. Identidade profissional de educadores de infância. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 52, p. 12-26, 1999.

# Uma análise da Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais e do Método Paulo Freire

*Jandrei José Maciel<sup>1</sup>*  
*Leticia Paludo Vargas<sup>2</sup>*

## Introdução

Todo educador/educadora que se lance ao desafio de ensinar, seja qual for o espaço, tempo e público-alvo, inevitavelmente passa pelo momento da escolha da metodologia de ensino. As principais questões em debate são: Quais os métodos que posso utilizar em minha prática educativa? Qual o melhor caminho para alcançar os objetivos esperados? Como e quais assuntos abordar? Como posso aproximar os conteúdos teóricos da realidade do educando? São questões semelhantes a essas que surgem na escolha do método educacional. Paulo Freire propôs, já na década de 1950, uma proposta educacional que determina um marco na educação do país e da América Latina, o Método Paulo Freire, que apresenta uma proposta de educação partindo da realidade e da vida do educando, que cria meios para uma consciência crítica da realidade e possibilidades de transformação da mesma.

A Pedagogia da Alternância é um método de educação criado na França no fim da década de 1930, que proporciona um meio de aproximação do ensino à realidade do educando, contribuindo na relação entre escola-família-comunidade. A Pedagogia da Alternância é um dos métodos utilizados pelas Casas Familiares Rurais no Oeste Catarinense, em que se busca, através da relação escola-família-comunidade, apresentar um modelo de educação que

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapécó). Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professor do eixo das Ciências Humanas na Casa Familiar Rural Ludovico de Marco – Secretaria do Estado e Educação (SED, SC). E-mail: jandreimaciel@hotmail.com

<sup>2</sup> Zootecnista (UFSM). Mestre e Doutora em Extensão Rural pelo Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Santa Maria (PPGExR – UFSM). Professora da Casa Familiar Rural Ludovico de Marco – Secretaria do Estado e Educação (SED, SC). E-mail: letipvargas@gmail.com

se aproxime da realidade do educando, de sua comunidade e das atividades desenvolvidas na propriedade.

Dentro dessa perspectiva, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar e comparar a pedagogia freiriana, baseada no Método Paulo Freire, e a Pedagogia da Alternância, desenvolvida nas Casas Familiares Rurais (CFR) do Oeste catarinense, procurando compreender como essa proposta de educação do campo se diferencia da educação tradicional de educação e como pode contribuir para a formação do jovem do campo, principalmente aqueles advindos da agricultura familiar.

Para alcançar o objetivo, serão elencados alguns elementos importantes dessa pesquisa. Primeiramente, pretende-se conhecer a proposta freiriana de educação, mais especificamente compreender o “método freiriano” de educação, no qual Paulo Freire apresenta uma educação que se constrói a partir da realidade do educando, das palavras geradoras e que leva ao processo de educação comprometido com a superação da opressão.

Além disso, será apresentada a Pedagogia da Alternância, que pode ser entendida como um método educacional que valoriza os saberes do educando, relaciona os saberes teóricos com as práticas desenvolvidas pelo jovem educando, sua família e propriedade, e também os saberes e costumes locais da comunidade onde está inserido. A Pedagogia da Alternância é o método adotado pelas Casas Familiares Rurais em todo o estado de Santa Catarina. Como unidade de análise específica, o enfoque será na Casa Familiar Rural Ludovico De Marco, localizada no Distrito de Caraíba, no município de Seara, SC. Um dos principais componentes da pesquisa é entender a aproximação da Pedagogia da Alternância com a proposta pensada por Freire e como pode contribuir para a educação do jovem da agricultura familiar, possibilitando uma formação integral que parta de sua realidade histórica.

O método sugerido por Paulo Freire, baseado nos princípios de emancipação e libertação dos indivíduos através do diálogo, pode ser um instrumento de apoio aos educadores e demais envolvidos com a prática educativa na educação do campo, principalmente das Casas Familiares Rurais. Entende-se que a prática educacional trabalhada nessas instituições pode aproximar-se da proposta educacional de Freire e da proposta da Pedagogia da Alternância com os seguintes pressupostos: práticas educacionais libertadoras, conscientizadoras, emancipadoras e críticas, partindo da realidade do educando.

Na maioria dos casos, especialmente quando se trata de jovens rurais, os conteúdos das escolas estão distantes da realidade do educando, pois são abordadas temáticas como o agronegócio, grandes potências agrícolas, latifúndios com monoculturas rentáveis e sem preocupação ambiental, conservação da biodiversidade e cuidado com os indivíduos.

## **Paulo Freire e o projeto para uma educação libertadora**

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921 em Recife, PE. Filho do sargento do Exército Joaquim Temístocles e de Edeltrudes Neves Freire, dona de casa. Freire era o caçula de quatro irmãos; dois deles morreram antes de que ele os pudesse conhecer. Paulo Freire aprendeu a ler com os pais, à sombra das árvores do quintal da casa onde nasceu. Sua alfabetização partiu de palavras de sua infância, que “com um giz de graveto rabiscava no chão, à sombra da mangueira” (GADOTTI, 1985, p. 20). Quando iniciou seus estudos primários em uma escolinha particular, já sabia ler e escrever. A experiência marcante dessa primeira fase de aprendizagem era o exercício de “formar sentenças”, em que a professora do ensino primário o instigava a escrever duas ou três palavras e depois dizer alguma coisa sobre as mesmas.

Aos treze anos, Paulo perdeu seu pai, o que o obrigou a abandonar os estudos, voltando a cursar o ginásio apenas aos dezesseis anos, quando seus colegas, nessa fase, estavam com onze anos de idade. Já aos vinte anos, conseguiu uma vaga na Faculdade de Direito do Recife, onde conheceu Elza Maria da Costa de Oliveira, alfabetizadora, professora do ensino primário, com quem se casou em 1944. Formou-se em Direito, mas, influenciado por sua esposa, dedicou-se ao estudo da educação e, mais tarde, abandonou o Direito, dedicando-se inteiramente à educação.

Com Elza teve cinco filhos; ela sempre foi uma grande incentivadora de Freire, inclusive nos estudos sistemáticos e na elaboração de seu conhecido método. Freire sempre nutriu imenso carinho por sua esposa, destacando que se tratava de um dos encontros mais criadores de sua vida. Elza faleceu em outubro de 1986.

Freire foi formado na religião católica, sendo mais tarde militante no movimento “Ação Católica”, organização formada na década de 1920 com o objetivo de difundir o catolicismo, que nos anos de 1950 teve papel de destaque na formação e organização política e na luta pelas reformas de base. Essa experiência marcou a prática de Freire. Por ser militante e cristão participante, atribuía ao cristianismo um valor progressista. Adepto do cristianismo profético, da Igreja dos Oprimidos: “Igreja profética é a Igreja da esperança, esperança que só existe no futuro, futuro que só as classes oprimidas têm, pois que o futuro das classes dominantes é a pura repetição de seu presente de opressores” (GADOTTI, 1985, p. 22).

Em 1946, morando novamente em Recife, Freire começou a trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI), onde permaneceu por oito anos. Foi diretor do Setor de Educação e coordenou os trabalhos dos professores, além de trabalhar com as famílias. Além disso, ficou encarregado de estudar as rela-

ções entre alunos, professores e pais dos alunos. Foi nesse momento que Freire aprendeu a dialogar com a classe trabalhadora, passou a compreender sua forma de aprender o mundo através de uma linguagem própria, partindo da realidade, e com a experiência prática, Freire se tornou um educador popular.

Outra experiência que marcou o período foi a sua participação no Movimento de Cultura Popular (MCP), criado pelo prefeito de Recife, Miguel Arraes, em 1958, que consistia na criação de escolas para o povo em espaços disponíveis na comunidade e inicialmente objetivava a alfabetização de adultos. Nessa experiência, Freire formulou seu conhecido método de alfabetização. Paulo Freire também foi um dos fundadores e diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, que mais tarde seria o caminho para a implementação e difusão do Método Paulo Freire.

Conforme Scocuglia (1999), Freire está imerso e acompanha o ideário da sociedade brasileira “em trânsito” para a modernização, que perpassa a disputa pelo poder político entre as forças agro-comercial e urbano-industrial, frações hegemônicas das classes dirigentes da segunda metade da década de 1950 e da primeira metade da década de 1960. Fator que certamente influencia suas opções pedagógicas e sua opção de educação. Os interesses nacionais da época correspondiam aos interesses das elites dominantes, embora, ambigualmente, percebem-se os interesses populares embutidos nas perspectivas nacionalistas. O populismo arvorava-se a capacidade de intermediar tanto os interesses convergentes como os interesses opostos. Assim, conquistar a “consciência crítica” implicava alcançar um nível de consciência que contribuísse para a hegemonia de uma “moderna” classe dominante e de um projeto de reformas (agrária, educacional, de saúde, de industrialização autossustentada etc.) de base (SCOCUGLIA, 1999, p. 31).

O projeto nacional em relação à alfabetização de adultos, disseminada em larga escala (havia um projeto de instalação de 20.000 “círculos de cultura” em todo o país em 1964), poderia contribuir, com eficácia e rapidez, para a consecução hegemônica em curso, conscientizando e tornando milhares de indivíduos aptos ao voto (SCOCUGLIA, 1999).

De acordo com Simões (1981), na década de 1950, as elites do poder político e também as religiosas acostumaram-se a ver na educação a “alavanca do progresso” e, mistificadas pela “alavanca”, partiram para uma educação em âmbito nacional. O objetivo de tal trabalho era especialmente a diminuição da altíssima taxa de analfabetos, porque, segundo ela, o Brasil jamais poderia alcançar o progresso com índice tão alto de analfabetos. Lamentavelmente, pela ausência da consciência crítica e, por outro lado, pela presença da consciência semitransitiva, tudo não passou de pura retórica. Tal educação foi

profundamente centrada na palavra, uma palavra, porém, profundamente desvinculada da realidade que deveria representar. E, assim, ela não foi capaz de criar no brasileiro a consciência crítica indispensável para a autêntica educação.

Paulo Freire insere-se nesse período histórico, caracterizado pela crise de valores tradicionais e pela emergência de uma nova ordem, a desenvolvimentista, com a gestação de novas orientações. Segundo Torres (1997, p. 64), até então tinham vigorado os valores de uma “sociedade-objeto” em que a elite mantinha a distância o povo mudo, passivo e fatalista. Em consequência, na época da crise dessa sociedade fechada, a transição era caracterizada pelo surgimento de opções e lutas entre ideias novas, que traduziam as aspirações de “liberdade”, de “democracia”, de “participação”, e as ideias velhas.

Freire destaca-se ao formular um método de educação que rompe com a prática educacional vigente na época: excludente, voltada às elites econômicas e sociais. Sua visão da educação objetiva a superação da opressão e desigualdade social, baseada numa proposta de educação popular e libertadora que se pautava no respeito ao educando, valorizando seus saberes, sua bagagem histórica e de vida, procurava criar uma consciência crítica da realidade em que se inseria, fazendo-o reconhecer-se como sujeito histórico, com poder e dever de transformação da realidade e com potencial para a participação política.

Pautado na libertação, seu conhecido método representa um marco histórico na pedagogia do país. Com um conjunto de ideias baseado na concepção de educação popular, contribuiu para a consolidação de um dos mais conhecidos e estudados métodos educacionais da pedagogia contemporânea. Freire não abre mão de seu compromisso com os oprimidos, com os excluídos. Esse pensar crítico e libertador que perpassa a obra de Freire serve como inspiração para educadores do mundo inteiro, que acreditam que é possível unir as pessoas numa sociedade com equidade e justiça. Isso faz com que Paulo Freire seja hoje um dos educadores mais conhecidos e estudados no mundo.

## **1 O Método Paulo Freire**

O que hoje conhecemos como “Método Paulo Freire” surgiu com o trabalho realizado por Freire na década de 1960, juntamente com o Movimento Cultura Popular do Recife (MCP), em uma periferia de Recife. Inicialmente uma experiência com cinco educandos, em que apenas três prosseguiram. A mais notável experiência foi realizada em Angicos, Rio Grande do Norte, onde foram educadas trezentas pessoas em 45 dias (GADOTTI, 1989). Angicos não foi a primeira experiência de aplicação do método, mas foi a experiência que mais teve olhares, pois se tratava da terra natal do então presidente da República, João Goulart. O objetivo era alfabetizar trabalhadores rurais num período

de quarenta horas. A preparação dos professores dava-se anteriormente ao trabalho, captando expressões vocabulares próprias daquele povo e dos trabalhadores, para partir desse conhecimento em busca da alfabetização, que não se reduzia à escrita e à leitura da palavra, mas à leitura do mundo.

Os resultados obtidos foram mais de trezentos trabalhadores alfabetizados. Esses números impressionaram profundamente a opinião pública. E com a intenção de expandir a experiência, permitindo que novos “cidadãos” fossem alfabetizados e tivessem direito ao voto, decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, contando com o apoio do Governo Federal. Foi assim que, entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das capitais dos estados brasileiros (no estado da Guanabara, inscreveram-se mais de seis mil; igualmente se criaram cursos nos estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, que agrupavam milhares de pessoas). O plano de ação de 1964 previa a instalação de vinte mil círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. Cada círculo educava, em dois meses, trinta alunos (FREIRE, 1980).

O Método Paulo Freire, inicialmente criado para alfabetizar adultos, implica o diálogo entre educador e educando, no qual o educador desperta a curiosidade do educando e a conscientização para inserir-se no mundo de forma crítica, para “ser mais” dentro do contexto social em que convivem uma classe opressora e uma classe oprimida. A libertação do homem enquanto ser oprimido se dá pela emancipação, conscientização e politização através da educação.

Partindo da análise de pensadores freirianos, tais como Carlos Alberto Torres (1997), Moacir Gadotti (1985) e da própria afirmação de Freire, pode-se dizer que o Método de Freire se identifica como uma possibilidade de aprender a ler o mundo, a realidade e as palavras, pautada no diálogo, na troca e construção de saberes, e não como uma fórmula de ensino, de transmissão de conhecimento feita de um sujeito para outro.

### **1.1 As fases do método**

O método perpassa algumas condições práticas que antecedem o ato educativo, antes mesmo da “roda de conversa” do círculo de cultura. Freire propõe cinco fases ou passos para a aplicação dessa práxis educativa, que os educadores deveriam seguir na experiência de aplicação (principalmente de Angicos), descritos na obra “Educação como Prática de Liberdade” (1980), que parte desde a captação da realidade do educando até o processo final de ensino da leitura e escrita como um ato conscientizador e libertador. As fases



do método de Freire, descritas em suas obras, estendem-se desde a captação do universo vocabular, conhecimento da comunidade do educando até a práxis no círculo de cultura e o ato de leitura da própria realidade para a transformação.

A primeira fase é o levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará. É um processo em que se propõe captar através de um levantamento com entrevistas, conversas informais com os moradores da comunidade, com os próprios educandos para conhecer sua realidade, as palavras que têm mais sentido na sua realidade, na sua experiência de vida. Não só se retêm as palavras mais carregadas de sentido existencial, também as expressões típicas do povo: formas de falar particulares, palavras ligadas à experiência do grupo, especialmente à experiência profissional. A entrevista, como destaca Freire (1980), relata anseios, frustrações, descrenças, esperanças, mas também ímpeto de participação, como aspectos estéticos da linguagem do povo.

A segunda fase é constituída pela escolha das palavras do universo vocabular, captadas no primeiro contato com a realidade do educando. Essa seleção deve ser submetida aos seguintes critérios: a) o da riqueza fonêmica; b) o das dificuldades fonéticas. As palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua e colocar-se na ordem de dificuldade crescente; c) o do conteúdo prático da palavra, o que implica procurar o maior compromisso possível da palavra numa realidade de fato, social, cultural, política.

A terceira fase caracteriza-se pela criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha. Essas situações desempenham o papel de “desafios” apresentados aos grupos. Trata-se de situações problemáticas, codificadas, que levam em si elementos para que sejam descodificados pelos grupos com a colaboração do coordenador. Uma palavra geradora pode englobar a situação completa ou referir-se somente a um dos elementos da situação.

Já a quarta fase é a elaboração de fichas indicadoras ou fichas-roteiro, que ajudam os coordenadores do debate em seu trabalho. Tais fichas deverão simplesmente auxiliar e não serão uma prescrição rígida e imperativa. Ocorrem a elaboração de fichas de cultura e a apresentação de uma imagem como a divisão fonética. A imagem é projetada com situações de vida do educando e da comunidade, problematizando a realidade do educando.

Por fim, a quinta fase é onde ocorre a leitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. Uma vez elaborado o material, em forma de dispositivos ou cartazes, constituídas as equipes de supervisores e de coordenadores, devidamente treinados nos debates relativos às situações já elaboradas, e de posse de suas fichas indicadoras, começa o trabalho efetivo de alfabetização. Essa fase também está marca-

da por um forte compromisso de perceber na educação, na leitura da palavra o compromisso com a realidade, com a conscientização e transformação da própria realidade. É possível perceber como a educação está intimamente ligada à realidade do educando, ao compromisso político da educação.

Cabe destacar que os passos indicados por Freire em seu método pedagógico jamais devem ser tomados como uma estrutura rígida a ser seguida e aplicada em nossas práticas educacionais e, menos ainda, ser utilizados como um método a ser copiado e aplicado de forma rígida e dogmática em nossos dias. O que Freire fez nas décadas de 1950 e 1960 foi uma reorganização da práxis pedagógica, modificando o papel do educador e do educando, colocando-os em uma condição de igualdade dialógica. Freire transforma a maneira de concepção da educação, em que o professor detinha o controle e o domínio do conteúdo e ao educando bastava captar e ser preenchido com o conhecimento. Freire valoriza a história do educando, a bagagem que ele traz para a aula, e ambos em um processo dialógico constroem um novo conhecimento.

### **As Casas Familiares Rurais e a Pedagogia da Alternância**

As Casas Familiares Rurais (CFR) representam uma proposta inovadora no ensino para jovens do campo, representando uma forma de educação do campo, que surge no sudoeste da França por volta do ano de 1937. A agricultura francesa vivia uma grande crise, e a educação formal tinha sua proposta de ensino voltada para o meio urbano, fugindo da realidade e dos interesses dos jovens do meio rural. Esse tipo de educação era pouco atrativo para os jovens agricultores, pois, se quisessem seguir estudando, deveriam abandonar suas propriedades, e mesmo que desejassem prosseguir na profissão, a educação urbana não os preparava para isso.

A partir dessa constatação, pequenos agricultores, preocupados com a formação e o futuro de seus filhos e de suas propriedades, em conjunto com líderes sindicais e lideranças da Igreja propuseram um modelo de educação que atendesse os desafios enfrentados por esses agricultores, que estivesse de acordo com a sua realidade, possibilitando um aprendizado que permitisse a continuidade de suas atividades no meio rural (GIMONET, 2007). Os camponeses franceses temiam que, deixando seus filhos estudarem na cidade, renegariam suas raízes e abandonariam o campo. Desse modo, iniciaram um movimento junto aos sindicatos e à Igreja buscando uma alternativa viável para o problema que estavam enfrentando.

A partir da iniciativa de três agricultores e do padre Grannereau, do povoado de Sérignac Peboudou em Lot-et-Garone – um pequeno vilarejo da França –, aconteceu a primeira experiência em alternância em que os jovens

ficavam reunidos uma semana em local apropriado (casa paroquial) e três semanas na propriedade familiar (NASCIMENTO, 2009). Surgiu a primeira CFR com uma turma de apenas cinco alunos, com idade entre treze e quatorze anos, onde o sistema de ensino era realizado de forma alternada: os jovens passavam três semanas em suas propriedades e uma semana em regime de internato, improvisado nas dependências da igreja (NASCIMENTO, 2009).

De acordo com Gimonet (2007, p. 41), o objetivo maior dessa proposta era unir a educação escolar com os conhecimentos da prática profissional do campo. Assim, o ensino e a formação não estavam separados da realidade e do momento vivido pelos jovens agricultores. A pedagogia praticada baseia-se na Alternância, o que significa a “alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação socioprofissional e em situação escolar”. Mas a Alternância significa, sobretudo, “[...] uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo” (GIMONET, 2007, p. 44).

Com o sucesso dessa experiência, nasceria a estrutura pedagógica, atualmente conhecida por “Pedagogia da Alternância”, que é o método de ensino utilizado pelas CFRs. Os resultados obtidos a partir dessa experiência foram excelentes. Depois da consolidação desse modelo pedagógico no território francês, iniciou-se a internacionalização das Casas Familiares ou das *Maison Familiale Rurale (MFR)* no final dos anos 1950. Após a experiência francesa, outros países desafiaram-se à implantação desse modelo educacional – Itália e Espanha (1966) e Portugal (1984) (ESTEVAM, 2003). Atualmente, a experiência que se consolidou na França está presente nos cinco continentes, em mais de quarenta países, somando em torno de mil escolas rurais por alternância (GIMONET, 2007).

No Brasil, a primeira CFR surgiu no Nordeste, mais precisamente no município de Arapiraca, Alagoas, no ano de 1981. Após alguns problemas locais, o projeto acabou sendo desativado, vindo a surgir, depois, no município de Riacho das Almas, Pernambuco, em 1984, região do agreste nordestino em que os agricultores são castigados e levados à miséria pelos longos meses de seca durante o ano. Depois dessas experiências, o projeto expandiu-se para outras regiões do país, migrando primeiramente para a Região Sul (Paraná) no ano de 1987. Ali foram iniciadas as discussões envolvendo os agricultores e autoridades locais, possibilitando o início da implantação da primeira CFR, dois anos depois, no município de Barracão, PR. No estado de Santa Catarina, a primeira CFR implantada foi no ano de 1991 em Quilombo, oeste catarinense. Hoje, existem onze CFRs em funcionamento, distribuídas por todo o território catarinense.

A Casa Familiar Rural Ludovico De Marco, objeto de estudo da presente pesquisa, está localizada no Distrito de Caraíba, Seara, Santa Catarina, e teve seus estudos e discussões iniciais no ano de 2000 e implantação no ano de 2002. Contava inicialmente com ensino fundamental, anos finais e ensino médio. No ano de 2006, passou a ser de formação técnica de nível médio, formando os filhos e filhas de agricultores familiares do município de Seara e arredores como Técnicos em Agricultura.

A coordenação das CFRs ocorre através da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR/Sul). De acordo com a ARCAFAR/Sul (1998), uma CFR pode ser definida como uma instituição educativa dentro do meio rural, criada para formar jovens filhos de agricultores que buscam uma educação personalizada e uma formação integral a partir de sua própria realidade. É uma escola-residência, na qual os filhos dos agricultores têm acesso à formação do ensino médio ou técnico, com uma educação e conteúdo que se adequam à sua realidade de vida, às suas práticas, não precisando deixar de lado a propriedade e a família do meio rural. Além disso, as CFRs são administradas por uma associação de pais e lideranças das comunidades envolvidas no projeto, constituindo-se numa organização não governamental (ARCAFAR-SUL, 1998).

A Casa Familiar Rural Ludovico de Marco conta atualmente com 35 estudantes, distribuídos em três turmas do ensino médio, com a formação do ensino médio integrada ao curso Técnico em Agricultura. O método utilizado é a Pedagogia da Alternância, em que o jovem passa uma semana na instituição, no sistema de internato, e uma semana na propriedade. Os conteúdos e práticas desenvolvidos no processo educacional sempre estão relacionados à sua realidade, propriedade rural e comunidade em que vive.

A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional para o jovem rural, mantendo-o no meio rural. Para Caldart (2012, p. 147), “mais que o direito da população ser educada no lugar onde vive, [a Pedagogia da Alternância] defende o direito de uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais”. Dentro dessa perspectiva, Gimonet (2007, p. 19) esclarece que a Pedagogia da Alternância deixa para trás uma pedagogia plena para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversifica as instituições, bem como os atores implicados. O jovem em formação não é mais um aluno na escola, mas um ator em um determinado contexto de vida, território, e a família é convidada a participar ativamente de sua educação e formação.

A prática da Pedagogia da Alternância propõe alguns instrumentos para facilitar o processo de aprendizagem, de diálogo e ligação com o educando, como por exemplo: Plano de Formação e Temas Geradores, Plano de Estudo, Colocação em Comum, Atendimento Personalizado, Caderno de Alternância, Visita de Estudo e Avaliação.

A Pedagogia da Alternância procura relacionar o processo de educação com seu público-alvo, conciliando o trabalho na propriedade rural, da família, com a educação, valorizando o conhecimento do jovem numa interação entre a escola-família-comunidade, utilizando a interdisciplinaridade e os temas geradores no processo de ensino-aprendizagem. Respeita dessa forma a história do educando, da família e da comunidade onde o mesmo se insere.

A formação dos jovens nas CFRs possibilita uma educação em tempo integral, conseguindo envolver as famílias na educação dos filhos, proporcionando diálogo entre os diferentes sujeitos que participam do processo de formação dos jovens (professor/monitor, aluno/jovem, família e comunidade). Além disso, proporciona qualificações técnicas aos jovens agricultores com o intuito de fortalecer a agricultura familiar, permitindo estudar e continuar no meio rural, contribuindo com os trabalhos na propriedade de seus pais ou na sua própria propriedade, podendo vir a desenvolver alternativas de permanência nesse meio.

O plano de estudo e os temas geradores trabalhados são pensados pela equipe técnica, professores, jovens e comunidade no início de cada ano letivo. Os professores e monitores realizam um estudo por meio de visita e conversa sobre a realidade agrícola dos jovens, junto com as suas famílias e a comunidade. Todos sugerem assuntos que contemplem o meio em que vive o jovem para que, posteriormente, sejam elencados os temas que se tornarão a base de estudo durante os três anos que o educando permanece na CFR.

As atividades desenvolvidas na CFR Ludovico de Marco são as seguintes: os estudantes, ao chegarem na escola na segunda-feira, são acolhidos e, após a organização da casa e dos materiais, reúnem-se com os professores e monitores para a colocação em comum. Nesse momento de diálogo, destacam a sua vivência semanal na propriedade, experiências profissionais, trabalhos desenvolvidos na propriedade, experiências comunitárias e eventos que marcaram a semana, além de apresentar assuntos, dúvidas e temas ligados à alternância a ser estudada, possibilitando assim uma ligação dos conteúdos a serem estudados com a sua realidade, com a sua comunidade e propriedade. Essa experiência permite desafiar os jovens, pais e professores na tarefa educacional, pois permite a ligação interdisciplinar entre o ensino técnico e as disciplinas do ensino formal. Também desafia o jovem a buscar a relação com assuntos de seu dia a dia, suas atividades, com sua propriedade e sua realidade de vida.

Durante a semana na instituição, além das aulas, os estudantes organizam-se nas atividades da rotina diária, ou seja, mantêm os cuidados de limpeza com a instituição, com a horta da escola e mantêm comportamento adequado com colegas, professores e monitores. Também ocorrem atividades práticas relacionadas ao tema trabalhado na semana, com visitas de estudo, experiências práticas, dias de campo, visitas às famílias da comunidade ou dos próprios educandos, mantendo uma relação com a realidade local. No final de cada semana, o educando leva para sua propriedade uma tarefa de pesquisa ou atividade prática relacionada ao tema da alternância da semana seguinte.

A avaliação semanal é um instrumento também utilizado na Pedagogia da Alternância, pois permite aos educandos avaliarem sua prática, relacionamento, aproveitamento na semana e trabalho dos monitores. Nesse momento, o educando pode contribuir para o andamento das atividades com críticas e sugestões, possibilitando um planejamento e desenvolvimento de práticas conjuntas entre educador, educandos e monitores.

Outra ferramenta que possibilita ao jovem educando perceber na educação uma perspectiva de futuro e de mudança da realidade é o Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ) ou Projeto de Vida, comumente chamado. Trata-se de uma atividade que, em conjunto com a família, o jovem deve desenvolver durante os três anos de formação, orientado pelos monitores, alguma ampliação ou implantação de nova atividade produtiva que permita a manutenção da propriedade e da qualidade de vida. Nesse momento, o educando pode perceber uma mudança de perspectiva de vida e um incentivo para a permanência na propriedade.

Caldart (2012) constata que a Pedagogia da Alternância pode ser pensada em dois momentos: o tempo escola, ou momento de aprofundamento teórico e aulas práticas na CFR, e o tempo da comunidade, momento destinado à realização das atividades de pesquisa, embasados na realidade na qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, o momento em que podem colocar em prática a teoria adquirida na CFR. É nesse momento, segundo a autora, que a família tem um papel importante para a efetivação da Pedagogia da Alternância e deve assumir a responsabilidade na educação dos filhos e possibilitar a ligação entre escola e família e/ou escola e propriedade e comunidade.

### **Considerações finais**

A partir do que foi estudado, serão elencados alguns pontos de convergência entre o pensamento freiriano e a Pedagogia da Alternância e posteriormente apontados alguns desafios a serem pensados e enfrentados pelos educadores do século XXI.

A respeito da concepção de educação, tanto para Freire como para a proposta da Pedagogia da Alternância, o conhecimento é um constructo entre professor e estudante. Para Freire, o educador não deve ser detentor do conhecimento e o jovem mero receptor, mas a educação deve ser construída no diálogo entre ambos. Para a Pedagogia da Alternância, o conhecimento acontece na relação entre o conteúdo apresentado pelo professor, a experiência de vida e prática do jovem agricultor e seus anseios perante ao que se vai aprender para que possa aplicar em sua realidade.

O papel do educador, nas duas propostas, é tido como mediador dos conteúdos e não perde sua importância na construção do conhecimento; pelo contrário, tem papel mediador dos conteúdos apresentados pelos educandos e jovens com os conteúdos formais da educação, que devem servir como auxílio em sua vida e experiências.

O estudante, na concepção freiriana, apresenta um saber que se dá pela sua bagagem histórica, sua vida, seu mundo; basta esse conhecimento ser aperfeiçoado. Para a Pedagogia da Alternância, o jovem é um ser histórico que possui experiência de vida, uma propriedade, uma família e uma comunidade, experiência que deve ser utilizada no processo de construção do conhecimento.

Em relação aos conteúdos, na proposta freiriana são extraídos das vivências dos educandos a partir da investigação do universo verbal, onde os educadores extraem a realidade dos educandos com palavras geradoras de relevância para o educando e que retornam ao educando problematizadas, fazendo-o questionar a própria realidade. Para a Pedagogia da Alternância, o conteúdo é, de forma semelhante ao de Freire, extraído da realidade do educando, onde os próprios jovens e monitores discutem os conteúdos a serem trabalhados, partindo das necessidades das suas famílias. Também são definidos em forma de temas geradores e norteiam o plano de estudos.

O método de ensino na pedagogia freiriana aparece como uma forma que nega o ensino formal, como uma proposta inovadora, baseada no diálogo e na problematização para a construção do conhecimento. Na Pedagogia da Alternância, percebemos que se trata de uma proposta alternativa ao ensino formal, tradicional, pois considera o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, valoriza a teoria, conteúdos aprendidos em sala, como também leva em consideração a prática desenvolvida pelos jovens. Freire pensa a educação como uma forma de conscientização e transformação da realidade do educando, assim como ocorre na Pedagogia da Alternância através do projeto de vida, onde ocorre um incentivo para a permanência na propriedade e uma possibilidade de transformação da realidade.

Como propostas a serem debatidas e retomadas pela educação do campo e pela Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais à luz das propostas de Freire, podemos elencar três elementos para que a educação atenda os anseios da realidade da agricultura familiar, dos jovens do campo: o primeiro desafio consiste em dar aos movimentos sociais (do campo, de trabalhadores, de mulheres, de gênero) um papel de protagonistas na educação, para que esteja cada dia mais próxima da realidade dos educandos.

Caldart (2012) expõe que a retomada do protagonismo dos movimentos sociais na educação do campo é hoje um grande desafio, que passa por uma interpretação mais rigorosa e pela difusão ampliada da compreensão desse momento da luta de classes, que inclui o debate das contradições da fase atual do capitalismo e as consequências que traz para a agricultura e para a vida dos camponeses, bem como para o conjunto da sociedade.

O mesmo desafio passa pela retomada ou pelo fortalecimento do vínculo orgânico da educação do campo (enquanto crítica, enquanto prática e enquanto disputa política) com as lutas de resistência dos trabalhadores do campo e a construção de um projeto de agricultura que tenha outra lógica que não seja a da agricultura com o objetivo do negócio, fazendo dos alimentos e da terra um objeto a mais da especulação do capital financeiro em detrimento das pessoas. Outras temáticas que fazem parte dessa discussão atual e que devem ser retomadas pela educação do campo dizem respeito a questões como crise alimentar, crise energética e crise financeira, soberania alimentar, reforma agrária, agroecologia, biodiversidade, direito às sementes e à água como patrimônio dos povos, cooperação agrícola, descriminalização dos movimentos sociais, direitos sociais dos camponeses e camponesas, crianças, jovens, adultos, idosos e, por que não, (acrescentamos) debate de gênero, bioética entre outros assuntos que levam a perspectiva de totalidade do ser humano enquanto parte da natureza e não como detentor e dominador dela ou de outros seres humanos.

Por fim, entende-se que o principal desafio da Pedagogia da Alternância é construir uma verdadeira alternância, capaz de integrar o processo de formação aos conteúdos e vivências dos jovens nos diferentes tempos e espaços com uma compreensão de mundo que fuja da lógica capitalista, que pense em projetos de vida que atendam aos anseios e emergências das famílias dos próprios educandos. Cabe ainda como temática de debate a necessidade de divulgação das CFRs para que mais jovens filhos e filhas de agricultores tenham acesso à educação do campo e que saibam que ela pode possibilitar um meio de permanência na agricultura, com enfoque na sucessão familiar e na mudança da realidade, sem precisar abandonar a vida no campo.



## Referências

- ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO SUL DO BRASIL (ARCAFAR/SUL). **Informações**. Disponíveis em: <[http://www.arcafarsul.org.br/pag\\_e/home](http://www.arcafarsul.org.br/pag_e/home)>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- CALDART, R. S. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão, 2012.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GADOTTI, M. É possível aplicar o método Paulo Freire hoje? In: **Educação e compromisso**. Campinas: Papyrus, 1985.
- GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR Associação Internacional dos Movimentos de Formação Rural, 2007.
- NASCIMENTO, C. G. **Gestão democrática e participativa na pedagogia da alternância**: a experiência da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás. Salvador, n. 15, p. 163-178, jan./jul. 2009.
- SCOCUGLIA, A. C. **A História das Ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2. ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999.
- STEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na Pedagogia da Alternância. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2003.
- TORRES, C. A. **Pedagogia da luta**: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Trad. Luzia Araujo, Talia Bugel. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

# **Estágio Supervisionado III – Modalidade Normal: desafios e percepções frente à formação de professores e um espaço de resignificação**

*Roberta Taís Recktenwald<sup>1</sup>*

*Caroline Schreder<sup>2</sup>*

*Maicon Bonmann dos Santos<sup>3</sup>*

*Silvia Natália de Mello<sup>4</sup>*

## **Introdução**

O presente artigo relata as práticas vivenciadas através do componente curricular de Estágio Supervisionado III – Ensino Médio Modalidade Normal no 6º semestre do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Sociedade Educacional Três de Maio – SETREM. O objetivo dessa disciplina é oportunizar ao acadêmico investigar a realidade das instituições de ensino para realizar uma leitura das realidades e através desse diagnóstico elaborar uma proposta de intervenção didático-pedagógica, embasada em fundamentos teóricos acumulados no decorrer do curso, possibilitando uma articulação entre a teoria e a prática.

Este trabalho com o título “Estágio III – Modalidade Normal: desafios e percepções frente à formação de professores e um espaço de resignificação” traz reflexões acerca da importância da experiência do estágio curricular na constituição docente. Esse foi realizado no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor, localizado no município de Cândido Godói, com a turma do 1º ano do Ensino Médio – Curso Normal, constituída por 22 estudantes, através do componente curricular de Didática Geral.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do 7º semestre do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, SETREM – (robertarecktenwald@gmail.com).

<sup>2</sup> Acadêmica do 7º semestre do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, SETREM – (carolaine.schreder@gmail.com).

<sup>3</sup> Acadêmico do 7º semestre do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, SETREM – (maiconbonmannndossantos@gmail.com).

<sup>4</sup> Pedagoga, Mestre em Educação nas Ciências, Professora da Faculdade SETREM – (silvianmello@gmail.com).

Além disso, essa oportunidade permitiu observar e vivenciar situações que se farão presentes no contexto profissional do pedagogo, entre elas ensino e aprendizagem, as diversas relações estabelecidas em um ambiente escolar (professor e aluno) e (aluno e aluno), bem como a realidade social e cultural que influi na conduta dos alunos.

Dessa forma, fez-se necessário ter um bom embasamento, em que se realizaram várias leituras, análises e, a partir dessas, reforçaram-se, criaram-se e reformularam-se conhecimentos. Ainda foram desencadeadas problematizações que levaram a investigações para esclarecimentos enquanto acadêmicos em formação e alunos do Curso Normal.

Com esse intuito precisou-se compreender o processo da formação de professores, seus desafios e perspectivas, bem como a história, caracterização e importância do Curso Normal nessa trajetória de aperfeiçoamento profissional. Assim também se percebe a importância da Didática, além de conceitos interligados a essa, como a criatividade no ato de educar que precisa estar presente nas ações pedagógicas a serem desenvolvidas como docentes, a discussão de assuntos cotidianos na sala de aula, como as dificuldades, causas, consequências e posturas em relação à indisciplina, sem esquecer a relação e o entendimento sobre o currículo (oculto, real e formal).

Através desse trabalho esclareceram-se dúvidas e enriqueceram-se o pensar e fazer pedagógico, em que houve uma busca contínua de conhecimento. Do mesmo modo, o estágio contribuiu para a formação profissional como pedagogos, onde percebeu-se o Ensino Médio Modalidade Normal como mais um campo de atuação, podendo assim trabalhar na perspectiva de formar docentes comprometidos, pesquisadores que busquem a educação de qualidade. Por fim, compreende-se que o estágio curricular não é uma passagem, mas o que se vive nele, o que fica em cada um e o que se aprende é para sempre, fazendo desses educadores melhores.

## **Metodologia**

Essa prática pedagógica foi vivenciada através do componente curricular obrigatório de Estágio Supervisionado III – Ensino Médio Modalidade Normal no 6º semestre do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Sociedade Educacional Três de Maio – SETREM.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor, no município de Cândido Godói-RS, com a turma do primeiro ano do Ensino Médio – Curso Normal com 22 estudantes. Nesse estágio, trabalhou-se com o componente curricular Didática Geral e abordaram-se três conteúdos: criatividade no ato de educar, disciplina e in-

disciplina escolar (causas, consequências e postura), currículo oculto, real e formal.

O trabalho possui abordagem qualitativa com caráter descritivo, em que foram registradas reflexões, apontamentos e observações (LOVATO, 2013). Ainda usamos o método de pesquisa-ação, o qual acreditamos tornar a prática docente mais crítica e eficaz, concordando com Abdalla (2005, p. 386) quando afirma que o procedimento metodológico da pesquisa-ação

[...] seria a melhor forma de apreender a realidade, pensá-la na fluidez de seu processo e, principalmente, possibilitar o envolvimento ativo das professoras na realidade a ser investigada. Desse modo, a pesquisa-ação seria um instrumento para compreender a prática, avaliá-la e questioná-la, exigindo, assim, formas de ação e tomada consciente de decisões.

Sendo essa prática integradora, em que são necessárias a participação e a reflexão, realizou-se uma hora-aula de observação da turma do primeiro ano do Ensino Médio – Curso Normal para conhecer e obter informações sobre os alunos e professora, os espaços físicos de que a instituição escolar dispõe, bem como os documentos da mesma.

Durante as observações e as práticas, utilizamos o diário de campo como forma de avaliação de nossas ações como educadores; para justificar a escolha desse método avaliativo, podemos citar Abdalla (2005, p. 392), que traz quatro justificativas para o uso desse método avaliativo:

1. Faz repensar o significado da visão que se tem da realidade;
2. Facilita a análise e o questionamento das condições observadas, que puderam ser registradas;
3. Possibilita estabelecer uma fundamentação coerente das tarefas observadas;
4. Permite construir novas “visões” e “versões” alternativas diante das experiências registradas, revelando como elas nos dizem: o refletir, o pesquisar, o fazer, o refazer, o apreciar e, neste processo, como está se realizando a organização de experiências, quais e quantas tentativas de solução para o problema foram pensadas e de que maneira são utilizados os materiais e instrumentos, ampliando, assim, o interesse, o envolvimento e o empenho nas atividades (grupo de alunas-professoras do PEC Formação Universitária – Santos, 2003).

Para conhecer as características da turma, realizou-se um questionário com os alunos e uma conversa sobre suas expectativas frente a esse estágio. Dessa forma, pode-se conhecer seus desejos individuais em relação ao contexto profissional, um pouco sobre a trajetória escolar, fatos marcantes, estímulos e desgostos, inteirando-se em suas realidades. Ainda no final de cada aula foram feitas anotações das vivências e reflexões para que na próxima oportunidade, através desse registro, fosse possível aperfeiçoar a prática pedagógica.

Para tanto, antes de ir a campo, foram elaborados um projeto e um plano de trabalho, bem como planos de aula para melhor forma de organização e

planejamento das práticas pedagógicas. A fim de atingir os objetivos propostos, foram realizadas atividades e ações pedagógicas significativas para o processo de ensino-aprendizagem. Assim aconteceram rodas de debate, diálogos em pequenos grupos, análises de casos, leituras, pesquisas, elaboração de mapas conceituais, dinâmicas, vídeos e exercícios de fixação.

As aulas aconteceram nas terças-feiras pelo turno da manhã em dois períodos semanais de 50 minutos, totalizando 8 horas-aula. Também foi realizada uma oficina pedagógica com o tema “Ludicidade por meio da Literatura Infantil e da Música”, que teve duração de três horas e trinta minutos. E a partir das vivências, experiências, reflexões, diálogos e registros foi produzida a escrita deste artigo científico. Para finalizar, foi realizada uma apresentação em seminário para toda a comunidade escolar e da faculdade.

### **Contextualização e observações**

A Escola Normal foi criada com o objetivo de preencher as lacunas de vagas para professores atuantes no ensino primário. No século XX, mais especificamente nos anos 1930, também se percebia que havia uma grande feminização nessa área, pois um dos objetivos dessas escolas era alfabetizar as mulheres, além de que as professoras realizavam um papel de mãe, ou seja, seu papel social era confundido. No próprio currículo do Curso Normal, a preparação profissional era secundária. No início, a prática desenvolvida nessa formação era reprodutora de modelos e métodos pedagógicos que se diziam eficientes (PIMENTA, 2012).

Nessa época, a Escola Normal era procurada mais por mulheres da elite. Porém, mais tarde nesse mesmo século (nos anos 60 e 70), com a mudança da legislação referente à formação de professores, quando a partir de então se entendia que “qualquer pessoa pode exercer o magistério até a 5ª série!” (PIMENTA, 2012, p. 58). Em decorrência disso, o salário para estes profissionais diminuiu, e as mulheres oriundas de classe média passaram a procurar o Magistério.

Ao findar do século XX, nos anos 1980, começaram a ser realizados movimentos em que faculdades de educação, universidades, grupos e institutos de pesquisa percebem que essa formação de professores precisa ter melhorias. Pimenta (2012, p. 77) aponta que

[...] em todos os âmbitos há iniciativas, produção de conhecimento, ideias, propostas. Concordantes ou não e mesmo divergentes, não importa. Todas com a preocupação de alterar o quadro de precariedade que aí está na formação de professores.

Atualmente, as discussões referentes a esse tema ainda prosseguem, e o Curso Normal é visto como uma etapa da formação inicial de professores,

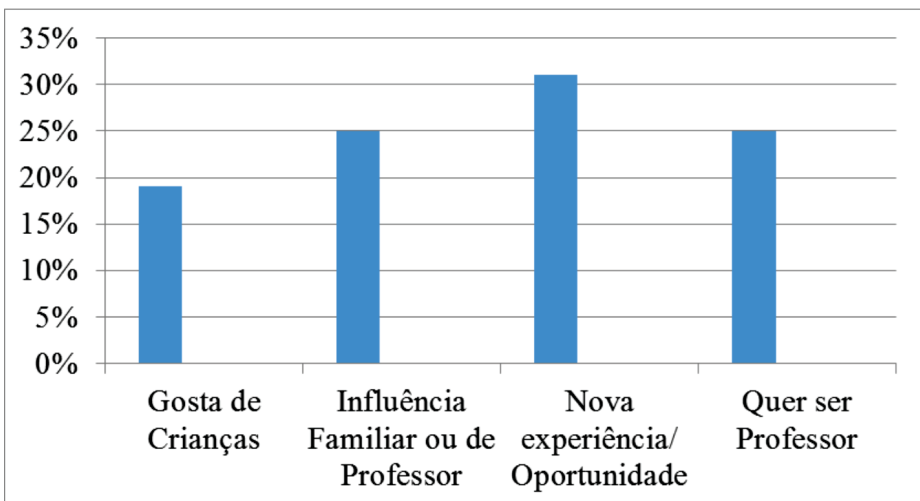
dando suportes básicos para o exercício dessa profissão. O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 valida esse nível de ensino ao dizer que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Segundo esses aportes legais, o Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor, que oferta o Ensino Médio – Curso Normal com o intuito de formar professores para docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, para que se tornem profissionais comprometidos com o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos e que possuem direitos, que revisem suas concepções frequentemente, que selecionam e fortalecem suas práticas e atuam como mediadores da aprendizagem.

A partir dos questionários respondidos pelos alunos no momento em que realizamos as observações, percebeu-se que a feminização desse curso de formação de professores ainda continua no século atual, tendo nessa turma a maioria feminina, totalizando dezesseis e apenas quatro estudantes do sexo masculino. Além desse aspecto, os estudantes relataram a motivação e o porquê da escolha pelo Curso Normal, como nos mostra o gráfico a seguir.

**Gráfico 1:** Por que escolheu o Curso Normal?



Elaborado por: SCHREDER, Carolaine; RECKTEWALD, Roberta T.; SANTOS, Maicon B.

Frente aos dados expressos acima, nota-se que nem todos os estudantes que estão cursando o Ensino Médio Modalidade Normal o fazem por ter como objetivo profissional a formação docente. Isso quer dizer que os adolescentes que estão nessa etapa ainda têm dúvidas a respeito de suas metas, de seu futuro, buscando por vezes no Curso Normal um apoio ou, mesmo como relatado por eles nos questionários, uma experiência a mais para a vida e até para o currículo profissional. Por outro lado, alguns esperam poder aproveitar esse momento como uma oportunidade, podendo ser a inspiração, o impulso para seguir nessa profissão ou procurar algo diferente. Entende-se, portanto, que esses jovens estudantes ainda estão constituindo sua identidade pessoal e profissional, procurando e experimentando novas situações e vivências, em que vão reformulando seus interesses e perspectivas.

Os profissionais docentes que atuam nas instituições escolares, para chegar nessa função, precisaram passar por cursos de formação de professores. Porém os estudos, as indagações, buscas e aprendizados não se findam. A formação inicial de professores procura instrumentalizar esses profissionais com uma base teórica e outra prática, as quais estão em constante diálogo, ou seja, há uma interligação e interdependência entre ambos.

### **Prática do estágio: resultados e discussões**

Vale rememorar que a nossa formação profissional vem sendo constituída desde os primeiros anos escolares, ou seja, o professor vai se tornando professor através de todas as experiências e vivências que passou desde a sua infância; é uma construção histórica constante. Assim temos contato com os professores por vários anos de nossa vida, os quais nos marcam, deixam lembranças de momentos únicos e que têm um significado singular para cada indivíduo. Dessa maneira, cada qual que optou por essa profissão traz consigo essa bagagem. Assim se nota que

[...] quando ingressam nos cursos superiores, os(as) alunos(as) já possuem, pelo menos, onze ou doze anos de escolarização. Vivenciaram modelos de formação desde a infância. Infelizmente, bastante homogêneos, na maior parte dos casos, e centrados numa perspectiva tradicional de educação. Estes modelos estão fortemente “in-corporados”, isto é, introjetados por cada um de nós, fazem parte do nosso “corpo” e são acionados no momento em que assumimos a função educadora (PIMENTA, 2013, p. 69).

Ou seja, toda a nossa caminhada escolar está “guardada” em nós, constitui-nos. Ainda, cabe a cada um, a partir dos estudos e frente aos diversos paradigmas que encontramos na educação, reformular algumas ideias e opiniões, bem como rememorar o que se torna positivo, espelhando-se nas ex-

periências passadas, tendo as opções tanto de continuar assim como de modificar e inovar.

Essa relação diária com a inovação, a criatividade, a procura constante remete-nos à ideia de que sempre há algo para aprender e ser conhecido. Dessa forma, [...] “a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (FREIRE, 1996, p. 55).

Quanto mais se toma consciência do sujeito aprendente que somos, mais se percebe que, ao ouvir o outro, propor diálogos, trocar ideias e experiências, sem se sobrepôr a ninguém, mais aprendemos, mais dúvidas e desafios surgem, propondo-nos um exercício permanente de pesquisa e de conhecer. “Assim, quando conversamos e descobrimos novos arquipélagos de certezas, devemos saber que navegamos em um oceano de incertezas” (MORIN, 2002, p. 59).

No decorrer desse estágio, buscou-se demonstrar essa relação entre teoria e prática, trazendo para nossos educandos, além de um suporte teórico, conceituando cada conteúdo apresentado; buscamos exemplificar cada um desses conceitos através de notícias e/ou exemplos práticos trazidos pelos acadêmicos, e por vivências que os próprios educandos nos traziam, e nesse momento eles pensavam sobre suas práticas.

Dessa forma, ao abordarmos a Didática, remetemo-nos a José Carlos Libâneo, um importante teórico e pensador da educação no Brasil. Em sua obra “Didática”, ele nos traz que “a Didática trata da teoria geral do ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 25), de modo que investiga os objetivos e a finalidade do ensino e da educação, baseando-se na estrutura sociopolítica e cultural de determinada sociedade. Ainda destaca que

[...] a Didática é o principal ramo de estudo da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. A Didática está intimamente ligada à Teoria da Educação e à Teoria da Organização Escolar e, de modo muito especial, vincula-se à Teoria do Conhecimento e à Psicologia da Educação (LIBÂNEO, 2013, p. 25).

A partir dessa concepção de Didática, pode-se entender a importância que ela tem para todos os profissionais da educação, sendo um alicerce para o seu trabalho em sala de aula. Portanto também influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem e oferece as condições necessárias para que aconteça a assimilação ativa dos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções.



Através dessa perspectiva de didática, ministramos nossas aulas buscando uma maior interação com os alunos, tendo em mente de que o ensinar não é uma atividade que ocorre de forma isolada, porém é uma “atividade conjunta de professores e alunos, organizados pelo professor” (LIBÂNEO, 2013, p. 28). Sendo um componente curricular que estuda e trabalha na perspectiva de unir a teoria com a prática, investigando

[...] as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem. [...] traduz objetivos sociais e políticos em objetivos de ensino, seleciona e organiza os conteúdos e métodos e, ao estabelecer as conexões entre ensino e aprendizagem [...] (LIBÂNEO, 2013, p. 53).

Desse modo, a primeira aula teve como tema principal a criatividade no ato de educar. Realizou-se uma dinâmica para promover a integração e a espontaneidade da turma. No decorrer da aula, foram feitos vários questionamento e desafios, sendo o primeiro dar várias utilidades para um objeto, o clips, para introduzir a questão “o que é criatividade?”. Essa objetivou que os alunos conversassem e colocassem em um cartaz coletivo o que sabiam sobre isso, ou seja, seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Logo foram realizadas a leitura de um texto e a sistematização das ideias discutidas novamente no cartaz para comparar o que se sabia e o que se descobriu.

Na segunda aula, tratou-se sobre a disciplina e a indisciplina. Os conceitos foram apresentados e dialogados, refletindo-se a partir de charges. Os alunos formaram grupos, leram e conversaram sobre casos e notícias referentes ao tema em estudo, precisando apresentar suas ideias frente à postura adequada naquela situação. Para finalizar, realizou-se uma dinâmica de duplas rotativas, em que a cada pergunta ou palavra-chave que era dita os estudantes falavam um para o outro o que haviam compreendido.

Faz-se necessário destacar que se procurou possibilitar um ambiente amigável, envolvente e incentivar a autonomia dos estudantes. A partir das análises e reflexões posteriores a cada aula, percebeu-se que eles procuraram tirar as dúvidas e, mesmo ao sistematizar ou anotar ideias interessantes no caderno, partindo da sua própria compreensão, não esperavam que apenas tivessem que copiar itens e textos específicos.

Desse modo, procurou-se entender e tornar atitude a concepção de que a didática busca compreender e auxiliar o processo “transmissão/assimilação de conhecimentos e habilidades tendo como culminância o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos de modo que assimilem ativa e independentemente os conhecimentos sistematizados” (LIBÂNEO, 2013, p. 54), estimulando, dessa forma, a autonomia dos alunos.

Ao estudarmos a formação e organização do currículo escolar, percebemos que ele está intimamente ligado à cultura, à política e à sociedade como um todo, carregando em si os fundamentos nos quais se baseia a educação da atualidade.

Dessa forma, o currículo passa a ser estruturado, detendo-se nos conteúdos que são considerados adequados para determinado contexto social, pois, como afirma Silva (2005, p. 15), “o currículo é sempre resultado de uma seleção”. Isso se refere a conhecimentos e saberes considerados válidos para a formação de cidadãos conscientes, pois é a escola o local onde as novas gerações se apropriam dos conhecimentos históricos, culturais, científicos e dos valores éticos e estéticos para a convivência em sociedade.

A própria palavra “currículo” vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, que é pelo currículo que acabamos por nos tornar o que somos, “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2005, p. 15).

Ao pensarmos nessa perspectiva, percebemos a íntima relação que há entre os conteúdos previamente selecionados e o modelo de cidadão que se deseja ter no final do período escolar. O currículo deve ser abordado através do princípio humano, tendo articulação entre o currículo escolar e características específicas de cada educando e educador. O trabalho da escola também deve estar sempre alicerçado ao Projeto Político Pedagógico, organizando tempos e espaços para o aprender e o ensinar, procurando sempre buscar a inovação e o dinamismo.

Currículo abarca o conjunto de formulações (representações, saberes, programas, disciplinas e estruturas) e de experiências (atividades, práticas, vivências) propiciado pela instituição de ensino para formação de sujeitos (educandos, mas também educadores e comunidade), de acordo com as grandes finalidades que se propõem (expressas no PPP) (VASCONCELLOS, 2009, p. 28).

Desse modo, currículo foi o tema abordado na terceira aula, em que procurou-se compreendê-lo de maneiras diferenciadas, com vários exemplos práticos, do cotidiano. Para isso, foi feita uma caça ao tesouro, em que cada pista era acompanhada de um pequeno texto informativo sobre o assunto, e essas eram discutidas. Essa atividade proporcionou explorar os diferentes espaços da escola, relacionando-os a diferentes situações.

Percebeu-se que os estudantes conseguiram compreender o conteúdo a partir da realização de um mapa conceitual em conjunto. Ainda como forma de revisão dos conteúdos abordados durante todo o estágio e para tirar dúvidas que ainda tinham, foi realizado um “quiz” de perguntas e respostas em grupos. Os objetivos estabelecidos foram alcançados através da metodologia utilizada.

Em nosso cotidiano, encontram-se muitos desafios, pois com o século XXI a realidade escolar alterou-se, demandando muito mais conhecimento e trabalhos relacionados à cultura, tecnologia e economia, não sendo mais apenas uma aula de transmissão de conteúdos, mas sim de envolvimento e participação. Portanto faz-se necessário um currículo interdisciplinar que enriquecerá a bagagem de conhecimento científico, cultural e subjetivo do sujeito.

### **Avaliação**

Cada docente tem seus ideais, sua visão de educação e concepções pedagógicas, as quais influenciam seu modo de avaliação da aprendizagem, refletindo a forma como compreende as relações com os educandos e entre esses.

Dessa forma, procurou-se pensar e realizar a intervenção pedagógica de acordo com as ideias e princípios acima discutidos, procurando adequar as atividades e propostas de acordo com as situações que foram surgindo.

Assim, mesmo que a intervenção do estágio se limitasse a oito horas-aula, foi possível fazer uma avaliação contínua da turma através das reflexões diárias no caderno de campo, registrando as percepções que tivemos em relação às aulas ministradas. Com a confecção de mapas conceituais em conjunto, os debates em sala de aula, produção textual, cartazes comparativos, revisão a partir do quiz de perguntas e respostas e da prova objetiva, percebeu-se uma assimilação ativa dos conteúdos por parte dos estudantes.

Esse componente de Didática Geral, proposto para ser ministrado durante o estágio, precisou ser pensado de forma criativa e envolvente, além de ter um embasamento teórico consistente, oportunizando diálogos para a troca de ideias, desenvolvendo a autonomia e o pensamento crítico, auxiliando os estudantes a constituir sua identidade docente. Desse modo, fez-se necessário a realização de pesquisas, análises e debates para consolidar o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda se realizou uma oficina pedagógica com todas as turmas do Ensino Médio-Curso Normal. Ao escolher o tema a ser abordado, pensou-se que é importante trabalhar sobre “A Ludicidade por meio da Literatura Infantil e da Música” com esses estudantes que atuarão na área da educação, contribuindo para que se tornem profissionais preocupados com a aprendizagem de seus alunos, buscando métodos criativos e inovadores que despertem o gosto de aprender e estar no ambiente escolar. Ainda foi uma sugestão da coordenação do curso, a qual percebe a relevância de abordar esse tema e criar esses espaços de socialização e construção de conhecimentos que contribuirão no processo de formação desses professores.

Primeiramente, foram feitas indagações frente ao tema, objetivando a interação espontânea dos alunos e para que esses pudessem demonstrar suas ideias e conhecimentos prévios sobre o assunto. Depois de refletir sobre os conceitos, procuramos instrumentalizá-los com exemplos práticos de atividades que possam ser utilizadas posteriormente na oficina, como músicas e seus movimentos, diferentes formas de contar uma história, o cuidado ao escolher um livro para tal, como explorar sons de objetos e músicas para atividades em grupo, história com caminho de sensações. Após cada atividade, era feita uma conversa sobre os benefícios da atividade e sua relação com a ludicidade.

Desse modo, buscou-se compreender que o brincar é uma necessidade da criança e importantíssimo para o desenvolvimento saudável. Assim, hoje percebe-se que a maioria das crianças passa a maior parte do dia nas escolas, e por isso é de responsabilidade da escola e do professor tornar esse espaço mais atraente e que possibilite aprendizagens significativas para as crianças, podendo utilizar a ludicidade. Assim,

Brincando o sujeito aumenta sua independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza sua cultura popular, desenvolve habilidades motoras, exercita sua imaginação, sua criatividade, socializa-se, interage, reequilibra-se, recicla suas emoções, sua necessidade de conhecer e reinventar, constrói seus conhecimentos (DALLABONA, 2010, p. 4).

Trabalhar na área da educação é um grande desafio, pois se está em constante processo de contribuição na formação de um ser humano e cidadão. Assim, a escola deve cativar a construção de conhecimento e não o impor; para isso são necessárias inovação e motivação do profissional para o progresso do seu aluno.

Nessa perspectiva, atingiram-se os objetivos com a realização da oficina pedagógica, levando os estudantes a compreender e perceber a relevância do trabalho por meio da ludicidade nas práticas educativas a serem desenvolvidas, além das diferentes possibilidades de utilização da literatura infantil e da música. Além disso, a partir da experiência de cada participante durante a oficina, demonstrando interação, alegria, interesse, comprometimento e crença em uma educação de qualidade, pode-se concluir que a intervenção pedagógica do Estágio Supervisionado III alcançou os objetivos com êxito.

## **Conclusão**

Considerando toda a prática pedagógica que foi desenvolvida, pode-se experienciar a atuação em sala de aula, que foi um grande desafio, pois se trabalhou com uma turma de adolescentes que possuem uma idade não muito distante dos acadêmicos/estagiários. Assim, percebe-se que o professor tem

um papel fundamental na sociedade e passa cada vez mais por desafios, o que incita a busca e o aperfeiçoamento do seu fazer pedagógico. A Didática Geral é importante pelo fato de trabalhar e fazer pensar nas práticas pedagógicas cotidianas, trazendo elementos relacionados a temas de relevância social como indisciplina, relações sociais, entre outros.

A possibilidade de desenvolver a intervenção pedagógica com uma turma do Ensino Médio – Modalidade Normal proporcionou novas experiências e conhecimentos como acadêmicos, ressignificando a prática docente através dessa experiência, além de contribuir para a formação docente dos alunos desse nível.

Procurou-se realizar um bom planejamento com metodologias e atividades diversificadas, para que todos pudessem compreender o conteúdo. Além disso, precisou-se levar em conta as mudanças da sociedade e dos indivíduos, bem como as influências dos meios cultural, social, econômico e afetivo que foram analisados através de diálogo com os profissionais da escola e o questionário que os alunos responderam nas observações.

Portanto acredita-se que toda essa experiência, em que se relacionou a teoria com a prática, foi de grande relevância e contribuiu para o aprimoramento profissional e pessoal. Nesse contexto estão incluídos todos os aspectos do ato educativo, como os conhecimentos compartilhados, a interação com a comunidade e o espaço escolar, as metodologias utilizadas, entre muitos outros.

## Referência

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online], v. 13, n. 48, p. 383-400, 2005. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362005000300008>>. Acesso em: 11 set. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº 9.394/96.** 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 set. 2017.

DALLABONA, Sandra Regina. **O lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar.** Instituto Catarinense de Pós-Graduação. 2010. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2013.

LOVATO, Adalberto. **Metodologia da Pesquisa.** Três de Maio: Setrem, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento.** 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Apres. Aínda Monteiro. Vários autores. **Didática e formação de professores:** complexidade e transdisciplinaridade. Porto Alegre: Sulina, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores:** Unidade Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e formação de professores:** complexidade e transdisciplinaridade. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade.** 2. ed., 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Currículo:** A atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertat, 2009.

# Metodologias ativas no ensino superior: reflexões sobre a prática no processo de ensino e aprendizagem

*Tarcisio Dorn de Oliveira<sup>1</sup>*  
*Felipe Cavalheiro Zaluski<sup>2</sup>*

## Introdução

A transformação da educação foi pautada por diversas tendências e métodos de ensino e aprendizagem, em que as necessidades vindas da sociedade e impostas pelo mundo globalizado bateram de frente com as tendências tradicionais, não sendo mais apropriadas para a sociedade contemporânea. Dessa forma, a globalização e o dinamismo da condição humana em relação ao conhecimento passam a ser compartilhados com todos e para todos em tempo real, exigindo adequações dos professores como também dos próprios alunos.

Nesse sentido, Mitre et al. (2008) salientam que o grande desafio deste início de século está na perspectiva de desenvolver a autonomia individual em íntima coalizão com o coletivo, haja vista que a educação deve ser capaz de desencadear uma visão do todo – de interdependência e de transdisciplinaridade –, além de possibilitar a construção de redes de mudanças sociais com a consequente expansão das consciências individual e coletiva. Portanto uma de suas competências está justamente na crescente tendência à busca de métodos ativos, que admitam uma prática pedagógica plural que extrapole os limites do treinamento puramente técnico para efetivamente alcançar a formação do aluno como um ser sujeito composto pela dialética da ação-reflexão-ação apto a viver, aprender e transformar a sociedade.

---

<sup>1</sup> Graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ, 2009). Mestre em Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2011). Doutorando em Educação nas Ciências pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ, 2016). Docente dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil da UNIJUÍ. E-mail: [tarcisio\\_dorn@hotmail.com](mailto:tarcisio_dorn@hotmail.com).

<sup>2</sup> Graduado em Administração pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ, 2017). Mestrando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: [felipezaluski@hotmail.com](mailto:felipezaluski@hotmail.com).

No atual contexto social, os autores supracitados observam que os meios de comunicação estão potencializados pelo avanço das novas tecnologias e pela percepção do mundo vivo como uma rede de relações dinâmicas e em constante transformação, discutindo a necessidade de urgentes mudanças nas Instituições de Ensino Superior, visando, entre outros aspectos, à reconstrução de seu papel social.

Ainda, as abordagens pedagógicas ativas de ensino e aprendizagem vêm sendo construídas e implicam formar profissionais como sujeitos sociais com competências éticas, políticas e técnicas e dotados de conhecimento, raciocínio, crítica, responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, capacitando-os para intervir em contextos de incertezas e complexidades (MITRE et al., 2008).

Nessa perspectiva, a questão dos currículos de graduação começou a ganhar importância na reforma da educação superior após 1995 com a Lei Federal nº 9394/96 de diretrizes e bases da educação brasileira, que regulamenta o sistema educacional público e privado (BRASIL, 1996). Gemignani (2012) acredita que a universidade pode contribuir de forma significativa nessa transição paradigmática ao promover ações que propiciem a construção coletiva de uma nova forma de interagir e de trabalhar com o conhecimento, ou seja, um caminho que conduza à compreensão da complexidade da vida humana pela construção de um currículo mais flexível, pensado, criado e vivenciado coletivamente.

Dessa forma, o presente ensaio teórico<sup>3</sup> objetiva refletir as metodologias ativas no que tange à *práxis* pedagógica no sentido de ultrapassar os treinamentos exclusivamente técnicos e tradicionais comumente encontrados no ensino superior. Para isso foi realizado um levantamento bibliográfico desenvolvido com base em material já elaborado acerca da temática, que, a partir dos dados obtidos, realizaram-se a análise e a interpretação das informações, mesclando-as de maneira a conseguir uma maior compreensão e aprofundamento sobre o tema abordado. O mérito deste estudo está em ponderar alguns aspectos sobre o conceito de metodologias ativas, sua utilização no processo de ensino e aprendizagem do ensino superior, conscientização e importância da prática das metodologias ativas no intuito de alcançar a formação do aluno como um ser sujeito capaz de viver, aprender e transformar seu meio.

A partir dos autores consultados, as reflexões propostas tornam-se possíveis no sentido de avançar e promover o entendimento, relacionando as me-

---

<sup>3</sup> Desenvolvida no grupo de pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ.



metodologias ativas com a prática pedagógica, haja vista que a educação deve ser capaz de possibilitar a construção de redes de mudanças sociais com a consequente expansão da consciência individual e coletiva, procurando formar cidadãos aptos a desempenhar suas atividades profissionais que atendam os interesses do meio em que estão inseridos.

É evidente a necessidade de que os docentes do ensino superior busquem desenvolver competências profissionais para preparar os estudantes numa formação crítico-social. Para isso, é preciso substituir as tradicionais formas de ensino por metodologias ativas de aprendizagem, que possam ser utilizadas na prática docente cotidiana, como um recurso didático inovador. Nesse aspecto, algumas reflexões são propostas a seguir.

### **Metodologias ativas**

O conceito de metodologias ativas, para Bastos (2006, p. 10), define-se como um “processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Logo o docente deve buscar a atuação como um facilitador, visto que, para que haja educação de adultos, a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção de novos conhecimentos a partir de experiências prévias são necessárias para impulsionar as aprendizagens (FREIRE, 1999).

Nessa perspectiva, Mitre et al. (2008) observam que as metodologias ativas utilizam a problematização como um recurso didático de ensino e aprendizagem, objetivando engajar e motivar o estudante, pois a problematização, quando colocada dentro do contexto de ensino e aprendizagem, promove uma reflexão, contextualização do aluno perante esse problema, ressignificando suas descobertas.

Assim, os tradicionais métodos de ensino, que se baseavam principalmente na transmissão de informações pelos discentes, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Entretanto, com a internet e a possibilidade de acesso a diversos cursos e materiais *on-line*, o aprendizado é possível em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Esse processo é complexo, mas ao mesmo tempo necessário, em que as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos enquanto prática pedagógica.

Se o intuito é a formação de alunos mais proativos, deve-se adotar metodologias em que os alunos desenvolvam atividades cada vez mais complexas, em que busquem tomar decisões e avaliar os resultados; ou ainda, se o objetivo é a formação de alunos mais criativos, eles devem experimentar inúmeras novas possibilidades de demonstrar e desenvolver sua iniciativa e cria-

tividade. Então as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade à medida que os alunos participam da teorização e trazem novos elementos ainda não considerados nas aulas ou, até mesmo, na perspectiva do professor.

As metodologias ativas utilizam a problematização como principal estratégia de ensino e aprendizagem, visando motivar o aluno, pois diante de uma problematização ele se depara com novas descobertas, reflexões e as relaciona com suas experiências e conhecimentos, promovendo a produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento (MITRE et al., 2008). Freire (1999) afirma que as metodologias ativas impulsionam a aprendizagem através da superação de desafios, da resolução de problemas e da construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos alunos.

Finalizando, Bastos (2006) reforça que as metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, que buscam encontrar soluções para um determinado problema. Nesse caminho, o professor atua como um facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e a partir disso tome suas decisões para atingir os objetivos estabelecidos. Em resumo, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem implicam currículos mais integrados e organizados por módulos de ensino, com relações mais horizontais e democráticas entre alunos e professores, fundamentadas numa filosofia educacional, além da tradicional pedagogia de transmissão de conhecimento (FREIRE, 2006).

### **Metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem do ensino superior**

Um dos maiores desafios do docente no ensino superior é engajar o acadêmico para ter uma participação efetiva nas discussões em sala de aula. Desse modo, a prática pedagógica deve ser encarada com muita seriedade e planejamento, requerendo posturas e comprometimentos para a busca de um processo que eduque para a autonomia do acadêmico, mediado pelo discente.

Reibnitz e Prado (2006) atentam que um dos maiores desafios dos docentes consiste em compreender as ações pedagógicas e o papel que assumem no processo de ensinar e aprender, reconhecendo as demandas e os requerimentos que determinam o modo de ser e agir. Nesse viés, Freire (2006) constata que não é possível fazer reflexões acerca da educação sem refletir sobre o próprio homem, que busca inovações, pois se reconhece como um ser inacabado e por isso se educa, na busca constante de ser mais, para melhor se adaptar ao meio. Isso seria a raiz da educação.

Percebe-se que o projeto pedagógico deve contemplar a diversidade de metodologias, estratégias de ensino e atividades de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de uma educação transformadora que, ao discutir assuntos relevantes para a vida em sociedade, transmita aos alunos conhecimentos que lhes permitam conhecer, criticar e transformar a realidade em que vivem e permita a sua formação integral como cidadãos solidários, críticos, intervenientes e autônomos, o que tornará significativa a sua aprendizagem.

As novas tendências nascem de um processo de interação entre educador e educando, nas quais esses criam conjuntamente novos métodos e caminhos de ensino-aprendizagem, levando à construção do conhecimento pelo próprio aluno, focando a questão da subjetividade e a formação de novos cidadãos. Baseado nessas novas tendências, a quantidade de conteúdo apreendida pelo educando é menos importante do que os métodos utilizados para o ensino.

Então Cyrino e Pereira (2004) percebem que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos; esse poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões, haja vista que o processo de ensino-aprendizagem é complexo, apresenta um caráter dinâmico e não acontece de forma linear como uma somatória de conteúdos acrescidos aos anteriormente estabelecidos.

Como aponta Gemignani (2012), ao explicar que essa perspectiva transformadora vai exigir mudanças didáticas nos currículos, pois esses estão sobrecarregados de conteúdos insuficientes para a vida profissional, já que a complexidade dos problemas atuais exige novas competências além do conhecimento específico, tais como: a colaboração, o conhecimento interdisciplinar, a habilidade para a inovação, o trabalho em grupo, a educação para o desenvolvimento sustentável, regional e globalizado. Acredita-se que a universidade pode contribuir de forma importante para a flexibilização do currículo e do planejamento pedagógico, desde que confira ao professor maior autonomia, responsabilidade nas estratégias de ensino, em sua avaliação, na possibilidade de produção de cenários de aprendizagem e métodos inovadores de ensino.

Nesse contexto, o uso das metodologias ativas como processo de ensino e aprendizagem é um método inovador, pois baseiam-se em novas formas de desenvolver o processo de aprendizagem, utilizando experiências reais ou simuladas, objetivando criar condições para solucionar, em diferentes contextos, os desafios advindos das atividades essenciais da prática social (BERBEL, 2011).

As metodologias ativas são um recurso de grande importância e podem favorecer de forma significativa e eficaz o processo de ensino e aprendizagem. A implementação dessas metodologias favorece a motivação autônoma quando inclui o fortalecimento da percepção do aluno de ser fator de sua própria

ação. Desse modo, as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e buscam trazer novos elementos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do docente (BERBEL, 2011).

Assim, a importância do uso de metodologias ativas no ensino superior é importante pelo fato de buscar uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2006), em que o estudante tem uma postura ativa em relação a seu aprendizado numa situação prática de experiências por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade.

### **Práticas (potencializadoras) de metodologias ativas no ensino superior**

A docência do ensino superior ainda é um desafio, visto que nem sempre o professor está disposto a compartilhar com os acadêmicos o processo educativo. Ainda é necessário democratizar o ambiente da sala de aula, partindo do pressuposto de que a prática pedagógica deve ser enfatizada pela pesquisa, contribuindo de forma ativa para a descoberta e o desenvolvimento de uma atitude de autonomia intelectual.

Mesquita, Menezes e Ramos (2016) desenvolveram um estudo que identificou as dificuldades vivenciadas pelos docentes na implementação de metodologias ativas no curso de graduação em Enfermagem de uma instituição federal localizada no estado do Rio Grande do Norte. Os resultados da pesquisa evidenciaram as dificuldades vivenciadas pelos docentes no que tange à utilização de métodos ativos de ensino e aprendizagem voltados à formação do enfermeiro. Ainda, a pesquisa elucidou que as dificuldades estavam voltadas para problemas curriculares na aplicabilidade de métodos ativos e a forte resistência dos próprios docentes em modificar e atualizar sua prática pedagógica.

Os resultados da pesquisa de Mesquita, Menezes e Ramos (2016) reafirmam que a resistência dos docentes em atualizar-se pedagogicamente favorece o uso contínuo de métodos de ensino que não contribuem para uma formação de profissionais transformadores da realidade social. Dessa forma, não é fácil romper com conceitos já internalizados e manifestados em práticas tradicionais, pois toda mudança gera uma série de sentimentos, e tal processo requer tempo, disponibilidade e, principalmente, a vontade do profissional para modificar o seu fazer pedagógico.

A aplicação das metodologias ativas no curso de Engenharia de uma instituição de ensino superior privada do estado do Rio de Janeiro foi o objetivo do estudo de Rocha e Lemos (2014). Os autores evidenciaram por meio de

uma pesquisa informal com os estudantes reações favoráveis às técnicas utilizadas pelas metodologias ativas, demonstrando que os alunos buscaram a superação nos resultados, criando um clima desafiador e que necessitava de análise crítica e compreensão.

Marin et al. (2010) buscaram avaliar os resultados de experiências de utilização de metodologias ativas em pós-graduação multiprofissional em saúde, baseadas na ótica dos egressos. Com base nos resultados os autores identificaram que a lógica utilizada pelos egressos para avaliar positivamente os cursos em geral revelou a aplicação de princípios das metodologias ativas, uma vez que, para eles, foi possível uma visão ampliada e contextualizada da realidade, a articulação teoria-prática, além do desenvolvimento da capacidade de conviver com e respeitar os diferentes saberes necessários ao cuidado integral.

A partir disso, é possível constatar a incorporação das metodologias ativas de aprendizagem no desenvolvimento de profissionais das diferentes áreas de formação. Isso pode vir a contribuir tanto no replanejamento curricular dos cursos de ensino superior como na implementação de outros que venham a ser estruturados para alcançar mudanças na formação profissional, iluminados por esse novo olhar do processo ensino-aprendizagem.

Outro estudo realizado no âmbito do ensino superior em Enfermagem foi realizado por Melo e Sant'ana (2012). Os autores investigaram a adaptação do discente em sua formação acadêmica na metodologia ativa, analisando as vantagens e fragilidades dessa metodologia e habilidades adquiridas para a vida profissional. Os resultados demonstraram que 86% dos alunos estavam adaptados às metodologias ativas. As principais vantagens encontradas foram a avaliação crítico-reflexiva e a valorização do trabalho em equipe, e como fragilidade foi elucidada a importância da maturidade que é exigida do discente e a falta de suporte do docente como facilitador do ensino.

Portanto o discente deve ser cada vez mais autônomo e capaz de desenvolver o raciocínio pedagógico com uma visão ampla e confiante na utilização das metodologias ativas, objetivando a formação de futuros profissionais comprometidos, críticos e reflexivos. O discente deve fazer questionamentos relevantes, que possam estimular o pensamento crítico, motivando a participação do estudante com orientação. É perceptível que o estudante não deseja do tutor respostas a seus questionamentos e, sim, direcionamento e orientação quanto à busca e à construção do seu próprio conhecimento.

### **Considerações finais**

Neste novo milênio, um dos desafios posto à educação do ensino superior é a busca por metodologias ativas que possibilitem uma prática pedagógi-

ca eficaz no sentido de ultrapassar os limites do treinamento exclusivamente técnico e tradicional, para assim efetivamente alcançar a formação de um sujeito ativo como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, humanizado e transformador do espaço onde está inserido.

Entretanto a docência do ensino superior ainda é um desafio, visto que nem sempre o professor está disposto a compartilhar com os acadêmicos o processo educativo. Ainda é necessário democratizar o ambiente da sala de aula, partindo do pressuposto de que a prática pedagógica deve ser enfatizada pela pesquisa, contribuindo de forma ativa para a descoberta e o desenvolvimento de uma atitude de autonomia intelectual.

Assim, as diretrizes curriculares nacionais devem relacionar e associar os diferentes perfis: do aluno, do egresso, de habilidades, de competências de acordo com o desenvolvimento científico e tecnológico, aliado à formação humanista e também à promoção da cidadania. Essa nova perspectiva exige uma formação que capacite o aluno a modificar sua conduta e seu viver em sociedade, além de flexibilizar seus equipamentos e tecnologias para atender as necessidades do desenvolvimento de uma sociedade sustentável.

Nesse viés, o professor deve ser um artífice do conhecimento, de fato um pesquisador, não só sobre a ótica da ciência/tecnologia, mas também da humanização na educação. Precisa zelar pela aprendizagem do aluno e da formação crítica e criativa do mesmo. Educar envolve um entendimento múltiplo do estudante nos níveis individual, histórico e social. Nesse contexto, é fundamental que a *práxis* pedagógica considere as necessidades da sociedade em que o acadêmico está situado.

Existe hoje um momento díspar no ponto de vista do ensinar e aprender, haja vista que as formas de aprender dilataram-se em várias formas, como em redes, sozinhos, por intercâmbios etc. Observa-se que a liberdade de tempo e de espaço nos processos de aprendizagem caracteriza-se como um novo contexto educacional onde diversas situações de aprendizagem são possíveis com a ajuda das metodologias ativas.

Logo as novas práticas educacionais demandam novas concepções no planejamento e na construção de conteúdos e objetivos educacionais. Portanto, como toda mudança ocasiona várias reflexões, ajustes e melhorias, ou seja, tudo o que é inovador e ousado causa certa insegurança. Entretanto o empenho e o entusiasmo de alunos e professores devem fazer com que qualquer proposta inventiva renda resultados positivos.

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade à medida que os alunos participam da teorização e trazem novos elementos ainda não considerados nas aulas ou até mesmo na perspectiva do professor. As

contribuições dos alunos promovem o sentimento de engajamento, percepção de competência e pertencimento, desde que acatadas e analisadas pelo professor. Então o próprio aluno é o centro desse processo, pois através da aplicação de uma metodologia ativa é possível trabalhar o aprendizado de uma maneira mais participativa, uma vez que a colaboração dos alunos como sujeitos ativos traz fluidez e essência de tal possibilidade educativa em sala de aula.

A utilização de tais metodologias pode favorecer a autonomia do aluno, despertando não só a curiosidade do mesmo, mas sim o senso crítico para a tomada de decisões individuais e coletivas. Logo as metodologias ativas são formas de desenvolver o processo de aprender que os professores utilizam no processo de formação crítica de futuros profissionais.

As contribuições dos alunos promovem o sentimento de engajamento, percepção de competência e pertencimento, desde que acatadas e analisadas pelo professor. Dessa forma, percebe-se que, quando os alunos se assumem como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, tendo o professor papel fundamental na busca de subsídios para contribuir com o crescimento acadêmico, o aprendizado perdura por longo tempo ou toda a vida.

## Referências

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.
- BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemmedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 14 fev. 2018.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- CYRINO, Eliana Goldfarb; PEREIRA, Maria Lúcia Toralles. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, maio 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GEMIGNANI, Elizabeth. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. **Revista Fronteira das Educação**, Recife, v. 1, n. 2, p. 1-27, jan. 2012.
- MARIN, M. J. S. et al. Pós-graduação multiprofissional em saúde: resultados de experiências utilizando metodologias ativas. **Interface Comun. Saúde Educ.**, Botucatu, v. 14, n. 33, p. 331-344, abr.-jun. 2010.

MELO, Bárbara de Caldas; SANT'ANA, Geisa. A prática da metodologia ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino aprendizagem. **Comum. Ciênc. Saúde**, Brasília, v. 4, n. 23, p. 327-339, 2012.

MESQUITA, Simone Karine da Costa; MENESES, Rejane Millions Viana; RAMOS, Déborah Karollyne Ribeiro. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 473-486, 2016.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, jan. 2008.

REIBNITZ, Kenya Schmidt; PRADO, Marta Lenise do. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

ROCHA. Henrique Martins; LEMOS, Washington de Macedo. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. **Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação**. Disponível em: <<https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.



- VIII -

Temas transversais  
sobre educação

# Jovens jogadores-sonhadores: entre o sonho, a bola, a lei e a escola

*Eduarda Moro<sup>1</sup>*

## Introdução

No país do futebol, menino já nasce com bola no pé, clube para torcer, com direito a conjuntinho com o escudo do time para sair do hospital destinado a ser o próximo craque a brilhar nos campos de futebol e pedir música no Fantástico. Ele cresce, e os anos passam, a bola passa a dividir o tempo com a escola. E o menino que já nasceu com o futuro predestinado se vê nessa situação: tendo que driblar a professora, as disciplinas e as notas para poder fazer o que mais gosta: jogar seu futebol. A escola que era futuro agora é passatempo. O futebol que era passatempo agora é futuro, sonho e profissão.

História essa que não é a de um único menino, pois é a de *muitos*. História essa que contempla duas diferentes realidades socioeconômicas e que contarei a partir da experiência de vida de dois jovens jogadores-sonhadores<sup>2</sup> da categoria sub-15 de um clube de futebol brasileiro, que, mesmo dividindo a camisa do mesmo clube, vivenciam realidades extremamente opostas.

Gustavo<sup>3</sup> tem 14 anos de idade, mora em um bairro retirado considerado violento, está na 8ª série, estuda na escola pública com a qual o clube em que joga tem parceria. Joga futebol desde os oito anos de idade. Nunca pagou para jogar futebol; ganhava bolsa dos clubes nos quais jogou. Em um dos jogos em sua primeira escolinha de futebol, foi convidado a jogar pelo time de uma escola particular da cidade; ganhou até bolsa de estudos para jogar ali,

---

<sup>1</sup> Graduada em Psicologia e Mestranda em Educação pela Unochapecó. E-mail para contato: [eduardamor@unochapeco.edu.br](mailto:eduardamor@unochapeco.edu.br)

<sup>2</sup> As duas “histórias” apresentadas neste artigo são histórias de dois jogadores da categoria sub-15 de um time de futebol brasileiro certificado como Clube Formador de Atletas pela Confederação Brasileira de Futebol (CBF). Os dados foram obtidos durante pesquisa de campo e entrevista semiestruturada realizada com esses atletas e são provenientes da dissertação intitulada “Da escola para as quatro linhas: os sentidos da educação escolar para o jogador de futebol”. As análises que aqui constam são resultado de diários de campo – e entrevistas – formulados a partir dessa pesquisa. Guiada pelo método cartográfico de pesquisa, foram realizadas observações durante dois meses, acompanhando as categorias de base sub-15, sub-17 e sub-20. A escolha dos dois jogadores entrevistados partiu da sugestão do treinador da equipe.

<sup>3</sup> Os nomes dos dois atletas foram modificados para proteger suas identidades.

mas a mãe achou que ele não ia dar conta de estudar naquela escola: “Minha mãe não quis me colocar ali porque era muito difícil. Aí ela me colocou em outro colégio mais fácil. Ela falou que era melhor eu estudar em um colégio mais fácil pra mim, senão ia ser muito puxado”. Também foi convidado a jogar no clube em que atua hoje, e por isso sua mensalidade foi custeada pelo próprio clube. Filho de pais separados, mora com mãe, padrasto e irmã. A mãe não chegou a concluir o ensino médio, o pai estudou até a 4<sup>o</sup> série. Mãe, padrasto e irmã trabalham juntos em um restaurante da cidade. Sua mãe pede que ele seja um bom aluno e se dedique na escola, mas por conta dos dois turnos em que trabalha quase não consegue estar com o filho. Ela sai de manhã cedinho e volta às 16h, descansa até as 18h e volta ao turno de trabalho que só encerra perto das 3h da manhã.

Fernando, 14 anos de idade, mora em bairro nobre, está no 1<sup>o</sup> ano do ensino médio de uma escola particular. Começou a treinar muito cedo também, e sua primeira escolinha de futebol foi na escola particular onde estudava. A mesma escola que a mãe de Gustavo achou muito difícil para o filho. Mora com os pais e com um irmão mais novo. O pai é graduado em Direito e Administração e atua como empresário; a mãe trabalha em casa e é graduada em Letras. Assim como Gustavo, Fernando treina todos os dias no período vespertino e por conta dos treinos acaba perdendo as aulas que tem à tarde, mas nunca chegou a se prejudicar por conta disso, já que: “Como o diretor é bem amigo do meu pai, o diretor falou que eu podia ir depois do treino e fazer as provas e trabalhos”. Também recebe ajuda de seus professores quando perde o conteúdo das aulas: “[...] eles me ajudam de forma particular”. Seus pais são muito rígidos quanto à sua educação escolar e por isso costumam ajudar o filho a estudar.

Apresentados os dois personagens principais deste artigo – que representam tantos outros jovens jogadores-sonhadores –, declaro agora o início desta partida, que intui tensionar a relação entre o sonho de ser um jogador de futebol, sua educação escolar e a desigualdade socioeconômica que perpassa as quatro linhas a partir das histórias de vida de Gustavo e Fernando.

É possível sonhar em viver do futebol no país do futebol?

### **Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?**

Muito mais do que um esporte, o futebol na contemporaneidade perpassa a cultura brasileira e instaura-se como um fenômeno social em nossa sociedade. A fama do esporte “queridinho” pelo povo brasileiro levou o futebol a outro patamar. O que até então era apenas um esporte hoje se constitui de forma complexa. Por trás das quatro linhas existe um comércio que vem revogando o acesso igualitário e democrático à prática desportiva futebolística, tornando o fute-

bol-esporte um futebol-sonho, futebol-espetáculo, futebol-mercado, que pouco tem a ver com a essência fundante do jogo (CORREIA, 2014, p. 54).

As regras do jogo do futebol podem não ter sofrido grandes alterações desde as décadas passadas, mas hoje, para ser jogador, é imprescindível saber jogar o extrajogo também.

O extrajogo ao qual me refiro é fruto da espetacularização do futebol contemporâneo, que intensifica a ideia do jogador enquanto produto e do esporte enquanto mercado (DANTAS, 2017). Como resultado da mercantilização, deste esporte, o jogador trabalha mais fora de campo do que dentro desse. Dá muito autógrafa, estrela campanhas televisivas e está frequentemente em alguma capa de revista. Como isso se reflete no sonho dos jovens jogadores?

Em estudo realizado em 2008, Pereira aponta que, ao questionar jogadores de diferentes categorias sobre os motivos que os levaram a buscar a carreira, foram quase que exclusivamente apenas jogadores já profissionais que confessaram ter escolhido essa profissão por intuir fazer sucesso, enriquecer, consumir roupas de grife etc. As categorias inferiores buscaram o esporte ou pela prática em si, pelos benefícios à saúde e até mesmo com o objetivo de construir relações de amizade (p. 135). Faz dez anos que essa pesquisa foi realizada, e hoje a procura pelo futebol, mesmo pelos jogadores das escolinhas, em muitos casos se constitui na busca por fama e dinheiro.

Quando Gustavo e Fernando sonham em ser jogadores de futebol profissional, sonham principalmente com o extrajogo. Esse sonho está muito mais imbricado no consumismo e no “ostentacionismo” que a vida de um jogador profissional pode proporcionar do que na prática do futebol em si. Não é por acaso que Gustavo e Fernando são fãs de atletas como Neymar. Os atletas ricos e famosos são inspiração para garotos de diferentes idades, pois são eles que estão na mídia.

No entanto, sonhar torna-se um contratempo quando a única escola pela qual esses adolescentes têm fascínio é a escolinha de futebol. E torna-se um contratempo maior ainda quando o sonho futebolístico não leva em consideração os muitos jogadores-sonhadores que não alcançaram a fama notória ou, por que não dizer, “os pobres do futebol”, que representam um número muito mais expressivo de jogadores do que os *cases* de sucesso e que compõem aquilo que chamo de “realidade futebolística”, como é o caso do pai de Gustavo.

O pai de Gustavo era morador de uma cidade do interior próxima e chegou a fazer teste no mesmo clube em que o filho joga hoje. O clube convidou o pai de Gustavo e outro menino da mesma cidade para passar um período jogando e disputar entre si uma vaga no clube, porém ambos precisavam manter-se financeiramente durante esse período. Quem ficou com a vaga foi o outro menino, o menino rico:

Ele tinha dinheiro, e meu pai não. Meu pai jogava muito melhor do que ele, todo mundo diz, mas meu pai não tinha como se sustentar aqui. Ele pediu pro meu avô se ele tinha um pouco de dinheiro pra ajudar a ficar aqui, mas meu avô falou que não, que era melhor ele voltar a trabalhar do que ficar aqui.

Assim acabou o sonho para o pai de Gustavo.

Mas isso não fez com que Gustavo sonhasse com a realidade. Não é com a realidade que se sonha um sonho. E, como resultado, não ouvi Gustavo falando sobre os mais de 80% de jogadores de futebol do país que recebem até R\$ 1.000,00. Também não vi os outros meninos da categoria de Gustavo dizendo que entre os 31.000 jogadores registrados na Confederação Brasileira de Futebol<sup>4</sup> apenas 2% recebem o valor de 20 salários mínimos ou mais. Pois, quando Gustavo sonha, não sonha com *um* salário mínimo, não sonha com a grande probabilidade de não se tornar jogador profissional, mesmo sendo essa a realidade encontrada no futebol, assim como apontam os dados. Sonha em ser como Neymar: “Se um dia eu ser jogador, se der certo, se Deus quiser, eu vou abrir um instituto pra ajudar as crianças também”.

Segundo Soares et al. (2011, p. 913):

Devemos ter clareza que os desejos construídos culturalmente são mais potentes que as oportunidades concretas oferecidas. Toledo (2002) indica que em média menos de 1% dos aspirantes à profissão são aproveitados nas “peneiradas” dos clubes (teste para a seleção de atletas nas divisões de base). Em 1995, por exemplo, de 3.500 garotos que se aventuraram nas peneiras do São Paulo Futebol Clube, apenas cinco foram aproveitados; no ano seguinte, apenas dois de 4.000 permaneceram no clube.

Porém, mesmo com a ínfima porcentagem de jogadores que chega a jogar profissionalmente e mesmo com uma porcentagem menor ainda de jogadores profissionais que conseguem ascender financeiramente por meio do futebol, isso parece não interferir no sonho do menino de classe baixa que ainda acredita ser a próxima grande descoberta dos gramados. Mas interfere e muito em tudo aquilo que não envolve o futebol, como é o caso da escola.

Além do tempo de dedicação escolar ser precário, quando comparado ao tempo de dedicação ao futebol – que no caso da categoria sub-15, do qual Gustavo e Fernando fazem parte, gira em torno de 4h diárias, de segunda-feira a sábado, entre treinamento e deslocamento (para Gustavo o tempo aumenta, visto que depende de transporte urbano para chegar a sua casa) –, existem diversos casos de jovens jogadores que vivem longe de suas famílias para se dedicar a algum clube.

---

<sup>4</sup> Informação obtida no site: <<http://globoesporte.globo.com/futebol/noticia/2016/02/em-re-latorio-cbf-aponta-que-96-dos-atletas-ganham-menos-de-r-5-mil.html>>.

Parte desses jovens que ingressam na carreira do futebol vem de outras cidades ou estados diferentes do clube formador. Isto significa que passam a residir separados de suas famílias e, se forem sendo aproveitados nas categorias subsequentes, podem viver nessa condição até a profissionalização. Melo (2010) aponta que os atletas emigrantes, que vivem em regime de alojamento nos clubes do Rio de Janeiro, possuem maior número de reprovações e atraso escolar do que os atletas que residem com suas famílias (SOARES et al., 2011, p. 914).

Cerca de seis jogadores da categoria sub-15 moram no alojamento oferecido pelo clube. O número é ainda maior nas categorias seguintes. Mas existem também casos de jogadores dessa categoria que dividem apartamento com outros jogadores e são supervisionados pelos familiares de alguns atletas. O que quero demonstrar com isso é que não só o tempo de dedicação à escola é insatisfatório, mas a qualidade do estudo também é afetada pelo futebol, principalmente nos casos em que o jovem jogador não reside com a família, realidade vivida por muitos atletas que sonham com seu futuro nesse meio.

Imagine-se na adolescência, uma fase marcada por descobertas e inseguranças, tendo que equilibrar vida afetiva + escola + profissão e ainda por cima vivendo longe de sua família. Qual seria o resultado dessa equação senão um resultado negativo?

### **A lei, o sonho e o “não dá problema”**

A lei nº 9.615, de 1998, conhecida como Lei Pelé, define que uma instituição formadora de atletas só é reconhecida como tal quando garante a seus desportistas “[...] assistência educacional, psicológica, médica e odontológica, assim como alimentação, transporte e convivência familiar”. Outra lei, agora a 16.946, do estado de Santa Catarina, sancionada recentemente no ano de 2016, torna obrigatório aos clubes de futebol exigirem a matrícula escolar de seus jogadores. Além disso, anualmente, os clubes deverão encaminhar à Federação Catarinense de Futebol os comprovantes de matrícula e, semestralmente, os atestados de frequência e boletim escolar dos jogadores.

Apesar de muitas leis pomposas para assegurar a educação escolar dos jovens jogadores, a “pressão” legislativa não vem exercendo efetividade no cotidiano dos clubes brasileiros, como demonstra Soares et al. (2011, p. 912):

Damo (2005) aponta que os centros de formação de atletas de futebol no Brasil, apesar dos limites legais, atuam sem nenhuma supervisão ou política pedagógica de estado. Esses centros são totalmente livres para definir as cargas de treinamento, escolher profissionais – com ou sem credenciais acadêmicas – que trabalham diretamente com os jovens e adequar a infraestrutura dos centros de treinamento. O discurso oficial dos clubes indica que os atletas são obrigados a estudar, mas a maioria dos clubes formadores não supervisiona ou acompanha a vida escolar dos mesmos (MELO, 2010).

É evidente que a real intenção dos clubes formadores é formar. Mas formar quem? Formar para quê? Formar por quê?

Se entendermos que a lógica existente dentro de um clube formador de atletas é de mercado, os clubes operam como qualquer outra empresa. Logo jogador é funcionário, empregado. Por conseguinte, o clube espera do atleta um bom rendimento, com resultados acima da média dentro de campo. Então por que o clube iria de fato se preocupar com a formação integral de seu atleta se o que faz os pontos da tabela do campeonato subirem é a formação do esportista?

Existe toda uma opulência nos discursos clubísticos em relação a seu papel perante a formação de atletas. “Craque dentro e fora de campo” é o *slogan* preferido nos centros de formação. Porém o que se vê na prática é uma realidade distante da mostrada nas propagandas.

[...] um atleta da categoria sub-15, de um dos principais clubes do Rio de Janeiro, declarou em entrevista que, quando faltava à escola em função dos jogos ou viagens, justificava suas faltas com uma declaração do clube ou com um atestado médico. Quando interrogado pelo entrevistador, o atleta diz existir uma flexibilização da escola por atender a boa parte dos atletas de seu clube: “Não dá problema porque aqui é como se fosse uma escola do [clube] [...] porque a maioria dos jogadores estuda lá” (MELO, SOARES, ROCHA, 2014, p. 622).

“Não dá problema” é o que diz o jogador; eu já digo que dá sim. Dá e dá muito problema quando o que se vê na lei é tão diferente do que acontece dentro de um clube. Dá problema quando um sonho interfere na educação escolar de um jovem que dificilmente terá a mesma qualidade e frequência na escola do que outros adolescentes da mesma idade, principalmente quando esse jovem não tiver a estrutura socioeconômica que Fernando tem. E dá mais problema ainda quando tudo isso só faz crescer a ideia de que jogador de futebol não se precisa preocupar com escola, com seu processo de escolarização, mesmo quando não há garantia alguma de que continuará sendo *um jogador*. É como prometer um futuro sólido, dar a certeza de que se pode sonhar, quando, na verdade, não se pode.

E o resultado disso sabe qual é?

É menino que deixa de estudar ou que até conclui o ensino médio, mas sem a mínima intenção de dar continuidade aos estudos porque pensava que a carreira futebolística estava garantida. Afinal, por qual motivo a escola faria sentido quando se está dentro de um clube que já lhe rende um salário maior – mesmo quando ainda não se é profissional, como é o caso dos atletas da categoria sub-20, que chegam a ganhar um salário de até R\$ 4.000,00 por mês – do que o salário de alguém que fez curso superior e ralou para conseguir encontrar emprego? Nesse sentido, o futebol, de fato, é mais atrativo, oportunizando

alcançar um status econômico – mesmo que por pouco tempo – que dificilmente outra profissão que não necessita de curso superior proporcionaria aos jovens jogadores de realidades parecidas com as de Gustavo.

Do modo como nosso país consome futebol, engrandece cada vez mais o espetáculo futebolístico, dando vazão aos clubes para que continuem vendendo um sonho sem garantias, fazendo com que muitos jovens jogadores abduquem de muitas coisas, como por exemplo a educação escolar de qualidade, para priorizar a bola. Enquanto nosso país for o país do futebol e não o país da escola, *vai dar muito problema*. Não haverá lei que assegure a efetividade de algo, quando nem mesmo aquele que deveria usufruir dos direitos garantidos por lei não desperta interesse por sua prerrogativa, como é o caso do jovem jogador que abandona a escola, mesmo ainda estando nela.

O *estudar* não deveria ser visto como segunda opção, mas para Gustavo é: “[...] se não der certo, eu vou ter que estudar pra ser alguém na vida”.

### **O circuito do desânimo e da excelência no futebol**

Não são todos os jovens jogadores que abandonam a escola mesmo estando nela. Essa é uma realidade encontrada nesse meio, quase sempre vivida por jogadores de classe baixa, porém não é a única. O que pouco se fala no contexto futebolístico é que existem duas realidades no futebol de base. Existem os pobres do futebol, mas também existem os ricos. Existem Gustavos, mas também existem Fernandos.

A realidade mais notória é justamente aquela que coloca o futebol na graça do povo: os jogadores de classe baixa, que de fato compõem majoritariamente as categorias de base. Mas, quando se observam os centros de formação, é possível compreender que essa não é a única realidade existente nos clubes de futebol, visto que também existem jovens jogadores, mesmo que em minoria, advindos de famílias abastadas.

É difícil analisar como essas duas realidades podem influenciar ou não oportunidades futebolísticas, e de qualquer modo não é esse o foco da discussão aqui. O que cabe discutir é sobre como essas duas realidades interferem no sonho e no processo de escolarização dos jovens jogadores.

Dados trazidos por Melo, Soares e Rocha (2014, p. 620) em um estudo que relaciona o futebol com a escola demonstram que o número de jogadores em idade escolar que abandonaram os estudos em sua maioria são jovens de classe baixa, com renda familiar que gira entre R\$ 726,00 e R\$ 1.195,00.

[...] parece existir uma relação entre classe social e, mais especificamente, grau de escolaridade, com a possibilidade de buscar outras opções que não o futebol. Desse modo, aos garotos de origem mais humilde resta resistir às pressões e manter o foco no objetivo de ser profissional (PEREIRA, 2008, p. 135).



Eses jovens são aqueles que compartilham o sonho futebolístico com sua família, fantasiando ajudar a parentada com tudo aquilo que os milhões de reais de Neymar e Robinho podem comprar. São jovens advindos das comunidades e de lugares precários que só conseguem vislumbrar um futuro próspero por meio da bola, pois já nasceram acreditando que escola e faculdade não encham o bolso, não dão notoriedade, não tiram da favela para estampar capa de revista, como faz o futebol. Mesmo ganhando uma bolsa de valor muito pequeno – cerca de R\$ 200,00 –, Gustavo já sonha em “[...] comprar uma casinha pra família”.

A partir de acompanhamentos semanais e conversas informais com os jovens jogadores da base, pude compreender que mesmo o futebol, um esporte “deselitizado”, é tecido pela desigualdade; não só por não oportunizar a todos os seus praticantes um futuro nesse meio, mas principalmente por me apresentar o *circuito de desânimo* e o *circuito de excelência*<sup>5</sup> do futebol.

Sanches (2002), ao descrever esses dois termos, quis demonstrar a discrepância que vivenciam os alunos das camadas abastadas e os alunos provenientes das classes sociais menos favorecidas em seus processos de escolarização, que diferem, e muito, dependendo de qual circuito se está inserido. Assim como no texto de Sanches, esses dois circuitos podem ser observados no contexto futebolístico.

Enquanto os jovens jogadores pertencentes ao circuito de excelência estudam em escolas particulares, residem com seus familiares e administram futebol e escola com a mesma importância, vislumbrando um curso superior mesmo quando sonham com a carreira no futebol, como é o caso de Fernando, os jovens jogadores pertencentes ao circuito do desânimo experienciam a escola de um modo bem diferente. Estudam em escolas públicas, podendo essas ter algum vínculo com o clube – assim como no clube onde realizei a pesquisa. São esses jogadores que vivem longe de seus familiares e moram em alojamentos onde dividem a casa com os parceiros de categoria, não tendo ninguém por perto que os ajude em relação aos estudos.

Mesmo que Gustavo more com os pais, isso não faz sua realidade ser mais fácil do que a dos jogadores que vivem no alojamento. Ao questioná-lo sobre como é jogar futebol e estudar ao mesmo tempo, Gustavo responde que: “É puxado! Tenho que sair de casa às 6h e só volto às 19h da noite (depois do treino acabar e de jantar no clube). Eu nem vejo minha mãe quase”.

Diferente dos jovens jogadores do circuito de excelência, os jovens do circuito do desânimo, quando não optam por abandonar a escola – como visto

---

<sup>5</sup> Termos cunhados por Sanches (2002) no texto “A escola, o fracasso escolar e a leitura”.

no dado apontado anteriormente –, terminam o ensino médio e dedicam-se exclusivamente ao futebol. Dificilmente procuram o ensino superior.

[...] uma parte significativa dos alunos das escolas de baixo prestígio aspira ter profissões que não dependam do diploma do curso superior e, curiosamente, o esporte para esses aparece mais representado como expectativa de carreira do que para os alunos das escolas de alto prestígio (SOARES et al., 2011, p. 915).

Como é o caso de jovens jogadores como Gustavo, que só conseguem conjecturar um futuro que envolva o futebol, como se esse fosse o único modo de ascender economicamente.

O próprio estímulo familiar dos jovens jogadores do circuito de excelência é diferente. Visto que esses residem com seus pais, vivem em um ambiente que lhes proporciona acesso a recursos culturais que não estão apenas relacionados ao futebol, sendo instigados a expandir seus conhecimentos para além da bola. Assim como fazem os pais de Fernando: “Depois do treino, eu sempre estudo. Meus pais me cobram muito para ter notas boas, me ajudam a estudar”.

Não que isso não seja possível para os jovens jogadores do circuito do desânimo, porém é necessário lembrar as condições de moradia desse circuito, já que muitos dividem uma casa com adolescentes onde um quarto aloja vários jogadores, sendo supervisionados por funcionários do próprio clube, que não têm tempo de conferir as atividades escolares dos atletas. Ou, em casos assim como o de Gustavo, são os próprios familiares que não têm tempo para ajudar com as tarefas ou conferir o desempenho do filho, já que trabalham em dois turnos.

Se tomarmos o consumo cultural dos atletas, observaremos que a leitura não foi efetivamente socializada entre eles e o hábito de estudar se faz presente num baixo percentual. Entre o contingente da nossa amostra, 63,3% indicaram que raramente ou nunca leem livros e apenas 13,9% declararam que estudam para as provas ou fazem as tarefas escolares passadas para casa. Tais proporções sugerem um baixo investimento na incorporação de capital cultural e na dedicação aos estudos e tarefas escolares. Em contraposição, quando o assunto é consumo do futebol, 88,2% afirmaram que sempre assistem a partidas de futebol na televisão (MELO; SOARES; ROCHA; 2014, p. 622).

Essa diferença constitui um fator determinante, não apenas no acesso a um ensino de qualidade e ao consumo cultural para uns e um ensino precário e quase sempre um consumo cultural que se restringe a recursos relacionados ao futebol para outros, mas principalmente na perspectiva de futuro que esses jovens terão, caso o sonho futebolístico não se concretize.

Durante nossa entrevista, Fernando, ao ser questionado sobre a possibilidade de ter uma educação escolar adequada sendo jogador de alto rendimento, diz que “é possível, basta a pessoa se dedicar, é possível”. Fernando fala do

*possível*, pois sua condição socioeconômica torna isso possível. Fernando estuda em escola particular, tem professores que o ajudam com os conteúdos que perde. Mesmo quando Gustavo se dedica, isso ainda não faz com que ele tenha uma educação escolar adequada quando comparada à de Fernando por vários motivos.

Aos oito anos de idade, quando jogava na primeira escolinha que ficava em um bairro mais retirado, Gustavo saía de casa às 5h30 da manhã: “Pegava lotação às 5h30, 6h, pra ir até o terminal; dali só tinha lotação pra lá (referindo-se a escolinha) às 7h, e aí eu ficava ali esperando. [...] voltava do treino e almoçava rapidinho para ir para a escola”. Gustavo reprovou na 6ª série ele atribuiu sua reprovação na escola por conta do cansaço e da “correria” que vivia na época. Fernando não teve que passar por isso; quando estava na escolinha, sua mãe o levava para os treinos.

Fernando fala que “a educação vem de casa”, e então me pergunto como isso influencia a visão que cada um tem sobre seu futuro. Sei que a educação da qual Fernando fala não tem necessariamente relação com a educação escolar, mas sim com uma educação moral, com comportamento, com a visão que tem de si e do mundo. Não há como não pensar como isso se reflete na vida de cada um desses meninos. Se como Fernando diz “a educação vem de casa”, isso significa que para outros Gustavos não será possível tão cedo ter acesso a uma educação de qualidade, assim como outros Fernandos, pois os pais de Gustavos temem que uma escola particular seja muito difícil para seus filhos? Espero que não.

A verdade é que, independente do circuito do qual são provenientes, os jovens jogadores-sonhadores terão seu processo de escolarização atravessado pelo futebol, sendo esse sempre a primeira opção em comparação com a escola. Contudo é perceptível que – mais uma vez – os jovens jogadores de classes sociais menos favorecidas acabam sendo muito mais prejudicados quando o sonho da bola não se materializa. Principalmente porque, enquanto os jovens jogadores do circuito de excelência já pensaram em outras opções vocacionais, talvez seja a primeira vez que os jovens jogadores do circuito do desânimo tenham que se deparar com essa questão.

### **Considerações finais**

O futebol é um espetáculo tão grandioso, que em nosso país atletas são reconhecidos como imperadores e reis – como são Adriano e Pelé. Mas muito mais do que um esporte de *nobreza*, o futebol hoje se configura como um esporte da *plebe*. É tanto menino jogador que sonha em ser Robinho e Neymar que há tempo as quatro linhas são espaço insuficiente para deixar tanta gente

brilhar. O que não é um contratempo para menino sonhador, que desde cedo sabe que é da bola que quer viver e da escola passar bem longe.

Afinal de contas, *quem não sonhou em ser um jogador de futebol?*<sup>6</sup> Ok, talvez eu e você não, mas entre os meninos que a gente conhece quantos sonham? Sonhar em viver do futebol no país do futebol não seria um problema tão grande se, assim como tudo que há no Brasil, não fosse perpassado pela desigualdade. Não são necessários noventa minutos dentro de campo para perceber que entre os milhares de jovens sonhadores poucos serão os que se tornarão jogadores.

Quem diria que um sonho poderia fazer de uma vida um pesadelo, mesmo quando se é tão jovem, mesmo quando se tem um futuro pela frente. Mas que futuro é esse? A realidade é que, por conta do sonho de viver da bola, deixaram-se de lado outras perspectivas que parecem tão longe de ser alcançadas pelos meninos pobres frustrados. E não só frustrados porque são pobres, mas frustrados porque aos 14 anos de idade já não conseguem imaginar um futuro longe dos gramados. E a escola parece um passado distante, que dificilmente lhes renderá frutos como renderia a tão sonhada carreira de jogador profissional; pelo menos é assim que pensam e que os fazem pensar.

Não há discriminação no sonho. Quem é do circuito do desânimo pode sonhar assim como sonha quem é do circuito de excelência. As leis amparam ambos, ratificando que os clubes devem assegurar assistência pedagógica, psicológica e médica. No mundo onde vivem entre o sonho, a bola e a escola, os jovens jogadores não demoram a descobrir que não há lei que ampare sonho frustrado. Não há lei que faça voltar atrás as aulas perdidas, o dano às disciplinas, às oportunidades que passaram. Não há lei que recupere tudo aquilo que foi tomado pelo tempo dedicado ao futebol, seja na vida de Gustavo ou na de Fernando.

Por fim, vale ressaltar que este artigo não tem o intuito de ser determinista. Não há como saber qual será o futuro de Gustavo e de Fernando por fazer parte de circuitos diferentes ou por um estudar em escola particular e outro em escola pública. Isso de modo algum significa fadar o destino de algum deles. Mas é necessário alertar como o sonho de ser jogador de futebol afeta a vida de jogadores de diferentes realidades socioeconômicas.

Os Gustavos não podem continuar enxergando a escola apenas como segunda opção, mas continuarão se os clubes de futebol e o mercado futebolístico continuarem propagando a ideia de que basta saber jogar para poder jogar. Existem muitos outros pais de Gustavos por aí para mostrar que o Brasil até pode ser o país do futebol, mas é para poucos.

---

<sup>6</sup> Trecho da música “É uma partida de futebol”, interpretada pela banda Skank.

## Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.615 de 24 de março de 1998. Institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1998.

CORREIA, C. A. J. **Entre a Profissionalização e a Escolarização**: Projetos e Campo de Possibilidades em jovens atletas do Colégio Vasco da Gama. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DANTAS, Marina de Mattos. **Cartografias de um campo invisível**: os anônimos jogadores do futebol brasileiro. 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP) – São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/19964>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MELO, Leonardo Bernardes Silva de; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; ROCHA, Hugo Paula Almeida da. Perfil educacional de atletas em formação no futebol no Estado do Rio de Janeiro. **Revista brasileira de educação física e esporte**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 617-628, dez. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-55092014000400617&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092014000400617&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 jan. 2017.

PEREIRA, Adriana Bernardes. **A construção social do tipo “jogador de futebol profissional”**: um estudo sobre os repertórios usados por jogadores de distintas categorias etárias e por integrantes de suas matrizes. 2008. 196 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17303>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

REIS, Nando; ROSA, Samuel. **É uma partida de futebol**. Intérpretes: Banda Skank. Brasil, 1996.

SANCHES, Carlos. A escola, o fracasso escolar e a leitura. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 5-14.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.946**, de 13 de junho de 2016. Estabelece a obrigatoriedade, aos clubes de futebol oficiais sediados no Estado de Santa Catarina, da exigência de matrícula em instituições de ensino, pública ou privada, e o acompanhamento da frequência e do desempenho escolar dos jogadores menores de 18 (dezoito) anos com os quais possuam vínculo. Florianópolis: Governo do Estado, 2016.

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; MELO, Leonardo Bernardes Silva de; COSTA, Felipe Rodrigues da; BARTHOLO, Tiago Lisboa; BENTO, Jorge Olímpio. Jogadores de futebol no Brasil: mercado, formação de atletas e escola. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 905-921, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32892011000400008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000400008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

# **Educação musical nas escolas: discussão sobre o histórico das legislações brasileiras**

*Luis Felipe Radicetti Pereira<sup>1</sup>*

*Romilda de Souza Lima<sup>2</sup>*

## **Introdução**

O presente artigo reúne dados históricos da legislação brasileira sobre educação com referência ao ensino de música nas escolas e propõe divisões na linha histórica fundada nas reformas e mudanças de paradigma na educação no Brasil. O texto faz ainda uma análise crítica da legislação desde as origens no sistema educacional vigente em Portugal no século XVI até os dias de hoje. Não há, portanto, o propósito de apresentar um relato sobre a história da educação musical no Brasil ou sobre a prática da música nas escolas brasileiras. A pesquisa identificou a existência, de forma irregular e descontinuada, desde o século XVI aos nossos dias, do ensino de música nas escolas brasileiras.

Com o objetivo de traçar uma linha histórica da legislação sobre educação, este artigo segue uma linha do tempo que se estende desde a chegada dos jesuítas até os dias de hoje e divide essa trajetória em sete partes, determinadas pela vigência de uma legislação sobre a educação com consequências diretas no ensino de música nas escolas.<sup>3</sup>

## **O ensino de música no período colonial**

Para compreender como as práticas educacionais nas escolas jesuíticas no Brasil incluíram na grade curricular o ensino de música de forma sistematizada, coloca-se em questão o papel do ensino de música no sistema educacional adotado pela Igreja em Portugal nos séculos XV e XVI. Como descreve Bran-

---

<sup>1</sup> Músico pela UFRJ. Mestre em Música e Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). MUSIMAGEM Brasil. E-mail: felipe.radicetti@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Câmpus de Francisco Beltrão. Área de concentração: Cultura, Processos Sociais e Conhecimento. Centro de Ciências da Saúde. E-mail: romislima2@gmail.com

<sup>3</sup> Para melhor compreender a divisão da linha do tempo, ver Radicetti Pereira (2010).

co (2005, p. 141): “Desde a fundação do reino até bem dentro do século XVIII, o ensino de música foi principalmente ministrado na esfera da Igreja. Mesmo a arte profana dos trovadores obedecia a preceitos, nomeadamente modais, que vinham da ciência musical eclesiástica”.

O papel fundamental da Igreja em Portugal é reafirmado como a “única instituição capaz de assegurar uma educação sistematizada e de algum modo eficaz”. Branco (2005) destaca ainda o surgimento, no século XVI, da organizações do ensino musical em várias igrejas, principalmente nas sés.

A chegada do padre Manoel da Nóbrega, que integrava a comitiva de Tomé de Sousa, primeiro governador-geral, dá início à intensa atuação dos jesuítas no Brasil e nas Américas, cuja função precípua eram a educação e a conversão dos indígenas à fé católica no Novo Mundo. As diretrizes do trabalho da Igreja no Brasil seguiram as Constituições da Companhia de Jesus (1547-1551) e a *Ratio Atque Institutio Societatis Jesu*<sup>4</sup> (1548-1599), que determinaram a pedagogia religiosa e permitiram aos Jesuítas estenderem a sua influência em todas as instâncias da vida no Brasil Colonial. Nesse primeiro período, verifica-se a prática de ensino musical nas escolas do Brasil ainda em 1549 com as escolas jesuíticas. A presença jesuítica na colônia irá cumprir, de fato, um importante papel institucional para o Reino de Portugal, ocupando espaços, promovendo atividades econômicas e exercendo a dominação cultural local sobre os índios nativos.

Essas ações, inicialmente restritas à população indígena e mais tarde estendidas às famílias de colonos, dão início ao ensino musical no Brasil. A prática musical aconteceu nos colégios, os principais estabelecimentos jesuíticos, que se tornaram os principais núcleos de formação cultural da Colônia. “Em 1750, a Província dos Jesuítas chegou a contar com 131 casas, entre as quais 17 eram colégios” (KEELER; GRIMBLY, 2007, p. 54).

A expulsão dos Jesuítas de Portugal e de todas as colônias não encerra essa primeira fase de presença de ensino musical nas escolas, a do Brasil Colônia. No momento em que observamos o declínio econômico das Capitânias e quando Companhia de Jesus é expulsa do Brasil, é possível verificar que coube ainda às instituições religiosas das ordens remanescentes a prática do ensino de música nas escolas, enquanto o Estado português, a partir de então, promoveu a reforma do ensino e a futura implementação de um sistema educacional na Colônia. O período seguinte à expulsão dos Jesuítas de Portugal e do Brasil (1759) assiste à implementação da Reforma Pombalina, que, fundamentada

---

<sup>4</sup> “Método e sistema de estudos da Companhia de Jesus”. Tradução nossa. Catholic Encyclopedia, site New Advent. Disponível em: <<http://www.newadvent.org/cathen/12654a.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

no estabelecimento do ensino laico e em consonância com o pensamento iluminista, desestruturou o antigo sistema de ensino religioso, sem, contudo, contemplar um novo sistema educacional público. Com a expulsão dos Jesuítas, outras ordens católicas, como a dos Franciscanos, a das Carmelitas, entre outras, assumem a lacuna deixada em aberto. A necessidade de assistencialismo social e educação é então provida pelas outras ordens religiosas, sustentando o projeto educacional nos termos então adotados pela Igreja (Humanidades), e há indícios de que o ensino de música nesses locais manteve-se presente e inalterado.

Enquanto no âmbito do aparelho de Estado da Colônia o ensino nesse período passa a ser orientado pelo ideário do programa modernizante do Estado, implementado pelo Marquês de Pombal, as instituições religiosas remanescentes permanecem sendo as únicas a cumprir o papel de educandário no país. É dessa forma que o ensino de música nas escolas no país entra no século XIX.

### **Império: a música na corte**

Para o Brasil do século XIX, a música foi, oficiosamente, uma política de Estado, o que impulsionou a atividade cultural no país como estratégia para a formação da imagem da sociedade civil brasileira, impactada pela vinda da família real e transferência da corte para o Rio de Janeiro. A chegada da família real ao Brasil tornou necessária uma política afirmativa de uma cultura adequada a uma corte europeia. O Rio de Janeiro, que viria a ser a capital do Império, é o palco de todas essas transformações, e o crescimento da atividade cultural, apoiada por essa política de Estado em termos absolutos, foi vertiginoso.

A chegada da missão artística francesa ao Rio de Janeiro, organizada por Antonio de Araujo Azevedo, o Conde da Barca e embaixador de Portugal em Paris, operou como o tão necessário impulso ao processo civilizatório da sociedade brasileira, repentinamente confrontada com a vida de uma corte europeia, um padrão estético universalista e imprimiu um gosto cosmopolita, que dominou toda a cultura urbana brasileira do século XIX. Junto com esses, desembarcam os novos paradigmas para a cultura brasileira e, nesse cenário cultural, a música foi o principal elo simbólico para a transformação da cidade em uma corte em estilo europeu. O Rio de Janeiro torna-se então a capital do país e a sede de um governo monárquico no Novo Mundo do século XIX. A única monarquia em todas as Américas, onde todos os outros Estados deixaram de ser colônias para tornar-se diretamente governos republicanos. Nessas circunstâncias, a presença da cultura europeia não foi simplesmente um elemento exterior, mas sim uma parte vital da vida cultural local.



Uma lei determinante para a história da educação musical no Brasil foi a criação do Colégio Pedro II através do decreto de 2 de dezembro de 1837.<sup>5</sup> Esse cumpriu um papel central na implementação do ensino de música na escola, tanto pela localização na corte, sobretudo por ser a mais destacada instituição representante da tradição do ensino e que incluía música como disciplina escolar. Observa-se que no Colégio Pedro II a disciplina de música aparece no currículo pela primeira vez já em 1838. Em 1º de fevereiro de 1841, foi expedido pelo ministro Antonio Carlos um regulamento alterando os Estatutos do Colégio. O plano de estudos foi modificado, incluindo música vocal nos sete anos de estudo, sendo quatro lições nos dois primeiros anos e nos demais uma lição.

Com a consolidação do ensino público e laico no país, a legislação sobre educação durante o Segundo Império ganha impulso com a Reforma Couto Ferraz, como é conhecido o Decreto Nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Ementa: “Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte”, regendo o ensino primário nas escolas públicas e determinando, entre outros conteúdos do currículo nas escolas, as noções de música e exercícios de canto. Esse decreto constitui-se na primeira legislação sobre educação no Brasil, no qual se encontra expressa no texto de lei a inclusão do ensino de música no currículo das escolas (FERNANDES, 2008). A Reforma Leôncio de Carvalho, como é nomeado o Decreto Nº 7.247 de 19 de abril de 1879<sup>6</sup>, constitui-se na segunda legislação brasileira sobre educação que contempla o ensino de música como disciplina obrigatória do currículo escolar. Ementa: Reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império. O texto do decreto continua a citar a obrigatoriedade do ensino musical no Art. 9º, referente ao currículo para as Escolas Normais. A Reforma durou apenas dez anos. Caindo a monarquia em 15 de novembro de 1889, o Governo Provisório tratou logo de reformar profundamente a instrução em todo o país.

### **A Primeira República: um novo tempo, velhos poderes**

Tendo como base de poder político no Brasil as forças que unidas precipitaram o fim da monarquia, pode-se afirmar que foi o coronelismo o forma-

---

<sup>5</sup> Texto da lei disponível para consulta no site da Câmara dos Deputados: <[http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-23/Legimp-23\\_19.pdf](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-23/Legimp-23_19.pdf)>.

<sup>6</sup> Coleção das Leis do Império do Brasil, 1879. Texto da lei disponível para consulta no site da Câmara dos Deputados: <[http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpd06/leis%201879%20\(969p\)/leis1879\\_1014.pdf](http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpd06/leis%201879%20(969p)/leis1879_1014.pdf)>.

dor da base da estrutura político-econômica da Primeira República e que a sua supremacia permaneceu incontestável durante todo o período. Sem alterações significativas quanto ao papel do Estado na educação durante a passagem da Monarquia para a República, os assuntos educacionais trocam de denominação, mas não de competências quanto ao órgão administrativo público. Passam do Ministério do Império para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Segundo Nagle (1974), nesse período inicial da Primeira República verifica-se a ocorrência do entusiasmo pela educação ou pela instrução das massas, com base de cunho positivista, que constituiu a política de Estado republicana, para a educação, onde essa assume grande importância enquanto solução para os problemas nacionais. Com exceção da Reforma Eptácio Pessoa, de 1901, a legislação do período previu o ensino obrigatório de música nas escolas.

Em 8 de novembro de 1890, são publicados dois decretos denominados como Reforma Benjamin Constant<sup>7</sup>, que é a primeira legislação brasileira sobre educação com referência à livre instituição das escolas particulares. No primeiro, o Decreto Nº 981, a música encontra-se plenamente contemplada como disciplina obrigatória do ensino nas escolas. Ementa: “Aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal”. Nessa lei consta, no programa do ensino primário, a música designada como disciplina “Elementos de Música”. E, no “2º grão”, na lista de matérias estava a “Música” (“Título II – Das escolas primarias, suas categorias e regimen”. Na escola secundária, no Título V “Do ensino secundário”, Art. 26), “[...] constando das seguintes disciplinas” [...] Música [...]. Além disso, o decreto tratava da obrigatoriedade da existência e da formação especializada do professor de música. Os atos legais do Governo Provisório delinearam uma trajetória que demonstrou a permanência do ensino da música na legislação no período republicano, exercida nas escolas de forma continuada. Contudo, no texto do Decreto Nº 3.914 de 23 de janeiro de 1901, denominado Reforma Eptácio Pessoa<sup>8</sup>, referente à nova regulamentação do ensino do 2º grau – o Ginásio –, a música encontra-se ausente do currículo obrigatório no novo regulamento.

A modernização e a urbanização do país na década de 1920 foram seguidas pelo avanço, no Brasil, do movimento organizado de um grupo de educadores conhecidos como Os Pioneiros, cujo ideário foi o escolanovismo. As

<sup>7</sup> Texto do decreto disponível para consulta no site da Câmara dos Deputados: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

<sup>8</sup> Para obter o texto completo da lei, consultar o site da Câmara dos Deputados: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/leis1901vIp982/indice.pdf>>.

reformas educacionais, inspiradas nos princípios da Escola Nova, ganharam especial impulso no período e despertaram debates que transgrediram o âmbito do Congresso Nacional para tornar-se um debate de foro nacional. A influência da Escola Nova revolucionou as metodologias musicais, que a partir dos anos 1930 caracterizaram o ensino de música no Brasil: o Canto Orfeônico e a Iniciação Musical. Os escolanovistas representavam a vanguarda na educação e faziam-se representar através das lideranças jovens na composição das estruturas de poder na época, e a alternativa que então se apresentava estava em oposição à educação católica que dominara o cenário no país desde sempre. As ideias da Escola Nova compreendiam uma política educacional, uma teoria de educação e de organização escolar e uma metodologia própria, que definiram um novo sentido para as transformações que se processaram na história das instituições escolares. É preciso, contudo, considerar que a legislação sobre educação no Brasil encontrava-se, nos anos 1920, inteiramente desorganizada. Como consequência disso, a partir de 1922 surgiram no país sucessivas reformas estaduais de ensino num episódio que ficou conhecido como *Ciclo de Reformas Estaduais dos Anos Vinte* (AMATO, 2006). Entre elas, no Rio de Janeiro – então o Distrito Federal –, o Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, que criou uma comissão que elaborou um programa de música: a ementa refere-se à “Reforma do Ensino no Distrito Federal. Prefeitura do Distrito Federal, Rio de Janeiro”. Essas reformas institucionalizaram muito do pensamento liberalizante escolanovista. Fuks (1991) alerta-nos para o processo que então se desenvolveu na educação brasileira, em que a música foi continuamente considerada nas políticas educacionais e encontra-se contemplada nos currículos das escolas dos anos 1920. Esse processo de reorganização constituiu-se nas bases das reformas subsequentes, implementadas durante o Governo Provisório e durante o Estado Novo.

### **A Era Vargas: música nas escolas no Estado Novo**

O ensino de música nas escolas regulamentado na Legislação Brasileira sobre Educação ganhou extraordinário impulso durante a Era Vargas. Desde o Governo Provisório – representando o lado vencedor da Revolução de 1930 – até o fim do Estado Novo, a educação mereceu o desenvolvimento de políticas governamentais implementadas através de diversas reformas, incluindo as Leis Orgânicas, conhecidas como a Reforma Capanema. Esse período caracteriza-se pela importância do ensino de música no currículo das escolas e que cumpriu um papel protagonista nas campanhas de propaganda personalista de Vargas e seu governo. Como explica Wisnik (1983, p. 135) sobre a estreita relação da música com a política nesse período, o “Estado subvenciona a música

como instrumento de pedagogia política e de mobilização das massas, tentando fazê-la portadora de um *ethos* cívico e disciplinador”.

O período ditatorial de Getúlio Vargas e o projeto de integração nacional influenciaram diretamente o ensino obrigatório de música em todos os níveis nas escolas, que passaram a cumprir um papel muito além de suas funções estéticas e pedagógicas, sendo utilizadas sobretudo como instrumento disciplinador e de propaganda governamental.

É nesse contexto que surge o programa proposto por Heitor Villa-Lobos, inicialmente em São Paulo em 1931, e a partir de 1932, frente à Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), mais tarde denominado Serviço de Educação Musical e Artística. Além de outras instituições, Villa-Lobos criou também o Departamento Nacional da Música e o Conservatório de Canto Orfeônico, instituído pelo Decreto-Lei 4.993, de 26 de novembro de 1942, atualmente denominado Instituto Villa-Lobos. A proposta pedagógica de Villa-Lobos, implementada enquanto esteve à frente do SEMA e do Conservatório de Canto Orfeônico, esteve sempre em consonância com a política governamental do presidente Vargas e a essa atrelada na vida cívica do país. Em 18 de abril de 1931, foi promulgado o Decreto 19.890, a chamada “Reforma Francisco Campos”, que tornou obrigatório o ensino do canto orfeônico nas escolas para a 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do ensino secundário.

O Movimento dos Pioneiros, iniciado nos anos 1920, veio progressivamente conquistando espaço institucional, e já durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas estavam, entre os 26 signatários do Manifesto Escolanovista, que fizeram publicar nos principais jornais do país Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Cecília Meireles e Eduardo Roquete-Pinto. O manifesto intitulado “A Reconstrução da Educacional no Brasil: Ao Povo e ao Governo – Março de 1932” foi uma resposta à solicitação do presidente Getúlio Vargas para que a Associação Brasileira de Educação apresentasse um documento que orientasse o governo na definição de sua política educacional.

Com Gustavo Capanema ocupando a pasta do Ministério da Educação e Saúde desde 1934, a legislação sobre educação sofreu importantes e sucessivas modificações. As reformas educativas que se seguiram ficaram conhecidas como as Leis Orgânicas de Ensino, instituídas em duas fases, a saber: o Decreto-Lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, sobre o ensino industrial; o Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942, sobre o ensino secundário; e o Decreto-Lei Nº 6.141, de 28 de fevereiro de 1943, sobre o ensino comercial. Já no fim do Estado Novo, mais três reformas tiveram lugar com os Decretos-Lei Nº 8.529 e Nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, denominadas Lei Orgânica do Ensino Primário e Lei Orgânica do Ensino Normal, respectivamente, e finalmente o Decreto-Lei 9.613, que reformou o ensino agrícola.

Publicado em 2 de janeiro de 1946, o Decreto Nº 8.530 era referente ao currículo do Curso Normal, estabelecendo a disciplina do Canto Orfeônico para regentes escolares e música e canto para os professores primários. Foi em seguida regulamentado pelo Decreto-Lei Nº 8.586, de 8 de janeiro de 1946 – (Aplicação). Na esteira dessas reformas, em 1947 foi aprovado na Comissão de Educação e Cultura do Senado o Projeto de Lei originado na Câmara Nº 205/1946, que dá nova redação ao Artigo 26 do Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, e estabelece outras providências. Transformado em Lei 28 de 15 de fevereiro de 1947, o texto da lei prescreve:

Art.1º.

O art. 26 do Decreto-Lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, passa a ter a seguinte redação: “Art. 26. Os alunos regulares dos diversos cursos mantidos no primeiro ciclo do ensino industrial serão obrigados às práticas educativas seguintes: [...] b) Educação musical obrigatória até a idade de dezoito anos, ensinada por meio de aulas e exercícios de canto orfeônico” (LEI 28 DE 15 DE FEVEREIRO DE 1947. COLEÇÃO DE LEIS DO BRASIL – 1947, PÁGINA 72, VOL. 1. PUBLICAÇÃO ORIGINAL).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, do Estado Novo e a saída de Villa-Lobos do SEMA e da direção do Conservatório de Canto Orfeônico em 1947, a importância do ensino de música começou a diminuir (FUKS, 1991). A herança dessa experiência permaneceria na memória da educação musical nas escolas do país. Ainda em 1960, todavia, é possível verificar a conservação do pensamento de Villa-Lobos institucionalizado na iniciativa da então chefe do SEMA, a Profa. Maria Augusta Joppert, que assinou a publicação de um livro de repertório para o ensino da música para a Escola Elementar – onde se revelam os objetivos educacionais iniciados no período do Estado Novo – no texto do prefácio da diretora do Departamento de Educação e Cultura (DEC):

A fim de serem alcançados os altos objetivos educacionais proporcionados pela música e tendo em vista facilitar o trabalho dos professores especializados ou não, o SEMA reuniu neste volume uma coleção que considero otimamente selecionada – intitulada “Música para a Escola Elementar”. As peças foram escolhidas com critério acertado [...] cooperam extraordinariamente na **exaltação do espírito cívico e contribuem para o fortalecimento da disciplina, ambos tão necessários e imprescindíveis ao desenvolvimento do país** (grifo do autor). Assim é que prazerosamente o DEC cumprimenta as autoras das músicas que serão distribuídas aos estabelecimentos de ensino do Estado da Guanabara. Laudímia Trotta, Diretora do DEC 21 de abril de 1960 (JOPPERT, 1960, p. 3).

O lento processo que permeou a trajetória do novo projeto educacional para o país, iniciado em 1948, constituiu-se em uma luta que durou treze anos e só foi tornado lei em 1961 com a promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

## **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 (Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961)**

O longo processo de debates que produziu o texto da Lei 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, refletiu o complicado processo de redemocratização do país no período pós-guerra. O texto original não faz referência a currículos, por outro lado cria os instrumentos legais para a sua homologação pelo Ministro da Educação e Cultura e pelo Conselho Federal de Educação. Através desse instrumento a LDB 61 instituiu pela primeira vez o termo Educação Musical em substituição ao Canto Orfeônico (por meio do Parecer nº 383/62, homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62). Após a promulgação da LDB 61, o senador José Feliciano, do PSD de Goiás apresentou uma Proposição de Lei do Senado, o PLS11/1962 com a Ementa: “Dá nova redação ao artigo 22 da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961”<sup>9</sup>. O PLS11/1962 propunha a alteração da redação do Título V, Artigo 22 para incluir a obrigatoriedade da prática de educação musical nos cursos primário e médio. O Projeto de Lei foi rejeitado e arquivado.

A nova legislação alcançada após treze anos de debates representou a política governamental para a educação por curto período, tendo o país mergulhado novamente num novo período ditatorial a partir de 1964, provocando mudanças progressivas na educação, em consonância com a política autoritária instituída pelo governo militar. Já em 1966, encontram-se referências à presença de aula de música nas escolas no programa publicado pela chefe da SEMA, a Profa. Maria Augusta Joppert: “Educação Musical na Escola Secundária”<sup>10</sup>. Os sistemas de ensino vigentes pela LDB 61 não se adequaram às políticas educacionais a serem instituídas pelo governo militar, precipitando a necessidade de outra reforma, que se constituiu na nova LDB de 1971.

## **A LDB 71 (Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971)**

Segundo Penna (2004), a LDB 71 representa o mais importante rompimento na linha histórica da educação musical no Brasil, visto tratar-se de uma legislação sobre educação que instituiu a disciplina Educação Artística no ensino, cujas consequências levam os pesquisadores a considerar essa lei como a

---

<sup>9</sup> Consultar o texto integral em: <[http://www.senado.gov.br/sf/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=24123](http://www.senado.gov.br/sf/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=24123)>.

<sup>10</sup> O Curso Secundário consistiu, a partir da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, no ciclo ginásial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos, divisão que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando foi criado o 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginásial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial (DALABRIDA, Norberto. **A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do Ensino Secundário**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009).

responsável pelo desaparecimento da música do espaço escolar. Escrita e sancionada no período da ditadura militar, assinada pelo general Emílio G. Médici (Presidente), Jarbas G. Passarinho e Júlio Barata, a lei veio instrumentar a política de educação do novo regime. As consequências dessa ruptura se fazem sentir até os dias de hoje.

Enquanto no período Vargas o canto orfeônico e o ensino de música foram instituídos por um Estado ditatorial, da mesma forma a legislação sobre educação no Brasil assiste à implantação da Educação Artística em 1971 sob a tutela de outro Estado ditatorial, instituído pela força militar. Assim, a Educação Artística foi instituída como componente curricular obrigatório no ensino de 1º e 2º graus, da área de comunicação e expressão, que passou a compor-se de quatro áreas artísticas distintas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. A implantação da disciplina Educação Artística no ensino representou – apesar da determinação das quatro áreas – a desarticulação da educação musical nas escolas e, com raras exceções, no silenciamento em larga escala de tal prática nas escolas pela primeira vez em toda a história do ensino público no Brasil.

### **A LDB 96 (Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996)**

Após a transição do período ditatorial para a democracia através da eleição por voto indireto de Tancredo Neves em 1985, dá-se início a um novo e gradual processo de redemocratização do país e de suas instituições públicas, exigindo, por consequência, a redação de uma nova Constituição Federal e de uma nova legislação para a educação. É nesse contexto que é redigida a Lei 9.394 de 1996, a nova Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, a LDB 96, aprovada pelo Congresso Nacional e assinada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e por Paulo Renato Souza em 20 de dezembro de 1996. A exemplo das LDB's anteriores, a nova lei introduz, no parágrafo 2º do Art. 26, alterações no conceito do ensino da arte, sem, contudo, implicar ruptura prática com o modelo anterior vigente. Embora a LDB 96 introduza o novo termo arte em sua redação, ela possui forma ambígua, implicando a livre interpretação da lei e, conseqüentemente, a sua inaplicabilidade.

Também devido ao fato de que, além da redação imprecisa da lei e da ausência de regulamentação indicativa da formação requerida para os professores, sem definição quanto às especificidades das linguagens artísticas (teatro, dança, música ou artes visuais), vem implicando até os dias de hoje em uma injustificável desarticulação entre os cursos de formação de docentes – onde estão contempladas as especificidades de cada modalidade de arte previstas e aprovadas pela legislação em vigor do próprio MEC – e os concursos públicos, onde não raramente alguns editais exigem o docente capacitado em

todas as artes, dificultando a implementação de um ensino eficaz e sistematizado da arte no ensino público do país.

Esse descompasso entre legislação e políticas públicas, assim como a persistência da indefinição e ambiguidade verificadas no período de vigência da disciplina Educação Artística instituída pela LDB 71 têm contribuído para o esvaziamento do ensino de música nas escolas desde a década de 1970 – durante o regime militar – até os dias de hoje.

A Lei 11.769/2008 buscou corrigir a ambiguidade de interpretação, alterando a LDB 96 em seu Capítulo II, artigo 26, parágrafo 6º, que passou a ter a seguinte redação: “§ 6º. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (NR) (Redação da LEI Nº 11.769/2008). A lei insere-se na história da legislação brasileira para educação como um processo sem precedentes na história: tratou-se de uma campanha originada na sociedade civil, que mobilizou artistas da música e educadores e que transgrediu o nível nacional, envolvendo a participação de cidadãos e entidades musicais nacionais e internacionais. O processo de tramitação da lei sofreu acompanhamento pelos grandes meios de comunicação, promovendo o debate público sobre o ensino de música nas escolas pela primeira vez na história brasileira.

O fato deflagrador do movimento tem origem no convite público formulado pelo Ministério da Cultura (MinC) para a instituição dos fóruns de música no âmbito das Câmaras Setoriais das Artes (2003/2005). Os fóruns, as instâncias que o MinC reconheceu como representativas de classe para as discussões na Câmara Setorial de Música, estavam inseridos em um plano mais amplo, de caráter fortemente participativo da sociedade civil, para a elaboração de políticas públicas para a cultura. Essa iniciativa, sem dúvida alguma, promoveu a retomada da organização setorial dos músicos em uma exaltação associativista que se manifestou, mais tarde, na fundação de associações, grupos e cooperativas para locução com os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

Sancionada em 18 de agosto de 2008, ficaram estabelecidos os instrumentos legais para garantir a presença da educação musical no ensino público brasileiro. Todavia o que se seguiu à sanção e à expiração do prazo final obrigatório para a sua implementação, tanto por parte do Ministério da Educação (MEC) como das secretarias de educação estaduais e municipais, foi a inação tardia e parcialmente rompida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB), que produziram em dezembro de 2013, após nova onda de pressão da sociedade civil, um Projeto de Resolução<sup>11</sup> pela

---

<sup>11</sup> Parecer CNE-CEB 12/2013.



implementação da Lei 11.769/2008, que precisou aguardar a homologação do Ministro de Estado da Educação até 6 de maio de 2016. A essa altura, a Lei 11.769/2008 já não existia mais, superada pela nova Lei 13.278/2016, que tramitou restrita ao âmbito do Congresso e foi sancionada sem a participação da sociedade civil na escala que se verificou durante o processo da Lei 11.769/2008.

A nova lei, que uma vez mais alterou a redação do artigo 26, parágrafo 6º, foi originada por um Projeto de Lei do Senado (PLS337 de 2006), redigido conjuntamente com os PLS330 e PLS343, que constituíram a lei anterior, com a diferença de estender a obrigatoriedade às outras linguagens da disciplina artes, que ficou com a seguinte redação:

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Destaca-se a diferença entre as duas leis, além de abranger as outras linguagens da área artes, previstas na LDB/96, o fato de que a segunda tramitou no Congresso Nacional à margem de qualquer participação popular, característica fundamental que inseriu a extinta lei 11.769/2008 como um movimento sem precedentes na história da educação musical no Brasil.

### **Considerações finais**

Consideramos como critério principal, na atribuição de uma divisão histórica da legislação brasileira sobre educação com referência ao ensino de música nas escolas, a identificação da mudança de paradigma(s) no sistema educacional, no que se refere ao ensino de música. Verifica-se a coincidência de marcos legais atribuídos com algumas rupturas políticas importantes na história do país. A trajetória histórica levantada na pesquisa sugere que a educação no Brasil, a música nacional e parte da sociedade vêm se beneficiando da presença, embora de forma descontínua e irregular, do ensino de música nas escolas desde o século XVI até os dias de hoje, tendo vivido o apogeu durante o período do Estado Novo e, de outro lado, seu mais importante rompimento por descontinuação durante a ditadura civil-militar, representada pela vigência da LDB/71.

O *laissez-faire* que caracterizou a prática no ensino de artes nas escolas a partir da LDB/71 produziu efeitos deletérios no ensino de artes, causando o desaparecimento do ensino de música nas escolas públicas. Essa característica parece ser continuamente reeditada na inércia que se verifica nas instituições

responsáveis pela educação no país, uma prática corroborada pelo silêncio sistemático que “autoriza” o descumprimento de lei federal pelas escolas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB-96.

A pesquisa sugere que o ensino de música nas escolas extrapolou, historicamente, o espaço escolar, produzindo consequências no âmbito da vida cultural do país desde o período colonial. O estudo sugere também a pertinência em empreender pesquisas posteriores que avaliem o impacto cultural e econômico para a sociedade nos diferentes períodos históricos assinalados.

A *International Society for Music Education* – ISME indica, em diversos documentos publicados, a importância da oferta de ensino de música nas escolas em todo o mundo. No Brasil, essa oferta significaria a universalização ou a democratização do acesso a extensas populações incapazes de pagar por esses serviços, além da capilaridade dos serviços ofertados pela educação pública. O cenário é, infelizmente, inverso; a presença do ensino de música nas escolas hodiernas está longe de ser universalizado e verifica-se pontualmente pelo mérito de iniciativas de administrações conscientes, configurando-se em exceções em um universo de silêncio que consubstancia a regra, a de negação do direito fundamental ao acesso universalizado do ensino de música nas escolas brasileiras e que deveria ser disponibilizado a todas as crianças brasileiras.

## Referências

- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Opus**, n. 12, p. 144-166, 2006.
- BRANCO, João de Freitas. **História da Música Portuguesa**. 4. ed. Portugal: Publicações Europa-America Ltda., 2005.
- BRASIL. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO (DOU)** – Seção 1 – 10/01/1946, p. 396.
- BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. **Coleção de Leis do Brasil – 1890**, p. 3474, Vol. Fasc. XI (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 set. 2017.
- BRASIL. Decreto nº 982, de 8 de novembro de 1890. Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal. **Coleção de Leis do Brasil – 1890**, p. 3513, Vol. Fasc. XI (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-982-8-novembro-1890-515569-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 set. 2017.
- BRASIL. Decreto de 02 de dezembro de 1837. Converte o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrução secundária, com a denominação de collegio de Pedro II e outras disposições. **Coleções de Leis do Brasil – 1837**, p. 59. Disponível em: <[http://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-23/Legimp-23\\_19.pdf](http://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-23/Legimp-23_19.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1854**, p. 45, Vol. 1 pt I (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-norma-pe.html>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 2.883, de 1º de fevereiro de 1862. Altera os regulamentos relativos ao curso de estudos do Imperial Collegio de Pedro II. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1862**, P. 13, vol. 1 pt. II (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2883-1-fevereiro-1862-555416-norma-pe.html>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1879**, P. 196, vol. 1 pt. II (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-norma-pe.html>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 3.914, de 23 de janeiro de 1901. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional. **Diário Oficial da União – Seção 1 – 6/2/1901**, Página 687 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3914-23-janeiro-1901-503356-norma-pe.html>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfônico, e dá outras providências. **Diário Oficial da União – Seção 1 – 28/11/1942**, p. 17353 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-norma-pe.html>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL. LEI Nº 28, de 15 DE FEVEREIRO DE 1947. Dá nova redação ao art. 26 do Decreto-lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942, e estabelece outras providências. **Coleção de Leis do Brasil – 1947**, p. 72, v. 1 – Publicação Original.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Lei Francisco Campos. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial – 1/5/1931**, p. 6.945 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

BRASIL. Projeto de Lei nº 205/1946. **Senado Federal**. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=BA9DE11BCAAB3127FA8B62D526B5F77D.proposicoesWeb?codteor=1229347&filename=Dossie+-PL+205/1946](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=BA9DE11BCAAB3127FA8B62D526B5F77D.proposicoesWeb?codteor=1229347&filename=Dossie+-PL+205/1946)>. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. Projeto de Lei nº 56/1976. **Senado Federal**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/26051>>. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. Projeto de Lei nº 337/2006. **Senado Federal**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79662>>. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. Projeto de Lei nº 11/1962. **Senado Federal**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/24123>>. Acesso em: 07 out. 2017.

DALABRIDA, Norberto. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do Ensino Secundário. **Educação**. Porto Alegre. v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

FERNANDES, José Nunes. Chuva e evaporação: as políticas públicas de formação do professor de música para a educação básica. **Anais**. IV Encontro Nacional de Ensino de Arte e Educação Física e I Encontro Nacional de Formação de Professores, Natal, Rio Grande do Norte, 2008.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

JOPPERT, Maria Augusta. **Música para escola elementar**. Serviço de Educação Musical e Artístico, Biblioteca do Centro de Artes – FEFIERJ, 1960.

KEELER, Helen; GRIMBLY, Susan. **101 coisas que todos deveriam saber sobre o Catolicismo**: crenças, práticas, costumes e tradições. Trad. Henrique Amat Rêgo Monteiro. São Paulo: Pensamento, 2007.

LDB 61. Lei de Diretrizes e Base da Educação. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

LDB 71. Lei de Diretrizes e Base da Educação. Lei 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acessado em 22/11/2017.

LDB 96. Lei de Diretrizes e Base da Educação. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação a prática escolar. **Revista da ABEM**, nº 11, setembro 2004.

RADICETTI PEREIRA, Luis Felipe. **Um Movimento na História da Educação Musical no Brasil**: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

WISNIK, José Miguel. Getúlio da Paixão Cearense: Villa-Lobos e o Estado Novo. In: SQUEFF, Enio; WISNIK, José Miguel. **O nacional e o popular na cultura brasileira: música**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 129-191.

# Valesca para além de ser Popozuda, pensadora contemporânea

*Eduardo Dias da Silva<sup>1</sup>*

## Introdução

Para além da polémica gerada em 2014, quando um professor de Filosofia da rede pública de ensino do Distrito Federal apresentou questões avaliativas que tinham como temática trechos de uma música de Valesca Popozuda, surgiu o interesse pelo tema em tela. Este artigo, oriundo de pesquisa qualitativa de análise documental, almeja apresentar e traçar uma linha de pensamento em defesa de Valesca Popozuda, enquanto pensadora contemporânea, na propagação e geração de conhecimento.

Percebeu-se que o fato de disponibilizar algo acessível ou com uma linguagem simplificada não desmerece o seu trabalho; pelo contrário: acredita-se que Valesca Popozuda, como pensadora contemporânea, tem relevante contribuição na difusão e globalização social e democrática do conhecimento, proporcionando uma educação ampla, participativa, contínua e plural, propagada por suas músicas. Contudo sabe-se que, a princípio, não corresponde à intencionalidade da cantora ser “rotulada” como pensadora contemporânea.

É oriunda do estado do Rio de Janeiro, cantora, dançarina, empresária e escritora. Em 2017, ao completar 17 anos de carreira, Valesca Popozuda iniciou sua trajetória no *funk*<sup>2</sup> como líder do grupo *Gaiola das Popozudas*, dando

---

<sup>1</sup> Doutorando em Literatura e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de LEM/Francês e Pedagogo na Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisador nos grupos CNPq GECAL/UnB, FOR-PROL/UFVJM e GIEL/UFLA. Contato: edu\_france2004@yahoo.fr

<sup>2</sup> De acordo com Gomes (2016), apesar de ser considerada hoje uma manifestação cultural brasileira, sobretudo carioca, o *funk* iniciou sua história em território estrangeiro. Nos Estados Unidos, é conhecido frequentemente por influenciar a maioria das expressões musicais ao redor do mundo. A forma como ele se apresenta hoje nos bailes e festas cariocas é resultado de uma transformação originada na cidade do Rio de Janeiro, mas a sua base cultural tem origem na música negra norte-americana. Dessa forma, é preciso primeiro entender o que ocorreu nos Estados Unidos para compreender o que o *funk* se tornou no Brasil. Para mais informações, vide as pesquisas de Gomes (2016), Medeiros (2006) e Vianna (1988).

origem a seu sobrenome artístico. Exaltando o poder feminino em suas letras, a artista iniciou a carreira solo no ano de 2013 com o hit *Beijinho no ombro*. Em seguida, lançou outros *singles*, como *Sou a Diva que você quer copiar*, *Sou dessas e Viado*, de acordo com seu *site* oficial. Consoante Berino (s/d, p. 7), “a funkeira é uma personalidade, não apenas do *funk*, das favelas e de bairros populares. Sua música cruza a geografia da cidade, com impactos variáveis, mas sem barreiras que possam impedir sua passagem”.

Ainda conforme o *site*, no último ano lançou, na Bienal de São Paulo, o livro *Sou dessas, pronta pro combate*, onde narra o seu percurso de vida e as histórias de superação pelas quais passou. Ademais, a cantora deu os primeiros passos na carreira de atriz, atuando na terceira temporada da série *Os Suburbanos*, transmitida pelo canal Multishow.

No ano de 2017, Valesca Popozuda iniciou uma nova turnê, intitulada *Tour Pimenta*, que leva o nome de seu último *single* lançado, no qual a cantora mistura elementos do *trap music* com o *funk* e, para o clipe, preparou um cenário colorido, que trouxe humor à sua mais nova produção. No mesmo ano, Valesca preparou-se para o lançamento de seu primeiro CD/DVD em um momento de renovação de sua carreira, onde dialoga com diversos públicos, principalmente o jovem.

Negar a representatividade de Valesca Popozuda como funkeira e considerá-la uma pensadora contemporânea traz consigo a ideia de que o conhecimento não alcança todos, contradizendo Meksenas (2002), para quem o ser humano se desenvolve por meio de interações sociais para, com isso, garantir a evolução de si e do coletivo. Além disso, no texto *Science is imbedded in the scientific community* (2013), há a ideia de que os conhecimentos são colaborativos, com diferentes pessoas trazendo sua *expertise* para fomentar diferentes suportes e aspectos do problema pesquisado.

### **Eu sou a pensadora contemporânea que você quer copiar: Valesca Popozuda**

Reverberando Gatti (2012) e Leite (1993), a educação, assim como a atitude do professor de Filosofia ao inserir ideias de Valesca Popozuda em suas avaliações, é vista como prática social, sujeita ao “conhecimento produto” e “conhecimento processo”, construídos no espaço das ciências da humanidade.

Na pesquisa sobre os significados das coisas, nos limites e nas possibilidades dessa prática, esse processo não pode deixar de lado as questões que dizem respeito à produção do conhecimento no espaço das ciências humanas e sociais, pois se acredita que tal contribuição pode

[...] iluminar o debate sobre o fazer científico atual, tendo como guia a ideia que as ciências sociais enfrentam hoje o grande desafio de desenvolver conceitos e teorias que sirvam como instrumentos para compreender e intervir sobre processos que têm fortes repercussões sobre a vida cotidiana (BAUMGARTEN, 2009, p. 19).

Em outros termos, as ciências humanas e sociais têm se voltado para mudar a realidade; e, para apropriar-se teoricamente dessa, segundo Leite (1993, p. 28 apud JAPIASSU, 1982, p. 13), as ciências humanas e sociais convertem-se em “práticas-técnicas e/ou ideológicas de manifestação da realidade humana individual e social”.

Nos pressupostos teóricos lidos para execução dessa pesquisa, reconhece-se que o conhecimento tem um compromisso social. Por outro lado, concebe-se a necessidade de discutir como esse se processa, uma vez que o compromisso da ciência não se pode limitar apenas a pensar e propor alternativas concretas de ação, porque pesquisa só se aprende fazendo, aliando teoria à prática e vice-versa.

Corroborando Gatti (2012, p. 71), as características do ato de pesquisar são construídas socialmente em um verdadeiro processo de socialização. Sendo assim, as pesquisas são elaboradas, ainda, no processo de interação social, nas relações políticas que marcam a existência cotidiana e complexa do sujeito na historicidade.

Desse modo, reconhece-se Valesca Popozuda como conhecedora de sua realidade ao buscar um espaço para discussão, dando visibilidade social a seu meio enquanto parte do processo de produção de conhecimento humano por intermédio de suas músicas. Nesse ensejo, Gamboa (2007) patenteia que

[...] a análise epistemológica supõe a compreensão da obra científica como um todo lógico que articula diversos fatores, os quais lhe dão unidade de sentido. Essa unidade de sentido se produz em condições histórico-sociais que a determinam e a caracterizam como única e como parte do processo maior da produção do conhecimento humano (GAMBOA, 2007, p. 57).

Essa mesma leitura pode ser inferida pela interpretação das ideias contidas no texto *The scientific community* (2001), também sob análise neste artigo, o qual respalda a proposta de ciência como sendo algo colaborativo, em que “todo mundo pode fazer ciência e inventar coisas e ideias” (*THE SCIENTIFIC COMMUNITY*, 2001, s/p., tradução nossa)<sup>3</sup>, no qual se almeja enquadrar Valesca Popozuda.

[...] o progresso da ciência depende das interações dentro da comunidade científica – isto é, a comunidade de pessoas e organizações que geram ideias

---

<sup>3</sup> No original: *Everybody can do science and invent things and ideas* (2001, s/p.).

científicas, testam essas ideias, publicam periódicos científicos, organizam conferências, formam cientistas, distribuem fundos de pesquisa etc. (*SCIENCE IS IMBEDDED IN THE SCIENTIFIC COMMUNITY*, 2013, p. 11, tradução nossa).<sup>4</sup>

O progresso da ciência advém de interações nas comunidades sobre e para o conhecimento. Todavia Samford (1899) aponta que esse processo tem sua origem há três séculos de evoluções no método científico, apesar de suas limitações, verificadas com o passar dos tempos. Em seu livro, o referido autor faz referências à evolução do método científico, sem esquecer dos avanços realizados em outras linhas da atividade humana. Para ele, a descoberta e a adoção do conhecimento científico aplicado a métodos representam a maior aquisição intelectual dos últimos três séculos, e é só nas comunidades – onde o método científico pode ser aplicado total ou parcialmente – que as realizações intelectuais ultrapassam um século para outro.

Embora a lógica de fazer ciência e a evolução dos métodos científicos de Samford (1899) retratem contribuições pertinentes para a compreensão evolutiva do conhecimento, pondera-se, na atualidade, que os saltos de informações e a propagação de novas perspectivas em ciências sejam mais rápidos. Isso porque “ao fazer ciência, muitas vezes, é útil o trabalho com um grupo e para compartilhar conclusões com outras pessoas. Todos os pesquisadores do grupo devem obter suas próprias conclusões individuais, no entanto, sobre o que os resultados significam”<sup>5</sup> (*THE SCIENTIFIC COMMUNITY*, 2001, s.p., tradução nossa), para só depois dividir essas conclusões no grupo e em outros grupos.

Outro ponto relevante em Meksenas (2002) é que a humanidade faz (re)leituras do mundo por meio de suas ações, passando a fornecer e apontar o que conhece por civilização – que, no contexto social, é a possibilidade de produzir a história com situações nunca vistas e que partem de outras mais antigas.

Nesse processo de civilização, a educação cumpre o papel principal. No que tange à atribuição de pensadora contemporânea, cabe a Valesca Popozuda, segundo Japiassu (1986, p. 165), tornar-se apta, de acordo com suas vivências, a denunciar os preceitos ideológicos de racismo, sexismo, misoginia, entre outros, pois “a denúncia da ideologia pode converter-se, e frequentemente

---

<sup>4</sup> No original: *The progress of science depends on interactions within the scientific community – that is, the community of people and organizations that generate scientific ideas, test those ideas, publish scientific journals, organize conferences, train scientists, distribute research funds etc.*

<sup>5</sup> No original: *In doing science, it is often helpful to work with a team and to share findings with others. All team members should reach their own individual conclusions, however, about what the findings mean* (2001, s/p.).



se converte, numa arma ideológica de debate” e traz consigo a luta por equidade de direitos e alteridade na sociedade brasileira hodierna. Outro teórico do conhecimento que adotou esse estudo a fim de ilustrar a importância de Valesca Popozuda como pensadora contemporânea na difusão e globalização social e democrática do conhecimento, por meio de um conceito ampliado de educação a partir de suas músicas, é Gramsci (1978; 1985).

Pretende-se expor a perspectiva do intelectual como educador (Valesca Popozuda) em sua função social de mediação da formação moral e intelectual. Apesar de a escrita de Gramsci trazer um debate urgente em seu tempo – Itália das décadas de 1920 e 1930 –, é atual na contemporaneidade, pois motiva, sob uma perspectiva de universalidade, o debate sobre a importância de uma visão de mundo unitária.

Gramsci (1978; 1985), assim como Valesca Popozuda, preocupava-se com a transformação social; por isso evidenciou em seus escritos as classes subalternas como as que deveriam receber igualmente formação e conteúdos pertinentes à sua progressão na tomada de poder, que se mantinha, e ainda se mantém, sob o comando da classe dominante. Portanto a elaboração de novos conceitos que favorecessem a classe operária era um dos seus propósitos.

Dessa forma,

[...] a conduta de interiorização da ideologia dominante feita pelas classes subalternas e a ausência de uma visão de mundo dará consequências à dominação e à constante elevação da mesma. Portanto, Gramsci pensou que a base para manter uma visão de mundo crítica e consciente seria através de escolas unitárias, coerentes – escola única e comum – que possibilitassem a aquisição de conteúdos ligados à filosofia crítica, evitando-se, assim, o senso comum (EVANGELISTA; SILVA, 2015, p. 57).

Suas noções de pedagogia crítica e instrução popular foram teorizadas e praticadas décadas mais tarde por pensadores da educação no Brasil. Como exemplo, Paulo Freire, que acreditava que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 29).

Por sua vez, Gramsci (1978; 1985), assim como Valesca Popozuda, desacreditava de uma tomada de poder que não fosse precedida por mudanças de mentalidade. Para eles, os agentes principais dessas transformações seriam os intelectuais, e um dos instrumentos mais importantes para a conquista da cidadania seria o espaço escolar, tal qual o professor de Filosofia da rede pública do Distrito Federal almejou apresentar em questões de suas provas, tendo como escopo a musicalidade de Valesca Popozuda.

Em sua visão de espaço escolar, Gramsci (1978; 1985) idealizava esse a partir de sua função social, em que deveria ser ministrado um trabalho peda-

gógico comprometido com o ser humano e com a sociedade que se queria. Seria, pois, um espaço privilegiado para trabalhar o conhecimento.

Porém não deveria ser um saber fechado em si mesmo. Seria necessário saber o que acontecia fora e trazer isso para um real contexto escolar interno, podendo alcançar o todo. Logo seria possível lançar as primeiras sementes que visassem minimizar a pobreza, as discrepâncias sociais, as desigualdades mediante a elaboração de conteúdos que integrassem e socializassem essa organização, dando origem a um currículo que objetivasse a humanização, até mesmo porque o modelo de ser humano desejado corresponderia a um tipo de conhecimento, um tipo de currículo, como exemplificado por Silva e Evangelista (2015).

Tem-se uma preocupação textual de reafirmar a significação filosófica dos pensadores em todos os níveis, sobretudo os que contribuem para o processo da formação emancipadora humana, pois

[...] levantar a tese da emancipação humana atualmente parece algo muito distante, uma vez que a direção das grandes tendências teóricas passa ao largo desta temática. Ao mesmo tempo em que a realidade põe suas determinações, também mostra o avanço tecnológico e científico revestido por uma linguagem, onde não aparecem as determinações desta realidade. De outro modo se faz primordial recolocar esta temática no âmbito da discussão filosófica, dada a necessidade de voltarmos ao debate sobre as relações constitutivas do real (MARI, 2011, p. 65).

Quando Gramsci (1978; 1985) utiliza a noção de intelectual fazendo referência a uma categoria, não há possibilidade de afirmar a existência de não intelectuais. Cada pessoa exerce alguma atividade que pode ser caracterizada como intelectual, derivando a defesa de Valesca Popozuda como pensadora contemporânea na difusão e globalização social e democrática do conhecimento por meio de uma educação ampla, participativa, contínua e plural, divulgada em suas músicas.

Na sociedade moderna, existe a criação de um novo tipo de intelectual, que difere do tradicional, conhecido popularmente como filósofo, artista ou literato, consoante Mari (2011). Por conseguinte, compreende-se que a

[...] pós-modernidade, modernidade líquida, hipermodernidade, modernidade tardia: são várias as expressões que procuram definir o atual momento político, econômico, social e cultural. Diversas análises evidenciam que a sociedade transformou-se significativamente nas últimas cinco décadas. Entre outros aspectos, as inovações tecnológicas tornaram-se preponderantes na vida cotidiana. Celulares, computadores, softwares e redes virtuais de comunicação influem diretamente na hibridização de hábitos, costumes, formas de se relacionar, levando-nos a questionar os pilares que sustentam a sociedade ocidental (LIPPI; NEIRA, 2012, p. 608).

A intensidade das mudanças sociais em curso colocou em xeque o legado da modernidade. Por conseguinte, verdades elaboradas pela ciência moderna têm sofrido fortes abalos. Até mesmo o modo de produzir conhecimentos é questionado nos tempos atuais. Bachelard (2006) elucida que todo pesquisador e todo professor podem escolher ser apenas uma coisa ou outra. No entanto, para a democracia, uma ciência só é possível quando todo pesquisador se reconhece como professor e, do mesmo modo, todo professor se reconhece como pesquisador. Para Meksenas (2002), quando há luta por fazer pesquisa, fazer educação escolar, o primeiro passo é ir contra a hierarquização entre o trabalho manual e intelectual, contra o método único, enfim, contra a pedagogia única.

Então se deve lutar por fazer ciência e pesquisa de modo indissociável do processo de socialização na educação, tendo Valesca Popozuda como pensadora contemporânea na difusão e globalização social e democrática do conhecimento por meio de uma educação ampla, participativa, contínua e plural, divulgada em suas músicas, fornecidas e, por vezes, sistematizadas pela rede de ensino e de aprendizagem pública ou privada. Portanto somente em uma sociedade pautada na democratização dos conhecimentos científicos e na ausência de dominação de uma classe sobre outras é que se poderá verdadeiramente reconhecer que toda pesquisa da/em educação precede e ordena um projeto de sociedade, tendo em vista que a pedagogia é uma ciência (para o/com o) social.

Outro pensador que trata do conhecimento que se utiliza nesse estudo é Sobrinho (2014), que tem uma visão de fragmentação, de ordem global, de contemporaneidade que nos remete às ideias de uma *sociedade líquida* (BAUMAN, 2009) ou *pós-moderna* (LYOTARD, 2011), ou a um processo de *modernidade tardia* (GIDDENS, 2002), cujos elementos estão fragmentados/diluídos, deixando simplesmente de existir, sendo necessário recorrer a fragmentos, fatos ou “pedaços” da história para dar sentido à materialidade do sujeito na interação social mediada pela linguagem. Esse sujeito “vive em estado de incertezas sobre sua vida e sobre os destinos do mundo no presente e no futuro que lhe caberá viver” (SOBRINHO, 2014, p. 644).

Pode-se dizer que a modernidade líquida/tardia/pós-moderna é a época atual em que se vive. É o conjunto de relações e instituições, além de sua lógica de operações, que se impõe e dá base para a contemporaneidade. É uma época de liquidez, fluidez, volatilidade, incertezas e inseguranças. É nesse período que toda rigidez, toda certeza e todos os referenciais morais da época anterior, denominada por autores como Bauman (2009), Lyotard (2011) e Giddens (2002) como *modernidade de outrora*, são retirados de cena para dar espaço à lógica do agora, do consumo, do gozo e da artificialidade.

Não obstante, a educação e o conhecimento não estão imunes à fragmentação e à volatilidade das informações nos tempos atuais, apesar das constatações de não haver futuro promissor (SOBRINHO, 2014). Ele mesmo afirma:

[...] se há crises de diferentes dimensões, também há formidáveis oportunidades de avanços na perspectiva da construção de uma sociedade democrática nestes que são os tempos do conhecimento. Jamais em outro momento da história houve tantas possibilidades de produzir, ampliar e divulgar tantos e tão variados conhecimentos. Não se trata apenas de uma questão quantitativa e de forma. O que mais importa é refletir sobre os significados do conhecimento na construção da sociedade humana (SOBRINHO, 2014, p. 646).

Baseando-se em uma globalização social, democrática e utópica do conhecimento, embora possível, Sobrinho (2014) vislumbra uma educação ampla, participativa, contínua e plural, não orientada exclusivamente pela ocupação de lugares no mercado de trabalho e por demandas da economia capitalista de consumo desenfreado. O supracitado autor dá ênfase à formação da consciência social, da compreensão do mundo em vertiginosa transformação, do respeito à diversidade, da cooperação criativa, da capacidade de construir um futuro mais solidário e igualitário – justamente as bandeiras defendidas por Valesca Popozuda como pensadora contemporânea.

Entretanto o autor adverte que não se pode levar a cabo uma sociedade democrática, econômica e culturalmente evoluída sem justiça social e sem uma ampla participação de toda a população, que precisa estar dotada de conhecimentos e valores consistentes para bem exercer suas cidadanias.

Ainda em consonância com Sobrinho (2014), em uma (re)leitura de Valesca Popozuda como pensadora contemporânea na difusão e globalização social e democrática do conhecimento, por meio de uma educação ampla, participativa, contínua e plural, estabelecida nas letras de suas músicas, toda exclusão – particularmente a de cunho educacional – edifica mais desigualdades e injustiças sociais, propaga menos desenvolvimento econômico e cultural e, por conseguinte, mais violência, inseguranças e pobreza.

### Considerações finais

Não gostar de *funk* ou das músicas/letras de Valesca Popozuda não nega a sua relevância e o seu (re)conhecimento como pensadora contemporânea, tendo como função social e educacional a difusão e a globalização social e democrática do conhecimento por meio de uma educação ampla, participativa, contínua e plural a partir de suas músicas. Apesar disso, é recorrente associar Valesca Popozuda ao entretenimento, fato inegável, mas aqui se ressalta

que suas letras podem ser usadas no ambiente escolar como recurso de criticidade, a fim de entender a sociedade brasileira atual.

Contudo as músicas, quando denunciam as desigualdades e a ideologia de uma classe desfavorecida, por si só não propõem uma reflexão elaborada que sirva de alternativa para a mudança de realidade, fazendo-se necessário promover a sistematização e o acompanhamento de profissionais da educação com o intuito de melhor guiar as discussões que podem surgir.

Ao falar sobre a necessidade de equidade de gêneros, de aceitação da diversidade humana e desconstrução de desigualdades sociais, temáticas retratadas em suas músicas, Valesca Popozuda apresenta-se como conhecedora de seu tempo, com milhares de fãs em suas redes sociais, demonstrando o alcance de seu trabalho e a propagação do conhecimento gerado enquanto pensadora contemporânea, revelando um importante papel social na promulgação e aceitação da diversidade humana por todos.

Assim, compete aos profissionais da educação sistematizarem atividades, projetos, debates etc., capazes de multiplicar pensadores contemporâneos do campo musical, a exemplo de Emicida, Lynn da Quebrada, Elza Soares, Carol com K, entre tantos outros.

## Referências

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa: Edições 70, 2006. Disponível em: <<https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/bachelard-gaston-a-epistemologia.pdf>> Acesso em: 7 out. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BAUMGARTEN, Máira. A prática científica na era do conhecimento: metodologia e transdisciplinaridade. In: **Sociologias**, v. 11, n. 22, p. 14-20, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n22/n22a02.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

BERINO, Aristóteles. Valesca Popozuda: ministra da educação. In: **Revista de estudos culturais 1**, EACH/USP, p. 1-13, [S/d]. Disponível em: <<http://www.each.usp.br/revistaec/sites/default/files/artigos-em-pdf/04%20-%20Ed01%20-%20Valesca%20Popozuda%20-%20ministra%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber, 2012.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 2002.

GOMES, Gabriella de Azevedo. A. **Beijinho no ombro**: uma análise sobre Valesca Popozuda e sua ascensão na mídia. 76f. Monografia (Graduação em Comunicação Social/Jornalismo). UFRJ/ECO, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://zonadigital.pacc.ufrj.br/wp-content/uploads/2014/02/Monografia-Gabriella-de-Azevedo-Gomes-FINAL.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/312411852/Antonio-Gramsci-Concepcao-Dialetica-da-Historia-pdf>>. Acesso em: 19 out. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

LEITE, Somara Borba. Refletindo sobre o significado do conhecimento científico. In: **Em Aberto**, v. 12, n. 58, p. 23-29, 1993. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1887/1858>>. Acesso em: 23 set. 2017.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympo, 2011.

MARI, Cezar Luiz. O papel educador dos intelectuais na formação ideológica e hegemônica em Gramsci: uma perspectiva de emancipação humana. In: LEITE, Domingos (Org.). **Trabalho e formação humana**: o papel dos intelectuais e da educação. Curitiba: UFTPR, 2011. p. 65-84. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-cezar-2.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

MEDEIROS, Janaína. **Funk carioca**: crime ou cultura? O som dá medo. E prazer. São Paulo: Terceiro Mundo, 2006.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. In: **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/15.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

POPOZUDA, Valesca. **Valesca Popozuda**. *On-line*. [S./l.]. Disponível em: <<http://www.valescapopozudaoficial.com/>>. Acesso em: 18 out. 2017.

SAMFORD, Fernando. **The scientific method and its limitations**. Stanford University Press, 1889. Disponível em: <[https://stacks.stanford.edu/file/druid:mp840zw9344/SC1020\\_1899.pdf](https://stacks.stanford.edu/file/druid:mp840zw9344/SC1020_1899.pdf)>. Acesso em: 5 out. 2017.

SEM AUTOR. **The scientific community**. [S./l.], 2001. Disponível em: <<http://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/discipline/science/continuum/scicommunity.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2017.

SEM AUTOR. **Science is imbedded in the scientific comunity**. [S/1.], 2013. Disponível em: <[http://undsci.berkeley.edu/lessons/pdfs/what\\_is\\_science\\_p7.pdf](http://undsci.berkeley.edu/lessons/pdfs/what_is_science_p7.pdf)>. Acesso em: 5 out. 2017.

SILVA, Elcio Arestides de Mattos; EVANGELISTA, Francisco. Antonio Gramsci e a educação (escola unitária). In: **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 1, n. 3, p. 55-66, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/101/387>>. Acesso em: 17 out. 2017.

SOBRINHO, José Dias. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. In: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, p. 643-662, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414—40772014000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414—40772014000300007)>. Acesso em: 23 set. 2017.

VIANNA, Hermano. **O mundo funk carioca**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

# Entre os contos de fadas e a realidade: uma dolorosa narrativa

*Anaquel Gonçalves Albuquerque<sup>1</sup>*

## A importância do conto de fadas

De acordo com Delgado (2003, p. 15), “os homens como sujeitos da História e de sua temporalidade podem produzir acontecimentos e mudanças ou impedi-los de se concretizar”. Sendo assim, cada um de nós teria certo poder decisório sobre a própria vida, ainda que nossas práticas nem sempre possam ser realizadas de acordo com o nosso querer, visto que somos parte de uma sociedade que determina normas, regras e valores. Mesmo assim, somos autores de nossa história, e cabe a todos nós descobrirmos caminhos para saber como proceder ou quem sabe até permanecer inertes diante do momento vivenciado.

Dessa forma, remetemo-nos à importância que o conto de fadas representa na vida de qualquer criança, proporcionando a descoberta de sua identidade e comunicação, bem como fazendo com que se tenha contato com experiências necessárias para desenvolver ainda mais o caráter de um indivíduo, pois

os contos de fada declaram que uma vida compensatória e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade – mas apenas se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais nunca se adquire verdadeira identidade (BETTELHEIM, 1980, p. 32).

Durante vários anos, essas histórias foram contadas a inúmeras crianças por seus pais, familiares, amigos, professores e até mesmo por outras pessoas próximas de seu círculo social, formando conceitos de origem e propósito do mundo e dos ideais que toda criança deveria buscar como padrão. Era como se uma história pudesse despertar a transformação de uma realidade monótona e triste em algo prazeroso e feliz. Talvez por isso o imaginário tenha corroborado para que muitas mulheres idealizassem o trabalho dos seus sonhos, o casamento perfeito, a família como um bem essencial a ser produzi-

---

<sup>1</sup> Mestranda em Humanidades, Cultura e Artes (UNIGRANRIO). Pedagoga e especialista em Gênero e Diversidade (UERJ). Atuando como Professora Articuladora pela SEEDUC e como professora da Sala de Leitura pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro.



do. E por esse ideal de perfeição não ser algo tão simples de ser alcançado, muitas pessoas expressam fragilidade mediante as dificuldades do dia a dia, visto que a realidade se revela de forma única e repleta de multiplicidades, e ao se confrontar com as adversidades cotidianas, muitos acabam utilizando a violência como forma de expressão.

Entretanto tais fatos não descaracterizam a importância dos contos de fadas. Por meio dos contos de fadas uma criança naturalmente se utiliza do que a história lhe tem a oferecer para favorecer a compreensão de si mesma e ampliar sua experiência de mundo. A fantasia preenche as lacunas que existem em seu interior devido à imaturidade do pensamento e da própria falta de informação e conhecimento de mundo, que só será ampliado de acordo com a vivência e as experiências obtidas no decorrer do tempo.

Delgado (2003, p. 10) afirma que a forma como vemos o mundo está diretamente relacionada à historicidade. Como então não abordar a importância das histórias que nos foram contadas no decorrer de nossa infância como forma de ensinamento sobre os comportamentos que deveríamos ter como padrão? Exemplo disso é a história de Chapeuzinho Vermelho, que tem por objetivo mostrar as consequências da desobediência e a importância de não dar ouvidos a pessoas estranhas, pois, ao ir para a casa da vovó pelo caminho mais longo, Chapeuzinho Vermelho deparou-se com o lobo, que, sendo mais esperto, ainda devorou a vovó, vestindo-se como ela e novamente enganando a protagonista da história.

Como não se encantar também com a história da Branca de Neve? Uma menina simples e alegre, que vive com sua madrasta, a qual não admite que nenhuma outra pessoa tenha beleza superior à dela, até que um dia se vê vencida pela beleza de Branca de Neve. Tomada pelo ódio, ordena a um caçador que a mate. Ele aceita, mas na hora hesita e a deixa fugir. Branca de Neve percorre um grande caminho e se depara com uma pequenina casa onde moravam anões e passa a viver com eles. Porém, ao descobrir que Branca de Neve ainda está viva, a madrasta vai até lá disfarçada de bruxa e oferece uma maçã envenenada a ela. Branca de Neve aceita e, ao dar a primeira mordida, desmaia. Os Sete Anões voltam do trabalho e, ao encontrar ela desmaiada, fazem uma redoma de cristal e a deixam ali até o dia em que um príncipe a vê. Ele então a beija, e o feitiço se quebra. Branca de Neve acorda, apaixonou-se pelo príncipe e parte com ele para um reino distante, onde foram felizes para sempre. Esse talvez seja um dos contos de fadas mais lidos ao longo dos anos, expondo a necessidade de amarmos ao outro, de nos compadecermos dele, de termos cuidado com o excesso de vaidade e jamais nutrirmos o desejo de vingança.

Há também a história de João e Maria, filhos de um pobre lenhador, que em situação econômica desfavorável decide largá-los na floresta. Ao ten-

tar encontrar o caminho de volta, as crianças encontram uma casa feita com doces e, famintos, começam a comer as guloseimas, sem se dar conta de que a casa pertencia a uma bruxa. Essa planeja, então, engordá-los para que depois lhe sirvam de alimento. Porém, revelando esperteza, as crianças descobrem o plano da bruxa e atiram-na no forno. Posteriormente, elas são encontradas pelo pai, e juntos trazem consigo para casa provisões suficientes para o resto de suas vidas. De fato uma história assustadora, mas que traz a lição de que nem todos os momentos da vida são prazerosos, e os limites auxiliam na construção da nossa independência.

Enfim, poderíamos expor neste espaço inúmeros contos de fadas, tais como o Gato de Botas, a Gata Borralheira, Rapunzel, entre tantos outros que fazem parte do imaginário infantil e ainda estão presentes em nossas recordações, bem como descrever a mensagem intrínseca que cada um deles traz consigo. Não há dúvidas de que o imaginário infantil acaba contribuindo para a percepção da criança sobre a realidade e proporcionando experiências enriquecedoras, capazes de despertar no indivíduo várias possibilidades de enfrentamento a situações das mais simples às mais embaraçosas.

A essência de tudo isso concentra-se no fato de que esse tipo de história transmite mensagens de grande valia para toda criança, estimulando a imaginação e ensinando valores a partir de exemplos práticos e simples de compreender. Exemplos esses que, por que não dizer, continuam inspirando inúmeras pessoas quanto à obtenção de objetivos, ainda que inúmeras sejam as adversidades.

### **Uma dura realidade**

De acordo com Doubrovsky (1977), a autobiografia seria um privilégio reservado aos importantes deste mundo no fim de suas vidas e em belo estilo. Faedrich (2015, p. 48) enfatiza essa concepção ao expressar que, por ser uma celebridade, esse fator contribuiria para despertar curiosidade e interesse no público-leitor. Realmente esse é um cenário vivenciado por todos nós, onde somente aqueles que são tidos como importantes pela sociedade têm a vida retratada em documentos variados. Porém discordo quanto à predominância de tal concepção, visto que todos nós trazemos conosco uma história repleta de significados e que, dependendo da forma como são expostos, muitos podem contribuir para a vida de inúmeras pessoas. Sendo assim, a autobiografia não se deve referir unicamente às pessoas que tiveram destaque na sociedade, pois todos nós fazemos parte da história e contribuimos para a formação da história brasileira, ainda que, sob o ponto de vista de alguns indivíduos, as histórias de pessoas simples como nós caracterizem fatos menos expressivos.

As palavras de Doubrovsky (1977) e Faedrich (2015) tornaram-se ainda mais claras quando recentemente fui acometida pela notícia de que o talentoso gestor de uma escola de referência na Baixada Fluminense veio a falecer. Posteriormente, recebeu como homenagem póstuma a denominação escolar, que passou a ser reconhecida pelo nome desse grande homem, que durante 25 anos de sua vida se dedicara ao trabalho e exclusivamente a essa instituição em específico, tendo inclusive perdido a família em virtude de sua decisão, visto que esposa e filhos não compreendiam os motivos que o levavam a tamanha dedicação e acabaram por abandoná-lo. Questionei-me, portanto, sobre os motivos por que tal homenagem não fora realizada enquanto esteve vivo, como forma de reconhecimento pelos serviços tão zelosamente prestados à comunidade local. Não! Parece que já estamos habituados a cultuar os que se foram ao invés de dedicar valor a esses enquanto aqui estão.

Talvez por isso me tenha inspirado a escrever sobre uma mulher de origem humilde, que reside até os dias atuais na Baixada Fluminense e que sempre contou aos entes queridos pouquíssimos contos de fadas. Suas histórias eram pautadas em fatos reais, mas certamente preenchiam as variadas noites daqueles que ouviam cada um dos relatos vivenciados por ela, de uma vida sofrida, mas que jamais deixara para trás os sonhos e objetivos a serem alcançados.

Bakhtin (2003, p. 13) expõe que, para escrever uma autobiografia, o escritor deve tornar-se o outro em relação a si mesmo, tornando-se necessário olhar com os olhos de um outro. Com certeza, relatar a própria história ou fatos marcantes de si mesmo não é uma tarefa fácil, e quem sabe por isso grande parte das autobiografias existentes seja escrita por outras pessoas, não aquelas que verdadeiramente vivenciaram a história. Para Nascimento (2006, p. 158), “podemos não lembrar de fatos experimentados, mas se há testemunhos, seu papel seria o de complementar as lembranças ora esquecidas”. Dessa forma, espero que o presente relato traduza a memória daquela que vivenciou cada um dos fatos transcritos, bem como possa vir a produzir a esperança que inúmeras mulheres necessitam para dar prosseguimento às suas vidas, caso estejam vivenciando situações de violência em seus lares ou demais espaços da vida secular.

Filha de pais vindos do Norte para o Rio de Janeiro, esta jovem, que chamaremos de Marília para preservar sua identidade (assim como faremos uso de outros nomes fictícios no decorrer da narrativa com a finalidade de proteger a verdadeira identidade das pessoas envolvidas no presente relato), sempre aprendeu sobre a importância dos afazeres domésticos como característica natural da mulher no espaço familiar. Seu pai prestava serviços para uma empresa de transporte ferroviário local, e a mãe dedicava-se à manuten-

ção da ordem na residência, bem como à criação e educação dos filhos: Marília e Antonio. Esse foi o quadro vivenciado durante toda a sua infância e adolescência: o homem como provedor do lar e a mulher com a responsabilidade voltada para a casa e os filhos.

Sobre isso Saffioti afirma:

O estereótipo funciona como uma máscara. Os homens devem vestir a máscara do macho, da mesma forma que as mulheres devem vestir a máscara das submissas. [...] Não obstante, a sociedade atinge alto grau de êxito neste processo repressivo, que modela homens e mulheres para relações assimétricas, desiguais, de dominador e dominada (SAFFIOTI, 1987, p. 40).

Dessa forma, fica explícito que a vivência de Marília nada mais era do que a representação de normas e costumes estabelecidos pela sociedade. Sobre isso, Nascimento (2006, p. 157) enfatiza a marcante presença de coerção sobre indivíduos e grupos, indicando um diferencial entre as especificidades do pensamento social em relação ao pensamento individual.

Já no início da fase adulta, Marília ficou noiva de um rapaz da própria rua onde morava e a ele se entregou completamente, sendo essa uma atitude inaceitável de acordo com os costumes da época. Pensaram em casar para evitar que riscos indesejados, como uma possível gravidez, viessem a acontecer, mas, como seu noivo era divorciado, não poderiam celebrar matrimônio na igreja católica em virtude das regras eclesiais. Como o sonho do pai de Marília era vê-la casando na igreja com véu e grinalda, costume antigo a que todas as noivas deveriam se submeter para comprovar que sua união não trazia consigo mácula alguma, Marília desfez o noivado e sofreu por um amor que não poderia viver devido a regras que deveriam ser cumpridas, ainda que isso lhe custasse a felicidade.

Meses depois, viu uma prima se suicidando por não ser mais virgem, com medo de que o noivo descobrisse após o casamento e a devolvesse a seus familiares. Novamente o sofrimento de Marília veio à tona, e ela lembrou que sua situação se assemelhara à dela, porque já não possuía mais a tão desejada virgindade.

Movida pelo desejo de se tornar virgem novamente, Marília recebeu de uma amiga a indicação de um médico que, segundo essa “amiga”, seria capaz de reconstituir o hímen. Sem hesitar, logo foi à sua procura. Aos pais pediu autorização para passar o fim de semana na casa de Heloísa, a amiga que teria feito a indicação médica. A cirurgia não saiu como o esperado e quase ocasionou a morte de Marília. Sua mãe precisou ser informada, tomando ciência da situação da filha, que já não era mais “moça”, da forma como esperava. O segredo ficou entre as três: Heloísa, Marília e sua mãe. Ninguém mais poderia saber do fato para que a honra de Marília não fosse comprometida.

Como era costume na época casar ainda na mocidade, Marília apressou-se em fazê-lo, até mesmo em virtude da saúde debilitada de seu pai. Como seria se ele viesse a falecer? Como dar a ele a alegria de ver a filha se casando? Visitando uma instituição religiosa próxima de sua residência, Marília levou consigo o pedido de matrimônio, no que foi respondida por um membro local que brevemente teria o que tanto desejava, mas o marido que iria receber seria alguém de dura cerviz, praticamente incontrolável. Marília não se importou. O que queria era casar; não importava com quem. O que ela não esperava é que essa brevidade que lhe foi dita fosse tão rápida e as consequências de suas ações extremamente irreparáveis e extensas.

Na semana seguinte, na farmácia onde Marília trabalhava, apareceu um jovem formoso que a convidou para jantar. Marília aceitou o convite, que parecia promissor. O rapaz era bem empregado, tinha excelente aparência e revelava intenções de estabelecer um relacionamento sério. A família de Marília logo se agradou da situação.

Não tardou, então, para marcarem o casamento. Marília só tinha um problema: como fazer para que seu futuro esposo não soubesse que ela não era mais virgem? Como fazer para que ele achasse que a noite de núpcias seria a primeira noite de entrega de Maria a um homem? Seu plano “ingênuo” e simples oportunizou o embebedamento do noivo durante toda a festa de celebração do casamento. Marília acreditava que, se ele estivesse bêbado na noite de núpcias, não se lembraria da primeira noite de amor. E assim fez. No dia seguinte ao casamento, não havia lembranças da união entre os corpos, mas Maria sorria ao agora esposo como se fosse a mulher mais realizada do mundo.

Com os pais felizes pela união do casal e os pensamentos mais tranquilos, Marília, a pedido do marido, largou o trabalho para dedicar-se às tarefas domésticas. Iniciava, então, mais um processo tão presente e comum na sociedade: a mulher como dona de casa e o marido como provedor do lar. O que ela não esperava era uma gravidez, que aconteceu logo no mês seguinte ao casamento, seguida do desemprego do esposo. Iniciava, então, uma difícil fase de luta pela sobrevivência.

Alguns meses depois nasceu o primeiro filho de Marília: Junior. Esse foi o nome dado pelo pai, que fez a escolha, bem como o registro, sem que ela soubesse previamente. Em virtude da difícil situação econômica, Hugo (esposo de Marília) entregou-se às bebidas e passou a ter um comportamento violento. Parecia, então, se concretizar o que aquele religioso lhe falara lá atrás quando Marília pediu por um casamento. Apresentava-se para ela a partir daquele momento um marido incontrolável e de atitudes inesperadas.

A situação tornava-se cada vez mais preocupante. A utilização de bebidas alcoólicas passou a ser um hábito cada vez mais frequente para Hugo,

mesmo após conseguir novas oportunidades de trabalho. Bêbado, muitas vezes ele exigia que durante a noite a criança, ainda recém-nascida, dormisse na beirada da cama. As quedas do bebê eram frequentes para desespero da mãe, que nada podia fazer, dadas as exigências do esposo e a agressão que poderia sofrer ao contrariá-lo. Eram comuns também os dias em que Marília, juntamente com o filho, ambos famintos, aguardassem pela chegada de Hugo, que traria para casa o alimento do dia. O que não imaginavam é que ele seria capaz de, embriagado, já no próprio quintal de casa, lançar aos cachorros pertencentes ao casal as marmitas que serviriam de refeição para a família ou até mesmo fartos pedaços de queijo, que Marília se apressava em recolher rapidamente do chão para aproveitar as sobras.

Meses depois, Hugo estava empregado em uma grande rede hoteleira, e a situação econômica começava a melhorar. A casa de Marília foi reformada, os passeios para pontos turísticos da região eram comuns, mas o lado agressivo de seu esposo comumente surgia nas palavras e ações. O ciúme era excessivo. Marília não poderia ter vínculo afetivo ou proximidade com ninguém. Nem com os próprios parentes. Até mesmo em relação ao próprio filho, Hugo apresentava o sentimento de apego exagerado a Marília, de maneira que se incomodava até mesmo com a dedicação da mãe ao menino.

Para complicar a situação, Marília engravidou novamente durante um tratamento para retirada de mioma. Dessa gravidez nasceu uma menina: Ana. Agora com dois filhos, uma casa para cuidar e um marido agressivo, Marília tinha poucas alegrias. Dia e noite, não fazia outra coisa senão cuidar da educação dos filhos, das tarefas domésticas e dedicar todos os possíveis mimos ao marido sempre que chegava do trabalho, para que esse jamais se irritasse.

Assim foi a vida de Marília durante catorze anos, até que seus filhos cresceram. Júnior, agora rapaz, concedeu-lhe o grande orgulho que toda mãe deseja: foi aprovado para uma renomada escola técnica e passou a cursar eletrotécnica. Ana, sua filha caçula, estava finalizando durante esse período o ensino fundamental. Marília sentiu em seu coração que agora precisava dar um novo rumo à sua vida. Até mesmo porque vivenciara consecutivas situações de altos e baixos: em alguns momentos, seu esposo estava trabalhando e, em outros momentos, estava desempregado e entregue aos vícios da bebida.

Marília passava as tardes no quintal de casa sentada debaixo de uma mangueira, lendo os mais diferentes livros a que tinha acesso, objetivando passar em algum concurso público, pois essa seria para ela a oportunidade de conseguir a estabilidade financeira que possibilitaria a criação dos filhos, independente das circunstâncias. Sempre que a via estudando, Hugo utilizava palavras pejorativas, zombarias e xingamentos. Marília persistia, debulhando-se em lágrimas, cercada por animais domésticos que tinha em seu quintal e pon-

do sua esperança na futura aprovação para o tão sonhado concurso público. Assim permaneceu sua rotina por dois anos seguidos.

Em 1988, Marília atingiu seu objetivo: foi aprovada num concurso federal, passando a exercer a função de copeira e conseguindo uma excelente remuneração. Nesse período, Hugo novamente ficou desempregado, e Marília assumiu as despesas da casa, ainda que debaixo de xingamentos e das mais distintas formas de agressão. Até mesmo quando chegava cansada do trabalho, trazendo alimentos consigo, Hugo questionava-se se “havia sido ‘os machos’ quem haviam dado a ela”. Marília prosseguia debaixo de dor, lágrimas e muito sofrimento, mas certa de que ela era a responsável pelo lar a partir daquele momento.

Alguns anos depois, Marília tornou-se técnica judiciária do local onde ingressara como copeira. Sua filha concluiu o curso de formação de professores, sendo em seguida aprovada em concurso público na rede estadual. Júnior, após a conclusão do curso técnico, seguiu a vocação religiosa e ingressou no Seminário Teológico Batista. Após a conclusão do curso, casou e passou a se dedicar ao exercício da profissão na Bahia.

A vida parecia caminhar bem para todos, exceto para Hugo, que cada vez mais se entregava ao vício do alcoolismo. Sua história de vida, também relatada por Marília, é repleta de fatos tristes e marcantes: uma mãe que sempre se dedicara à família, mesmo sendo submetida a um círculo de predominante violência, na qual o marido muitas vezes deixava a família sem alimentação alguma, agredia a esposa, bem como tinha inúmeras relações extraconjugais, sem preocupação com o que a sociedade poderia vir a dizer. Aurora, mãe de Hugo, morrera pela tristeza vivenciada diariamente. O pai de Hugo, Francisco, após as inúmeras aventuras amorosas e agora sem a esposa, fora assassinado violentamente pelo caseiro do sítio em que morava, que tinha problemas mentais e estava desesperado procurando por dinheiro, que acreditava estar com o proprietário do sítio em que trabalhava. A notícia da morte foi publicada em um jornal da cidade. Publicação essa que Marília carrega consigo até os dias atuais.

Diante de tanta tristeza vivenciada por Hugo e tendo na consciência os bons momentos que Hugo lhe proporcionara, Marília hesita em afastar-se de Hugo, ainda que sob uma vida infeliz. Segundo ela, sua hesitação se devia ao fato de que também o amava, ainda que não concordasse com as ações violentas praticadas por ele em relação a ela, levando a perdô-lo a cada novo ato de violência.

Onze anos depois, com os filhos já casados, após várias tentativas para que o matrimônio não acabasse, tendo até mesmo se submetido a morar na

própria garagem de casa para ter um pouco de sossego e privacidade, Marília resolve pôr fim ao processo de violência vivenciado por longos anos. Adquire uma casa em um bairro próximo ao que residia, mas continua prestando assistência ao ex-marido semanalmente, levando para ele a alimentação necessária, bem como disponibilizando recursos financeiros, tratando da casa e de suas roupas, mesmo que lá não morasse mais. Era a expressão de carinho manifesta por meio de ações tão singulares, que certamente nem toda mulher seria capaz de fazer.

No ano de 2002, Hugo é acometido por um infarto fulminante, culminando com sua morte. Marília é tomada por uma dor irreparável, mas estava certa de que tudo quanto foi possível fazer por ele fizera. Agora viúva, sentiu o coração em pedaços, porque aquele que a princípio seria somente alguém com que ela se casara para reparar um “erro” do passado teria se tornado seu grande amor, ainda que em meio a circunstâncias nada favoráveis.

Atualmente, Maria está aposentada, vive em uma casa confortável em um bairro nobre do município de Nova Iguaçu, usufrui de um excelente padrão de vida e dedica parte de seu tempo em prestar atendimento aos necessitados. A mãe de Maria ainda está viva e é figura constante em sua residência. Seus filhos, já casados, também dispõem de uma vida estabilizada e vêm a seu encontro sempre que possível, trazendo consigo os netos de Marília, essa mulher persistente que não se deixou vencer pelos desafios da vida, mas que provou por meio da própria história de vida que é possível alcançar realizações, ainda que leve algum tempo.

Certamente Marília não é a única vítima de violência doméstica. Inúmeras mulheres são agredidas rotineiramente em seus lares, mas mantêm a esperança de que seus agressores mudem o comportamento e por isso persistem com o casamento. Entretanto, na tentativa de não desfazer o laço conjugal, essas mulheres novamente continuam sendo vítimas de seus agressores.

Interessante também verificar no relato de Marília a forma como o casamento foi visto enquanto forma de felicidade pessoal e da família. Segundo Saffioti (2013, p. 63), no que se refere aos padrões sociais, o alcance dessa felicidade estava diretamente relacionado ao casamento. Seria através dele que se garantiriam a estabilidade ou prosperidade econômica. Entretanto, de acordo com Marília, essa felicidade ou até mesmo estabilidade no casamento de fato nunca ocorreu. Houve momentos felizes sim, mas todos eles cercados por dúvida, medo e insegurança. Para ela, a estabilidade só aconteceu ao ser aprovada no concurso público, pois, enquanto seu marido era provedor do lar, foram inúmeras as incertezas. E no que se refere à felicidade, essa só passou a existir após a criação dos filhos, através da participação na vida dos netos e ao



descobrir que poderia ajudar outras pessoas ao seu redor a perceber que o mundo é maior do que podemos visualizar. É ter a certeza de que é possível alcançar sonhos, por mais difícil que pareça. As netas de Marília parecem ter se inspirado nela quanto à escolha de suas respectivas profissões. Uma delas, atualmente morando na Bahia, cursa a Faculdade de Direito e é defensora das causas sociais. A outra, residente no Rio, está no último ano do ensino médio e dedica-se aos estudos com a finalidade de ingressar no curso de Psicologia, tendo a pretensão de proporcionar atendimento qualificado a pessoas desprovidas economicamente. Já o netinho de Marília, esse ainda está muito novo para fazer escolhas, mas pelos exemplos e convivência pode vir a ser o mais novo influenciado pelas mulheres dessa família, as quais trazem consigo uma história de luta e superação como fator determinante em suas decisões.

Retomando o assunto da submissão da mulher ao homem, Priori (2007, p. 59) enfatiza que a educação religiosa e as práticas culturais acabam influenciando a perpetuação da dominação masculina. Pois, ao acreditarem que o marido é seu “dono”, é como se a mulher assumisse como natural a postura de aceitação da violência vivenciada, suportando-o e sujeitando-se às agressões por ele cometidas. A culpa também seria um sentimento que interfere na decisão da vítima de violência doméstica, porque muitas mulheres acreditam que seu comportamento e atitudes podem ter desagradado o agressor, dando início ao círculo de violência. O relato de Marília exemplifica essa situação, porque informalmente essa citou que trazia consigo a culpa de ter enganado Hugo desde o princípio (ao fingir ser virgem quando não era mais) e por acreditar que o fato dela começar a exercer atividade remunerada trouxera para seu companheiro o sentimento de inferioridade, visto que ele passou a não mais ser o provedor do lar.

Para Saffioti (2013, p. 258), o desvirginamento prévio ao casamento representaria uma diminuição da virilidade do marido aos olhos da sociedade. Talvez por esse motivo fosse e ainda seja tão importante para alguns que a mulher permaneça imaculada até o momento do matrimônio. Esse seria, inclusive, o motivo que levara Marília a se submeter a uma cirurgia que quase ocasionou sua morte e sequer teve o resultado esperado.

Ainda de acordo com Saffioti (1987, p. 36):

Teoricamente, a família é constituída de um homem e uma mulher que se amam e que através do ato de amor se reproduzem, oferecendo à sua prole não apenas os meios materiais de subsistência, mas também e sobretudo um ambiente de carinho, no qual a criança possa desenvolver sua dimensão afetiva.

Na prática, contudo, tendo em vista o já exposto, são muito raras as famílias que cumprem adequadamente essas funções.

Essa definição de família, pautada no amor que leva à reprodução e cujos filhos nascem em um ambiente repleto de carinho, é cada vez mais raras na atualidade. O que temos presenciado é um quadro completamente distinto, em que muitas vezes a família nem sempre é formada por pai e mãe na criação dos filhos, havendo tão somente um deles como responsável pelo lar. Há ainda, em muitos casos, a figura da mãe como provedora do lar, mesmo tendo que se ausentar de casa por inúmeras horas consecutivas para dar conta das despesas a serem pagas com alimentação, lazer, medicamentos, vestuário e demais necessidades cotidianas.

Talvez muitos ainda não concordem com esse novo modelo de família, que não obedece ao regime patriarcal, e sobretudo discriminem as mulheres que assumem esses papéis, porque ao longo de várias décadas sempre foi imposta à mulher a necessidade de disfarçar suas qualidades, anular suas vontades e apresentar um comportamento dócil, frágil, passivo, bem como concordância em tudo quanto for determinado pelo marido, a fim de que o agrade. Já ao homem impõe-se pela competição permanente: no círculo de amizades, pela promoção na carreira, pela atenção da mulher e nos demais aspectos da vida. Desse também é esperado um comportamento duro, autoritário e firme, sendo responsável por ditar os limites do permissível. Se uma das partes descumpra esse papel predeterminado pela sociedade, acaba muitas vezes atrapalhando o desenvolvimento harmônico da família.

Marília vivenciou essa realidade. Ao assumir a responsabilidade econômica da casa e romper com os paradigmas da sociedade, os casos de agressão tornaram-se cada vez mais constantes. O quadro agravou-se principalmente quando Hugo passou a fazer uso de bebidas alcoólicas, que, segundo Priori (2007, p. 62), seria outro elemento que contribui para a prática violenta, seja pelo vício ou funcionando como “anestesia” para as dificuldades encontradas.

Tornou-se notório que o exercício da atividade remunerada de Marília enquanto necessidade familiar foi algo de difícil aceitação por seu marido, que cresceu cultivando o valor de que a mulher deve ser preparada especificamente para o casamento, dedicando-se às tarefas domésticas e à criação de filhos. Assim, o exercício de uma profissão se torna algo secundário e tão somente aceito em virtude de uma situação emergencial, de forma que “a mulher não se prepara totalmente para o exercício de uma profissão com vistas à realização de uma carreira” (SAFFIOTI, 2013, p. 502). Seria destinado à mulher a obtenção de um emprego a ser mantido provisoriamente, fazendo com que sua qualificação geralmente fosse parcial, até mesmo por não haver necessidade de se preparar para a competitividade.

Assim como um conto de fadas, em que o personagem principal enfrenta inúmeras dificuldades e ao término da história geralmente lhe é reservado um final feliz, Marília pôde vivenciar isso na prática. Não teve nenhum príncipe encantado, lobo mau, casa de doces ou madrasta malvada, mas nossa protagonista enfrentou um problema cultural e social, que é a violência doméstica, e não permitiu que seus sonhos fossem interrompidos, alcançando assim independência econômica, assegurando a criação dos filhos e mantendo-se firme diante de todas as atrocidades cometidas contra ela. Priori (2007, p. 63) afirma que “esses abalos emocionais que a família enfrenta numa situação de violência acarretam, conseqüentemente, uma desestruturação do grupo familiar, colaborando para a desorientação dos filhos”. No caso de Marília, essa conseguiu fazer com que, mesmo em meio a toda sorte de conflitos, seus filhos se sentissem seguros e jamais reproduzissem a situação vivenciada. Mesmo tendo passado por inúmeras situações de uso excessivo da força, agressão moral, física, ameaça e demais formas de exercício da autoridade, esses constituíram família e trazem consigo as marcas de uma história de luta e sofrimento que fazem questão de recordar a cada nova dificuldade encontrada, certos de que podem ultrapassar obstáculos, sempre que esses surgirem.

Enfim, ainda na atualidade, há muitas mulheres que vivenciam a frustração de ter seus sonhos interrompidos pela brutalidade e agressividade cometidas por seus próprios companheiros, sendo cruelmente agredidas, espancadas e ameaçadas. Vários dispositivos legais foram criados para dar fim ao problema da violência contra a mulher, tais como a Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio, mas esses mecanismos por si só não são capazes de dar fim a um problema que se estende há tantos séculos, configurando herança cultural de uma sociedade patriarcal e machista, em que as mulheres são vistas como posse e propriedade, jamais podendo se destacar em espaços antes exclusivamente deles (dos homens). Dessa forma, ao se expor o relato verídico da história de vida de Marília no presente artigo, pretende-se reafirmar que a violência doméstica é um processo de grande complexidade, bem como de violação de direitos humanos, o qual deve ser combatido e erradicado a fim de que outras vidas não sejam colocadas em risco.

### **Considerações finais**

Embora na atualidade o fenômeno da globalização venha provocando intensas transformações na sociedade como um todo e, conseqüentemente, no comportamento de inúmeras pessoas por possibilitar o acesso a uma infinidade de informações em tempo real, os contos de fadas interligaram várias gerações que inconscientemente se utilizaram de seus propósitos como forma de

resposta a necessidades, angústias e medos. Dessa forma, os contos de fadas criam uma ponte entre o imaginário e o real a partir do momento em que a criança projeta seu mundo nos personagens e eles atuam de modo a colaborar na resolução desses sentimentos e conflitos, influenciando o imaginário infantil e contribuindo para a formação sociocultural desses indivíduos.

Interessante perceber o desfecho presente nos contos de fadas, em que, após várias adversidades e maldições, sempre há um final feliz, como por exemplo o príncipe que acorda a princesa de profundo sonho com um beijo (em Branca de Neve e os sete anões) ou quando crianças que, após ficarem temporariamente perdidas, levam o sustento para o lar (em João e Maria) e até mesmo quando uma jovem traz de volta a visão de seu amado príncipe por meio de lágrimas de sofrimento (Rapunzel). Entretanto, na vida real, a situação é bem diferente, visto que, ainda que se tenha acesso aos contos de fadas ou a qualquer outra forma de recurso trazida pela globalização, a realidade para grande parte das mulheres de nossa sociedade mostra-se de forma dura e cruel, sendo comuns os xingamentos, imposições e determinações contra ela, revelando que a estrutura de dominação dos homens em relação às mulheres ainda ocorre de maneira expressiva, mesmo que nas últimas décadas elas tenham obtido uma série de conquistas e direitos.

Ao dar lugar à narrativa, atribui-se sentido ao passado, pois, ao lembrar a sua trajetória, o depoente esforça-se para construir a própria identidade, apropriando-se simbolicamente do real. Cria-se também a percepção do indivíduo quanto a seu papel singular na totalidade social, possibilitando ainda ao ouvinte se identificar com a narrativa e dela se utilizar como estímulo no enfrentamento a problemas vivenciados, pois essa passagem do oral para o escrito apresenta grande relevância para a memória das sociedades, pois não há povo sem história. E a história não é feita somente por pessoas tidas como importantes pela sociedade. Ela é feita por homens, mulheres, crianças, velhos, ricos, pobres, dominantes e dominados, destacando-se principalmente pela história de sofrimento de pessoas comuns desde os tempos mais longínquos até a contemporaneidade.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral e Narrativa: tempo, memória e identidades**. *História Oral*, 6, 2003, p. 9-25. Extraído do site: <<http://>

revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=62. Acesso em: 15 jul. 2017.

DOUBROVSKY, S. **Fils: Roman**. Paris: Éditions Galilée, 1977.

FAEDRICH, Anna. **O conceito de Autoficção: Demarcações a partir da literatura brasileira contemporânea**. Itinerários, Araraquara, n. 40, p. 45-60, jan./jun. 2015. Extraído do site: <<http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/viewFile/8165/5547>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

NASCIMENTO, Eliane Maria Vasconcelos do. Memória e linguagem na construção narrativa. **Clio – Revista de Pesquisa Histórica**, n. 24, 2006.

PRIORI, Claudia. **Retratos da violência de gênero: denúncias na Delegacia da Mulher de Maringá (1987-1996)**. Maringá: Eduem, 2007.

SAFIOTTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFIOTTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

# Ensino de literaturas: novas abordagens para antigos conceitos

*Erick Bernardes<sup>1</sup>*

## Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar parte da pesquisa desenvolvida no campo do ensino de literatura e linguagens dentro de um projeto maior vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística – PPLIN na Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Em aula ministrada em uma escola estadual no Rio de Janeiro, na cidade de São Gonçalo, com suporte do livro de Vincent Jouve, *Por que estudar literatura?* (2012), especificamente os capítulos “Os sentidos em todos os seus estados” e “Ensinar literatura”, discutimos com os alunos do ensino médio as noções e significações evocadas pelo texto literário e suscitadas em contato com textos lidos nos dias de hoje. Ao trazermos a experiência docente interativa, baseada no cotidiano dos discentes, para este artigo, apontamos algumas problematizações didáticas no intuito de explicar cada referência aos possíveis sentidos que o texto literário pode proporcionar e comentar a respeito dos problemas elencados pelo próprio autor francês no que tange ao trabalho didático. Na sequência, baseados no capítulo “Ensinar literatura”, veremos por que Jouve (2012) afirma que o professor não é um esteta e como esse autor sustenta a afirmação de que uma das funções do docente seria focar nos aspectos que merecem atenção na obra de arte: o sentido.

---

<sup>1</sup> Erick da Silva Bernardes é graduado em Letras pela Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ). Mestrando em Estudos Literários do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN) na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Também é discente da Pós-graduação de Especialização de Estudos Literários na mesma instituição. Encontra-se, tanto no Mestrado como na Especialização sob a orientação do professor Doutor Paulo César Silva de Oliveira. É coautor dos livros: *Memória, Identidade e cultura: ensaios* (Belford Roxo: UNIABEU, 2016), organizado pelos professores Paulo César Oliveira, Shirley de S. G. Carreira e Andréa Santos Pessanha, e o volume *Licenciatura sem fronteiras: semiosferas em transformação* (Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016), sob organização de Tania Maria de Castro Carvalho Netto e Carmem Praxedes. <<http://lattes.cnpq.br/0830203973792146>>. E-mail: [ergalharti@hotmail.com](mailto:ergalharti@hotmail.com)

Ademais, em conformidade com essa ideia de construção conjunta de sentidos, propomos, assim como Jouve faz, um desafio docente para os estudos literários, a saber, o de identificar – nos planos cultural e antropológico – o que a obra exprime sobre o humano, assinalando o que era esperado no ensino de literatura anos atrás, inédito à época e novo ainda hoje (JOUVE, 2012, p. 137). A partir desse pressuposto, leremos o “Poeminha de guerra”, de Marcelino Freire (2016), problematizando alguns aspectos do cotidiano brasileiro, tais como: violência apresentada na mídia, falseamento das informações, política e economia. Além de focarmos nas possibilidades do professor propor discussões e fomentar o senso crítico do discente, conjuntamente à turma do ensino médio – sobre a qual porventura ele venha a aplicar essa proposta, embora sem determinação rígida quanto ao ano da turma na qual a aula pode ser ministrada.

### O método da interlocução

As problematizações concernentes aos sentidos (pretendido, percebido e manifesto) apontadas por Vincent Jouve no livro *Por que estudar literatura?* (2012) propõem a retomada das digressões teóricas apresentadas por Umberto Eco, decorrentes de três aporias já clássicas dos manuais de teoria literária: intencionalidade, recepção e imanência. São termos que não raramente nos parecem herméticos se não forem trazidos para o contexto de leitura do texto literário em si; por isso urge certamente um diálogo com o cotidiano do professor e é justamente o que propomos aqui. Assim, no volume de ensaios compostos por Jouve, vemos ressaltados alguns apontamentos já conhecidos dos teóricos literários no que concerne ao autor de *Seis passeios pelo bosque da ficção* (1969), de Umberto Eco, e também a defesa de uma tomada de consciência mais próxima do “relativismo moderado”, postulado por Antoine Compagnon em *O demônio da teoria* (2010), do que posições radicais nulificantes de sentido, afastadas do dia a dia dos alunos. Isto é, o docente de hoje necessita de explicações metodológicas tão pertinentes à teoria literária e às suas posições críticas quanto às suas abordagens; geralmente, relegam aqueles exageros conceituais decorrentes de formas engessadas do ensino de literatura dentro das salas de aula. Conforme a explicação:

Portanto, não se tratava (e não se trata) – longe disso – de fornecer receitas, técnicas, métodos, uma panóplia de instrumentos a serem aplicados aos textos, nem de chocar o leitor com um léxico complicado de neologismos e um jargão abstrato, mas de proceder de maneira analítica, a partir das ideias simples mas confusas, que cada um faz da literatura (COMPAGNON, 2010, p. 251).

Quando considerarmos a concepção de Jouve, em consonância com as de Eco e Compagnon, acerca dos sentidos do texto, somos convidados a compreender que o “sentido pretendido” não é uma imposição. Essa ideia de “pretensão” resiste àqueles tabus teóricos de matriz estruturalista, segundo os quais negariam a “intenção do autor”. Explico: falar de intencionalidade na obra literária tornou-se (e não é de agora) um assunto perigoso aos críticos e teóricos da literatura. A maneira de contornar esse tabu teórico é afirmar o que o texto, partindo do contato com o leitor, diz no momento de leitura. Nesse sentido, caberia àquele aluno que lê interagir e portanto fazer parte dos sentidos ali dispostos no texto, ou seja, a interpretação e realização da obra propriamente dita são uma tarefa do leitor. Assim, ao mencionar o conceito “Obra aberta” (1969), criado por Umberto Eco – noção que reporta à estética do inacabado, cabendo ao interpretante completar os sentidos vagos pelo texto –, Vincent Jouve estaria evidenciando e acusando a falácia de pensarmos a obra literária tal qual uma estrutura fechada, saturada e, por isso, nela só seria possível considerar o que “o autor intencionou”; a intenção do autor estaria evidente no “chamamento” do leitor à participação dos sentidos possíveis do texto. Em boa síntese, o próprio Eco discorrerá:

A poética da obra “aberta” tende, como diz Prouseur, a promover no intérprete “atos de liberdade consciente”, pô-lo como centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis, entre as quais ele instaura sua própria forma, sem ser determinado por uma *necessidade* que lhe prescreva os modos definitivos de organização de uma obra fruída; mas (reportando-nos àquele significado mais amplo do termo “abertura” que mencionamos antes) poder-se-ia objetar que qualquer obra de arte, ainda que não se entregue materialmente inacabada, exige uma resposta livre inventiva, mesmo porque não poderá tornar-se realmente compreensível se o intérprete não reinventar num ato de congenialidade com o autor (ECO, 1969, p. 41).

Assim, embora também postule em favor de uma certa “abertura” interlocucionária do texto, Jouve guarda as devidas proporções ao mostrar-se muito mais afeito ao pensamento moderado, ressaltando que (excetuando o biografismo) há sim um “intencionalismo” incutido na composição ficcional; a própria noção de gênero literário já é indício da intenção de incluir a obra no feixe de propriedades que determinariam os respectivos gêneros das obras literárias.

Já o “sentido percebido” evidenciaria a participação ativa do leitor na configuração dos sentidos que porventura preencheriam a malha textual da obra literária. Essa noção participativa implícita no subtópico “O sentido percebido” estaria, em última análise, na base do conceito de “Obra aberta” de Eco. Mas, conforme o próprio pensador italiano ressalta, devemos ser comedidos a fim de evitar exageros, pois: “Todo ato de liberdade do leitor vem *depois*



e não *antes* da aplicação dessa restrição” (JOUVE apud ECO, 2012, p. 65). Em outras palavras, quando se fala em literatura, tudo nos parece lícito, mas nem tudo nos será conveniente.

Por último, o “sentido manifesto”, segundo o qual Vincent Jouve discorre sobre o “que o texto diz”, concomitantemente remete o argumento à noção de “autor modelo” pensada por Umberto. Assim, nesse quesito do “manifesto” proposto pelo teórico francês, devemos atentar para não confundir “intenção do texto” com intenção do autor, visto que, na concepção de Eco (contrário ao intencionalismo autoral generalizante), a intenção do texto (ou “sentido manifesto”) configura-se sobretudo como um modo de “reconhecer em termos de estratégia textual” de que se trata verdadeiramente a obra literária (JOUVE apud ECO, 2012, p. 70).

Em suma, no capítulo “O sentido em todos os seus estados”, somos levados a revisitar conceitos clássicos da teoria literária, de modo mais relativista e sem ser ecumênicos. No entanto, fica aqui também a nossa crítica, embora Vincent Jouve defenda a não generalização dos conceitos ligados à crítica literária, no capítulo em questão ele também abre espaço para o mesmo equívoco ao utilizar o termo *todos* no enunciado do tópico em questão. Isso se explica porque, quando o assunto é teoria literária, qualquer generalização incorre no risco do preconceito. Enfim, apesar da valorosa e motivadora contribuição do autor francês, há (no mínimo) aqui uma utopia de tentar em poucas páginas abarcar “O sentido em todos os seus estados” na complexa esfera daquilo que compreendemos como literário.

### Entreguerras e letras

No capítulo “Ensinar literatura” (2012), Vincent Jouve enfatiza a importância do olhar crítico para com a estética na obra de arte, tanto dos professores como dos alunos no ensino dos Estudos Literários, bem como a pertinência das suas diversificadas aplicações dentro de quadros individuais e coletivos. Partindo do princípio de que:

A vantagem é que a informação transmitida pela literatura tem uma força de impacto que o discurso racional não pode ter: ela é “sentida” antes de ser entendida, portanto, sem ser compreendida. O inconveniente é que a afirmação em questão é assimilada de modo não consciente. Ela é “gravada” passivamente. Como a vocação do ensino é ensinar a dominar os saberes, os estudos literários têm como propósito conceitualizar aquilo que, na relação estética, é (no melhor dos casos) interiorizado por imersão (JOUVE, 2012, p. 136).

Nesse viés, quando propõe que o professor ao ensinar literatura aponte aspectos individuais de recepção da obra (avaliações subjetivas de gosto), ele

não abre mão de que o docente ressalte os aspectos coletivos do texto literário, ou melhor, aqueles quesitos que fizeram da obra literária, enquanto produto artístico, também um objeto institucionalizado (consenso estético avaliativo), identificando no texto, enquanto arte da palavra, o “que era esperado na época, inédito à época e novo ainda hoje (JOUVE, 2012, p. 137).

Partindo dessa concepção, em consonância com o “Poeminha de guerra” (2016), de Marcelino Freire, podemos convidar os alunos inferencialmente, através de provocações com o contexto de mundo em que os discentes estão inseridos, a perceber uma interação entre espaços socioculturais diferentes, marcados por momentos históricos identificáveis, para sondar e articular um pouco do conhecimento sobre História do Brasil:

a quem para o brasil  
me pediu  
um poeminha  
sobre o golpe  
não serve  
um serrote?  
uma bala?  
o sangue na praça?  
hoje aqui só  
palavra de desordem  
fogo de favela vingada  
a cabeça de um índio  
a fúria do mais antigo  
assassino  
o pau a língua a unha  
o bote  
a lava de um vulcão  
que escorre  
latindo latino  
o ódio canino  
de um justiceiro a praga  
de um cangaceiro  
a pomba branca  
quando gira  
a resistência de  
antônio conselheiro  
só o que tenho  
este espinho no peito  
este corpo de poeta  
franzino  
pronto para a guerra  
cobra morta  
já e agora pelas mãos  
de um passarinho  
(FREIRE, 2016, s\p).

A relação com golpe militar da Era Vargas, os cangaceiros, Antônio Conselheiro, vista no poema acima, evidencia o paradigma remissivo à descoberta do Brasil (“pau”, “índio”, “brasil”), entre outros. Entre esses vocábulos “recuperadores” de uma memória nacional o diálogo com o novo é possível; aquela “cabeça do índio” do passado violento da colonização brasileira, “a fúria do antigo” que parece querer *vingar-se* pela escrita, detalharia a abordagem histórica pelo poema de Marcelino Freire, quando aplicado em sala de aula. Somam-se a isso aspectos temporais que, apesar de não serem novos, apresentam-se muito próximos da realidade de hoje, como as favelas, o sangue na praça, enfim, problemas os quais não passam longe do nosso cotidiano. Ademais, por que não incluímos na discussão a atualíssima escalada do presidente em exercício Michel Temer ao poder? Entre os “prós” e os “contra”, quando essa proposta didática foi aplicada, a comparação suscitou discussões acaloradas, atravessando inclusive outras disciplinas e além dos muros da escola, fomentando a politização dos alunos em nicho familiar. Ou seja, até os pais participaram do desenvolvimento dos argumentos.

Outra ferramenta interessante decorre da intertextualidade percebida com os poetas Mario Quintana e Lêdo Ivo, ambos escritores que vivenciaram tempos sombrios da ditadura militar. Se com o “Poeminho do contra” Quintana legou ao público um texto singelo contra aqueles que lhe causariam mal, concomitantemente o poeta intuía que as violentas e opressoras “obras” “passariam” enquanto ele mesmo se eternizaria pela linguagem poética: “Todos esses que aí estão \Atravancando o meu caminho, \Eles passarão... \Eu passarinho!” (QUINTANA, 2005, p. 257).

Já Lêdo Ivo (nascido em 1924 e falecido em 2012) de modo algum – através do seu romance *Ninho de cobras*: uma história mal contada – disponibiliza ao professor um texto edulcorado e conivente acerca da ditadura, embora a estrutura da obra apresente a fábula como artifício discursivo, pois se trata de uma raposa o seu personagem central. Portanto o que nos salta aos olhos quando lido o romance de Ivo é o modo de atuação intelectual sobremaneira firme em seus propósitos políticos, de denúncia e protesto contra a ditadura militar. Tal qual uma alegoria da política ditatorial do período em que a obra de Ivo foi publicada, caso contrário, se o empenho alegórico não fosse empregado, as penas da censura dificilmente não lhe seriam dirigidas. A saber:

A raposa, que tinha do fluir das horas apenas uma noção obscura, apesar de cadenciada pelo ininterrupto suceder-se dos dias e noites, sabia que a aurora estava rompendo. O recrudescimento dos cantos dos galos e as manchas cor de lavareda que listravam o horizonte e avançavam pelas paredes decrépitas anunciavam o arriar da manhã. Sentindo sede, parou e bebeu a água suja de uma poça que refletia o palor de um céu de vidro. Tendo contornado o

muro de um colégio, subiu a rua, do lado esquerdo, contrário ao muro que guarnecia o jardim do Palácio do Governo (IVO, 1980, p. 17).

Contudo, no quesito didático, há ainda a maneira de trabalhar com a turma o argumento tradicional e o novo, analisando a leitura poética de Freire via alegoria. A desconstrução do símbolo cristão São Sebastião crivado de flechas se assemelharia “a este corpo” (corpo do artista ou o texto enquanto corpo de manobra intelectual), saturado e de “espinho no peito” (IVO, 1980, p. 17) em uma época violenta como a nossa, permitindo aos alunos reconfigurarem a noção de tradição baseados nas releituras possíveis que o gênero poema permite, consoante inclusive aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), segundo os quais, aliás, orientam o profissional docente no trabalho com os gêneros textuais.

Por fim, a intertextualidade do poema de Marcelino Freire fomentaria o diálogo, via discurso literário, em tom de denúncia, “o bote”, que terminaria com a “cobra morta” e enunciando a metáfora do governo ditatorial. Assim, o texto de Freire revela-se afinado às ideias de Vincent Jouve e adaptado ao nosso argumento na atribuição de algum valor artístico ao “Poeminha de guerra” (2016). Pois essa obra, posta sob a nossa avaliação, reúne aqueles elementos que “exprimem o humano”, a dor, assinalando também “o que era esperado na época, inédito à época e novo ainda hoje” (JOUVE, 2012, p. 137), em constante atualização.

### Considerações finais

Objetivamos neste artigo apresentar parte da pesquisa integrante do projeto de mestrado em Estudos Literários ligada ao Programa de Pós-graduação de Estudos Literários e Linguísticos (PPLIN) na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tomamos como base o livro de Vincent Jouve, *Por que estudar literatura?*, especialmente os capítulos: “Os sentidos em todos os seus estados” e “Ensinar literatura”, discorrendo sobre as noções do sentido do texto literário suscitadas por Jouve (2012) em contribuição para a formação de olhares mais críticos por parte dos discentes.

Apontamos algumas problematizações referentes a esses sentidos que a obra de arte pode suscitar, no intuito de explicar cada um deles (os sentidos do texto), e comentamos a respeito dos problemas elencados pelo próprio autor francês. E, em seguida, baseados no capítulo “Ensinar literatura”, vimos por que Jouve (2012) afirma que o professor não é um esteta e como o autor de certa maneira sustenta a afirmação de que uma das funções do docente seria focar nos aspectos que merecem atenção na obra de arte.

Sendo assim, em conformidade com essa ideia elencada por Jouve, propomos o desafio docente para com os estudos literários na tentativa de identificar – nos planos cultural e antropológico – o que a obra exprime sobre o humano, assinalando o que era esperado na época, inédito à época e novo ainda hoje (JOUVE, 2012, p. 137). Analisamos o “Poeminha de guerra”, de Marcelino Freire (2016), abordando os aspectos que o professor que aplicasse essa proposta de discussão destacaria para a análise junto à sua turma de alunos do ensino médio.

Enfim, tocamos em pontos de interesse didático para a discussão em sala de aula: intertextualidade, trabalho com outros gêneros textuais e valorização da obra literária vista como fator humanizador, contribuindo assim para olhares mais críticos dos alunos. Tudo isso sem perder de vista o embasamento teórico, tanto em atenção às correntes e movimentos da literatura e das linguagens em diferentes épocas como em seus desenvolvimentos e projeções na contemporaneidade, ressaltando o diálogo do literário com outras modalidades discursivas.

### Referências

- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- FREIRE, Marcelino. “**Poeminha de guerra**”. Disponível em: <<https://marcelinofreire.wordpress.com/2016/09/02/poeminha-de-guerra/>>. Acesso em: 16 dez. 2016.
- IVO, Lêdo. **Ninho de cobras**: uma história mal contada. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- JOUVE, Vincent. **Por que estudar Literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.
- QUINTANA, Mario. Poeminho do contra. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. p. 257.

# Bases do Protocolo Spikes e sua importância no sistema educacional

*Rosana Patrícia Leal Magalhães de Alcântara<sup>1</sup>*  
*Renato de Oliveira Dering<sup>2</sup>*

## Introdução

No âmbito de refletir sobre o melhor modo de tratar um paciente, o Protocolo Spikes consiste em recomendações para facilitar a transmissão de más notícias através da ética e do respeito. Compactuando com a ideia de que na esfera educacional há uma necessidade urgente no trato da relação entre docentes, discentes e responsáveis, a possibilidade de repensar a forma como as informações são repassadas no contexto da educação é bastante pertinente (AMORIM; CASTANHO, 2008). Portanto a necessidade de Protocolos Educacionais baseados no modelo Spikes são uma sugestão de um método norteador padronizado para contextos educativos que envolvam a comunicação professor-aluno, propendendo para as notícias desfavoráveis.

Nesse caso, as palavras “padrão” e “protocolo” não podem ser tidas como um agente de regulamento engessado (BUBER, 1974), mas uma base significativa que pode garantir uma ação que organize e principie efetividade pedagógica de caráter qualitativo, possibilitando melhor comunicação entre os envolvidos.

Diante dessa análise, decidimos buscar entender o porquê de não haver um protocolo com parâmetros norteadores sobre a transmissão de más notícias dentro de um contexto educacional, problematizando sobre sua necessidade e possível encaixe na complexidade da comunicação (GADOTTI, 2005). Nessa pesquisa, a ideia principal é entender que esse modelo seja tomado como um parâmetro – e não regra – para o professor, possibilitando que o educador possa planejar o processo para a melhoria do funcionamento do

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás e em Pedagogia pelo Centro Universitário de Goiás – Uni-ANHANGUERA. Aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica.

<sup>2</sup> Professor Assistente do Centro Universitário de Goiás – Uni-ANHANGUERA. Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e líder-pesquisador do grupo FOR-PROLL/UFVJM/CNPq.

sistema educacional no que tange ao modo como as informações podem ser repassadas.

O interesse máximo na construção deste artigo é ajudar o docente a planejar um protocolo/direcionamento que determine e projete, de forma segura, a comunicação com o educando e, a partir disso, um incentivo para uma realidade educacional dinâmica no tratamento dos problemas ou das más notícias nas relações citadas, visando a uma redução do estresse nesse diálogo.

### **Apontamentos gerais**

Na esfera educacional, assim como na área médica, uma notícia dada de forma despreparada pode acarretar uma tragédia, ocasionando problemas de/na interpretação devido à recepção do aluno ou do responsável diante do que é dito e pela forma como é dito. Percebe-se, nesse contexto, um grande vazio nas relações de autoridade (ARENDET, 1954/2009), não só no campo da educação, mas em quase todas as profissões que não possuem um padrão para lidar com situações delicadas e desagradáveis, com lacunas que são experienciadas de todas as maneiras. O protocolo com parâmetro norteador, aqui proposto, foi pensado de modo que qualquer docente possa usá-lo como base na/para transmissão de más notícias em uma situação de comunicação ao aluno ou responsável.

A partir dessa analogia crítico-teórica, analisamos situações “desfavoráveis” na educação em que um parâmetro norteador seria útil e eficaz, criando um arquétipo e instruindo profissionais de forma que estejam mais seguros e executem ações mais eficientes, contribuindo para o processo de aprendizagem e para o controle das emoções do sujeito.

De início, é preciso identificar as necessidades nas relações que incluem notícias desfavoráveis para, de acordo com elas, alcançar melhores formatações das ações docentes para serem mais efetivas. Depois, é preciso atribuir uma meta ou um objetivo final ao protocolo, com métodos de ação e etapas, de modo que todos os processos estejam estabelecidos em uma base fixa, e a partir dela nortear diálogos e reflexões nas transmissões de más notícias. Desse modo, espera-se que os alunos sejam mais respeitados e obtenham maior compreensão do contexto.

Não é incomum que os profissionais estejam despreparados para dar más notícias e que se sintam, muitas vezes, inseguros e desabilitados para tais contextos. A regulamentação protocolar de simples etapas pode influenciar a construção de habilidades para o docente apenas pela facilitação e apontamento seguro de um processo sistematizado. Para a educação, isso significaria ter profissionais mais seguros e aptos a enfrentar diferentes momentos pelos

quais serão surpreendidos e levados a dar certas notícias aos alunos ou responsáveis. Segundo Freschi e Freschi (2013, p. 2):

O relacionamento que construímos com nossos alunos é a porta de entrada para o sucesso pessoal e profissional, pois muitas vezes conseguimos ensinar melhor quando há um respeito mútuo entre ambos, quando convivemos num ambiente harmonioso, onde as pessoas se respeitam e trocam afetos, o convívio se torna positivo, e passamos a fazer nossas atividades de forma prazerosa e com mais satisfação.

Por falta disso, tendo sob análise uma sociedade instável em suas diversas instituições, encontramos escolas com gigantescas dificuldades na formação do aluno dentro das propostas de educação para a formação do sujeito. Para que os processos formativos do sujeito em ambiente escolar sejam mais eficientes e dinâmicos, alguns passos a serem incluídos nessas propostas devem ser considerados relevantes: (1) o conhecimento do histórico e das informações quanto à vida pessoal do aluno; (2) os objetivos da informação a ser dada; (3) o fornecimento do apoio, que minimiza o impacto emocional do aluno; (4) a formação de um plano de solução com o auxílio e a permissão do educando.

Para uma maior compreensão da situação de análise, podemos citar situações como uma reprovação em uma matéria específica, uma reprovação anual, uma nota baixa na avaliação, um comportamento ruim a ser repreendido, um convite à expulsão, uma rejeição sofrida em sala de aula e circunstâncias de *bullying* como exemplos de momentos em que é preciso que o professor tome um posicionamento e esteja preparado para não causar danos adicionais ou aumentar o número dos envolvidos na questão a ser tratada, proporcionando bons resultados e não prolongando os problemas.

Em relação à comunicação com os responsáveis, destacamos informações referentes a quadros em que a dificuldade de aprendizagem é algo real, observando, evidentemente, a análise de laudos e relatórios de equipes multiprofissionais que chegam à escola. Assim se têm, por exemplo, transtornos gerais, como o de atenção, hiperatividade ou mesmo autismo e outros mais específicos. Independentemente do quadro acima listado, os passos e caminhos a serem sugeridos são de etapas de um processo que envolve uma densa preparação.

### **Protocolo Spikes: análise do documento**

Criado por Robert Buckman, o Protocolo Médico Spikes é formado por seis etapas, que visam, segundo Baile et al. (2000, p. 302):

[...] habilitar o médico a preencher os 4 objetivos mais importantes da entrevista de transmissão de más notícias: recolher informações dos pacientes, transmitir as informações médicas, proporcionar suporte ao paciente e in-



duzir a sua colaboração no desenvolvimento de uma estratégia ou plano de tratamento para o futuro.

O objetivo maior que se anseia está na maior confiança dos médicos e estudantes de medicina em transmitir tais notícias, além da maior garantia de que o paciente as receberá da melhor forma possível. Para que se compreendam melhor sua construção e aplicação, é necessário entender em que consistem as “más notícias” a serem dadas.

Buckman (1992, p. 15) define-as como “qualquer informação que afeta seriamente e de forma adversa a visão de um indivíduo sobre seu futuro”, sendo importante ressaltar que são más notícias na perspectiva de quem as recebe. Portanto é imprescindível uma boa relação médico-paciente, que permita ao médico um panorama dos pensamentos e medos do paciente para que o melhor caminho seja traçado com os menores impactos possíveis, ou seja, um relacionamento. Além disso, um protocolo torna-se o caminho que dá confiança ao médico, diminuindo seu estresse, e que faz com que o paciente compreenda seu estado de um ponto de vista clínico com menores chances de se apavorar por não compreendê-lo.

Os quatro principais objetivos visam alcançar o recolhimento das informações que o paciente possa dar sobre seu estado psicológico e seu conhecimento de seu estado clínico, sendo uma primeira etapa de preparação do paciente; oferecer uma informação que possa ser entendida pelo sujeito, levando em consideração o que ele precisa e o que ele deseja; apoiar o mesmo através de habilidades que são ensinadas ao médico para reduzir o impacto emocional da notícia e o provável isolamento que o paciente possa experimentar; e traçar uma estratégia que busque, junto ao paciente, uma linha de tratamento favorável. Tais objetivos serão obtidos por meio das seis etapas que constroem e nomeiam o Protocolo Spikes.

De acordo com o artigo de Baile et al. (2000), essas etapas são respectivamente: Planejando a entrevista (correspondente a letra S); Avaliando a percepção do paciente (letra P); Obtendo o convite do paciente (letra I); Dando conhecimento e informação ao paciente (letra K); Abordar as emoções dos pacientes com respostas afetivas (letra E) e Estratégia e resumo (letra S). Cada uma delas tem um caminho a ser seguido pelo médico ao transmitir as más notícias ao paciente, uma vez que o protocolo foi criado para orientar médicos nesse específico tipo de contato com o paciente.

A primeira etapa consiste em um “ensaio mental” com uma construção na mente do médico sobre como a discussão se dará, abrangendo a possibilidade de que ele tenha sentimentos ruins que deem o alerta sobre a seriedade e a responsabilidade do que irá acontecer. Além disso, algumas orientações lhe

são dadas quanto à escolha de um local que propicie privacidade; quanto ao envolvimento de alguém que o paciente escolha para o momento de declaração da notícia; quanto à postura do profissional (sugere-se que esteja sentado); quanto ao contato visual com a possível adição de toques no braço ou segurar das mãos do paciente; e quanto ao limite de tempo que o médico pode ter ou algum outro contratempo que deva ser avisado ao paciente, evitando uma interrupção desavisada na conversa.

A segunda e a terceira etapas envolvem a necessidade de ouvir o paciente antes de passar qualquer informação. O que será exatamente dito e como será dito, depende das respostas do paciente a simples questionamentos que o médico fará sobre a atual compreensão do paciente, além de seus medos e dúvidas. Desse modo, cada experiência é única, ainda que o caso clínico seja o mesmo, porque o que define o ritmo das informações a serem dadas é a história do paciente, o que ele pensa e como ele se apresenta diante de sua situação. Um paciente que deixa claro ansiar por mais informações pode facilitar a abordagem das más notícias, colaborando na diminuição do estresse e da ansiedade. No entanto, caso o paciente não anseie por informações mais esclarecedoras, é sugerido que o médico apenas se disponibilize para responder a perguntas ou avisar familiares.

Na quarta etapa, há um caminho facilitado para que a informação seja dada de forma compreensiva e não agressiva. Baile (2000) sugere que haja uma adaptação dos termos técnicos, que seja evitada a “dureza excessiva” na objetividade das palavras a serem usadas e que a informação seja dada em pequenas etapas, sempre checando se tudo está sendo entendido. Além de humanizar a entrega das más notícias, esses passos facilitarão a entrega do que precisa ser dito de modo a garantir que também seja compreendido.

A quinta etapa pode ser a mais desafiadora, uma vez que não há como prever a resposta emocional do paciente, que pode “variado do silêncio à incredulidade, choro, negação ou raiva” (BAILE, 2000, p. 306). Além disso, cada médico também possui sua própria variação nas respostas que podem ser dadas às emoções dos pacientes, dependentes de seu humor, personalidade e carisma. É necessária, na maioria dos casos, uma resposta afetiva, composta por quatro etapas: observar as emoções do paciente; identificar a emoção que, se não for muito clara, pode depender de perguntas subsequentes; identificar o porquê da emoção expressada, podendo também depender de perguntas adicionais; e utilizar as informações coletadas para o discurso a ser usado, incluindo nele as impressões que o médico tenha tido. É importante que o médico dê espaço e tempo ao paciente, respeitando seus limites e indagações, podendo até mesmo dar apoio verbal ao paciente.

Quanto à sexta etapa, espera-se que, antes de falar sobre linhas de tratamento, o médico cheque com seu paciente se ele deseja essa conversa ou se ele tem uma perspectiva sobre seu próprio futuro já traçada. Essa abordagem fará o paciente perceber que o médico se importa com seus desejos e situação. Nessa etapa, é de grande importância que o médico perceba as esperanças do paciente e saiba lidar com elas, dando limitações a elas, caso sejam fora da realidade, ou incentivando-as mediante o conhecimento do que as gera ou as impede. Ademais, as sugestões de tratamento e as afirmações feitas devem ser atadas ao fato de que o médico, na grande maioria das vezes, é o grande apoio psicológico do paciente, precisando, então, ser feitas com o maior cuidado possível.

### **Protocolo Spikes: apontamentos e intersecções**

Não faz muito tempo que esse método e suas adaptações começaram a ser utilizadas nas instituições de saúde do Brasil. Portanto não é tão absurdo que não haja protocolos paralelos em outras áreas, como a educação, por exemplo. Destaca-se a proposição feita na *Revista Língua* (2010, p. 22-23), a qual aponta que:

Iniciativas do gênero buscam contornar uma lacuna na formação dos agentes de saúde que tem muitas vezes consequências para os próprios profissionais: muitos se atrapalham ao informar seus pacientes e terminam tomando a reação negativa a suas comunicações como um fracasso individual. Depois de décadas de debate, um programa de referência com seis passos básicos, o protocolo Spikes, virou referência internacional há dez anos, mas agora iniciativas similares começam a chegar oficialmente à rede de saúde pública no Brasil.

Diante disso, basta uma simples análise pedagógica a partir de um paralelo com o Protocolo Spikes para perceber que, dentro da educação, há “uma lacuna na formação” do corpo docente para tais situações e que, pelo fato de não estarem preparados para elas (CARVALHO, 1995), há uma enorme possibilidade de consequências para os docentes e para os alunos. Uma vez que não se estuda a respeito da transmissão de notícias e não se prepara para prever possíveis respostas, a falta de avanço significativo e a falta de um controle verdadeiro com apontamento seguro são problemas crescentes e recorrentes em todas as profissões.

No ambiente escolar, por exemplo, um professor pode não estar apto nem se sentir confortável com momentos de comunicação de fatos desfavoráveis ao aluno, o que pode gerar uma situação de perdas incalculáveis na confiança do docente quanto às suas habilidades e na confiança do aluno quanto ao ensino e quanto às suas capacidades. Portanto o que sugerimos trata de

uma organização que previne problemas advindos da falta de habilidade em compreensão e leitura situacional presente em qualquer profissão.

Perrenoud (2000) pensou em competências sobre o trabalho do docente, entre elas a de “enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”. Segundo o autor, essa competência está suscetível ao fato apresentado, sendo a ocorrência dominante sobre a ação do professor. Nesse caso, a ideia do autor é apresentar competências que podem orientar as ações docentes. Dentro dessa abordagem, Morin (2003) acredita que é o docente, em sua prática, que interfere na formação da vida do aluno.

Ainda assim, não basta ao professor ajustar os vazios da formação inicial (PIMENTEL, 2004) e também não basta acreditar que a experiência profissional dará habilidades para uma excelência nesse campo da relação-comunicação quando se trata de más notícias. É importante dar ao docente um caminho mais seguro, que garanta uma atuação concreta, que conseqüentemente o levará a refletir sua prática (ALTET, 2000). A partir de um modelo prático de comunicação, pode-se ter flexibilidade e aumento da percepção da sensibilidade na comunicação com o aluno e responsáveis (FEIMAN-NEIMSER, 1990). É a prática efetiva que viabiliza essa ação e propõe maiores acertos nas atitudes do professor.

Isso significaria ter profissionais mais seguros e aptos a enfrentar diferentes momentos pelos quais são surpreendidos e levados a dar notícias desfavoráveis aos alunos. Tratando-se de um estudo prévio e de um ensino aplicado com eficácia ao corpo docente, essas ações protocoladas possibilitariam mais respeito e clareza no que é dito e no que é entendido na relação professor-aluno-responsável. Dentro desse contexto, os aspectos didático-pedagógicos têm preponderância sobre os aspectos meramente técnicos, já que não ter domínio de um protocolo que coordene a comunicação de professores com educandos pode impossibilitar o completo uso das habilidades adquiridas pelo docente durante seu processo de formação e impedir que haja avanço nessa relação pedagógica.

Assim, aspectos referentes à transmissão de notícias que são consideradas difíceis de ser recebidas pelos educandos e responsáveis e desconfortáveis de ser dadas pelos educadores seriam incluídos no protocolo por serem passíveis da aplicação do mesmo após um estudo integral em que seja levado em conta, por exemplo, a melhor ambientação, tempo estimado, palavras a serem usadas e intensidade emocional, visando a melhores resultados e uma melhor aproximação.

Para uma melhor construção do protocolo sugerido, uma linguagem que esteja de acordo com o ensino prescritivo, que “admite como base a dico-

tomia certo/errado”, segundo Araújo (2013), seria a mais indicada diante da necessidade já colocada. De acordo com Halliday et al. (1974, p. 261):

O ensino prescritivo significa, portanto, selecionar os padrões, em qualquer nível, que são favorecidos por alguns membros da comunidade linguística, inclusive os mais influentes, e usar práticas padronizadas de ensino, para persuadir aprendizes a se conformarem àqueles padrões.

Portanto os padrões a serem estabelecidos quanto às situações que envolvem as más notícias, os contextos, as ações e as respostas passarão por uma análise do ideal e do real, calculando uma forma possível que corresponda aos objetivos esperados. Após cumprir uma fase de aplicação e teste do protocolo formado, haverá o período de persuasão de outros docentes, apresentando os resultados e os métodos.

O tópico principal ou o instrumento principal a ser utilizado é a concepção desenvolvida no Círculo de Bakhtin, em que linguagem é uma forma de interação. A língua, por essa perspectiva, será a base no estabelecer do sentido esperado das palavras a serem utilizadas na aplicação do protocolo, procurando obter um canal de comunicação claro e eficaz, que leve em consideração os contextos possíveis relacionados ao que comunica e ao ouvinte.

Os sujeitos, nessa concepção, são agentes sociais que, através de enunciações, trocam entre si experiências e conhecimentos. Ainda conforme Bakhtin (1988, p. 123-124):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Compreende-se, por conseguinte, que o protocolo sugerido envolve uma interação de dupla troca, em que o docente possui a enunciação do que precisa ser dito, mas também em que há um espaço destinado para a fala do educando que se expressa, podendo desabafar ou perguntar. Além disso, há a possibilidade em que o aluno permanece em silêncio e não dá espaço ao professor para dar a notícia, o que, assim como na medicina, pode significar que ele não está preparado para recebê-la naquele exato momento.

Dessa forma, percebe-se que um protocolo paralelo ao Protocolo Spikes poderia ser aplicado na educação com o objetivo de coordenar os professores nas situações de declaração de más notícias aos alunos e aos responsáveis, sendo atentos e cuidadosos, sem destruir esperanças e sem diminuir os sentimentos. Como a educação lida com sujeitos em desenvolvimento e, conseqüentemente, com suas perspectivas e capacidades, há um cuidado especial

em fazer com que sejam impulsionadas, ampliando suas possibilidades independentemente da configuração ou da motivação da notícia. Segundo Hall (2006, p. 9), uma “descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo”, o que leva à validação da presente pesquisa/proposta.

### **Relações professor-aluno e as formatações das ações docentes**

De acordo com Elias (1996, p. 99), “é por intermédio das modificações comportamentais da área afetiva que a escola pode contribuir para a fixação dos valores e dos ideais que a justificam como instituição social”. Assim, ao se estabelecer como instituição, a escola passa a definir e manter padrões e realidades, uns a serem vividos e outros já vivenciados, mostrando ao aluno uma amostra da sociedade, preparando-o, suprimindo suas necessidades quanto a isso e mantendo-o crescente em sua humanidade. Devido à idade em que muitos frequentam a escola ser crucial na formação do indivíduo, pelos ensinamentos que são dados, pelo início de inúmeras relações e também pelas inúmeras experiências e descobertas, a educação oferecida pelas escolas precisa ser sólida em todos os seus métodos e caminhos, calculando e tendo uma previsão antecipada das situações passíveis de acontecer em um campo escolar, possuindo respostas a essas questões.

Sabendo de toda essa importância e seriedade, além da grandiosa necessidade de um parâmetro preestabelecido, o método aqui proposto é ainda mais indispensável e útil. O professor possui grande nível de influência na vida dos alunos, seja no exercício docente ou nas relações de interação social que são estabelecidas no processo educacional. A forma como algo é dito, bem como a forma que o ouvinte entende podem marcar sua vida de boas ou más formas. O que vai definir isso é a preparação do professor em lidar com suas próprias palavras, tendo consciência de que alguém as ouve e de que tudo isso pode ser duplo fator de influência. Segundo Grisi (1971, p. 91), “toda aula, em resumo, seja qual for o objetivo a que vise, e por mais claro, preciso, restrito que este se apresente, tem sempre uma inelutável repercussão mais ou menos ampla no comportamento e no pensamento dos alunos”, o que faz a necessidade de um protocolo que ajude no sucesso da entrega de informações ainda maior.

Portanto não basta só pensar e saber o que se diz. É preciso saber o que vai ser ouvido e como vai ser compreendido pelo educando. O educador comprometido está disposto a assumir responsabilidades e a compreender que o ensino não possui fim em si mesmo, podendo ser agente transformador interno e externo ao aluno e também paciente de transformações de acordo com necessidades e norteamientos.

De acordo com Gadotti (1999, p. 2), vê-se que “para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida”, partindo do processo pedagógico que se dá, basicamente, na relação professor-aluno e no que advém dela. Assim, cabe também colocar a importância do mundo que os cerca e os influencia, direta e indiretamente, em que ambos estão passíveis de aprendizado e ensino.

Como já foi citado anteriormente neste trabalho, a escola precisa ser um ambiente de propagação das habilidades já existentes no aluno, permitindo que ele se desenvolva e adquira autonomia. Porém, para que isso seja possível, é necessário que a relação professor-aluno seja muito mais bem estruturada em suas escolhas, ações e palavras. Tal relação precisa ser orgânica; ambos precisam estar ativos na decisão de fazê-la o melhor possível e disponíveis para também ser pacientes. Sobre o assunto, Freire (2013, p. 25 e 26) diz:

É preciso que [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

Portanto, assim como para a medicina o Protocolo Spikes se fez primordial para uma garantia da melhor comunicação, do melhor tratamento e do melhor relacionamento médico-paciente na discussão de más notícias, um protocolo com parâmetros norteadores para a entrega de más notícias é primordial para a melhora da relação docente-discente/docente-responsáveis em vários de seus níveis. O protocolo não se restringe ao simples declarar das notícias, mas depende de uma boa-relação entre médico e paciente, que antecede a declaração e que se estende na pós-declaração. O bom médico acompanha e conhece seu paciente, sabendo lidar com ele; além disso, “a comunicação médico-paciente exige do profissional uma grande habilidade, que envolve técnica, conhecimento teórico, ética e sensibilidade” (GABARRA; CREPALDI, 2011, p. 210), o que muito se equipara ao que é necessário na comunicação discente-docente.

Da mesma forma que um médico precisa ter uma boa relação com seu paciente para que seja efetivado o objetivo do Protocolo Spikes, espera-se que o professor tenha uma relação estável com seu aluno, em que ele tenha confiança no professor e o professor tenha liberdade através do conhecimento do aluno. O sucesso escolar depende de uma escola que se disponibilize a minimizar os erros e maximizar os acertos, dando ao professor mais segurança de que suas atitudes em sala não são um risco, mas sim ações predeterminadas e

analisadas, garantindo sua estabilidade e segurança. Além disso, nesse contexto, o aluno se sentirá, e de fato será, mais valorizado como sujeito que não é só recipiente de conteúdo, mas também gerador de conhecimento, apto e capaz de ser um “ser para si” de Freire (2015) e um agente transformador de suas circunstâncias.

### **Considerações finais**

A escola possui uma necessidade intrínseca de capacitar seus alunos a ser autônomos, permitindo que alcancem o saber e se vejam hábeis em gerar conhecimento. Para que haja um renovo na educação brasileira, é sugerido que as escolas passem a ver mais o aluno como sujeito pensante e capaz, detentor de um futuro preenchido por possibilidades infinitas, mas que está totalmente interligado no estímulo e no impulsionar que pode ser dado nos primeiros anos da infância dentro dos ambientes escolares.

Por serem instrumentos na transmissão de conhecimento e por exercerem contato direto e diário com seus alunos, as escolas são altamente responsáveis pela forma como se dá a formação do aluno em diversos aspectos. Não só o ambiente escolar deve ser propício para que o aluno se sinta confortável e respeitado, mas também professores e o corpo profissional devem estar aptos a colaborar da melhor forma possível para que eles alcancem sucesso escolar e consigam ser agentes transformadores dos contextos que os abrangem.

Diante disso, reconhecendo a seriedade e a indispensável responsabilidade que é dada ao corpo docente sobre seus alunos, foi sugerido neste trabalho que um protocolo, paralelo ao Spikes na medicina, que respeite o aluno, seu passado, suas circunstâncias e seu futuro, seja formado, aplicado e ensinado no declarar de más notícias ao discente ou a um responsável, tendo como porta-voz um docente dentro do ambiente da escola. Tal parâmetro norteador é necessário para garantir segurança ao docente ao dar a notícia, conduzindo-o sobre o que deve ser dito, como deve ser dito e onde deve ser dito, de modo que o aluno também se sinta acolhido, mas não pressionado ou prejudicado.

Nesse contexto, espera-se que, ao ser aplicado, o protocolo obtenha uma resposta do aluno, podendo, junto a ele e com sua permissão, desenvolver um caminho que seja o mais indicado para que a situação seja resolvida de fato. Com isso objetiva-se que a notícia e seu declarar não causem danos ao futuro do aluno, não desencadeiem crises de identidade nem problemas de inclusão. Quanto ao professor, anseia-se que, por meio da ação protocolar, ele se sinta mais hábil a exercer sua profissão em diferentes âmbitos, conseguindo administrar suas emoções e palavras não somente no declarar de más notícias, mas também a partir do protocolo no exercer de sua prática pedagógica durante



suas aulas com os diversos tipos de personalidades de alunos e nos diversos tipos de contextos e circunstâncias.

Observando as teorias que norteiam essa pesquisa e os argumentos aqui desenvolvidos, conclui-se que, para que os profissionais da educação tenham uma formação mais completa com maiores ferramentas educacionais disponíveis para a eficácia de seu ato pedagógico, é indispensável que um parâmetro norteador seja de fato proposto e utilizado na educação. Um modo de unificar o ensino no país e impulsioná-lo para uma maior crescente do sucesso escolar e que tenha como base o sucesso de seus alunos dentro de um contexto de ensino emancipatório é através de formas facilitadoras e esclarecedoras da condução das situações escolares que um professor está passível de enfrentar. Portanto este trabalho tem como fim apresentar tanto a necessidade como uma das possíveis soluções em um dos âmbitos que precisam ser solucionados dentro da prática pedagógica. O protocolo educacional sugerido é um meio de garantir que haja uma renovação escolar sem impor aos discentes um modo de pensar ou agir, mas sim através do respeito dado ao aluno e à sua vida.

## Referências

- ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto, 2000.
- AMORIM, V. M.; CASTANHO, M. E. (2008). Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação. In: VEIGA, I. P. A. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, p. 95-111.
- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BAILE, Walter et al. **SPIKES – Um Protocolo em Seis Etapas para Transmitir Más Notícias: Aplicação ao Paciente com Câncer**. 2000. Trad. Rita Byington. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3639828/mod\\_folder/content/0/SPIKES%20E%80%93%20Um%20Protocolo%20em%20Seis%20Etapas%20para%20Transmitir%20M%C3%A1s%20Not%C3%ADcias%20Aplica%C3%A7%C3%A3o%20ao%20Paciente%20com%20C%C3%A2ncer.pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3639828/mod_folder/content/0/SPIKES%20E%80%93%20Um%20Protocolo%20em%20Seis%20Etapas%20para%20Transmitir%20M%C3%A1s%20Not%C3%ADcias%20Aplica%C3%A7%C3%A3o%20ao%20Paciente%20com%20C%C3%A2ncer.pdf?forcedownload=1)>. Acesso em: 21 nov. 2017.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4. ed. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988. p. 123-124.
- BUBER, M. **Eu e tu**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 1974.
- BUCKMAN, Robert. **Breaking Bad News: A Guide for Health Care Professionals**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1992.
- CARVALHO, M. A.V. Relação professor/aluno: Fatores intervenientes tendo em vista a aprendizagem. **Semina**, 16. ed., Especial, p. 57-65, 1995.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Pedagogia Freinet – Teoria e Prática**. São Paulo: Papi-  
rus, 1996, p. 99.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. Teacher preparation: structural and conceptual alterna-  
tives. In: HOUSTON, W. R.; HABERMAN, M.; SIKULA, J. (Ed.). **Handbook of  
research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990. p. 212-233.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e  
Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRESCHI, Elisandra; FRESCHI, Márcio. Relações interpessoais: a construção do es-  
paço artesanal no ambiente escolar. V. 8, n. 18, jul./dez. 2013. **Revista de Educação do  
IDEAU** – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai. Disponível  
em: <[http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/20\\_1.pdf](http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/20_1.pdf)>.  
Acesso em: 06 nov. 2017.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GADOTTI, M. **Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo:  
Cortez, 2005.

GRISI, R. **Didática mínima**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971. p. 91.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro:  
DPeA, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. et al. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Tradução  
de Myriam Freire Moran. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 261.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Ca-  
tarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez: UNESCO, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Art-  
med, 2000.

PIMENTEL, A. **Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de  
formação continuada de professores**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de  
Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

# Nascendo escritores: construindo uma nova realidade

*Rogério do Nascimento Carvalho<sup>1</sup>*

## Introdução

A educação é um processo contínuo e um fenômeno transformador. Negar ou restringir o seu acesso torna a sociedade mais vulnerável, e a formação do futuro cidadão se vê prejudicada, dada a falta de apoio ou oportunidades que atente para a construção da consciência comum e, assim, promover a melhora qualitativa do meio em que vivemos.

É cediço que o Brasil é detentor da estrutura educacional que se mostra inerte no tocante ao projeto de desenvolvimento nacional. Aos dizeres constitucionais que expressam ser a educação um direito de todos, cabe o questionamento sob dois enfoques: Quem representa o vocábulo “todos”? E qual é o direito de fato a ser perseguido?

A demanda trazida pela Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), ao buscar a universalização do direito ao acesso à educação, provocou um desequilíbrio na oferta, e por isso compreende-se o motivo pelo qual o ensino público passou pela queda em sua qualidade, registrando, por consequência, aumento na evasão e reprovação escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) preconiza que a educação é dever que precisa ser exercido em conjunto com a família, Estado, cujos princípios repousam, entre outros, na liberdade de aprender e de ensinar, vinculados com as práticas sociais e de relevante importância no cotidiano do estudante no meio em que vive (BRASIL, 1996).

Para estancar esse processo corrosivo na educação, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em conjunto com o Banco Mundial, criou no final da década de 1990 o Programa de Educação Continuada, desenvolvido em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cujo objeti-

---

<sup>1</sup> Mestre no Programa de Pós-Graduação de Política e Estratégia Marítima pela Escola de Guerra Naval. Advogado, pós-graduado em Direito Público pela Escola Superior de Advocacia da OAB/SP, professor universitário na Faculdade de Caldas Novas no estado de Goiás (UNICALDAS), possui o Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia (CAEPE) da Escola Superior de Guerra (ESG). E-mail: rogertheone@gmail.com.

vo era reaproximar docentes de diferentes unidades escolares e capacitá-los de forma a reproduzir em sala de aula, de suas unidades de origem, os conhecimentos adquiridos para tanto.

Doravante, o desafio de proporcionar melhores práticas educativas durante o ano de 1999 na Escola Estadual “Professor Mário Bombassei Filho”, localizada no município de Guarulhos – São Paulo, uma das escolas estaduais agraciadas pelo Projeto Leia Brasil, da Petrobrás, que preconizava a visita mensal do caminhão de leitura, que percorria as entidades previamente selecionadas, cujo moto era oferecer empréstimo gratuito de livros e sua consequente multiplicação no seio escolar. Na data da visita, era tradicional a apresentação dos trabalhos dos docentes envolvendo os alunos e a comunidade em geral.

Essa escola foi fundada em maio de 1997 na região do bairro Ponte Alta na periferia de Guarulhos, que é o segundo maior município do estado de São Paulo. Segundo dados do Projeto Pedagógico datado em 2014 (DIRETORIA, 2014), essa unidade escolar atende crianças e adolescentes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, oriundas do interior do país que migram para as periferias das grandes cidades em busca de uma vida melhor.

É nessa seara que nasceu, por parte do docente que escreve o presente manuscrito, a possibilidade de utilizar os ensinamentos dos dois projetos e elaborar práticas educativas com o objetivo fulcral de buscar a melhoria na aprendizagem, leitura, compreensão e escrita: Projeto “Nascendo Escritores”.

A semente lançada por esse projeto permanece como um dos principais projetos desenvolvidos pela escola e com participação de toda a equipe escolar. Isso nos mostra o quão importante é a tenacidade no sentido de ofertar melhores condições visando à melhoria da qualidade de ensino.

É importante destacar que o sucesso dessa empreitada teve o apoio de parceiros institucionais como a Petrobras, que disponibilizou verbas para a confecção de 500 (quinhentos) exemplares do livro, sendo destinada a parcela de 300 (trezentos) livros para as demais unidades escolares do Programa Leia Brasil e distribuídas ao caminhão itinerante e aos Correios e Telégrafos do Brasil, que contribuíram com envio de material de apoio filatélico e com a permissão do uso de cessão gratuita de série de três selos lançados em 1991 – da série combate às drogas – fumo, injetável e álcool e do selo lançado em 1996, que se refere à luta contra o abuso de drogas e em ambos o intuito de conscientizar para os perigos do consumo na saúde e nas relações interpessoais.

### **Projeto Nascendo escritores e sua fase preparatória**

Todo grande projeto inovador requer ousadia e planejamento. A primeira grande dificuldade percebida pelo docente era acreditar no sucesso de

suas visões, mas que fora encorajado pelos seus superiores a colocá-lo em prática e que traria repercussão favorável no seio escolar. Para colocá-lo em prática, era preciso o apoio externo, visando à sua divulgação e aporte financeiro para a sua execução.

No campo pedagógico, o planejamento do projeto em ambiente escolar preconizava e partia de premissas preestabelecidas com intuito de ambientar melhor o estudante e, assim, explorar melhor os recursos disponíveis.

Em primeiro lugar, a participação dos alunos, em número de 13 para a escrita e 01 como desenhista, totalizando 14 alunos para a feitura do projeto, foi estipulada de maneira voluntária e espontânea – pois como atividade extracurricular não integrava o conteúdo da disciplina, mas sim conscientizava o cidadão de seu papel no cotidiano que futuramente iria assumir.

Geralmente, os encontros eram semanais, após o período de término da última aula, de forma a totalizar 1h/semana e, por conseguinte, 4h/mensal; porém, antes das atividades de leitura, normalmente feita em voz alta, foi trabalhada a pesquisa e como transformá-la em texto.

Valendo-nos do fato de que a leitura pode ser um contributo para a melhora do texto escrito e sabedores que somos acerca da relutância que muitos de nossos alunos têm em relação à leitura (e à escrita...) sugerimos que o professor leia em voz alta uma história para os alunos, fazendo-se às vezes um contador de histórias. Ao incorporar um expediente dessa natureza, sublinhe-se que o sabor de experimentar ouvir uma história de modo desinteressado pode levar o estudante ao prazer. Com isso, o intuito é o de iniciar um ambiente interativo, de uma forma menos convencional (CINTRA & PAS-SARELLI, 1998, p. 20).

Os primeiros encontros eram focados nos processos de construção das personagens e de escrita. Digno de nota que os encontros eram realizados dentro do ambiente escolar, de forma circular, para reafirmar a participação igualitária de todos os alunos participantes e a responsabilidade pela condução e evolução dos personagens que se projetavam nos debates, porém tomado a termo pelo aluno responsável daquela semana (KIMIZUKA, 1999).

A didática envolvida na consecução do projeto também preconizava o deslocamento dos mesmos ao mundo da literatura infanto-juvenil, como forma de ampliar horizontes e projetar novas ideias nos estudantes. Nesse aspecto, pode-se dizer que a experiência proporcionada nas visitas ao Sítio do Pica-pau Amarelo na cidade de Taubaté – SP e à Bienal Internacional do Livro de São Paulo teve o *animus*<sup>2</sup> de satisfazer a curiosidade natural, a oportunidade de ter o contato com o mundo imaginário, cujo epicentro foi o compartilha-

---

<sup>2</sup> Vontade, anseio, desejo – tradução nossa.

mento de desejos e anseios para a construção futura das personagens e do encaminhamento de seu destino.

E, sob o ângulo pedagógico, a vivência dessas experiências proporcionou força aos alunos, inicialmente desacreditados e rejeitados pelo sistema; passaram a obter confiança entre si, e o grupo pôde ganhar forma e consistência, visando ao processo de escrita futura. “A leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 11); por isso a importância dada a contextualizar o aluno dentro da prática pedagógica pela vivência de mundo e de como esse o influencia, pois sua visão aparecerá dentro do texto que estará disposto a produzir.

E, se não bastasse o ímpeto inicial, o projeto estava a ponto de iniciar o processo de escrita. Novos debates foram propostos ao grupo, e a intenção do docente foi direcionada ao tema livre e destino construído em conjunto, ou seja, as reuniões passam a ter caráter deliberativo e decisório. Dessa forma, a proposição: cada integrante do projeto ficaria responsável pela escrita de um capítulo do gênero Romance, porém, antes da escrita do capítulo posterior, haveria o debate do rumo das personagens, e o aluno responsável ficaria a cargo de escrever com liberdade acadêmica o destino definido.

A estreita ligação formada pelo grupo permitiu o êxito do projeto em sua totalidade, pois o desencadeamento do capítulo e a descrição prévia permitiram a participação de todos os envolvidos, além de um aluno que exclusivamente cuidava dos desenhos dos personagens, conforme descrição do grupo.

Como os demais saberes, esta demanda do educador um exercício permanente. E a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem em quanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando (FREIRE, 2005, p. 10).

Com relação ao processo de escrita, o professor responsável decidiu que o livro a ser publicado não sofreria correções de gramática e estilística para preservar o processo real elaborado e, assim, quando o aluno tomasse contato com a obra, pudesse perceber eventuais deslizes na cultura dos vernáculos do idioma oficial do país. Freire (2005) alerta que o papel do bom professor está em cansar seus alunos pela arte de exercer o pensar e não de repetir fórmulas, tornando o momento desafiador e estimulante para toda a equipe escolar.

Como pôde ser constatado, desse momento inicial de execução do projeto a convivência entre os envolvidos foi fortalecida com a confiança recíproca, sendo essa a chave primordial para o sucesso de qualquer empreitada. O uso de técnicas inovadoras tornou possível o chamamento e a doação por parte dos estudantes, saindo da inércia e descobrindo um mundo diferente e amplo.

## **A mudança comportamental dos estudantes e a dedicação à execução do projeto**

A grande inovação do projeto “Nascendo escritores” foi sendo experimentada durante o processo de escrita. Aqueles alunos que não se sentiam à vontade em ler e escrever começaram a ter um trato inverso, no qual a busca pela leitura e melhor participação teve um avanço sensível e concatenado.

A principal proposta do projeto era inovar na prática pedagógica em língua portuguesa, mas que, por consequência, ampliou seu leque em outras áreas de conhecimento. Isso foi sentido pela diminuição de atrito comportamental em sala de aula e uma substancial melhora na média aritmética das menções avaliativas da própria disciplina, bem como nas demais áreas de conhecimento.

O que prova a importância de centralizar o estudante dentro do processo para obter dele o melhor e ofertar a oportunidade de sua exposição faz com que seja sedimentado de maneira mais eficaz e com abertura de recebimento do conhecimento, que permite acesso irrestrito ao mundo da leitura.

Em virtude da inovação, o grupo de estudantes passa a confiar no docente e vice-versa, e é justamente em função da execução do projeto e da evolução do grupo que o professor vê o seu papel efetivamente cumprido em sala de aula. Aliás, digno de nota que as práticas pedagógicas proporcionaram o engajamento de valores, que devidamente ensinados em época correta têm o condão de evitar comportamentos ilícitos com a preponderância de valores democráticos e da consciência do papel de cidadania.

De maneira indireta, a consciência do papel de cidadão na sociedade preconiza a persuasão moral e tem o liame de multiplicar-se na coletividade em que habita. A abertura de possibilidades para ofertar a melhoria de consciência coletiva na arte de pensar para agir, e esse deve estar acompanhado de elementos ligados a hábitos e costumes que devem ser alterados para melhor. Esse panorama produz terreno fértil para o estabelecimento da virtude.

O comprometimento do ideal comum foi o elemento marcante para obter o resultado, e diante dessa realidade a execução do projeto seguiu conforme o planejado, sem maiores dificuldades. Entretanto o maior óbice ainda estaria em como efetuar sua publicação. Inicialmente, pensou-se em ser feito com projeto de papel reciclado, a ser executado pelos próprios alunos.

A rotina dos estudantes participantes não era diferente devido aos encontros do projeto. Os momentos de encontro coletivo ou da visita mensal do caminhão do Programa Leia Brasil eram de atividades intensas e de troca de experiências mútuas. Para o aluno, a responsabilidade estava em proceder à leitura de livros e textos disponíveis na biblioteca escolar e do caminhão e,

imediatamente, compartilhar sua experiência com os demais com vistas a fomentar vocabulário para dar-lhe substrato durante o ato de escrever.

Dessa forma, a mudança de postura dos alunos é sentida no mesmo grau de intensidade no aprofundamento e comprometimento das atividades, o que configura ganho de qualidade e, para o professor, a condução dessa experiência se mostra inspiradora, pois:

É preciso que se entenda a avaliação como um recurso metodológico bom para estar auxiliando o professor a organizar seu trabalho, para que possa reorientar-se quanto ao processo ensino/aprendizagem. Ao invés de assumir o papel de educador, isto é, daquele que faz uso da avaliação para seus alunos aprenderem mais e melhor, aquele que é apenas professor assume, muitas vezes, o papel de mero repassador de conteúdos e utiliza a avaliação ora como instrumento controlador da disciplina, ora como meio coercitivo para os estudantes reproduzirem a ideologia dominante (CINTRA; PASSARELLI, 1998, p. 61).

Composto de quinze capítulos, cada aluno era responsável pela escrita de um capítulo, e o capítulo final foi redigido de forma coletiva; a opção escolhida pelos estudantes partiu de contar o relacionamento proibido de famílias rivais, que é uma visão tradicional e histórica dos romances mais consagrados da história da literatura, porém adicionado de elementos contemporâneos, como separação brusca e envolvimento com substâncias proibidas, que fazem parte do cotidiano da região. Porém, como os laços amorosos são mais fortes, o texto mostra a narrativa de superação das rivalidades e do vício.

Cientes da magnitude e importância do projeto na unidade escolar, após análise em órgãos de controle interno, a Gerência Regional da Petrobras do Projeto Leia Brasil aprovou o subsídio para a confecção dos exemplares a serem disponibilizados em 09 de dezembro de 1999, o que significou a crença na prática revolucionária pedagógica e assertiva que então se desenvolveu na unidade escolar.

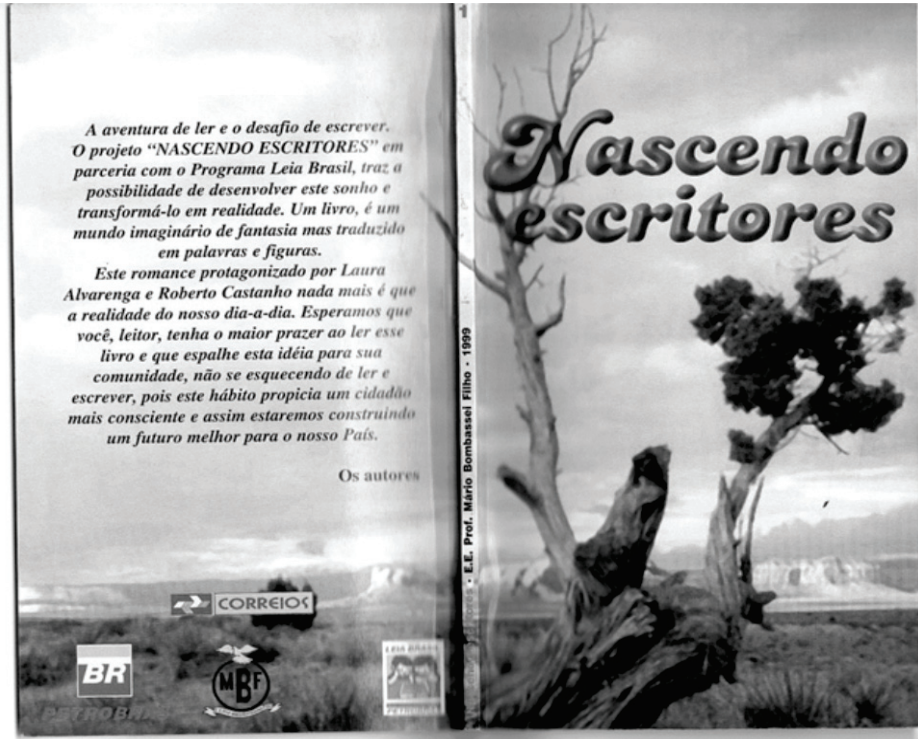
Freire (2005) aduz que nesse processo é importante salientar a transformação mútua que ocorreu entre alunos e professor. Todos cresceram na concepção do projeto, e durante sua execução ficou claro o comprometimento que foi se agigantando com o passar do tempo, e constatam-se características que Freire (2005) descreve em sua obra como necessidade de compreensão de intervir na realidade, tomando decisões conscientes e sensatas, bem como escutar mais e estar disponível ao diálogo.

O ápice deste trabalho pode ser traduzido nas palavras de uma das escritoras, Sheila Carvalho, que assim nos brinda no dia do lançamento: “É gratificante ver o nosso trabalho realizado e saber que você conquistou alguma coisa na vida. Os jovens não podem desistir de seus ideais” (NOTÍCIAS, 1999, p.



14). A reação dessa frase faz com que tenhamos a certeza de que essa prática educativa mudou a concepção de ensino para os participantes e se multiplicou para outras turmas e períodos, motivo pelo qual está consignado até os dias atuais na essência dos projetos políticos-pedagógicos da unidade escolar até os dias atuais (DIRETORIA, 2014).

**Foto 1:** Capa do livro lançado em 09 de dezembro de 1999 na Escola Estadual Professor “Mário Bombassei Filho”



Fonte: Arquivo Pessoal (1999)

A construção da capa também foi deliberada de maneira coletiva. O texto no anverso é um chamativo do grupo para que a história seja repassada e proporcione a mesma alegria do grupo que trabalhou para essa apresentação. O desenho da capa representa o tronco forte que, ao ter as primeiras folhas, significa o nascimento de uma nova vida (escritores) para enfrentar o mundo que se enxerga ao fundo. De maneira geral, é a vida sendo contada e recontada, onde os desafios estão postos e a missão é preparar para enfrentar com coragem e sabedoria o prosseguimento da vida.

## Considerações finais

Diante do quadro acima exposto, é imperioso notar a atuação positiva para a alteração do quadro educacional e transformador de uma realidade. O esforço não seria possível se não houvesse uma aliança de órgãos públicos e privados que culminou no sucesso do pleito.

Em primeiro lugar, a dedicação das equipes pedagógicas que, no ano anterior, em 1998, capacitaram professores da rede estadual e habilitaram para efetivar projetos dessa natureza e magnitude. As narrativas construídas em encontros e oficinas permitiram o alargamento da fronteira do conhecimento e possibilitaram pavimentar o sonho que se tornaria realidade no ano seguinte: o projeto “Nascendo escritores”.

Logo após, torna-se relevante assinalar o apoio da equipe escolar, que compreendeu a importância do projeto e permitiu que fosse desenvolvido em sua maioria nas instalações escolares. Portanto o sucesso creditado se deve à crença segundo a qual o projeto modificaria e transformaria a vida de todos, com ganhos na prática de ensino e, assim, acumular experiências que possam ser repassadas a outras turmas de outras unidades escolares de quaisquer localidades do globo.

A sociedade enriquece com o desenvolvimento de projetos como o descrito acima, pois permite a vivência do estudante e a possibilidade de criar e recriar como também expor suas adversidades, medos e conflitos e que o fará se sentir mais seguro para enfrentar os desafios da vida adulta e poder repassar às gerações futuras suas narrativas para que possam ser reconstruídas e aprofundadas, pois o processo pedagógico não é estático no tempo; ele se adapta à realidade e se materializa no tempo.

A narrativa, a experiência e a esperança comum podem ser o ponto de partida de um melhoramento da convivência escolar, pois essa é a meta que devemos perseguir sem tréguas na busca por uma sociedade mais justa. A tolerância deve ser a chave para abirmos as portas do conhecimento e, ao invés de ficarmos presos ao enrijecimento da cultura vernácula, vamos amealhar forças na construção de um mundo melhor, libertando-nos da dogmática quadrada da sala de aula, expandindo horizontes e, assim, proporcionando alegria e momentos agradáveis a toda a equipe escolar.

Como resultado de todo o trabalho proposto e realizado, portanto essa prática pedagógica oferece a oportunidade de libertação de preceitos estáticos e fixos, proporciona o contato mais próximo com a realidade do aluno, permite escutar ao invés de dar ordens, de conhecer o seu próximo, de ver o sorriso no olhar quando da finalização do trabalho e de ter a certeza de que aquele aluno, cuja semente fora plantada, semeará forte e lhe dará forças e motivação

para seguir o caminho que escolher no futuro. Que tenhamos em nós a possibilidade de deixar brotar o escritor e fazer aflorar nossas ansiedades e desejos e assim fazer deste um mundo de paz e de amor.

### Referências

- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Língua Portuguesa: processo da escrita e projetos pedagógicos**. V. 2. São Paulo: Educ – Editora da PUC-SP, 1998.
- DIRETORIA de Ensino Guarulhos Norte. Disponível em: <[https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/08/ppp\\_mario\\_bombassei.pdf](https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/08/ppp_mario_bombassei.pdf)>. Acesso em: 07 abr. 2018.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KIMIZURA, Nany. Alunos da escola Mário Bombassei lançam romance em Guarulhos. **Folha Metropolitana**. p. 15. Terça-feira, 07 de dezembro de 1999. Guarulhos/SP.
- NOTÍCIAS da cidade. **Projeto “Nascendo escritores” já tem previsão para segundo volume**. p. 14. Edição de Natal – 25 de dezembro de 1999.

## Posfácio

A coletânea *Educação em Debate: Cercanias da Pesquisa* dialoga com a heterogeneidade, a pluralidade e a diversidade de enfoques nas pesquisas em educação. Os artigos abordam diferentes olhares sobre conteúdos e metodologias, num movimento entre a amplitude e a especificidade, isto é, em análises que assumem conjunturas mundiais e internacionais e, também, nacionais e regionais.

Escrevemos e lemos para ressuscitar os vivos e tal movimento é um gesto, um gesto de alguém que lhe deu a possibilidade de abrir um livro. Alguém, cuja mão está disposta a um convite tão simples como milenar: dar a ler! Dar a ler porque alguém escreveu antes. Dar a ler porque alguém já leu antes.

Assim, caro leitor, abrir um livro é um gesto que possibilita a continuidade do mundo, que o transmite, que o faz durar. Ler, então, terá a ver com um tipo de salvação de um mundo anterior. Não apenas ressuscita esperança nos vivos de agora, senão o faz a partir de palavras de ontem. Por isso, tal gesto é para exercitar-se no humano. Para que o humano não se negue ao humano. Para não esquecer que estamos vivos.

Esperamos que você se sinta convidado a percorrer conosco todos os caminhos desta aventura e que não pare por aí: vivemos em um tempo em que os parceiros para a luta são necessários e, por este motivo, nos demos ao trabalho de organizar este volume para que funcione como uma carta-convite aos nossos leitores.

Os organizadores  
Jenerton Arlan Schütz  
jenerton.xitz@hotmail.com  
Ivan Luís Schwengber  
ivan.s@unochapeco.edu.br  
Cláudia Fuchs  
claudia\_fr17@hotmail.com

A humanidade, a exemplo da evolução darwiniana, caminhará em vários momentos, como uma flecha do tempo, com finalidade única de escalar, passo a passo, a montanha impetuosa e sensata da seleção natural.

Os mitos, as crenças, as religiões, os faraós, os deuses, os tratados, as leis, o dinheiro, a agricultura, o capitalismo. São alguns dos caminhos empreendidos e que, quando percebidos, sobretudo percebidos seus subjugos, quão íngremes e perigosos, não permitiam o retorno. Não sem que este causasse tantos ou mais agravos que o seguir adiante.

É recorrente também, nos caminhares, que já na gênese da escalada houvesse um trilhar definido por outrem ou, a ingerência ocorria em momentos considerados propícios, constituindo verdadeiras ciladas, vícios, hábitos, sob a justificativa da imutável ordem natural, fartando poucos e detrimento de sacrifícios e sofrimentos de muitos.

O contexto atual, uma corrida, uma viagem num trem-bala, onde, por uma pequena janela pouco conseguimos ver e, do que vemos, quase nada podemos analisar, julgar e tampouco mudar. Interpretamos e compreendemos sobremaneira o que guias nos dizem, quando existem. E podemos confiar nos guias? Quem são? Temos e queremos cada vez mais rapidez, novidades e decorre nossa sujeição a novas crenças, senhores e, igualmente ao passado, tornamo-nos reféns de um destino imutável global, de relativismos e subjetivismos. É o mundo líquido-gasoso. A única concretude é a necessidade de acompanhar o ritmo.

A dinamicidade tontuante enche cada vez mais os vagões dos 'de fora', com pouco ensino-educação, sujeitos à pobreza e intensa manipulação e a se intensificar num futuro pós-humano; por outro lado, cada vez menos são os 'de dentro', com boa e ótima formação e, com alguma capacidade de reflexão e ação. Resulta o caminhar contemporâneo de violência e não sustentabilidade.

O ensino, a educação, partindo dos "de dentro", precisa inserir os 'de fora'. Uma corrida contra o tempo para que cada vez mais sapiens possam refletir, julgar e rever os passos atuais. Os que sabem sobre o que pode acontecer precisam incutir ou permitir aos demais esta percepção e capacidade de leitura, o que se faz através de ensino de qualidade. Permitir-se-á assim, a possibilidade aos que desejarem, de fazerem sua peça individual no teatro da vida. Que possam ser felizes concretamente, pois entenderam em parte o mundo, fizeram sua história e, através dela, cuidaram, renovaram e melhoraram o mundo. Ou isto ou a catástrofe!

Prof. Lorival Inácio Rambo