

Éderson Luís Silveira
Wilder Kleber Fernandes de Santana

Organizadores

EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS:

Reflexões entre desconfianças, a utilidade
do inútil e a potência dos saberes

Vol.1



Pedro & João
editores

Éderson Luís Silveira
Wilder Kleber Fernandes de Santana
(Orgs.)

**EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS: Reflexões entre
desconfianças, a utilidade do inútil e a
potência dos saberes**

Vol.1



Pedro & João Editores
www.pedroejoaeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2020

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

Éderson Luís Silveira; Wilder Kleber Fernandes de Santana (Orgs.)

Educação e ciências humanas: Reflexões entre desconfianças, a utilidade do inútil e a potência dos saberes. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores. 2020.

ISBN 978-65-87645-42-1

1. Educação. 2. Ciências humanas. 3. Trabalho na escola. 4. autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: argiladesign.com.br

Editores: Pedro Amaro de M. Brito e João Rodrigo de M. Brito

Design interno: Wdson Fernandes

Conselho Científico Ad Hoc: Alberto Lopo Montalvão Neto (Unicamp); Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome (UFJF); Cátia Veneziano Pitombeira (UFAL); Elias Coelho (IF – Sertão PE); Érica Talita Brugliato (Unicamp); Felipe Aleixo (UFRR); Héilton Diego Lau (UFPR); Huber Kline Guedes Lobato (UEPA); Isabel Marinho da Costa (UFPB); Isabel Muniz Lima (UFC); Jaciely Soares da Silva (IFNMG); Julio César Francisco (UFSCar); Lucas Rodrigues Lopes (UFPA); Luciene Souza Santos (UEFS); Márcio de Oliveira (UFAM); Marcus Vinícius da Silva (UFRR); Marcus Garcia de Sene (Unesp – Araraquara); Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra (UFPB); Mariana dos Santos Cezar (IFES); Matheus Henrique da Silva (UFPB); Rafael Jose Bona (UTP); Rafael de Souza Bento Fernandes (UNIOESTE); Rafael Marques Garcia (UERJ); Rafael Jefferson Fernandes (CEFET-RJ); Rafaelly Ferreira Bezerra (UFPB); Samuel Barbosa Silva (UFAL); Sívio Nunes da Silva Junior (UFAL); Vera Lúcia Molin de Siqueira (UTP); Wanderson Rodrigues Morais (UNICAMP); Wellton da Silva de Fatima (IFAL); Éderson Luís Silveira (UFSC); Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB); Wilson Elmer Nascimento (UERN).

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Schemma (UFFS/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

OS ORGANIZADORES



Éderson Luís Silveira é Doutorando e Mestre em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLing-UFSC). Membro-pesquisador dos Grupos de Pesquisa Formação de Professores de Línguas e Literatura (FORPROLL-CNPq); Grupo de Estudos e Pesquisas em Experiências Estéticas e Formação Docente (GESTAR-CNPq); Michel Foucault e os Estudos Discursivos (UFAM-CNPq).

E-mail: ediliteratus@gmail.com



Wilder Kleber Fernandes de Santana é Doutorando e Mestre em Linguística na Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB). Mestre e Bacharel em Teologia (FTN); Mestrando em Arqueologia Bíblica (FTN) e Especialista em Gestão da Educação Municipal (Pradime-UFPB). Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq).

E-mail: wildersantana92@gmail.com

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO: NOTAS SOBRE EMPATIA, CRITICIDADE E POTÊNCIA DOS SABERES INÚTEIS..... | 11 |
| Éderson Luís Silveira..... | 11 |
| Wilder Kleber Fernandes de Santana..... | 11 |
| IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO POPULAR NA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA | 16 |
| Liliane Luz Alves (PUC-SP)..... | 16 |
| Jucelaine Zamboni (UNINTA)..... | 16 |
| GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA EM LIVROS DE ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO | 27 |
| Carlos Wilson de Jesus Pedreira (UFPB)..... | 27 |
| UM DISCURSO DE BALBÚRDIA E INSUBORDINAÇÃO À PROPOSTA DE DESTITUIÇÃO DE PAULO FREIRE COMO PATRONO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA..... | 44 |
| Francisco Renato Lima (UFPI/UEMA)..... | 44 |
| A IMPORTÂNCIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: ALERTAS PARA TEMPOS DIFÍCEIS | 72 |
| Amanda Horta (UFCSPA) | 72 |
| DESAFIOS, CRISE, GUERRA? ALGUMAS REFLEXÕES DE QUAL LEGADO SERÁ DEIXADO PARA AS PRÓXIMAS GERAÇÕES A PARTIR DO EVENTO DA COVID-19..... | 90 |
| Iury de Almeida Accordi (IFSC) | 90 |
| Sandra Pottmeier (UFSC)..... | 90 |
| Andreia Maria Ambrosio de Souza Accordi (IFRS)..... | 90 |
| Marta Helena de Cúrio Caetano (FURB)..... | 90 |

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA MÚSICA: FATORES MOTIVACIONAIS NO AMBIENTE ESCOLAR 107

Edlaine Souza de Lima (IESP)..... 107

TÁTICAS E ESTRATÉGIAS NA ESCOLA REGENTE FEIJÓ, FAXINAL DOS TROJAN, MALLETT/PR (1965-1992)..... 131

Gabriela Migon (UNICENTRO)131

Jayne Maria Witchemichen (UNICENTRO).....131

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES À LUZ DO FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO 147

PEREIRA, Francisca Damiana Formiga (UERN)148

FORMAÇÃO E CURRÍCULO: POTÊNCIA DOS SABERES E DOS ATOS DE CURRÍCULO NOS CURSOS DE LICENCIATURA 163

Maria Cláudia Silva do Carmo (UEFS) 163

Karine Cerqueira dos Santos (UEFS)..... 163

A AFROETNOMATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A CULTURA AFRICANA NOS JOGOS ANCESTRAIS..... 182

Celso Pinheiro Correia (SEEDUC/RJ)..... 182

Márcio de Albuquerque Vianna (UFRRJ)..... 182

OS DESAFIOS EDUCACIONAIS NO ENSINO BÁSICO GUINEENSE 204

Fernando Siga (PPGEDU/UFRRGS)..... 204

A TRANSFERÊNCIA E O DESEJO DE ENSINAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 218

Marcos Rogério dos Santos Souza (UNIFIN) 218

Carla de Oliveira (UNIFIN)..... 218

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DESCONFIANÇA EM TORNO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: A POTÊNCIA DOS SABERES INÚTEIS ATRÁVES DOS ASPECTOS POLÍTICOS DA PESQUISA.....236

Antonio Nilson Alves Cavalcante (PosLA/UECE)236

PUBLICITÁRIO PRA QUE TE QUERO? ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL NA FORMAÇÃO DO PUBLICITÁRIO253

Adriana Stela Bassini Edral253

Marcelo Juchem253

A GUERRA DAS HASHTAGS: A ATUALIZAÇÃO DE POLÊMICAS NO TWITTER288

Ananias Agostinho da Silva (UFERSA)..... 288

ENSINO DE HISTÓRIA E CLASSES SOCIAIS: ALGUMAS REFLEXÕES..... 311

João Vítor Nunes Leite (SEDUC/MT).....311

Lara Fernanda Portilho dos Santos (SEMEC/Aripuanã)311

PROPAGANDA MUDIÁTICA COMO FORMA DE CONSOLIDAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: EFEITOS DE SENTIDOS E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....329

Alberto Lopo Montalvão Neto (UNICAMP)329

Wilson Elmer Nascimento (UFRN).....329

Kassiana da Silva Miguel (UNIOESTE).....329

O ENSINO DE QUÍMICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Desafios, Obstáculos enfrentados pelos Professores..... 348

Isaac Borges de Lima (UNEMAT)..... 348

José Wilson Pires Carvalho (UNEMAT)..... 348

Adailton Alves da Silva (UNEMAT)..... 348

Edilaine de Souza Viana (UNEMAT) 348

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTOS NÃO-FORMAIS: MOVIMENTOS SOCIAIS PELA EDUCAÇÃO POPULAR365

Juliette Scarlet Galvão Aires Santos (UFRN)..... 365

FESTA DA NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DOS QUILOMBOLAS DA COLÔNIA DO PAIOL E FESTA DO MILHO DOS INDÍGENAS MBYÁ DA ALDEIA ARAPONGA: VALORES DAS DANÇAS QUE SE RELACIONAM COM PROPOSTAS METODOLÓGICAS CRÍTICAS NA ESCOLA PÚBLICA..... 386

Cátia Pereira Duarte (UFJF)..... 386

AUGÚRIOS DE ORDINE: REFLEXÕES SOBRE OS SABERES HUMANÍSTICOS NO BRASIL PÓS-2016 404

Geraldo Barbosa Neto (PUC-SP)..... 404

O INÚTIL QUE SE TORNA ÚTIL: O AVARTEA COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 421

Elisabeth Brandão Schmidt (FURG)..... 421

Michelle Coelho Salort (PMRG) 421

Sabrina das Neves Barreto (FURG)..... 421

PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO TARDIOS NA ESCOLA DO CAMPO..... 436

Zanandrea Pereira de Andrade (UFRR)..... 436

Felipe Aleixo (UNESP/UFRR)..... 436

A UNIDADE NA DIVERSIDADE: As abordagens de ensino e os problemas comuns entre docentes de distintas áreas453

Enio Everton A. Vieira (Mackenzie)..... 453

A (IN)UTILIDADE DAS HUMANIDADES: DEBATES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA477

Bergston Luan Santos (IFNMG).....477

Edna Guiomar Salgado Oliveira (IFNMG)477

Jaciely Soares da Silva (IFNMG).....477

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB PERSPECIVA DA INCLUSÃO 494

Verônica Fernandes de Carvalho (ISCECAP).....494

FORMAÇÃO DE CONDUTORES: EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL NO TRÂNSITO COMO FORMAÇÃO HUMANA503

Greice Silveira dos Santos (UFRGS) 503

Simone Valdete dos Santos (UFRGS) 503

CONVERSAS LITERÁRIAS: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E LEITORES EM DIÁLOGO 517

Aline Dalpiaz Troian (UCS/IFRS)..... 517

Elisa Seerig (UNISINOS/IFRS)..... 517

UM CASO “IMPROVÁVEL” DE SUCESSO ESCOLAR.....534

Ciro Oliveira Ferreira (UERN).....534

**INTRODUÇÃO: NOTAS SOBRE
EMPATIA, CRITICIDADE E POTÊNCIA
DOS SABERES INÚTEIS**

INTRODUÇÃO: NOTAS SOBRE EMPATIA, CRITICIDADE E POTÊNCIA DOS SABERES INÚTEIS

Éderson Luís Silveira (UFSC)

Wilder Kléber Fernandes de Santana (UFPB)

Quem tem medo de entrar em terras estranhas, de sair de suas fronteiras disciplinares e disciplinadas também um dia morrerá, e poderá ser de repetição e de tédio. Melhor se ariscar a morrer voando do que preferir morrer aterrado e enterrado em seus lugares de segurança (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 13).

Já dizia uma vez Foucault que o saber é feito para cortar. Na educação não é diferente. É preciso operar cortes, cisões, cirurgias epistemológicas, aprofundamentos, leituras... Quando se fala de educação, isso não restringe o discurso daquele que enuncia ao universo escolar. Dentro e fora da escola há inúmeras formas de tornar férteis discussões e práticas que fomentem o exercício da criticidade e da emancipação intelectual dos que por ali passam, permanecem ou dali desertam. Por isso que educação não é só o que acontece entre uma lousa e uma carteira de colégio. Não é à toa que o mesmo filósofo francês também mencionou que todo sistema de educação mantém ou modifica a apropriação dos discursos, politicamente, com saberes e poderes aí presentes. No âmbito dessa manutenção de discursos também pode ser situado o exercício daqueles que falam sobre a educação.

Mas nem só de manutenções se vive e, por isso, esta introdução parte da necessidade de operar modificações no discurso educacional. Seríamos ingênuos se deixássemos de lado o lugar no qual a formação de professores ocorre: a universidade (atentando para o fato de que a formação não se encerra ali, mas se estende por toda a vida, mediante a necessidade de exercitar um olhar sobre a prática docente, cotidianamente). A educação não pode ser reduzida a fórmulas ou réplicas de experimentos bem-sucedidos em laboratório. O universo

das práticas não pode ser medido por pipetas. Disso bem sabemos. Ela decorre de uma série de transformações que não cessam de se inscrever no decorrer da história da humanidade. Falar sobre educação, com responsabilidade, é também vivenciá-la.

No âmbito da formação de professores é preciso voltar-se, também, para a academia, essa selva de egos inflados, brigas de núcleos e falta de empatia onde pode também haver espaço para frutificar a paciência, o respeito pela diferença e a escutatória. Escutatória mesmo, pois de cursos de oratória já estamos fartos já faz algum tempo. Falta quem esteja disposto a ouvir, falta quem não transforme seu entorno numa somatização de competições e ranços desenfreados. Falta vontade de se colocar no lugar do outro. Falta vergonha na cara.

O escritor e doutor em Filosofia Jeferson Assunção chegou a criticar aquilo que ele chamou, na escola, de máquina de destruir leitores, pois ler é uma aventura de liberdade, que é boicotada se for reduzida a um aglomerado de formulações pré-estabelecidas, que mais afastam do que aproximam os jovens da leitura. Isso vale para os adultos também.

Certa vez, Paulo Freire ironizou que, em determinadas circunstâncias, o sonho do oprimido pode ser se tornar o opressor. Aprender qualquer assunto que seja é uma atividade que deveria se dar no âmbito da partilha não violenta, no sentido de se colocar no lugar do outro como alguém que é diferente de nós mesmos. Enquanto não for considerado que mais da metade da população (104 milhões de pessoas) vive com 413 reais por mês, uma a cada quatro pessoas não tem acesso à internet (mais precisamente 46 milhões de pessoas) e for negligenciado o fato de que há lugares em que a informação não chega e que a forma como se dá a circulação de informações num contexto tão desigual é singular, sobrarão lacrações e a empatia vai estar em falta. Outro fator importante: mais da metade da população brasileira não concluiu o Ensino Médio e somente 21 % dos brasileiros e brasileiras entre 25 e 34 anos tem ensino superior. Como é que se pode equiparar a necessidade de partilha com a ignorância sobre as condições financeiras do outro, sobre os modos desiguais de circulação de informações num contexto tão desigual?

Esta obra, que leitores e leitoras têm ao alcance, de circulação gratuita, busca mostrar que as Ciências Humanas e a Educação

constituem um campo tão heterogêneo quanto pode ser diversificada a formação daqueles que se debruçam em pesquisas de tais campos. Trata-se de uma obra que não se inscreve sob a égide mercadológica de distribuição excludente na qual livros são colocados em segundo plano porque não estão ao alcance dos leitores que não tiveram acesso às informações e formações dos que dela participaram.

Nosso sonho, enquanto organizadores, é que este livro chegue ao maior número de pessoas possíveis, que seja um livro que continue a vontade de tornar livre o pensamento, mesmo que se contrarie conteúdos que podem vir a ser encontrados aqui. O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta (FOUCAULT, 1996, p. 26). A utopia serve para que não cessemos de caminhar e a atenção à alteridade não pode fenecer sob o peso dos mantos majestosos de egos acadêmicos utilizados por aqueles que se acostumaram a apontar os dedos em riste para os demais para afirmar que o saber dos outros é insuficiente.

Educação é empatia, não é exibicionismo, não é deslealdade, não é puxar tapetes, é colocar-se no bojo dos saberes inúteis porque, como bem desconfiou o italiano Nuccio Ordine, todos os saberes que não são vendáveis são inúteis. Somos inúteis porque, como a flor, florescemos em meio ao caos, porque a emancipação intelectual não pode passar longe da vontade de acolher aquilo que é diferente. Inteligência é isso. Não é elevar-se sobre os demais, é aproximar-se dos que pensam diferente (quando esses estão dispostos a ouvir ou até mesmo, chegar de mansinho quando não estiverem, nem todo mundo que pensa diferente é fascista!). Não é preciso concordar com quem pensa diferente, mas o benefício da dúvida e da desconfiança, esses não devem nos desacompanhar.

O escritor francês André Gide afirmou certa vez que é necessário crer nos que buscam a verdade e desconfiar dos que a encontraram. Ninguém é dono ou herdeiro direto ou indireto de determinado autor, embora muitos ajam como se fossem os únicos autorizados para falar de determinados assuntos. A descoberta parte justamente da desconfiança de que o que sabemos nunca será suficiente, mas, para isso, é necessário humildade, coisa que bem poucos têm. Este livro não pretende ser um livro-verdade, mas um livro-ferramenta, que possibilite o encontro e o respeito com outros saberes possíveis e, em meio ao caos em que vivemos, busca mostrar que ainda há os que

persistem, os que resistem e que, sob o prisma da inutilidade, é justamente o inútil que nos torna férteis, que mostra que há potência nos saberes de ontem e de hoje que buscam acolher a diferença. Assim, este texto “se inscreve no âmbito de escritos que visam promover o exercício da criticidade e da empatia” (SILVEIRA & SANTANA, 2020, p. 99). Para isso existimos, para criar redes colaborativas de pertencimento, de problematizações que não diminuam o outro, exatamente no lugar onde estamos neste momento em que estamos lendo esta mensagem, que é um bilhete dentro de uma garrafa solitária jogada ao mar por meio de uma vontade incessante de “não trocar o sonho de mudar o mundo pela pasta de couro em cima do muro” (PINHEIRO-MACHADO, 2015, s. p.).

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Prefácio – Dissonância e anacronia. In: SALOMON, Marlon (org.). **História, verdade e tempo**. Chapecó: Argos, 2011, p. 07-16.

ASSUMSÃO, Jéferson. **Máquina de destruir leitores**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Tradução Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. Precisamos falar sobre a vaidade na vida acadêmica. **Carta Capital**, fevereiro de 2016, s. p. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica/>> Acesso em 11 ago. 2020.

SILVEIRA, Éderson Luís; SANTANA, Wilder Kléber Fernandes de. O impacto da ausência e a presença perniciosa: covid-19 e a necessidade de reeducação humana para sobrevivência do meio ambiente. **Acta ambiental catarinense**, v. 17, p. 99-110, 2020.

**IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO
POPULAR NA GESTÃO ESCOLAR
DEMOCRÁTICA**

IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO POPULAR NA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Liliane Luz Alves (PUC-SP)¹
Jucelaine Zamboni (UNINTA)²

Introdução

Este estudo tem a intenção de percebermos que a gestão democrática, a qual pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar em todos os aspectos da organização da escola, onde é também um lugar de representações sociais. Tendo em vista que gestão democrática escolar muitas vezes fica subentendida como uma grande oportunidade para expor vários pensamentos, ou seja, pode ser visto como um caminho para diferentes opiniões acerca dos mais diversos assuntos que norteiam a escola, nessa gestão leva-se em consideração alguns fatores tidos como princípios democráticos, onde destacam-se a participação, autonomia, transparência e o pluralismo, que são fatores importantes para um bom resultado.

No ponto de vista etimológico, a expressão “gestão democrática” destaca a importância da participação popular no tocante às decisões relacionadas ao funcionamento da instituição escolar, vemos que nesse tipo de gestão a administração não fica restrita nas mãos de uma única pessoa sendo ele denominado de gestor mas submete-se o poder em todas as suas dimensões existe uma descentralização, ou seja, a uma partilha na qual todos os interessados no processo educativo (professores, alunos, funcionários da escola, pais e toda a comunidade) poderão contribuir nesse processo de ensino e aprendizagem.

Na escola democrática se faz necessário delinear processos educativos que tenha como principal ferramenta o diálogo e a análise da realidade do local. Embora o histórico da escola seja de um papel

¹Jornalista, Especialista em Teoria da Comunicação e da Imagem (UFC), Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC-Sp). Atualmente é professora do curso de Jornalismo do Centro Universitário Inta/UNINTA. lililuz@gmail.com

²Assistente Social e Historiadora. Especialista em Gestão de pessoas (Instituto Executivo), Mestranda em Resolução e Mediação de conflitos (FUNIBER) . Atualmente é ouvidora do Centro Universitário Inta/ UNINTA. Jucezamboni@gmail.com

excludente, onde o aluno e a comunidade não participavam da gestão ou planejamento, hoje pode se dizer que a escola se tornou um local de práticas participativas, a gestão da escola democrática está cada vez mais incluindo o aluno em vez de excluí-lo, o avanço da tecnologia tem ajudado nesta tarefa de tornar a escola um lugar mais prazeroso e menos cansativo afinal, o aluno é esse sujeito que irá transformar a realidade social que a escola tanto almeja portanto, muitas mudanças se faz necessário que haja.

Os docentes, precisam dar conta das expectativas dos pais e de uma sociedade que clama por pessoas capacitadas, as quais sejam sujeitos pensantes e capazes de tomar decisões. A gestão democrática e participativa pode ajudar a diminuir esta angústia. A ordem deve ser estabelecida de modo que seja administrada com poder sem excluir o autoritarismo exagerado. Autoridade não exclui liberdade, no entanto não pode haver rebeldia dentro da mesma.

A autora Carvalho, (2011,p. 6) frisa que a escola democrática, precisa desempenhar diversas funções, cuidado desde da formação crítico-reflexiva de seus alunos, como estimular o respeito mútuo às diferenças, buscando possíveis soluções para os conflitos que surgem na comunidade e na escola por meio das práticas educacionais que a instituição escolar promove acompanhada pela prática democrática.

Não é uma tarefa fácil fazer com que os gestores entendam os benefícios de uma gestão democrática, podemos ver através da história, a administração foi institucionalizada de forma burocrática e centralizada, Weber tinha esse entendimento de que a administração deveria ser descentralizada, no entanto para democratiza-la se faz necessário, paciência e requer muita persistência, para transformar a escola em um local de participação da sociedade, em seus textos Carvalho, aponta que: essa resistência é uma preocupação constate, pois esta dificuldade em aceitar as transformações acaba que atrasa o desenvolvimento de toda uma comunidade.

Quando a gestão da escola expõe suas atitudes de forma autoritárias, pode-se entender que a escola assumirá uma posição que não condiz com a construção e a prática da democracia, fazendo que a escola se torne um local de exclusão e não de ação democrática. Tenho em vista que democracia existe também em todos os âmbitos de uma sociedade, apenas não se é percebida, e na educação não é diferente. Carvalho apund Vieira (2001, p. 14),

[...] não constitui um estágio, ela constitui um processo. O processo pelo qual a soberania popular vai controlando e aumentando os direitos e os deveres é um processo prolongado, implicando um avanço muito grande dentro da sociedade. Quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é. [...] quanto mais o interesse geral envolve um conjunto de decisões, mais democráticas elas são.

Segundo Paulo Freire (1970, p. 45) a democracia vem pela decisão a democracia é um espírito que insurge contra todo e qualquer fenômeno de dominação. Para este é através do diálogo que o sujeito se torna um indivíduo crítico e auto reflexivo. Segundo o autor, a escola precisa tornar se uma organização que leva em conta a autonomia e a liberdade do sujeito, ou seja, do aluno. Não há transformação na ausência da liberdade e da autonomia. Não há opressão sem oprimido, ninguém decide uma coisa a favor da outra é sempre uma contra a outra. Desta forma o autoritarismo acaba excluindo do local de troca de conhecimento e relação, pessoas que naquele momento precisam estar inseridas neste contexto, o ato de excluir é mais complicado do que de incluir, pois a pessoa que foi excluída e percebe na mesma hora repudia o ato do retorno. O mesmo aponta também para a forma linear da escola, sem liberdade e sem autogestão onde o mesmo chamara de educação bancária.

Podemos fazer um paralelo da escola hermenêuticamente fechada com a violência simbólica, conceito social trabalhado pelo Bourdieu, pois é uma forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, causando assim danos, pois o aluno não consegue verbalizar, demonstrar sua vontade causando assim uma legitimidade de seu discurso. Para Paulo Freire, quando se é retirada ao indivíduo a possibilidade de deliberar sobre sua condição de sua própria existência, efetiva-se a ausência da liberdade.

O gestor da escola precisa ter a sensibilidade para entender a necessidade daquela comunidade. Não irá conseguir fazer uma administração de um local onde existe efervescência do conhecimento se o mesmo não reconhece o local de fala da comunidade, pois será ela o principal agente a ser atingido positivamente ou negativamente com as ações feita pelos gestores. Desse modo, “Não há docência sem a

deiscência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que o conotam não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 2001 P. 25)

Carvalho (2009, p 446) traz, em seu artigo, apontamentos que devem ser levantados e analisados juntos com o do autor Paulo Freire, a mesma fala que: “A sua concepção de organização implica na subjetividade de relações, de diálogos e de discursos críticos, condições à materialização da organização democrática.” Podemos compreender que , o ato de gerir é o ato de organizar de entender o outro , direito de ouvir e de falar, esses são os pilares da democracia, assim podemos chamar, pois se não existir empatia, não tem como acontecer uma gestão com democracia , onde tem que acontecer com a participação de todos sem excluir nenhum membro da sociedade e em lugar de prioridade, para essa escuta, deve ser o aluno, porque ali é o seu local, seu lugar de fala, pois ele mais que ninguém sabe onde é seu território e o que deve ser melhorado, explorado e aprimorado.

No marco legal, a gestão democrática está estabelecida na Constituição Federal do Brasil, de 1988, como um dos princípios que deve nortear o ensino público. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394, de 1996), no mesmo sentido, indica que o ensino será ministrado com base, entre outros princípios, no da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, art. 30). Mesmo que de forma tímida, a LDB também determina alguns parâmetros para a gestão democrática, dentre os quais: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A gestão democrática aqui indicada pode ser considerada como meio pela qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que a escola deve imprimir à educação e da maneira de implementar essas decisões, num processo contínuo de avaliação de suas ações. E como elementos constitutivos dessa forma de gestão podem ser apontados: participação, autonomia, transparência e pluralismo. (ARAÚJO, 2000) No exercício democrático que a escola se propõe desenvolver, parece não haver espaço para a manutenção de critérios patrimonialistas tais como os político-partidários, familiares ou de amizade, na escolha dos

gestores escolares, pois o compromisso do gestor é com toda a sociedade e não, apenas, com determinados segmentos sociais específicos.

Os Conselhos Escolares tornam-se, nesse contexto, instrumentos importantes para a desejada prática democrática. A escolha democrática dos dirigentes escolares e a consolidação da autonomia das escolas alinham-se aos colegiados com a finalidade de desvendar os espaços de contradição gerados pelas novas formas de articulação dos interesses sociais. A partir do conhecimento destes espaços, certamente presentes no cotidiano da vida escolar e das comunidades, é que será possível ter os elementos para a proposição e construção de um projeto educacional inclusivo. (AZEVEDO; GRACINDO, 2005, p. 34)

Estudos demonstram que a variável crítica na educação é a qualificação e motivação dos profissionais que compõem a equipe escolar. Em larga medida, são eles que fazem a diferença entre uma escola que oferece boas condições de aprendizagem e outra em que o fracasso é regra. Entretanto, como pontuaram vários autores, entre os quais Gatti (1996), até hoje o magistério não foi objeto de uma política global sistemática e continuada capaz de produzir impacto significativo na qualidade educacional e na profissionalização do magistério.

De acordo com Mello e Silva (1991), o modelo caótico da política de recursos humanos que se generalizou no setor educacional encontra explicações no modelo expansionista do sistema educacional que marcou as décadas de 70 e 80. O mesmo processo de expansão sem planejamento foi reproduzido no segmento de recursos humanos, onde a quantidade foi a meta prioritária e o setor privado, o grande protagonista no processo de formação de professores, não previu qualquer forma de controle de resultados. O educador deve ser o portador da consciência mais avançada de seu meio, necessita possuir antes de tudo a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação (PINTO, 2000, p.48).

Façamos um paralelo com as escolas aqui no Brasil, de uma forma global, tanto as de ensino privado, como de ensino público. A maioria

das escolas públicas funciona de uma forma precária, algumas sem material escolar, sem lanche para os alunos, sem infraestrutura, agora comparemos com as escolas particulares, material escolar de eximia qualidade, alunos bem alimentados, infraestrutura com toda a tecnologia disponível a sala de aula e com aplicativos ao alcance do aluno, como fazer o comparativo e pensar a escola de uma forma democrática se a própria diferença de ensino começa dentro da própria cidade, podendo estar uma escola próxima geograficamente mais distante economicamente. Podemos trazer aqui o termo “Colonialismo” do autor Boa Ventura Sousa Santos, (2010), pois a educação para algumas pessoas estará sempre a margem, prejudicados por vários fatores, não apenas econômico, podemos levantar um uma questão por estarmos na epistemologia do Sul. Não podemos fazer o comprativo da educação brasileira, com a educação européia, portanto a questões aqui levantadas estão de acordo com a nossa realidade, uma cidade do sertão do Ceará.

A modernidade ocidental, em vez de significar o abandono do estado de natureza e a passagem à sociedade civil, significa a coexistência da sociedade civil com o estado de natureza, separados por uma linha abissal com base na qual o olhar hegemónico, localizado na sociedade civil, deixa de ver e declara efectivamente como não-existente o estado de natureza. O presente que vai sendo criado do outro lado da linha é tornado invisível ao ser reconceptualizado como o passado irreversível deste lado da linha. O contacto hegemónico converte simultaneidade em não-contemporaneidade. Inventa passados para dar lugar a um futuro único e homogéneo. Assim, o facto de os princípios legais vigentes na sociedade civil deste lado da linha não se aplicarem do outro lado da linha não compromete de forma alguma a sua universalidade (SANTOS et al, 2004, s/p).

Como trazer a democracia para dentro da educação enquanto ela está ausente em outros âmbitos da sociedade, como incluir uma pessoa que precisa de vários outros atendimentos e que vai para a escola para se sentir pertencente a um local, como comparar aprendizagem se as crianças e os jovens recebem tratamento altamente diferenciado nos ensinios, como fazer com que aluno tenha um ótimo desempenho, que mesmo sem ele acompanhar a série, ele precisa passar de ano, como comparar a educação, a saúde, a

economia de duas classes tão distantes uma da outra. Para a democracia existir dentro do âmbito da educação ela precisa existir antes na política, na saúde, na cultura, em todas as questões que formam um indivíduo, a democracia na educação será apenas um resultado de todas as democracias juntas.

Atualmente no Brasil, a administração da educação está diretamente vinculada aos princípios administrativos empresariais, devido a sua característica de sociedade capitalista em que vivemos, na qual os interesses do capital são presenças constantes nas metas e nos objetivos das organizações que devem se adequar ao formato impostos pela sociedade, interesses estes que estão de acordo com o sistema vigente. Com isso em mente, o gestor escolar tem por função básica, organizar e administrar, no sentido de que, “na sociedade dominada pelo capital, as regras capitalistas vigentes na estrutura econômica tendem a se propagar por toda a sociedade, perpassando as diversas instâncias do campo social” (PARO, 1990, p. 48).

Para ser uma escola que inclua e não seja excludente, as pessoas precisam ser conscientizadas, onde você abre seu leque de visão de mundo, começa a ver as contradições e a partir disso, você pode agir ou não sobre esta realidade e tentar transformá-la. Muitas vezes as pessoas são críticas sobre o assunto, porém, nem sempre são transformadoras da realidade, onde é mais confortável apenas criticar do que trabalhar para transformar. A educação libertadora, segundo Freire, é a educação que nos leva a refletir sobre as nossas ações, os desejos de mudança transformadora da realidade.

Freire (2012) diz que ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão, ou seja, as lutas por transformações precisam ser coletivas, sozinhos não tem como conseguir libertar-se nem tão pouco ira conseguir mudar as estruturas sociais, para haver mudanças de faz necessário a união, segundo o autor é através do diálogo que se promovem as mudanças na realidade vigente, é esta a primeira etapa para começar a planejar as ações de uma educação que transforma, por isso ele enfatiza a necessidade de debates sobre uma educação libertadora e transformadora e não técnica nem tão pouco mercadológica. A educação precisa servir como um agente revolucionário.

A autora Carvalho (2009, p. 445) relata que a escola nos dias atuais, é uma organização hermeticamente fechada à prática da

liberdade, pois esta não considera a autonomia do sujeito. Fazendo com que esse sujeito saia da escola da mesma forma como entrou, sem desejo de mudança e de transformar a sua realidade, isso faz com que a educação seja apenas “armazenada” sem um papel democrático e transformador.

Educação bancária no sentido da metáfora de depósito, seria aquela que o professor tem uma hierarquia absoluta, não existe relação entre professores e alunos, o professor apenas envia conhecimento para seus alunos de maneira unilateral, ou seja, não tem conscientização, problematização, é apenas um repasse, fazendo assim que sua metodologia seja uma transferência fria do conhecimento.

Segundo Paro (1990), a gestão escolar democrática na educação vai além do que mudanças simples, ela é substancial e precisa de uma mudança de paradigmas onde estas sustentam a construção da proposta educacional e do desenvolvimento de uma gestão distinta da que é praticada nos dias de hoje em muitas instituições. Ela necessita estar acima dos padrões vigentes, que atendam as exigências sociais da atualidade, padrões estes que são desenvolvidos pelas organizações burocratizadas, onde estas por sua vez, acabam que dificultando as novas transformações, fazendo com o que quem realmente deseja mudanças acabe se frustrando.

Podemos citar que dentre os eixos criados para melhor compreensão de como deveria se dar a organização do trabalho escolar nas instituições de ensino, encontram-se como principais norteadores, a flexibilidade, a responsabilidade, a autonomia, a participação e o planejamento coletivo, onde todos em comum acordo se unem para que o espaço escolar seja um local de diálogo e de democracia. Faz-se indispensável que os gestores enquanto responsáveis pela liderança escolar, não atuem como mero administradores escolares, deve-se levar em consideração que esses aspectos são primordiais para o desempenho com máxima qualidade do trabalho que é desenvolvido nas instituições de ensino, a partir da participação, elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico.

A autonomia no processo decisória da escola é algo muito importante, infelizmente no atual sistema em que a escola se encontra, não é possível haver autonomia por parte dos gestores,

mesmo porque os projetos já chegam quase que totalizados nas escolas, onde os gestores e professores se tornam apenas em meros executores dos mesmos, por isso a dificuldade de diálogo com a comunidade escolar se torna algo quase que irreversível. A gestão democrática traz consigo um elemento indispensável, que é a participação ativa da comunidade escolar no processo de tomada de decisões, baseado na dinâmica do trabalho na coletividade bem como a partilha de responsabilidades para exercício da autonomia escolar.

Para Freire (1999), a autonomia necessária às instituições de ensino nos processos decisórios, requer por parte de todos os envolvidos de forma espontânea e coletiva, um princípio de criatividade e de colaboração, para se consolidar diferentes caminhos que poderão ser trilhados pela instituição, cominhos estes que fortaleçam o papel da escola dentro da comunidade. Para tanto, o diálogo entre os sujeitos envolvidos nesse processo torna-se imprescindível na medida em que possibilita sua intervenção nas as ações que serão desenvolvidas nas instituições de ensino, onde o professor seja visto não como alguém que simplesmente transfere o conhecimento, mas sim alguém que instiga o desejo de mudança e de transformação na realidade dos seus alunos.

De forma clara e objetiva, compreender a gestão democrática é traduzi-la como mobilização, gerado pela ação conjunta de seus componentes, está traz consigo um papel importantíssimo que é a participação ativa da comunidade escolar no processo da tomadas de decisões, isso faz com que a comunidade tenha o sentimento de pertencimento, elevando assim seu papel da escola diante da sociedade.

A gestão democrática inclui um ingrediente essencial que pode ser usado para beneficiar a comunidade, este se traduz no aumento de poder para uma maioria que compõe a estrutura humana tanto da sociedade como da escola, trata-se da participação com possibilidade do poder da decisão. Isso é um ponto positivo e importantíssimo, a tomada de decisão e o envolvimento Segundo Libaneo (2004, p.102), este ressalta que “a escola deve transformar o paradigma e começar pela gestão transformando encargos coletivos, dando acesso à participação de todos”. o conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria

vida, onde estes têm o poder de escolha e de decisões. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação, elevando assim o papel da escola dentro da comunidade.

O papel político e social que a escola desenvolve diante do sujeito é de extrema importância, o educador, o qual desempenha um papel político na escola necessita ter conhecimento e posicionamento crítico e reflexivo diante de determinados assuntos, principalmente no que se refere ao papel da escola na sociedade e da formação dos sujeitos.

Referências

- ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. 2000. Dissertação (mestrado) – PPGE/UnB, Brasília.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Educação, sociedade e mudança**. Brasília: CNTE, 2005
- BOURDIEU, Pierre. **Primeiras Lições sobre a sociologia**. Editora Vozes, RJ, 2005.
- CARVALHO. Maria João. **Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão**.
- Santos. Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula; Nunes, João Arriscado; (2004), “Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo”, in B. S. Santos (org.), **Semear outras soluções**. Porto: Afrontamento, 23-101.
- CARVALHO. Maria João. **Participação na Decisão: uma prática a serviço da escola democrática**, 2012.
- GATTI, Bernadete A. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para o delineamento de políticas na área**. Brasília: Consed/Ceuse, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5 ed. ver. ampl. – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- SANTOS, Boaventura Souza, Meneses Ana Maria. **A Epsitemologia do Sul**. 2010. Editora Almedina, Coimbra.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- PINTO, Álvaro Vieira: **Sete lições sobre a educação de adultos**. 13edição. São Paulo. Cortez,2003.

**GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA EM
LIVROS DE ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO DE CASO**

GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA EM LIVROS DE ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO

Carlos Wilson de Jesus Pedreira (UFPB)³

Introdução

Este trabalho tem como objetivo investigar a chamada gramática contextualizada em dois livros didáticos do Ensino Médio (EM) que participaram do PNLD 2013. As obras investigadas foram: *Português: Trilhas e Tramas de Sette et al. 2016* e *Se liga na língua: Literatura, Produção de texto e Linguagem de Ormundo et al. (2016)*. O trabalho foi desenvolvido porque tem-se o conhecimento de que, quando o assunto é gramática, o que se encontram são opiniões as mais divergentes possíveis.

Temos, por um lado, professores reclamando que os alunos não conseguem compreender os conceitos gramaticais que são ensinados e/ou estudados por eles nas aulas de Língua Portuguesa, pois quando vão produzir algum texto não conseguem escrever sem cometer erros gramaticais; outros escutam falar que não é para ensinar gramática aos alunos, no entanto, não conhecem outra forma de se trabalhar com a gramática, já que na Universidade não tomaram conhecimento de metodologias que viessem orientá-los nos trabalhos com a gramática de forma a auxiliar os alunos na leitura e na escrita de textos sem erros gramaticais; há outros que acham as novas teorias muito interessantes, porém, na prática, sentem dificuldades em sistematizá-las. Sendo assim, a maioria dos professores faz opção por ensinar o que aprenderam na universidade e por aquilo em que se sentem mais seguro, ou seja, por um ensino de gramática tradicional. Ou melhor dizendo, por um ensino metalinguístico. Essa atitude acarreta nos alunos um desgosto pelo ensino de Língua Portuguesa, quando falam: “Português é difícil,” “Eu não sei português”, “Quantas regras temos que aprender”.

Para fundamentar o trabalho, no sentido de esclarecer dúvidas e minimizar inquietações a esse respeito, foram utilizados autores que

³ Mestre em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba; E-mail: carloswilsonpedreira@yahoo.com.br

apresentam algumas concepções sobre o que é Gramática e Gramática Contextualizada, dentre eles, temos: Antunes (2003), (2007), (2014), Mendonça (2006), Geraldi (1996) e PCN (1997 e 1998).

A pesquisa parte de um trabalho bibliográfico/ documental, ou seja, coleta de dados nos livros didáticos sobre a inserção da gramática contextualizada no ensino, observando o tratamento dado a ela nesses livros.

Diante do baixo desempenho dos alunos brasileiros quanto às habilidades básicas de leitura e de escrita, evidenciado nas salas de aula e nas avaliações oficiais (ENEM, SAEB), é preciso reconhecer que a escola não tem cumprido com eficiência seu papel no desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças e jovens.

O ensino de gramática constitui um dos mais fortes pilares das aulas de português e chega a ser, em alguns casos, a preocupação quase exclusiva dessas aulas. Há quem ainda pergunte se é para se ensinar gramática ou não? Conforme Bagno (2019), “se a escola é o lugar onde se deve ensinar o que a pessoa não sabe, não existe razão para ensinar o que ela já sabe. E qualquer pessoa nascida e criada no Brasil sabe a gramática de sua variedade de português brasileiro.” O linguista ainda reforça dizendo: “mais do que ensinar a gramática brasileira, me parece fundamental estudar essa gramática, comparando suas regras com as da tradição normativa”.

Assim, a escola não cairia num equívoco de um ensino baseado em nomenclaturas, numa metalinguagem tradicional de análise de frases descontextualizadas e muitas vezes distante do uso. Esse ensino, portanto, nada serve para tornar o aluno capaz de ler e escrever mais adequadamente e com competência, um leitor e escritor proficiente. O estudo metalinguístico acarreta no aluno sua total inabilidade em lidar com uma língua que ele diz não conhecer, uma vez que se apresenta para ele como uma lista de regras onde se pode isso e não se pode aquilo. Dessa forma, gera-se no aluno uma dificuldade de se reconhecer como falante de português.

Segundo Antunes (2003),

a questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras de como se usar a língua nos mais

variados gêneros de textos orais e escritos. (ANTUNES, 2003, p. 88).

É sabido que o aluno, antes mesmo de entrar para a escola, já sabe a língua de sua comunidade, a variedade oral da língua a qual ele interage com os membros de sua família, parentes e amigos nos ambientes sociais que frequenta. E ao chegar à escola, o aluno vem tomar conhecimento de uma língua desconhecida para ele, que ele não utiliza com seus familiares, havendo um choque entre sua língua e a língua selecionada para ser trabalhada pela escola, pois, enquanto Instituição detentora do conhecimento, a escola elegeu a chamada norma-padrão para ser ensinada a todos, como forma de padronizar a língua com a finalidade de fazer com que todos falem e escrevam esse mesmo padrão.

Embora levar o aluno a ampliar as habilidades de leitura e escrita não seja atribuição apenas do professor de português, sem dúvida, é ele quem mais sistematicamente pode ajudar a desenvolver a competência linguística e discursiva do aluno. É o que preconizam os PCN-LP (BRASIL, 1998, p. 29),

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que descontextualizada, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto.

Segundo Mendonça (2006, p. 202-203),

Na seleção de objetos de ensino da área de língua materna, o Ensino Médio tem privilegiado, em geral, uma revisão/repetição do que foi visto no Ensino Fundamental II, o que se restringe, primordialmente, a uma revisão de gramática e de técnicas de redação, especialmente para dissertações escolares, com a novidade da introdução do estudo da literatura.

A crítica ao ensino de gramática tradicional nas salas de aula tem se tornado tão presente em textos de divulgação científica e artigos acadêmicos que chegou a produzir a negação dessa prática no discurso do professor, pois poucos professores admitem que ensinam

gramática à maneira tradicional. No entanto, reforçamos que o problema não está no fato de ensinar ou não gramática, mas a concepção de língua que deve nortear esse trabalho. É preciso ter claro que não cabe à escola formar gramáticos nem linguistas descritivos, e sim, pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Assim, diante desses e de muitos outros questionamentos feitos em relação ao ensino de gramática, o referente estudo tem o intuito de investigar como os livros didáticos do EM propõem trabalhar a gramática, se já introduzem a proposta de uma gramática contextualizada. Que para Antunes (2014), pode ser vista por dois âmbitos: o *âmbito conceitual* e o *âmbito da terminologia*. O *âmbito conceitual* ver como gramática contextualizada tudo que dizemos, oralmente ou por escrito, uma vez que nada do que falamos acontece fora de uma situação concreta de interação. Existe sempre um contexto, uma situação social qualquer, onde o que dizemos pode assumir um determinado sentido e cumprir uma determinada função comunicativa. Enquanto, o *âmbito da terminologia* ver a gramática contextualizada como uma expressão que se impôs no meio pedagógico, por um lado, para designar a tentativa dos professores de centrar o ensino da gramática em textos e, por outro lado, para caracterizar a fuga ao estudo de uma gramática centrada em análise e prescrições de frases soltas, analisadas sem referência a nenhum contexto particular.

Assim, para Antunes (2014), uma gramática contextualizada seria uma gramática dos usos, o que implicaria dizer daquilo que as pessoas dizem e escrevem em textos dos mais variados tamanhos, tipos e funções.

O que é gramática?

É sabido por todos, que nas aulas de português (lê-se: gramática), somos convidados a aprender, e muitas vezes a decorar regras de gramática que muitas vezes nem iremos utilizar. Há também uma grande ausência de atividades de produção e compreensão de textos. A crítica a respeito desse tipo de ensino é muito forte, uma vez que o aluno não vê uma ligação entre o que é ensinado nas aulas de português e a utilização desse ensino na sua vida diária. Sem falar que

na maioria das vezes o professor ensina as regras da gramática normativa descontextualizada, com frases prontas para surtir o efeito desejado para a regra ensinada e, em seguida, solicita ao aluno que produza um texto, não concatenando teoria e prática.

Percebemos, portanto, a ausência de reflexão sobre o que está sendo ensinado e a sua aplicabilidade na leitura e na produção de textos. Outra questão que também pode estar por trás desse descompasso, é a dificuldade que muitos professores têm de fazer a associação entre teoria e prática. Isso porque eles até buscam formação a respeito, ficam entusiasmados com o que ouvem em palestras, congressos, contudo, frustram-se ao voltarem às salas de aulas e não terem domínio metodológico para transportar o conhecimento teórico para a prática.

Geraldi (1996) amplia a crítica à tradição do ensino gramatical nas escolas, pois considera que o aluno não é levado a fazer análise, pois, de fato, aplicam-se “análises” preexistentes, cristalizadas nas gramáticas normativas, sem que os alunos possam testar suas hipóteses sobre os fenômenos observados. Ainda para o autor, dá-se,

(...) respostas dadas a perguntas que os alunos (enquanto falantes da língua) sequer formularam. Em consequência, tais respostas nada lhes dizem e os estudos gramaticais passam a ser ‘o que se tem para estudar’, sem saber bem para que apreendê-los. (GERALDI, 1996, p.130).

De qualquer forma, as gramáticas nunca são neutras, inocentes; nunca são apolíticas. Optar por uma delas é, sempre, optar por determinada visão de língua. As gramáticas também são produtos intelectuais, são livros escritos por seres humanos, sujeitos a falhas, imprecisões, esquecimentos, além, é claro, de vinculados a crenças e ideologias. Por isso, não faz sentido reverenciar as gramáticas como se nelas estivesse alguma espécie de verdade absoluta e eterna sobre a língua.

Gramática Contextualizada

Em se falando de ensino, os pontos de vista sobre os fenômenos linguísticos são decisivos: o que se faz em sala de aula; o que se deixa de fazer; o que se escolhe, o que se rejeita; o que se prioriza; o que se

adia; tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e de ensinar. Toda a proposta pedagógica da escola, toda metodologia adotada, cada postura do professor tem seu fundamento maior nos pontos de vista, nas concepções defendidas.

A defesa de um ensino que tenha o texto como eixo do trabalho pedagógico é relativamente recente, pelo menos nos documentos oficiais. Os PCN, cuja versão inicial data de 1997, é que explicita a orientação de que *os usos orais e escritos da língua constituem o eixo de seu ensino*, o que equivale colocar o texto como objeto de ensino na sala de aula, surpreendendo quem estava habituado a apenas escrever e analisar palavras e frases soltas, na suposição de que estava preenchendo, plenamente, as condições de desenvolvimento das múltiplas capacidades de uso da linguagem.

Mas, se o texto aterrissou na sala de aula, a gramática ainda ocupava um lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa. A solução foi juntar o texto à gramática. Chamando-se a essa tentativa de conciliação de “gramática contextualizada”, que de texto e de gramática tinha muito pouco.

Convém ressaltar que uma gramática contextualizada requer, também e sobretudo, que as descrições que dela são feitas encontrem apoio nos usos reais, orais e escritos, do português contemporâneo, ou seja, nos textos que ouvimos e podemos ler na imprensa, nos documentos oficiais, nos livros ou revistas de divulgação científica etc. Implica, pois, ter respaldo o que, de fato, pode ser comprovado nos textos que circulam aqui e ali por esse Brasil afora.

Segundo Antunes (2014), no âmbito conceitual a gramática, enquanto elemento constitutivo das línguas, é sempre contextualizada, uma vez que nada do que dizemos – oralmente ou por escrito - acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação. Existe sempre um contexto, uma situação social qualquer, onde o que dizemos pode assumir um determinado sentido e cumprir uma determinada função comunicativa. Nesta perspectiva, “em um sentido muito geral, uma gramática contextualizada é uma gramática dos usos, o que implica dizer daquilo que as pessoas dizem e escrevem em textos dos mais variados tamanhos, tipos e funções.” (Antunes, 2014, p. 40).

Já no âmbito da terminologia escolar, no meio pedagógico, é comum a referência a uma certa “gramática contextualizada”, expressão que se impôs, por um lado, para designar a tentativa dos professores de centrar o ensino da gramática em textos e, por outro, para caracterizar a fuga ao estudo de uma gramática centrada em análise e prescrições de frases soltas, analisadas sem referência a nenhum contexto particular.

A relevância dessa gramática contextualizada está, exatamente, na decisão de não isolar os elementos gramaticais de outros lexicais ou textuais, mas, ao contrário, ver a gramática tecendo, junto com outros constituintes, os sentidos expressos. A Gramática contextualizada é gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer.

Sendo assim, o objetivo maior da escola é ensinar o aluno a ler e a escrever. E o objetivo máximo do professor de português é garantir o acesso de todos ao domínio da leitura e da escrita. Consequentemente, a aprendizagem da gramática tem que ser contextualizada em textos reais e apoiada pela observação das funções comunicativas que são pretendidas nesses textos.

Análise dos livros

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica, quando da coleta de dados, e qualitativa, quando da análise desses dados.

A opção pela análise de livros didáticos se justificou por três razões. A primeira pela necessidade de pesquisar como os livros didáticos que passam pelo crivo do MEC trabalham com a gramática, que é tema um tanto quanto polêmico, como já foi discutido. A segunda, por ser a principal fonte de leitura de grande parcela dos alunos, o livro didático tem papel bastante importante da formação leitora desses. A terceira, mas não menos importante, é que a análise e a discussão deste material são relevantes à medida que podem contribuir para que o professor passe a observar o livro didático mais criticamente, interferindo nas propostas, para melhorá-las ou complementá-las de acordo com as suas necessidades e as dos alunos.

Os livros escolhidos para análise foram: *Português: Trilhas e Tramas*, de Sette et al. (2016) e *Se liga na língua: Literatura, Produção de*

Ao analisar as atividades destacadas na figura 1, do livro do 1º ano, pode-se observar que a maioria das atividades são de gramática normativa, assim, seguindo um modelo tradicional de ensino, praticado pela maioria de nossas escolas. Apesar de a atividade trazer o gênero textual charge, os autores não souberam fazer um bom uso do gênero, que poderia partir de uma exploração dos sentidos que carregam os títulos: “*enxadas paradas*”, “*inchadas paradas*”; poderia se verificar as situações que contribuem para as intenções dos chargistas, o que dizem, por que dizem, ou seja, o texto a serviço de uma interação, de um dizer.

Figura: 2

The image shows a page from a textbook with several numbered exercises. The exercises focus on grammar, specifically prepositions and sentence structure. Some exercises are highlighted in pink. The text on the page includes:

- 1. a) Como o Edêdo decidiu esperar? b) Como Hugur interrompeu a pergunta de seu amigo? c) O que tornou a pergunta ambígua? d) Como o Edêdo esperou?
- 2. a) Que preposição poderia substituir a preposição *pre* e fim de evitar a ambiguidade? b) Leia e compare os pares de enunciados a seguir, observando como a mudança das preposições altera a mudança de sentido.
- III. Cite o caso em que o adversário foi bem sucedido. IV. Naquela situação, teve muita dedicação dos pais. VI. Sempre teve amizade dos irmãos.
- Agora, responda no caderno. a) a) em I, III e V. b) Em quais enunciados os termos *adversário*, *pais* e *irmãos* são agentes, isto é, têm o predomínio da ação? c) A preposição *com* pode estabelecer relação de modo, combinação, companhia, concordância, colaboração, desconfiança, oposição, instrumento etc. No caderno, indique a relação de sentido construída com a ajuda da preposição *com* nos itens a seguir: d) Agora, o posto *sem* a charge. e) Chegou ao destino *com* os amigos.
- 3. (Semelhança) a) *fez*, *de*, *depois* b) *fez*, *depois* c) *fez*, *depois* d) *fez*, *depois*
- 4. A crônica muitas vezes constitui um espaço para reflexão sobre aspectos da sociedade em que vivemos. Leia, na rua, com pressa, o seguinte trecho de meu livro, falei qualquer coisa que não entende. Foi legal, dizendo que não tinha, como ele que ele estava falando sozinho. Não estava. Cheguei sobre a boca. Talvez não fosse um menino De Rua, mas também não era um menino De Rua. E acho que a gente possa pensar sobre a relação com aquele que pensa que ele é pobre, com a alma, a alma, [...] No terceiro parágrafo, em [...] não existem meninos De rua. Existem meninos NA rua. [...] a troca de De pelo NA determina que a relação de sentido entre menino e rua seja e) de origem e não de localização.
- 5. Explique com qual objetivo a crônica faz um jogo de palavras trocando a preposição de pelo contração *na*.
- 6. Observe o uso das preposições: a) Vou *na* escola. b) Vou *ao* cinema. c) Vou *em* casa. d) Vou *de* casa para a escola. e) Vou *do* cinema para casa.

(Exemplo extraído do Manual do Professor: trilhas e tramas do EM, p. 211).

Na figura 2, as atividades referentes ao livro do 2º ano, foram elaboradas pensando numa abordagem menos tradicional, uma vez que se procurou cobrar o conteúdo ministrado pelo capítulo que era sobre preposição e locução prepositiva; as atividades foram bem exploradas pelos autores sem recorrer ao expediente da gramática normativa. Alguns quesitos conseguiram se aproximar do que se pede

uma atividade voltada para a gramática contextualizada. Buscou-se realmente os sentidos de uso para algumas preposições num contexto de interação. As atividades foram bem elaboradas, pois, não bastou somente dar a definição de preposição, ou apresentar a lista das preposições mais comuns, por exemplo.

Figura 3

Passos largos

1. Leia este título de uma notícia:

Faltam docentes nas piores escolas, dizem pais e alunos.

Na semana passada esse título virou o discurso indireto. Para isso, basta um período composto por subordinadas que contenha uma oração subordinada e um sujeito demonstrativo e relativo. FRANCO, S. Z. In: Folha de S. Paulo, 31 mar. 1912, p. 1-5.

2. Que diferença de sentido há entre essas duas formas de construção sintática?

3. Leia um trecho da mesma notícia:

"Desde 14 de fevereiro, a professora só veio duas vezes", diz uma aluna.

4. Aplique a organização sintática desse período.

5. Que diferença há entre esse período e o discurso indireto, com a conjunção integrante "a qual".

6. Leia um trecho de outra notícia e faça o mesmo exercício.

7. Leia a tirinha e explique o que se pede.

É FUNDAMENTAL QUE O CHARGISTA INFORME SE PODE FAZER SEU TRABALHO.

POR ISSO, LEMOS AS NOTÍCIAS E ESCOLHEMOS UM ASSUNTO QUE SEJA ABORDADO.

DIFÍCIL É ESCOLHER ENTRE TANTOS "BONS" ASSUNTOS.

8. Qual é a profissão do personagem?

9. Que elementos são verbais do trecho e compõem isso?

10. No primeiro quadrinho, o que o personagem afirma ser fundamental para um charge? Infundado.

11. No último quadrinho, por que a palavra "tanta" está entre aspas?

12. No terceiro quadrinho, o que o personagem afirma ser fundamental para um charge? Infundado.

13. No terceiro quadrinho, o que o personagem afirma ser fundamental para um charge? Infundado.

14. No terceiro quadrinho, o que o personagem afirma ser fundamental para um charge? Infundado.

15. No terceiro quadrinho, o que o personagem afirma ser fundamental para um charge? Infundado.

NÃO ABORDA EM LÍNGUA.

(Exemplo extraído do Manual do Professor: trilhas e tramas da 3ª Ano do EM, p. 228).

Na figura 3, as atividades referentes ao 3º ano, trazem o título de uma notícia e o gênero textual: *Tirinha*, porém, infelizmente, esses gêneros só serviram como pretexto para se trabalhar com a gramática normativa-prescritiva. As questões estavam direcionadas para o conteúdo Período Composto, uma vez que ele foi apresentado no capítulo anterior. Assim, as atividades tinham com foco a gramática normativa.

Na coleção 2, *Se liga na língua: Literatura, Produção de texto, Linguagem*, também referente aos 1º, 2º e 3º anos do EM, os livros estão estruturados em três partes: *Literatura, Produção de Texto e Linguagem*. Na parte de *Literatura*, são trabalhadas as Escolas Literárias referentes a cada série; na parte de *Produção de Texto*, é

trabalhada uma diversidade de Gêneros Textuais; na parte de *Linguagem*, são trabalhadas questões referentes à língua e à gramática normativa. Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, iremos trabalhar com a seção: *Linguagem*. A seção traz sempre um gênero textual para se iniciar o conteúdo a ser trabalhado. Como exemplos desses gêneros textuais temos: fotografias, tirinhas, notícias, entrevistas, poemas, propagandas e cartazes. Em seguida vem o ícone: *Refletindo sobre a língua* que traz uma infinidade de exercícios sobre o conteúdo apresentado pelo livro em cada capítulo. São atividades mistas, onde podemos perceber algumas atividades que se aproximavam do que preconizam a gramática contextualizada e bastantes atividades voltadas para a gramática normativa-prescritiva.

Figura 4

Refletindo sobre a língua

1. Observe os recursos empregados nesta história em quadrinhos produzida pelo cartunista paulista Caco Galhardo e responda às questões.

BATENTE

260

Caco Galhardo

a) Que aspecto da língua falada é sugerido pelo negrito em algumas palavras? A em b) Que tipo de palavra recebe negrito no texto do personagem masculino? E no da personagem feminina? c) Por que esse recurso é um componente fundamental na construção do humor da tira? É fundamental porque explicita o contraste entre o desempenho dessas máquinas e o do cérebro do dono delas.

Veja a peça de campanha publicitária ao lado.

a) Qual é o objetivo dessa campanha publicitária? b) A composição do texto principal recorre a uma associação espirituosa entre duas ideias. Explique-a. c) Com quais campanhas publicitárias de solidariedade essa peça estabelece uma relação de intertextualidade? d) Explique a escolha da imagem pelo produtor da campanha. e) Que recursos usados na construção do texto principal são próprios da modalidade escrita?

2. d) A imagem do cachecol vermelho indica proximidade com o grupo, mesmo de maneira figurativa, o sangue circulando.

(Exemplo extraído do Manual do Professor: Se liga na língua da 1ª Série do EM, p. 260).

Na figura 4, da Coleção 2, as atividades trabalhadas, no livro do 1º ano, trazem dois gêneros textuais: uma *história em quadrinhos* e uma *campanha publicitária*, para se trabalhar com o conteúdo que foi apresentado na seção anterior do livro: *Língua falada* e *Língua escrita*. Buscou-se trabalhar nos dois gêneros com a interpretação/compreensão dos textos, não houve questões relacionadas à gramática normativa, nem a gramática contextualizada.

Figura 6

Refletindo sobre a língua

1. Leia a tirinha e responda às questões seguintes.

CALVIN E HAROLD

a) Qual sujeito é repetido na maior parte das orações do texto? Como ele é classificado? *Eu, sujeito pessoal.*
 b) A omissão desse sujeito dificultaria a identificação do termo a que se refere o verbo? Por quê? *Não, a flexão do verbo na 3ª pessoa do singular indica esse referente com clareza.*
 c) Que relação existe entre a repetição do sujeito e o sentido da comunicação de Calvin nos três primeiros quadros? *Calvin pergunta ironicamente.*
 d) O humor da tira é construído pelo contraste entre os quadros iniciais e o final. Explique de que maneira o sujeito evidencia esse contraste. *No quadro final, o sujeito evita referir-se ao mesmo referente com o intuito de confundir com a intenção de Calvin de ganhar dinheiro através da interpretação literal dada pelo destinatário, que o interpreta literalmente.*

2. Leia este anúncio publicitário.

a) Em que circunstâncias a expressão *fora de época* é atribuída a uma festa popular?
 b) Explique de que maneira essa expressão se transforma em argumento no texto.
 c) Qual é o sujeito do verbo *existiria*? Como ele se classifica? *Analisando o contexto, percebe-se que se trata de um sujeito composto.*
 d) Que outra flexão desse verbo seria admitida no período? *O que a justificaria?*

2. 10) O fato de ocorrer a omissão desse sujeito não prejudica a compreensão do texto?

(Exemplo extraído do Manual do Professor: Se liga na língua da 3ª Série do EM, p. 270)

Na figura 6 da Coleção 2, as atividades trabalhadas, no livro do 3º ano, trazem os gêneros textuais: *Tirinha* e *Anúncio Publicitário*. Os gêneros textuais utilizados serviram apenas como pretexto para se trabalhar com a classificação do tipo de sujeito, ou seja, trabalhou-se mais uma vez com a gramática normativa-prescritiva, inviabilizando um trabalho mais apurado dos gêneros textuais utilizados, quando se deixou de analisar os reais motivos do uso de determinado tipo de sujeito, a sua omissão, também conhecida como elipse, sendo assim, as atividades deveriam propor uma reflexão sobre esses enunciados, pois o mais importante é fazer com que o aluno entenda que a elipse do sujeito, tanto quanto a presença de um pronome que aí se explicita, recupera um referente, mas que as duas estratégias têm suas diferenças. Ou seja, fazer entender que a elipse tem a função de referenciação a mesma de um pronome pessoal, e que o fato de essa posição sintática ser, ou não, a de sujeito é questão de outra ordem.

Considerações Finais

Concluimos, a partir deste estudo, que o ensino da língua materna tem passado por algumas tentativas de inovação, houve mudanças

nos métodos de ensino, porém os resultados alcançados ainda são considerados insuficientes diante das exigências curriculares, uma vez que há ainda o predomínio de um ensino normativo e prescritivo, conforme confirmaram nossos dados.

O estudo mostra também que já existem livros didáticos que apresentam proposta de se trabalhar com uma gramática contextualizada, apesar de ainda prevalecer na maioria das coleções, um estudo voltado para a gramática normativa. Fato este que foi verificado nas obras analisadas. Identificamos que os autores têm se mostrado preocupados em oferecer uma obra que atende o que pregam os documentos oficiais quando o assunto é ensino de gramática, porém, há muito o que se melhorar.

A concepção que o professor tem do que seja língua, linguagem, gramática e texto, deve ser o ponto de partida para que ele faça suas escolhas sobre o que ensinar e como ensinar numa sala de aula. Pois, é partindo dessas concepções que o seu trabalho em sala de aula ganhará uma direção. Uma vez que, ensinar ou não ensinar gramática, dependerá de sua concepção sobre língua e linguagem. Usar a gramática para um ensino normativo dependerá de sua concepção de língua e linguagem. Usar o texto como pretexto, também dependerá de sua concepção de língua e linguagem. Até na escolha de um livro didático é fundamental que o professor tenha nítido as concepções de língua e linguagem, pois, elas darão sustentação e nortearão a sua prática em sala de aula, podendo, ajudá-lo na escolha de um livro didático que se aproxime de suas concepções, dando-lhe autonomia para selecionar e priorizar os conteúdos mais relevantes para o aprendizado do aluno.

Ao darmos sequência à análise da **Coleção 1**, é possível perceber que as atividades de gramática contextualizada vão diminuindo a cada ano/série. No **1º ano: 22**; no **2º ano: 17** e no **3º ano: 07**; enquanto as atividades de gramática normativa vão crescendo, principalmente no Terceiro Ano. Apresentando-se assim: No **1º ano: 76**; no **2º ano: 80** e no **3º ano: 85**. Na **Coleção 2**, observa-se a mesma postura dos autores da Coleção 1, ou seja, com as atividades de gramática contextualizada diminuindo a cada ano/série. No **1º ano: 40**; no **2º ano: 23** e no **3º ano: 16**; já as atividades de gramática normativa vão crescendo. Apresentando-se, assim: No **1º ano: 35**; no **2º ano: 59** e no **3º ano: 78**. Ou seja, nas Coleções estudadas, há uma supervalorização à gramática

normativa em detrimento a um ensino direcionado a uma gramática dos usos, a serviço dos sentidos e das intenções que se queria manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer.

Esperamos que esse estudo possa contribuir para reflexões e pesquisas futuras sobre o tema como também auxiliar estudantes de Letras, Pedagogia e todos aqueles que se interessam pelo ensino da disciplina Língua Portuguesa. Mas, em especial, para os professores que trabalham na Educação Básica e que se sentem angustiados quando o assunto é ensinar ou não ensinar gramática em sala de aula e de como seria um trabalho com a gramática contextualizada. Que sirva de parâmetro para amenizar as angústias e dúvidas desses profissionais que buscam incessantemente contribuir para o aprendizado de seus alunos, apesar de alguns fatores de ordem social, econômica e política na maioria das vezes interferir na ação desses professores em sala de aula.

Não se pode avaliar a utilidade de um profissional usando critérios de outro que não sejam compatíveis com ele, seria uma avaliação bastante injusta. Este estudo vem mostrar o valor que qualquer curso tem para contribuir no desenvolvimento econômico, social e cultural do indivíduo, seja na parte técnica ou na intelectual. Esse desenvolvimento passa por saberes humanísticos como a literatura e a educação. Que podem contribuir para o surgimento de ideias de democracia, liberdade, justiça, laicidade, igualdade, direito à crítica, tolerância, solidariedade e bem comum. Há excelentes pesquisas no âmbito das Ciências Humanas e que foram necessárias para o crescimento intelectual do país. Não existe conhecimento inútil, quando se é produzido pensando no bem maior da nação. Críticas sempre existirão, afinal, os saberes produzidos pelas Ciências Humanas nesse país são desvalorizados, porque eles não têm respaldo financeiro nem retorno imediato, ou seja, não são bem vistos por aqueles que fazem parte da chamada elite capitalista, que sempre pensa no lucro.

Como os saberes que as Ciências Humanas produzem não têm fins mercadológicos, eles não podem ser equiparados com os saberes das ciências exatas como a engenharia e a medicina porque são de outra ordem, pois são tidos como criadores de conhecimentos e práticas úteis.

Referências

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. **Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2014.
- _____. **No meio do caminho tinha um equívoco: Gramática, tudo ou nada**. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Objeto Língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. **Abordagem Sociointeracionista no ensino, leitura e escrita**. In: *Revista de Educação AEC*, nº 101, pp. 71-81, 1996.
- MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (Org.); Angela Del Carmen Bustos Kleiman... [et al.]. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

**UM DISCURSO DE BALBÚRDIA E
INSUBORDINAÇÃO À PROPOSTA DE
DESTITUIÇÃO DE PAULO FREIRE COMO
PATRONO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

UM DISCURSO DE BALBÚRDIA E INSUBORDINAÇÃO À PROPOSTA DE DESTITUIÇÃO DE PAULO FREIRE COMO PATRONO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Francisco Renato Lima (UFPI/UEMA) ⁴

Um enredo e uma trama: construindo uma narrativa de luta e de resistência

Estou procurando alguém para ser ministro da Educação que tenha autoridade. Que expulse a filosofia de Paulo Freire. Que mude os currículos escolares para aprender química, matemática, português, e não sexo.

Jair Messias Bolsonaro (2018, p. 74)

Segundo o pesquisador brasileiro, Marcos Bagno (UnB), em um ato político no encerramento do XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), em 8 de maio de 2019, em Maceió (AL), uma declaração como essa:

[...] estimula, autoriza e incentiva nada menos do que uma guerra civil. Mas é sob o signo da guerra que se move esse desgoverno. Desde o dia primeiro de janeiro deste ano, todo e qualquer crime de ódio cometido neste país traz a autorização implícita de alguém que disputou as eleições usando como símbolo de campanha a mão que imita uma arma. E é nas mãos dessa milícia de mercenários que nós estamos agora.

O bizarro discurso acima do então recém-empossado Presidente da República Federativa do Brasil autorizou, de forma assustadora e desrespeitosa, a figura daquele que é considerado o maior educador do século XXI, reconhecido mundialmente: Paulo Freire. Brasileiro, nordestino, pernambucano, educador, militante engajado com as causas sociais, as políticas públicas e as ações pedagógicas em prol da

⁴ Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e Letras – Português/Inglês (IESM). Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), lotado no Departamento de Pedagogia, do Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

alfabetização das classes populares. Sua trajetória confunde-se com a própria história da educação brasileira, por arrolar uma mudança paradigmática nos modos de pensar uma universalização da educação no país, era “um verdadeiro mito vivo da pedagogia crítica” (GADOTTI; TORRES, 2001, p. 12), ou seja, ele tinha um projeto de universalização da escola para todos, visão contrária a que se difunde hoje: a do primeiro Ministro da Educação da atual gestão (agora, ex-ministro, pois foi demitido em 08 de abril de 2019), Ricardo Vélez Rodriguez, que afirmou em um vídeo divulgado em sua conta no *Twitter*, que universidade “não é para todos”, mas “somente para algumas pessoas”. Essa fala infeliz foi a extensão de uma declaração anterior dada em uma entrevista concedida ao *Valor Econômico*, em que proferiu: “as universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica”. Visão que se estende por comentários ainda mais vexatórios, que se escusam de serem aqui reproduzidos.

No entanto, sabe-se, escancaradamente, que a fala vergonhosa do atual presidente tem uma razão muito clara, afinal, Freire era “um verdadeiro mito vivo da pedagogia crítica” (GADOTTI; TORRES, 2001, p. 12) e de esquerda no Brasil, ou seja, ele tinha um projeto de universalização da escola para todos, visão contrária ao que se difunde hoje.

Freire era o símbolo da mudança educativa que o PT propunha para a população de São Paulo. Ademais, como educador, que viera de um exílio de mais de quinze anos, encontrava-se em São Paulo, tendo reaprendido o Brasil após regressar e viajar incessantemente, dando palestras, ouvindo o professor, o dirigente sindical e político, o camponês, a mulher trabalhadora, o trabalhador industrial, o morador da favela, o “Gramsci popular” – como ele disse anos atrás a Carlos Alberto Torres.

[...]

No começo da administração petista, ele era um símbolo, e ainda segue sendo-o. Mas também uma realidade. Vigorosa, imaginativa, capaz de sentar-se para discutir as premissas epistemológicas do novo modelo de educação que queria implantar com sua equipe de trabalho em jornadas de longas horas, como visitar uma escola e ouvir pacientemente o zelador, o professor, o vigia, o pai de família, ou então discutir com as crianças que o aprender é gostoso porém requer disciplina.

Capaz de sentar-se pacientemente em seu escritório para assinar quatrocentos memorandos diários, enquanto comentava, com saudades, como desfrutaria esse tempo relendo os clássicos da filosofia ou escrevendo os três ou quatro livros que planejava escrever no momento em que foi convidado por Luiza Erundina. (GADOTTI; TORRES, 2001, p. 12-13)

Cabe, então, situar a noção de ‘discurso autorizado’, entendido como “aquele proferido por alguém dotado de autoridade para ser o porta-voz de um determinado segmento social ou instituição”, conforme as palavras de Garcia (2003, p. 187) em resenha do livro obra *Linguagem e persuasão* de Adilson Citelli (2002). Ou seja, no caso em evidência, essa rede de ‘discursos autorizados’ pelo chefe máximo da nação, ao referir-se de forma desrespeitosa ao patrono da Educação Brasileira.

Encabeçado por essa onda de devaneios e, sobretudo, ‘autorizado’ pelo discurso presidencial, no primeiro semestre de 2019, um Projeto de Lei (PL), de nº 3.033 proposto pelo Deputado Carlos Jordy do PSL/RJ, circulou na Câmara dos Deputados, em Brasília, com um teor minimamente desrespeitoso e afrontoso à figura de Paulo Freire. Tal PL apensava-se a dois anteriores: o PL 1.930/2019, proposto Deputado Sr. Heitor Freire (PSL/CE), em 2 de abril de 2019; e ao PL 2.589, de 2019, proposto pela Deputada Sra. Caroline de Toni (PSL/SC), em 29 de abril de 2019. Não por acaso, todos da mesma sigla partidária.

A proposta do PL nº 3.033, de 2019 é absurda e comporta 4 páginas. Nele, o autor “Declara São José de Anchieta patrono da educação brasileira e revoga a Lei nº Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012” (BRASIL, 2019, p. 01). Para sustentar sua posição, o parlamentar apresenta argumentos, como:

A revogação da lei que declara Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira se impõe diante da calamidade da educação nacional.

Os testes internacionais em que o Brasil participa como medição de qualificação escolar, vem demonstrando a decadência do ensino nas escolas do país.

O fracasso é de envergonhar o Brasil no mundo.

Desde a adoção do método socioconstrutivista no Brasil, com linha de Lev Vygostsky, seguindo por Jean Piaget, e encabeçado

no Brasil por Paulo Freire, o declínio da educação foi evidente. Todos estes engenheiros sociais materializam o que se denominou marxismo cultural. [...] (BRASIL, 2019, p. 02)

A atitude e o conteúdo do documento constituem uma afronta, não somente, a Paulo Freire e a educação brasileira, mas a toda uma geração de professores e pesquisadores que têm em sua pedagogia (de uma administração escolar (1961); da conscientização, da alfabetização e da cidadania (1963; 1979; 1994; 2006a); das Cartas à Guiné-Bissau (1980b); do diálogo e do conflito (1975; 1989b); da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da alfabetização de adultos (1978), do sonho possível (1982a); da ação cultural para a liberdade (1982b); sobre a educação (1982c; 1984); da extensão ou da comunicação? (1983a); da pergunta (1985a); dos caminhos trilhados (1985c); do medo e da ousadia no cotidiano do professor (1986a); do fazer escola conhecendo a vida (1986b); do oprimido (1987); sobre a escola que fazemos (1988b); dos educadores de rua (1989a); da conversa com os educadores (1990a); da leitura do mundo e da palavra (1990b; 2011); da esperança e dos sonhos possíveis (1992; 2014a); do papel da professora como profissional e “tia não”, como lição a quem ousa ensinar (1993); da autonomia (1996); da alfabetização política (1997a); do papel da educação para a humanização (1997b); da indignação (2000); da política e da educação (2001a; 1985d); da educação na cidade (2001b); da aprendizagem com a própria história (2001c); do papel da educação na atualidade brasileira (2001d); do caminho e da mudança social (2003a), da vida e da práxis (1988a; 2003b); da teoria e prática em educação popular (1980a; 1983b; 1985b; 2005a); da tolerância (2005b), da conscientização e da teoria e prática de libertação (19--?; 1977; 2006a); da ação cultural e para a liberdade (2006b); da educação e da mudança (2007a); das lições à sombra da mangueira (2007b); do compromisso (2008); da solidariedade (2009); da infância e dos diálogos com a educação (2014b); de educação como prática de liberdade (2017); uma maneira de promover uma educação popular, libertadora e humanizadora.

Essa extensa lista de ideias/propostas, veiculadas a Paulo Freire, não contempla toda a complexidade, riqueza e totalidade de sua obra, mas compreende aquela a que se teve acesso por meio de uma pesquisa bibliográfica e exploratória, de caráter qualitativo. O destaque, inclusive a essa vasta referência, constitui também um dos

propósitos deste texto: justificar sua relevância e impacto para o cenário educacional brasileiro e mundial. Seu trabalho, sua figura, sua luta em prol de uma educação democrática e libertadora são reconhecidos, legitimados e validados também, mundialmente, em trabalhos de referência na área da educação e correlatas, em que grandes especialistas analisam explicitamente a contribuição para a educação, abordando temas diversos, dentre eles, os do ponto de vista histórico, social, cultural e ideológico.

A saber, são listados alguns desses respaldados trabalhos: Antunes (2014), Apple; Nóvoa (1998), Apple (1998), Barreto (1998), Beisiegel (1989), Brandão (1981; 1982; 1984; 2014; 2017), Brito; Saul; Alves (2014), Cortella (2011), Fernandes; Terra (1994), Freitas (2001), Freire (2004; 2006), Gadotti (1990; 1991; 1995; 1997; 2000; 2001; 2003a), Gandin (1995), Haddad (2019), Januzzi (1979), Jardimino (2000), Kohan (2019), Lacerda (2016), Lima (1998; 1999; 2000), Linhares (2007), Peloso; Paula (2011), McLaren; Leonard; Gadotti (1998), McLaren (1998), Menezes; Santiago (2014), Moraes (1997), Neto (2013), Nogueira; Geraldi (1990), Nóvoa (1998), Oliveira; Leite (2012), Padilha; Abreu; Antunes (2019), Passetti (1998), Pontes (2017), Ratier; Peres; Alves (2015), Romão (2001; 2006; 2007; 2008), Rossi (1982), Santiago (2006), Santos Neto; Alves; Silva (2011), Saul (1998; 2000; 2005; 2014), Saul; Silva (2009), Saul; Saul (2016), Scocuglia (1999; 2001; 2005a; 2005b; 2019), Schnorr (2001), Silva (2009), Silva (2019), Simões Jorge (1979; 1981), Souza (2001), Souza *et al* (2016), Souza; Mendonça (2019), Stein (1987), Streck (2008; 2009), Streck; Redin; Zitzkoski (2008), Streck *et al.* (2014), Padilha; Abreu; Gadotti; Antunes (2019), Paiva (2000), Penna (2014), Teixeira (2000), Teodoro (2001), Torres (1979; 1981; 1997; 1998; 2014), Torres (1981; 1987), Zuin (1995), Zitzkoski (2007). Todos citados nas referências deste texto.

Em um minucioso estudo sobre as obras de Freire, Dickmann (2010, p. 57) destaca que elas “podem ser relacionadas pelo menos em seis ciclos, a partir de uma lógica histórica e temática”, que, segundo o autor, podem ser assim propostos, conforme o Quadro 1:

Quadro 1: Ciclos do pensamento de Paulo Freire

| | |
|-----------------|--|
| 1º ciclo | Primeiro Paulo Freire: do SESI até a Pedagogia do Oprimido |
| 2º ciclo | Segundo Paulo Freire: textos dos anos 1970 e 1980 |
| 3º ciclo | Terceiro Paulo Freire: textos dos anos 1990 até a Pedagogia da Autonomia |
| 4º ciclo | Textos africanos e a experiência no Conselho Municipal das Igrejas |
| 5º ciclo | Diálogos com os educadores e intelectuais do mundo todo |
| 6º ciclo | Textos póstumos e biografias |

Fonte: Dickmann (2010, p. 57)

O autor relaciona as obras pertencentes a cada um desses ciclos, em um quadro detalhado, tendo o cuidado de ressaltar que ele “se refere exclusivamente a livros e não a outras produções, como artigos em periódicos e capítulos de livros” (DICKMANN, 2010, p. 57). Veja-se tal quadro:

Quadro 2: Textos freirianos conforme ciclos histórico-temáticos de seu pensamento

| | |
|-----------------|---|
| 1º Ciclo | Educação e atualidade brasileira (1959, 2001) Livros de exercícios e Livro do monitor (1961) Educação como prática da liberdade (1967) Ação cultural para a liberdade (1968) Extensão ou comunicação? (1969) Pedagogia do oprimido (1970) |
| 2º Ciclo | Conscientização [A mensagem de Paulo Freire, 1971] (1971, 1980) Diálogo (1975) Educação liberadora (1975) Educação e mudança (1976) Os cristãos e a libertação dos oprimidos [Las Iglesias en América Latina: su papel educativo, 1974] (1978) Multinacionais e trabalhadores no Brasil (1979) Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação (1981) A importância do ato de ler: em três artigos que se completam (1982) Educadores de rua: uma abordagem crítica (1989) |
| 3º Ciclo | Conversando com educadores (1990) Educação na cidade (1991) Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (1992) Política e educação (1993) Cartas a Cristina (1994) À sombra desta mangueira (1995) Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1995) Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa (1996) |
| 4º Ciclo | Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em Educação Popular (1980) Cartas a Guiné-Bissau (1984) A África ensinando a gente (2003) |
| 5º Ciclo | Sobre educação, vol. 1 (1982) e vol. 2 (1984) Essa escola chamada vida (1985) Por uma pedagogia da pergunta (1985) Pedagogia: diálogo e conflito (1985) Fazer escola conhecendo a vida (1986) Aprendendo com a própria história, vol. 1 (1987) e vol. 2 (2000) Medo e ousadia: o cotidiano do professor (1987) Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em Educação Popular (1988) Que fazer: teoria e prática em Educação Popular (1989) Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra (1990) O caminho se faz caminhando (1990) |
| 6º Ciclo | Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000) Pedagogia dos sonhos possíveis (2001) Pedagogia da tolerância (2004) Pedagogia da solidariedade (2007) Pedagogia do compromisso (2007) Paulo Freire: uma biobibliografia (1996) – biografia organizada por Moacir Gadotti Paulo Freire: uma história de vida (2007) – biografia escrita por Nita Freire |

Fonte: Dickmann (2010, p. 58)

O autor é bastante coeso quanto à defesa ideológica a que se propôs em toda a obra com temas diversos, alguns mais recorrentes

nos ciclos apontados, mas todos, “interligados” pelo princípio da historicidade dos fatos e pelo compromisso com a abordagem crítica e reflexiva, comprometida com a mudança social e o enaltecimento das vozes historicamente silenciadas pelo veio da hegemonia dominante. Dickmann (2010, p. 59) sintetiza:

[...] os três primeiros ciclos tem um itinerário histórico e os três últimos tem itinerários temáticos, porém, os últimos ciclos, estão inseridos no trabalho político e pedagógico de Freire, dos três primeiros ciclos.

Três obras condensam o pensamento freiriano de cada um desses momentos que ele viveu: (i) **Pedagogia do Oprimido** (1970), resultado do trabalho prático realizado no Brasil nas décadas anteriores (CUNHA; GÓES, 1987, p. 20-22) e dos trabalhos no Chile nos primeiros anos de exílio, sendo um clássico da pedagogia pela sua atualidade (SCHNORR, 2001, p. 69-100); (ii) **Conscientização** (1980) traz uma síntese conceitual e biográfica de Freire na década de 1980, porém, pouco citada pelos seus estudiosos (BASTOS, 2004, p. 254-259) – todavia de uma densidade pedagógica e metodológica que merece atenção, além de estar colocada numa época em que Freire retorna do exílio para “reaprender” o Brasil; (iii) **Pedagogia da Autonomia** (1996) – por ser a última obra de Freire em vida, reflexo da maturidade de Paulo Freire como autor de uma teoria do conhecimento e que sintetiza os seus princípios educacionais (ALBUQUERQUE, 2001, p. 219-265), sempre pensador e poeta, profético e esperançoso (BARRETO, 1998, p. 48). (Grifos do autor)

Assim, Freire cumpre o papel de construir, de fato, uma Pedagogia que, subdividida em várias denominações, atenta-se, sempre, a olhar a educação como princípio ético, humano, transformador, construtivo e libertador. Essa concepção influencia, inclusive, fortemente a história do pensamento ou das ideias pedagógicas no Brasil e no mundo, instituindo, assim, dentro de uma concepção filosófica de ‘educação como transformação social’, a denominada ‘Tendência Progressista Libertadora’, marcada pela valorização do ‘pensamento pedagógico crítico’, por meio do qual, propicia a professores e alunos a atingirem um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social (GADOTTI, 2003).

Diante da obra de Freire, retoma-se a polêmica: o teor do referido PL. O qual é parte de uma conjuntura sociopolítica, econômica e cultural do país que, também, merece ser brevemente retomada, trazendo à baila da discussão o contexto sociopolítico, econômico e cultural do país. Aqueles que se detêm ao estudo da sociedade em uma perspectiva histórica (historiadores, sociólogos, educadores e especialistas das áreas humanas e sociais, em geral e também, em particular), têm muito com o que se preocupar na condução de seus estudos no cenário brasileiro, tomando-se como foco a cena política do país. As futuras páginas de seus compêndios de História do Brasil, as reviravoltas e mudanças que trouxeram à cena uma nova configuração social e política à nação, desencadeada, via efeito dominó, por uma série de episódios marcantes e recentes no campo da realidade.

Fala-se em um fechamento ou apogeu de um clico de reviravoltas políticas e partidárias – entre direita e esquerda – que, teve como episódios marcantes e recentes: a) as manifestações de rua de 2013 contra o aumento das passagens de ônibus em São Paulo, o que abalou o nível de popularidade dos governantes; b) as manifestações contrárias à Copa do Mundo de Futebol em 2014; c) no mesmo ano, as eleições presidenciais que reelegeram Dilma Rousseff, levando as pessoas às ruas a pedir o *impeachment* da presidenta; d) o atendimento a esse clamor popular, em 31 de agosto de 2016, quando a presidenta eleita, democraticamente, foi afastada, definitivamente, da Presidência da República (MARTINS JUNIOR *et al.*, 2016) e que, tal ‘golpe à democracia’, como vem sendo chamado, concretizou-se e) em outubro de 2018, com a eleição do Deputado Federal Jair Messias Bolsonaro à Presidência da República, com assunção ao poder em 1º de janeiro de 2019. Todos esses episódios foram movimentados/reforçados/acentuados/alimentados pela presença da mídia, principalmente a TV aberta e as redes sociais, que tiveram papel bastante significativo nos rumos tomados.

Percebe-se, nesse curto período de tempo, muito do cenário histórico, político, econômico, social, cultural e educacional do país foi alterado. Diante da crise instaurada, de tantas agressões à educação e à figura do professor, sobretudo, diversos autores têm manifestado suas vozes sobre a questão, de modo que já se tem uma considerável literatura produzida sobre o assunto. Por exemplo, os trabalhos de

Basílio; Bandeira (2019), Batista; Orso; Lucena (2019), Guilherme; Picoli (2018), Krawczyk; Lombardi (2018), Krawczyk (2018), Silva (2019), entre outros, em crítica às políticas públicas de educação no país.

Outro fator que muito contribuiu e continua com a disseminação dessas ideias é a proliferação das *fake news* no mundo atual. Segundo análise de Lima (2019), essa questão teve forte influência sobre a situação política do Brasil no contexto das eleições presidenciais de 2018, quando o poder persuasivo e argumentativo das notícias falsas foi e continua sendo bastante explorado por todos os partidos políticos concorrentes a cadeira presidencial. Ambas as partes acusam-se do uso de subterfúgios desqualificáveis e pouco éticos, fazendo circular informações falsas que convençam à população, principalmente, as menos escolarizadas, levando-as a decidirem por apoiar candidato A ou B. Desse modo, mesmo chegado ao final da disputa eleitoral, ainda persiste a resistência de muitos grupos partidários, manifestando-se em redes sociais da internet, alegando que o resultado final teria sido conquistado às custas do poder de disseminação de informações das *fake news*.

A justificativa para a forte influência e expansão tão rápida de tais notícias é, sobretudo, de natureza política e socioideológica, pois advém das forças do discurso midiático que, conforme referido em trabalho anterior, é resultado de uma “mescla de configurações dão o tom a uma **pós-modernidade fragmentada**, marcada por discursos móveis e cambaleantes”. Nesse contexto, “torna-se fácil a proliferação das *fake news* que, como pragas ou vírus letais, têm o poder se multiplicar nas vias midiáticas e digitais, assemelhando-se a uma espécie de serpente venenosa e predadora na floresta, em busca de suas caças” (LIMA, 2019, p. 47) (Grifos do autor)

Nessa ‘onda’, por onde navegam tantos desavisados, até mesmo quem tem uma obra construída e consolidada mundialmente, como é o caso de Paulo Freire, é vítima de abalos e apreciações depreciativas, como a propagação do livro “Desconstruindo Paulo Freire” do historiador brasileiro Thomas Guiliano (2017), livro este que o Deputado Carlos Jordy utiliza como fonte principal para sustentar seu argumento. Obra, inclusive, bastante rejeitada pela elite intelectual e acadêmica do país, que verdadeiramente produz pesquisa séria e comprometida com a melhoria da educação, visando à democracia e a mudança social.

Em 2016, por exemplo, Paulo Freire foi considerado pelo Google *Scholar*, ferramenta de pesquisa para literatura acadêmica, como o 3º pensador mais citado do mundo em trabalhos acadêmicos de universidades de humanas. Suas obras constituem referências básicas nas maiores e mais conceituadas universidades do mundo. Essa notícia circulou em diversos sites, como no a seguir:

A pesquisa, realizada pelo professor Elliot Green, indica que o brasileiro foi mencionado 72.359 vezes. O filósofo Thomas Kuhn está em primeiro lugar, com 81.311 citações, e logo em seguida o sociólogo Everett Rogers, com 72.780.

A obra de Freire, *Pedagogia do Oprimido*, está entre os 100 livros mais solicitados em universidades de língua inglesa pelo mundo, sendo a única brasileira a entrar na lista. O livro discute a contradição entre opressores e oprimidos e de como é necessário criar uma ação para solucionar essa oposição.

[...]

Paulo Freire, portanto, não é referência só no Brasil. É reconhecido internacionalmente e já foi homenageado com 29 títulos de Doutor Honoris Causa por diversas universidades, além de ter recebido prêmios como, por exemplo, o Educação pela Paz da UNESCO.

Reconhecido mundialmente como o maior educador do século XX e, talvez, da sociedade moderna, Paulo Freire é digno de todas as reverências quando se trata de defender uma educação de qualidade para todos, que alcance as massas em igualdade de oportunidades. Sua pedagogia é o símbolo de uma luta incansável pela construção de uma sociedade emancipada política e intelectualmente através de uma formação crítica para a autonomia.

A valorização de seu trabalho é identificada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP): Currículo, do qual é um dos fundadores e onde lecionou de 1980 a 1997, os últimos 17 anos de sua vida, após a volta do exílio. No Programa, destaca-se o trabalho da professora Dra. Ana Maria Saul, que trabalhou diretamente com Freire, uma oportunidade que define como “uma experiência inusitada”. Ela é responsável pela coordenação da Cátedra Paulo Freire que, desde 1998, “vem sendo compreendida como um espaço singular para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre e a partir da obra de Paulo Freire,

focalizando as suas repercussões teóricas e práticas na Educação e a sua potencialidade de fecundar novos pensamentos” (SAUL, 2006, p. 03) e, também, uma forma de manter viva sua memória na instituição.

As principais categorias de produção científica (dissertações, teses etc.) desenvolvidas pelo Programa e que referenciam Paulo Freire e a riqueza de suas obras discutem sobre: dialogicidade, gestão democrática, politicidade, conscientização, empoderamento, concepção de educação libertadora, construção coletiva do conhecimento, participação comunitária, ação-reflexão-ação, diálogo, humanização, historicidade, resistência, ética, curiosidade epistemológica, autonomia, concepção de escola, ciclos, concepção de homem, processo de construção de conhecimento, relação educador-educando, saber da experiência, cultura, emancipação, qualidade na educação, educação popular, diversidade, transformação, ação cultural dialógica, hegemonia, práxis pedagógica, criticidade, libertação dos sujeitos, concepção de currículo crítico, dialética, linguagem, entre outros.

Em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, ao estabelecer conexões entre saberes experiências e “rigoriedade metódica”, Freire (1996, p. 39) defende que “o que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica”, possibilitando mudanças no ensino, de modo que ele sirva como voz de libertação para as classes historicamente silenciadas por uma educação bancária, pois “se o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela; como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar e questionar” (p. 36).

Ao referir-se a Paulo Freire, a pesquisadora brasileira Regina Leite Garcia (2001, p. 03) aponta a importância dele na sua formação, alegando que o conheceu pessoalmente e teve a honra de ter um livro prefaciado por ele. “Eu costumo defender que algumas sociedades produziram, em alguma altura, um grande estadista da educação, isto é, alguém que pensou a educação no seu sentido mais amplo e profundo. O Brasil produziu Paulo Freire”.

Garcia (2013) ainda aponta para a importância do reconhecimento e valorização da pedagogia desenvolvida por Freire. Segundo a pesquisadora, de que adianta instruir-se de teorias pedagógicas de

outras realidades, de autores estrangeiros, se é a linguagem simples e rica de Freire que contempla a realidade do ensino público brasileiro? São suas propostas de educação popular, métodos de alfabetização e libertação dos sujeitos que realmente poderão ser alcançadas em nossas práticas, ou seja, os professores precisam buscar na pedagogia brasileira de Freire uma leitura que oriente a intinerância entre o saber teórico produzido institucionalmente e as práticas concretas de sala de aula.

É inevitável não concordar com Regina, visto a dimensão e relevância da obra de Freire. Seu legado valoriza o homem em suas relações com o mundo. Sua luta era por uma educação libertadora das classes oprimidas, por meio de uma pedagogia crítica. Na literatura educativa, os estudiosos são unânimes em reconhecer sua importância. A exemplo do renomado professor, António Nóvoa da Universidade de Lisboa, que reforça sua importância:

A vida e a obra de Freire estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX, constituindo uma referência obrigatória para várias gerações de educadores. [...] As propostas por ele lançadas foram sendo apropriadas por grupos distintos, que as realocalizaram em vários contextos sociais e políticos. [...] A partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, Paulo Freire é, ele próprio, um patrimônio incontornável da reflexão pedagógica atual. A sua obra funciona com uma espécie de consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica. (NÓVOA, 1998, p. 169-173)

O teórico educacional Michael W. Apple, especializado em educação e poder, política cultural, teoria e pesquisa curricular, ensino crítico e desenvolvimento de escolas democráticas, da Universidade de Wisconsin – Madison também se manifesta:

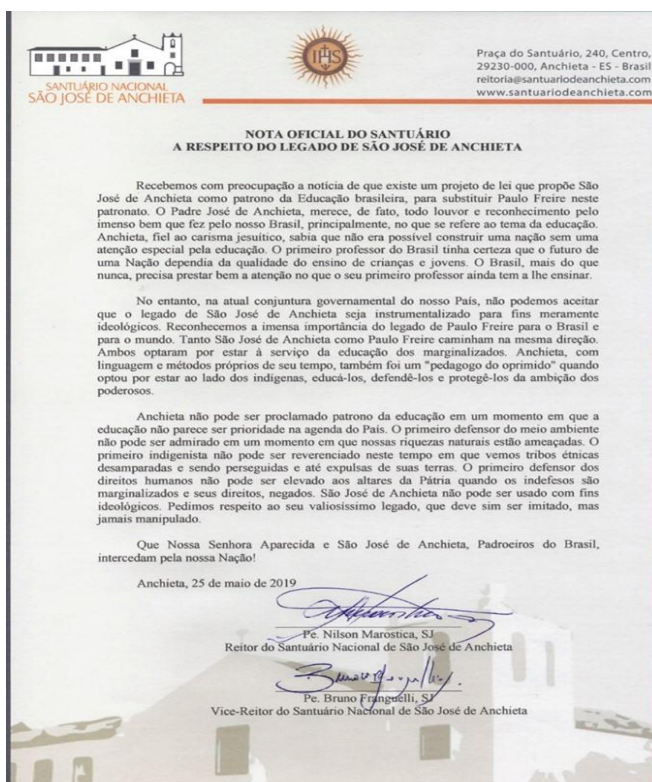
[...] as numerosas obras de Freire serviram de referência a várias gerações de trabalhadores educacionais críticos. Ele é importante para toda essa imensidão de pessoas, em tantos países, que reconhecem que a nossa tarefa é “dar nome ao mundo e construir coletivamente uma educação anti-hegemônica; reconhecem, ainda, que a alfabetização crítica

(que ele denominou conscientização) está ligada a lutas reais, é realizada por pessoas reais, em comunidades reais. (APPLE, 1998, p. 24)

Seja nacionalmente ou internacionalmente, a busca pelo reconhecimento e fortificação do pensamento freireano insere-se, portanto, como uma forma de dar continuidade e significação ao seu trabalho de sua vida dedicada à luta por uma educação para o “povo”, de forma justa e igualitária, comprometida com a construção de uma sociedade livre de exclusão social.

No apogeu da polêmica, em nota oficial e repúdio ao PL nº 3.033 de 2019, o Santuário Nacional São José de Anchieta publicou a seguinte nota, reproduzida integralmente:

Figura 1: Nota Oficial do Santuário Nacional São José de Anchieta



Disponível em: < <https://revistaforum.com.br/brasil/jesuitas-recusam-substituicao-de-paulo-freire-por-anchieta-como-patrono-da-educacao/> >. Acesso em: 01 set. 2019.

O discurso da congregação Jesuíta é uma resposta – à altura – à provocação e à maneira aviltosa como a questão estava sendo tratada. A rede de escolas religiosas entendeu claramente que a suposta mudança sugerida – de Paulo Freire para São José de Anchieta como patrono da educação brasileira – não passava de uma barganha política, um jogo de poderes, uma desqualificável moeda de troca e um projeto claro de desestabilizar ainda mais a educação no país que, historicamente, já relegada a segundo plano. E, neste ponto mais uma vez, conclama-se a voz de Marcos Bagno (2019), ao ressaltar que isso:

É a asfixia da educação, é o bombardeio da ciência, é a rejeição pura e simples da civilização, nada menos do que isso. Eu não tenho notícia de ter existido jamais ao longo da história um governo que tenha feito da educação a sua inimiga primordial. Mesmo os governos que não se empenharam em favor da educação eram hipócritas e demagógicos e, pelo menos no discurso, faziam o louvor da educação. Mas o desgoverno atual é tão bisonho, tacanho, tosco e burro que não é capaz nem sequer de cinismo. É a brutalidade em seu estado mais insano.

Esse discurso – reforçado pelo coro presidencial – alastra-se com tanta veemência, porque, claramente, em uma disputa política e, sobretudo, de poder partidário, seus líderes não aprenderam uma lição básica de respeito e tolerância ensinada por Freire (2005, p. 24)

A tolerância genuína, por outro lado, não exige de mim que concorde com aquele ou aquela a quem tolero ou também não me pede que a estime ou o estime. O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente.

Embora tenha tramitado pela Câmara dos Deputados, em Brasília (DF), no ano de 2019, felizmente, o projeto não foi aprovado. Desse modo, constituindo-se, apenas, como mais uma tentativa frustrada e infeliz de vilipendiar, achincalhar, desmoralizar, banalizar, ridicularizar, escarniar, desrespeitar e macular negativamente a imagem da educação e de todos aqueles que têm nela uma oportunidade de

mudança de vida, inclusão, cidadania e dignidade social. E, nessa pujante tarefa, a figura de Paulo Freire – eterno e legítimo patrono da educação brasileira – parece ser um alvo fácil para os ataques contínuos. Resta, então, a luta e a resistência, também, qualificadas como ‘balbúrdia’ e ‘insubordinação’, atitudes que, explicitamente, este texto faz uma apologia e reforça essa luta de maneira atenta e alerta, pois, como diz Bertold Brecht (*apud* Tocaia, 2017, p. 208), “a cadela do fascismo está sempre no cio”, pronta ao ataque e a vociferar seu discurso de ódio e violência.

Enfim, como referido ao longo do texto, é citada, a seguir, a extensa lista de obras de Freire e daqueles que o tomam diretamente como objeto de estudo ou ponto de reflexão. Sendo esta, também, uma tentativa de evidenciar sua contribuição na área de conhecimento das ciências humanas.

Referências

- ANTUNES, Ângela. Paulo Freire. In: PERICÁS, Luiz Bernardo; SECCO, Lincoln Ferreira (Orgs.) **Intérpretes do Brasil: clássicos, rebeldes e renegados**. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 377-391.
- APPLE, W. Michael; NÓVOA, António. **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.
- APPLE, W. Michael. Freire, neoliberalismo e educação. In: APPLE, W. Michael; NÓVOA, António (Orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 21-46.
- BAGNO, Marcos. Texto completo do ato político de encerramento do XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), em 8 de maio de 2019, em Maceió (AL), posteriormente publicado na **coluna da Hildegard Angel**, de 08 de julho de 2019. Disponível em: < <http://www.hildegardangel.com.br/category/coluna-da-hilde/> >. Acesso em: 08 set. 2019.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BASÍLIO, Ana Luiza; BANDEIRA, Claudia; ELOY, Denise; DAHER, Júlia (Eds.). **Educação em disputa: 100 dias de Bolsonaro**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.
- BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1989.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador**: vida e morte. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire**: o menino que lia o mundo. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire**: uma vida entre aprender e ensinar. São Paulo: Ideias & Letras, 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 1.930, de 2019** (Proposto pelo Sr. Heitor Freire). Revoga a Lei nº 12.612, de 13 de abril 2012, que declara Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília: Câmara dos Deputados, 2 de abril de 2019. Disponível em: <
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=ADoFB293C50C631549B3898E2E496DF4.proposicoesWebExterno1?codteor=1760470&filename=Avulso+-PL+1930/2019 Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 2.589, de 2019**. Apense-se ao PL-1930/2019. (Proposto pela Sra. Caroline de Toni). Revoga a Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, que declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília: Câmara dos Deputados, 29 de abril de 2019. Disponível em: <
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=ADoFB293C50C631549B3898E2E496DF4.proposicoesWebExterno1?codteor=1760470&filename=Avulso+-PL+1930/2019 Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Projeto de lei n.º 3.033, de 2019**. Apense-se ao PL-1930/2019. (Proposto pelo Sr. Do Sr. Carlos Jordy). Declara São José de Anchieta patrono da educação brasileira e revoga a Lei nº Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Brasília: Câmara dos Deputados, 21 de maio de 2019. Disponível em: <
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9E0BDB2D1094440E94C79C1A94B9A4D0.proposicoesWebExterno2?codteor=1757222&filename=Avulso+-PL+3033/2019 >. Acesso em: 20 set. 2019.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de; SAUL, Ana Maria; ALVES, Robson M.

- (Orgs.). **Ensinar-aprender**: a inspiração de Paulo Freire para a prática docente. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.
- BOLSONARO, Jair Messias. **Revista Veja**, Editora Abril, Edição 2608 – ano 51, n. 46, p. 74, 14 nov. 2018.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- CORTELLA, Mário Sérgio. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. **E-curriculum**. São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-14, dez. 2011.
- DICKMANN, Ivo. **Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a educação socioambiental a partir da obra Pedagogia da Autonomia**. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 horas de esperança**: o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A propósito de uma administração**. :Recife: Imprensa Universitária, 1961.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização e alfabetização**: uma nova visão do processo. Recife: Comissão Nacional de Cultura Popular; Comissão Regional de Cultura Popular de Brasília; Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, 1963.
- FREIRE, Paulo; ILLICH, Iván. **Dialogo**. Buenos Aires: Búsqueda/CELADEC, 1975.
- FREIRE, Paulo. **A mensagem de Paulo Freire**: teoria e prática da libertação. Porto: Nova Crítica, 1977.
- FREIRE, Paulo. Alfabetização de adultos: um que fazer neutro? **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 1, p. 64-70, set., 1978.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculo de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980a. p. 136-198.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.
- FREIRE, Paulo. Educação: sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador**: vida e morte. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982a. p. 89-101.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982c, v. 1.

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.
- FREIRE, P. **Educação Popular**. Caminhar juntos - Boletim Informativo da Diocese de Juazeiro (BA), nº 79, 2. ed. maio de 1983b.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, v. 2.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985a.
- FREIRE, Paulo et al. **Vivendo e aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985b.
- FREIRE, Paulo. Caminhos de Paulo Freire [Entrevista]. **Revista Ensaio**, São Paulo, n. 14, 1985c.
- FREIRE, Paulo. **The politics of education**: culture, power, and liberation. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985d.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986a.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora (Orgs.). **Fazer escola conhecendo a vida**. Campinas: Papyrus, 1986b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988a.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Na escola que fazemos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988b.
- FREIRE, Paulo. **Educadores de rua**: uma abordagem crítica - alternativas de atendimento aos meninos de rua. Bogotá: UNICEF, 1989a.
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989b.
- FREIRE, Paulo. **Conversando con educadores**. Montevideo: Roca Viva/CIDC, 1990a.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 3. ed. São Paulo: Olho d'água, 1993.
- FREIRE, Paulo. Alfabetização e cidadania. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez/EDUSP, 1994. p. 209-218.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. O processo de alfabetização política. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 19-30, jan./jun., 1997a.
- FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun., 1997b.
- FREIRE, Paulo. **A galinha pedrês e os filhos do capitão Temístocles**. A criança e o adolescente de baixa renda nas metrópoles, São Paulo, p. 9, [19--?]. Disponível em: <
http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/735/3/FPF_OPF_01_0013.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Vol. 1. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001c.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez/IPF, 2001d.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003a.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003b.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005b.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006a.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural e para a liberdade e outros escritos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2007b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.
- FREIRE, Paulo; FREIRE, Nita; OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Pedagogia da**

- solidariedade.** Indaiatuba: Villa das Letras, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância:** diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: UNESP, 2004.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire:** uma história de vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da Conscientização:** um legado de Paulo Freire a formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos.** Petrópolis: Vozes, 1990.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1995.
- GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1997.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança.** São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003a.
- GADOTTI, Moacir. **A história das ideias pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2003b.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, administrador público: a experiência de Paulo Freire na secretaria de educação da cidade de São Paulo [1989-1991]. In: FREIRE, Paulo (Org.). **A Educação na cidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-17.
- GARCIA, Regina Leite. Regina Leite Garcia em entrevista a “a Página”. **A Página da Educação**, Rio de Janeiro, n. 103, Revista de inverno, Ano 10, Junho 2001. Disponível em: < <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=103&doc=8428&mid=2> >. Acesso em: 30 set. 2019.
- GARCIA, Regina Leite. **Palestra no XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós - Graduação em Educação:** Currículo da PUC-SP:

- Currículo, tempos, espaços e contextos. São Paulo, 2013.
- GARCIA, Afrânio. Tipos de discurso. **Soletras**, São Gonçalo: UERJ, ano III, nº 05 e 06, p. 186-190, 2003.
- GANDIN, Luís Armando. **Educação libertadora: avanços, limites e contradições**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, 2018.
- GUILIANO, Thomas. **Desconstruindo Paulo Freire**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2017.
- HADDAD, Sergio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019.
- JARDILINO, José Rubens L. **Paulo Freire: retalhos biobibliográficos**. São Paulo: Pulsar, 2000.
- JANUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e o MOBREAL**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- KRAWCZYK, Nora (Org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018.
- KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- LACERDA, Nathercia. **A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha**. Rio de Janeiro: Zit, 2016.
- MARTINS JUNIOR, José Paulo et al. A crise e o golpe. **Ponto e Vírgula**, São Paulo, nº 19, p. 64-81, 2016.
- LIMA, Francisco Renato. **Fake news e campanhas de vacinação: a experiência com projetos de intervenção pedagógica na Educação Básica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- LIMA, Licínio. Mudando a cara da escola: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 10, p. 7-55, 1998.
- LIMA, Licínio. Autonomia da Pedagogia da Autonomia. **Inovação**, n. 12, p. 65-84, 1999.
- LIMA, Licínio. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LINHARES, Célia. O legado freireano e a educação da infância. **ALEPH**, Niterói, v. 10, p. 8-12, 2007.

MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Orgs.). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MCLAREN, Peter. A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 10, p. 57-82, 1998.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez., 2014.

MORAES, Márcia. Paulo Freire e a formação da educadora. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1997. p. 584-587.

NETO, João. Paulo Freire e o pós-colonialismo na educação popular latino-americana. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, nº 14, p. 25-38, 2013.

NOGUEIRA, Adriano; GERALDI, João Wanderley. **Paulo Freire: trabalho, comentário, reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1990.

NÓVOA, António. Paulo Freire (1921-1997): A “Inteireza” de um pedagogo utópico. In: APPLE, M.; NÓVOA, António (Orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998, p. 167-187.

OLIVEIRA, Fernanda Silva de; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a educação no Brasil. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 9, n. 13, p. 43-56, jul./dez., 2012.

PADILHA, Paulo Roberto; ABREU, Janaina; GADOTTI, Moacir; ANTUNES, Ângela Biz (Orgs.). **50 olhares sobre os 50 anos da Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

PADILHA, Paulo Roberto; ABREU, Janaina; ANTUNES, Ângela Biz (Orgs.). **EaD freiriana: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso A escola dos meus sonhos: edição 2018 ministrado pelo professor Moacir Gadotti**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

PASSETTI, Edson. **Conversação libertária com Paulo Freire**. São Paulo: Imaginária, 1998.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

Paulo Freire está entre os três teóricos mais citados no mundo. **Catraca Livre: Educação**. 09 jun. 2016. Disponível em: < <https://catracalivre.com.br/educacao/paulo-freire-esta-entre-os-tres-teoricos-mais-citados-no-mundo/> >. Acesso em: 26 set. 2019.

PENNA, Camila. Paulo Freire no Pensamento Decolonial: um pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americano. **Revista de Estudos &**

Pesquisas sobre as Américas, Brasília, v. 8, n. 2, p. 181-199, 2014.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 251-280, Dec. 2011.

RATIER, Rodrigo; PERES, Paula; ALVES, Ariane. O que Paulo Freire diria desta faixa? **Revista Nova Escola**, São Paulo, ed. 281, 15 mar. 2015. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/907/o-que-paulo-freire-diria-desta-faixa> >. Acesso em: 25 set. 2019.

RODRIGUEZ, Ricardo Vélez. Universidade “não é para todos”, mas “somente para algumas pessoas”, diz ministro da Educação. **Congresso Em Foco**, 30 jan. 2019, às 19:03. Disponível em: < <https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/universidade-nao-e-para-todos-mas-somente-para-algumas-pessoas-diz-ministro-da-educacao/> >. Acesso em: 22 set. 2019.

PONTES, Tatiana Pinheiro de Assis. **O lugar de Paulo Freire na atualidade: o que sabem professores e professoras?** 2017. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e o pacto populista. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/IPF, 2001. p. 13-48.

ROMÃO, José Eustáquio *et al.* Referenciais freirianos: globalização e neoliberalismo na obra de Paulo Freire. **Revista Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo: UMESP, n. 13, p. 22-46, jan./jun., 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia dialógica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROMÃO, José Eustáquio. Pedagogias de Paulo. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 8-22, jul./dez., 2008.

ROSSI, Wagner. **Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista**. São Paulo: Moraes, 1982.

SANTIAGO, Maria Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006. p. 73-84.

SANTOS NETO, Elydio dos; ALVES, Maria Leila; SILVA, Marta Regina Paulo da. Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. **EccoS**, São Paulo, n. 26, p. 37-58, jul./dez., 2011.

SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, W. Michael; NÓVOA, António (Orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 151-165.

- SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Ed. Articulação Universidade/Escola, 2000.
- SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005.
- SAUL, Ana Maria. A Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. **E-curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 2, jun., 2006.
- SAUL, Ana Maria. Políticas e práticas educativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, p. 129-142, 2014.
- SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr., 2009.
- SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set., 2016.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. Origens e perspectivas do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 25-37, jul./dez., 1999.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. In: TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.
- SCOCUGLIA, Afonso. Paulo Freire e a “Conscientização” na Transição Pós-moderna. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 23, p. 21-42, 2005a.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 6, p. 81-92, 2005b.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 7. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.
- SCHNORR, Giselle Moura. Pedagogia do oprimido. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001. p. 69-100.
- SILVA, Maria Eleni Henrique da. A perspectiva eco-relacional e a proposta freireana: contribuições para pensar a formação de professores. In: FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque; SILVA, Maria Eleni Henrique da (Orgs.). **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire II: reflexões e possibilidades em movimento**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 95-127.

- SILVA, Wagner Rodrigues. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, vol. 58, nº1, p. 219-240, jan./abr., 2019.
- SIMÕES JORGE, J. **Sem ódio nem violência**: a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1979.
- SIMÕES JORGE, J. **A ideologia de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1981.
- SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- SOUZA, Kátia Reis de; MENDONÇA, André Luís de Oliveira. A atualidade da 'Pedagogia do Oprimido' nos seus 50 anos: a pedagogia da revolução de Paulo Freire. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-12, 2019.
- STEIN, Suzana Albornoz. **Por uma educação libertadora**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- STRECK, Danilo R. Rigor/Rigorousidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 362-363.
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- STRECK, Danilo R. Da Pedagogia do Oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 539-560, maio/ago., 2009.
- STRECK, Danilo R. et al. (Orgs.). **Paulo Freire**: ética, utopia e educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Discurso pedagógico, mito e ideologia**: o imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- TEODORO, António (Org.). **Educar, promover, emancipar**: os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória. Lisboa: Universitárias Lusófonas, 2001.
- TOCAIA, Luciano Magnoni. O discurso intolerante e preconceituoso da extrema-direita na França: primeiras reflexões. **Cadernos Discursivos**, Catalão, v. 1 n. 1, p. 193-209, 2017.
- TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.
- TORRES, Carlos Alberto. **A ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola,

1981.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta**: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Campinas: Papirus, 1997.

TORRES, Carlos Alberto. A Pedagogia Política de Paulo Freire. In: APPLE, W. Michael; NÓVOA, António (Orgs.). **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998. p. 47-68.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e práxis educativa**: uma leitura crítica de Paulo Freire. Trad. Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 2014.

TORRES, Rosa Maria. **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1981.

TORRES, Rosa Maria (Org.). **Educação popular**: um encontro com Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1987.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. A Pedagogia do Oprimido em tempos de industrialização da cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 171-199, jan./ago., 1995.

**A IMPORTÂNCIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS:
ALERTAS PARA TEMPOS DIFÍCEIS**

A IMPORTÂNCIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: ALERTAS PARA TEMPOS DIFÍCEIS

Amanda Horta (UFCSPA)⁵

É tempo de crise. Os jornais estampam o aumento da dívida pública e projetam riscos altíssimos de deflação e desemprego em países de todo o globo. Enquanto isso, sujeitos acalorados acusam cientistas de conspiração e afirmam que a Terra não é um globo, mas sim um disco achatado, uma enorme *pizza* feita de terra⁶. Estupefata, a comunidade científica brasileira se arrepia em seus laboratórios, arquivos e museus cada vez mais vazios. Ano após ano, os contingenciamentos orçamentários têm reduzido o financiamento destinado à ciência e à tecnologia brasileiras nas mais diversas áreas, mas com agudez especial nas ciências humanas e sociais. Mas voltando às tais *pizzas* de terra – às *pizzas* –, há no planeta um novo contingente de pessoas que não têm o que comer e que vão se somando àquelas que não podem mais respirar. As vítimas da crise econômica, política, social e sanitária e as vítimas da pandemia de COVID 19 se misturam nas páginas eletrônicas dos jornais.

Em momentos como estes, a necropolítica⁷ que rege o mundo do capital se escancara e torna-se tentador considerar que a proposta de um debate sobre a importância das ciências sociais estaria “desligada dos problemas mais importantes do século”. A citação é da filósofa alemã Hanna Arendt ([1957] 1961), que notava a tendência de se considerar desimportantes os debates sobre a educação após a segunda Grande Guerra, no século passado. Como sabemos, Hannah Arendt tem origem judaica e sua afirmação não negligenciava as

⁵ Pesquisadora do Laboratório de Alteridades, Departamento de Educação e Humanidades (DEH) da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). E-mail: amandahorta@gmail.com

⁶ Sobre a moderna Sociedade da Terra Plana, ver, por exemplo Dure, 2016.

⁷ Cunhada por Achille Mbembe, a noção de necropolítica retoma os conceitos de biopoder e biopolítica de Foucault (por exemplo, 2008), estendendo-os para discutir o lugar reservado “à vida, à morte e ao corpo humano (em particular o corpo ferido e assassinado)” nos contextos coloniais e neocoloniais. Nas palavras do autor, a necropolítica se refere “às práticas contemporâneas mediante as quais o político, sob a máscara da guerra, da resistência ou da luta contra o terror, opta pela aniquilação do inimigo como objetivo prioritário e absoluto” (2017:108). O “inimigo”, notemos, é sempre um sujeito, um ser humano – ainda que destituído de direitos fundamentais.

barbáries, nem os efeitos nefastos do Nazismo. Seu argumento era sobre a necessidade de, em momentos de crise, colocar certas reflexões urgentes, fazendo da inquietação um trampolim para a transformação. “Ora, a crise (...) exige de nós respostas, novas ou antigas, mas, em qualquer caso, respostas sob a forma de juízos diretos. Uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas” (IDEM).

A frase de Hannah Arendt subentende ser necessária certa precaução antes de assumirmos a desimportância de determinadas pautas ante a outras, evitando estabelecer de saída haver entre elas uma oposição irreduzível e inelutável⁸. Se vivemos hoje uma crise mundial generalizada que pode nem mesmo ter chegado ao seu auge, vivemos também um momento de ataque às ciências humanas e sociais, sua estigmatização ora como subversivas, ora como vãs, vazias, ocas, inúteis. A urgência, colocada pela crise, de se lutar pela ciência em sentido *lato*, pela dignidade, pela verdade e pela vida, não se contrapõe em nenhum sentido à necessidade de resistir ao ataque a estes saberes que configuram uma ferramenta poderosíssima de formação civil de sujeitos históricos, críticos, emancipados e ávidos por transformar a realidade do mundo que habitam. Tampouco diminui a necessidade de buscar novas respostas para a crescente subalternização das ciências humanas e sociais que se espalha no Brasil desde muito antes da chegada avassaladora desse novo vírus e desse atual governo.

É neste mote que este ensaio retoma a palestra que tive a oportunidade ministrar na abertura da IX Semana Científica da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Nova Xavantina, no mês de setembro de 2018, quando atuava como professora interina na mesma instituição. Voltar a este passado breve, cujas lembranças ainda exalam um sopro quente em nossas costas, amplia nossa dimensão do presente e pretende, assim, estender também a perspectiva de futuro que nos urge pensar. À época da palestra, lembremo-nos, vivíamos a acalorada campanha eleitoral de 2018. Vivíamos também os momentos finais do governo de Michel

⁸ Vale aqui, lembrar o “princípio de irredução” proposto Bruno Latour (1994) e retomado por Isabelle Stengers em sua discussão sobre as relações entre a política e a ciência (2002). Nas palavras de Stengers, tal princípio “prescreve um recuo frente a essa pretensão de saber e de julgar” (Idem :27), isto é, uma desconfiança ante à tentação de opor dois termos à custa de sua simplificação, de sua redução.

Temer, que assumira após o controverso impedimento da presidenta Dilma Rousseff. O ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva encontrava-se preso desde abril do mesmo ano, impedido de concorrer às eleições. Em todo o Brasil, milhões de pessoas tomavam as ruas em manifestações que giravam em torno da figura de Jair Bolsonaro – o Movimento Ele Não, liderado por mulheres, opunha-se à sua candidatura, ao passo que os movimentos Brasil Livre e Vem pra Rua, apoiavam-na. As tecnologias digitais propagavam informações falsas e verdadeiras num ritmo alucinante, transformando radicalmente a forma de se fazer política no Brasil.

Era este o quente estado de ânimo em que eu me encontrava quando me convidaram para ministrar uma palestra sobre as ciências sociais. Eu dava aulas no curso de Turismo e era comum que, de tempos em tempos, surgissem, na comunidade acadêmica, debates que questionavam a pertinência deste curso em caráter presencial e em nível de graduação, na cidade de Nova Xavantina (MT). O número reduzido de alunos face à quantidade de vagas ofertadas e os altos índices de evasão (cf. Oliveira 2013) fundamentavam tais questionamentos. Cabe destacar também que o público da palestra não era muito afeito às ciências sociais. Além dos alunos do curso de Turismo, que em geral me pareciam ter mais interesse em temas ligados ao empreendedorismo, o auditório teria alunos dos outros cursos oferecidos no *campus*: agronomia, biologia e engenharia civil. Alunos de um curso ameaçado e de três outros que tendem a diminuir a importância das ciências sociais em suas grades curriculares: parecia-me imprescindível que minha fala fosse um alerta para a necessidade de engajamento dos alunos nos debates sobre a situação atual das ciências no Brasil, dentre elas as ciências sociais e, sobretudo, uma defesa da educação superior pública e gratuita que não se limite ao desenvolvimento de determinadas destrezas laborais.

Fazia pouco mais de um mês, o presidente da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), uma das principais entidades de fomento à pesquisa em nível de pós-graduação no Brasil, divulgara uma nota endereçada ao Ministério da Educação que alertava sobre as consequências do contingenciamento anunciado pelo governo federal para o orçamento do ano de 2019. A carta circulou pela internet e foi recebida com alarde. Segundo afirmava, o corte implicaria a suspensão do pagamento de 105 mil

bolsistas de pós-graduação a partir do mês de agosto do referido ano, além da interrupção de milhares de bolsas dos programas de Formação de Profissionais da Educação Básica e de praticamente todos os programas de Cooperação Internacional (CAPES 2018).

Os cortes causariam danos irreparáveis ao desenvolvimento econômico do país, que se nutre do desenvolvimento tecnológico e por isso depende da pesquisa e dos profissionais qualificados. Impactaria também nosso desenvolvimento social, que se ancora no pensamento crítico sobre a sociedade, o Estado, a arte e a cultura para a proposição adequada de ações voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população e para o estímulo à participação política. Ademais, a interrupção dos pagamentos obrigaria muitos dos pesquisadores bolsistas a buscar outra fonte de renda que lhes garantisse o sustento. Em alguns casos, os pesquisadores não remunerados teriam que dedicar uma parcela menor de seu tempo à pesquisa; em muitos outros, estariam fadados a abandonar completamente tais atividades.

Após o anúncio do presidente da Capes, a comunidade acadêmica – alunos, pesquisadores e instituições – se mobilizou e um batalhão saiu em defesa da Ciência brasileira. Os bolsistas, é importante dizer, recebem um auxílio mensal, mas não recebem décimo terceiro, férias, nem têm direito a nenhum tipo de previdência social. Além disso, eles assinam um contrato de exclusividade – ou seja, não podem realizar outras atividades remuneradas para complementar a sua renda⁹. Em 2016, uma reportagem da Revista Galileu comparava o valor das bolsas de mestrado e doutorado com o custo de vida nas grandes cidades onde se concentra a maior parte dos programas de pós-graduação. A conclusão deu título à matéria: “Ciência no Brasil é bancada pelos pais”. Segundo demonstrava, a desatualização dos valores das bolsas em relação à inflação – se comparadas ao valor das mesmas em janeiro de 1995 – era tanta, que muitos pesquisadores bolsistas dependiam do auxílio de suas famílias (BRENDLER 2016). De fato, a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) trava lutas perenes, dentre as quais está sempre a pauta pela atualização dos valores das bolsas. Eis

⁹ Desde 2010, os presidentes da Capes e do Cnpq resolvem que os bolsistas “matriculados em programa de pós-graduação no país poderão receber complementação financeira, proveniente de outras fontes, desde que se dediquem a atividades relacionadas à sua área de atuação e de interesse para sua formação acadêmica, científica e tecnológica” (CNPQ, 2010 grifo meu).

que, na contramão do estado atual das coisas, essas bolsas que a comunidade acadêmica sempre lutou por ampliar e ajustar, seriam cortadas.

Historicamente, no Brasil, o acesso ao Ensino Superior tem sido restrito à elite, majoritariamente branca, das cidades mais ricas do país (FERNANDES 2016; OLIVEIRA 2019). A situação se verticaliza ainda mais quando fitamos níveis acadêmicos mais altos: mestrados, doutorandos, pós-doutorandos, docentes do Ensino Superior – a cada passo vemos grupos mais brancos, mais *cis*¹⁰, mais heterossexuais, vindos de famílias mais ricas¹¹. No Brasil e no mundo, as elites resistem à mudança em ordem de preservar seus interesses e vemos, na restrição ao acesso à educação, a reprodução contínua dos privilégios da elite brasileira. Assim, mesmo sem as bolsas, a parcela dos pesquisadores de pós-graduação que pertence às classes mais ricas, pode muitas vezes continuar fazendo pesquisa, mesmo que esta não mais custeie seu sustento – como disse Brendler (2016) na Revista Galileu, a família lhes ampara economicamente.

Nos últimos 20 anos, porém, políticas de inclusão social e orçamentos progressivamente maiores destinados às universidades, deram início à transformação do perfil das pessoas que acessam o Ensino Superior no Brasil. Por um lado, a institucionalização do sistema de cotas (raciais, étnicas e socioeconômicas) levou para dentro das universidades pessoas que se viam excluídas desse espaço. O alargamento do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (Prouni) permitiu que essas pessoas frequentassem não apenas as universidades públicas, estaduais e federais, mas também universidades particulares em todo país. Por outro lado, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) ampliou as vagas das Universidades Federais, abriu novos cursos, novos *campi* e novas universidades. Nesse processo, a Educação Superior deixa de ser privilégio exclusivo de uma suposta “elite intelectual” – discurso que

¹⁰ Do latim, *cis* significa “do mesmo lado”. O termo é usado para se referir às pessoas cuja identidade de gênero está em consonância com o gênero que a família e a sociedade lhe atribuem desde o nascimento (GARCIA, s.d).

¹¹ No caso específico da área em que atuo muitos autores já mostraram como os espaços privilegiados de produção e ensino de conhecimento antropológico seguem sendo, em todo o mundo, dominados por uma maioria de homens brancos da classe média escolarizada (Kawa, McCarty and Clark 2016; Ahmed 2017; Savonick and Davidson 2017 *apud* Chua & Mathur 2018)

Ricardo Vélez Rodríguez, primeiro Ministro da Educação do governo Bolsonaro, bradava de maneira positiva (PASSARELLI 2018) –, e começa a incluir também pessoas que não habitam os grandes centros urbanos, que vivem nas periferias, pessoas de cores diferentes, que se identificam como distintas e/ou pessoas que estudaram em escolas públicas (HORTA & BONGIANINNO 2019).

No que tange a inclusão de raça, o informativo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, divulgado pelo IBGE (2019), mostra uma melhora nos indicadores educacionais dos brasileiros que se reconhecem como pretos ou pardos – parcela que compõe, segundo o mesmo informativo, 55,8% da nossa sociedade. No ano de 2018, inclusive, pela primeira vez na história, o número de pessoas que se reconhecem como pretas e pardas nas universidades públicas do país superou o número de pessoas brancas, embora permaneçam ainda sub-representadas¹². A melhoria nos indicadores educacionais é fundamental para a melhoria da qualidade de vida e para a redução das desigualdades sociais (BENEVIDES 1996; GUZZO & EUZEBIOS FILHO 2005; SOBRINHO 2013). Mas este é só um primeiro passo de um longo caminho a ser trilhado. Diante do fato de que a presença nas universidades não implica automaticamente na melhoria dos indicadores de renda, de condição de moradia, de mercado de trabalho e de representação política, é importante perguntar, ainda que retoricamente: quem são os mais prejudicados com o corte das bolsas?

Todo corte na educação pública é um movimento em direção ao aprofundamento das desigualdades sociais e das restrições ao acesso à boa vida. Não há quem deixe sua família com fome para voltar ao laboratório, pois como afirmei no início, é indigno forjar uma oposição entre ciência e vida, uma vez que cada uma destas questões é imensurável em si mesma. Hoje, com as bolsas que ainda restam e o pequeno, mas importante, financiamento de pesquisa, fazer graduação, mestrado, doutorado, é um horizonte também para pessoas que não usufruem de privilégios de classe, de cor, de etnia, etc. Mas não havendo incentivo, isto é, sem que o Estado possa pagar

¹² O informativo afirma: “estudantes pretos ou pardos passaram a compor maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do país (50,3%), em 2018. Entretanto, seguiam sub-representados, visto que constituíam 55,8% da população, o que respalda a existência das medidas que ampliam e democratizam o acesso a rede pública de ensino superior”.

pelo trabalho de seus pesquisadores, sem que subsidie a iniciação científica, a formação docente, dedicar-se à pesquisa vai se tornando um luxo reservado àqueles que não precisam trabalhar. Pesquisar deixa de ser um trabalho, numa sociedade em que o trabalho é a dimensão mais importante da vida (STURZA & MARQUES 2017). Pesquisar, repito, se torna um luxo. E os luxos, por definição, não são para todos.

Dias depois da carta do presidente da Capes, em resposta ao alarde da sociedade, o Ministro da Educação veio a público alegando que as bolsas não seriam cortadas (LIMA 2018). Entretanto, é preciso colocar em perspectiva tal “vitória” da mobilização popular. Isso porque os contingenciamentos na verba destinada à educação à pesquisa no Brasil não eram novidade. Se as políticas do século XXI implicaram um aumento fundamental do orçamento dedicado às universidades brasileiras, desde 2014, porém, os repasses são cada vez menores. O Observatório do Conhecimento, uma rede independente de associações e sindicatos de docentes do Ensino Superior, conta a história recente do atual desmonte da educação através de dados oficiais. Em 2015, o Ministério da Educação perdeu 10% do orçamento de sua pasta, um corte de mais de dez bilhões de reais. Em 2016, é promulgada a Proposta de Emenda Constitucional do Teto de Gastos¹³, que limitou os gastos públicos nos próximos 20 anos, dentre eles, os da educação (OBSERVATORIO DO CONHECIMENTO 2019). Nesse processo, a universidade vai perdendo seu valor de investimento humano, de alicerce para a construção de uma sociedade mais justa, para ser abordada como um gasto, uma despesa que caberia arrochar em nomes de questões “prioritárias”.

A prioridade nós sabemos qual é: a geração de lucro sob os princípios do capitalismo global. Argumenta-se pela necessidade de um sistema de ensino voltado para as “supostas exigências da empregabilidade” (AFONSO 2015 grifo da autora). Busca-se enraizar o valor do conhecimento em critérios quantificáveis, seguindo as lógicas “do lucro, da utilidade instrumental e da competitividade empresarial” (IDEM). Aquilo que não gera industriiosidade e ganhos financeiros é então condenado ao caráter de obsoleto e questionável (HAFFMAN & RADDER 2017). Nesses contextos, é comum que digam que as ciências humanas e sociais não servem para nada, que suas pesquisas

¹³ Proposta de Emenda Constitucional 241/55 (Brasil 2016).

estapafúrdias, financiadas com dinheiro público, não interessam a ninguém.

A questão se torna ainda mais evidente se afunilamos nossa reflexão em direção às ciências sociais, razão pela qual elas se apresentam no título deste texto. Afinal, para que serviria estudar a cultura de um povo que habita as áreas recônditas da Amazônia, por exemplo? Ou pesquisar aquilo que as populações deslocadas por barragens entendem sobre si e o mundo? Ou ainda, para que serviria pesquisar como grupos de jovens paulistanos moldam suas personalidades em novas categorias de gênero? A questão de “para que servem”, ressoa a questão sobre “a quem interessam”. Dizer que as ciências sociais “não interessam a ninguém”, significa afirmar que aqueles que por elas se interessam não têm valor de pessoa – uma afirmação cruel que só é possível desde a perspectiva do capitalismo global, que quase sempre coincide com os olhos do Estado. As ciências sociais incomodam. Dar voz a indígenas, a populações rurais, a pessoas LGBTQI+ e a quaisquer outras minorias, é sempre visto com desconfiança por aqueles que detém o poder, pois o que estes sujeitos têm a dizer não tem preço – o que não significa, evidentemente, que não tenha valor. O discurso que afirma a inutilidade das ciências sociais – e mesmo das ciências humanas em sentido mais *lato* – e circula no senso comum, ultrapassa os achismos dos leigos e se manifesta nas políticas públicas. O que me parece importante perceber é que o ataque que é destinado às ciências sociais, não se deve apenas à utilidade que lhe faltaria, mas àquilo que elas fundam e que nelas abunda: a produção de sujeitos críticos e a projeção de vozes aversas à ordem socioeconômica instituída.

Nas palavras de Ordine (2016 grifo meu), “o que não produz lucro é (...) considerado como um luxo supérfluo, como um *obstáculo perigoso*”. De fato, de um luxo reservado às elites, as ciências humanas e sobretudo as ciências sociais, vem sendo associadas à subversão da ordem, antro de corrupção e criminalidade. Vale aqui retomarmos a linha do tempo do produzida pelo Observatório do Conhecimento (2019), que mostra as medidas que levam à gradual desmoralização do Ensino Superior público no Brasil. Como dizia, em 2014 os repasses às universidades públicas começam a diminuir progressivamente. Em 2016, iniciam-se investigações sobre supostos casos de corrupção nas universidades públicas, marcadas por medidas coercitivas cautelares

consideradas por muitos obscuras e desnecessárias (Cf. OAB DE MINAS 2016; SILVA 2016; CARDOSO 2016 *apud* BETIM 2017). Em 2018, temos o anúncio do corte dramático no orçamento da CAPES. Como vimos, ainda que o governo federal tenha voltado atrás, a Educação Superior no Brasil já sangrava suas feridas.

Mais um golpe: o projeto de lei “Escola sem partido”, proposto no Senado em 2016 é apresentado na câmara dos deputados, pleiteando instituir a “neutralidade política, ideológica e religiosa” dos sistemas educacionais do Estado (BRASIL 2015). No ano de 2018, durante o debate sobre o projeto, uma deputada convoca publicamente alunos brasileiros a denunciarem professores que, em sala de aula, praticassem a “doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com (su)as convicções religiosas ou morais” (IDEM). Instaurando uma guerra entre alunos e professores em sala de aula, este ato golpeava o estômago das ciências sociais, que se dedicam justamente ao questionamento da visão de mundo instituída e normatizada, ao desenvolvimento da reflexão autônoma e da criticidade antes às realidades sociais que se apresentam. Ora, não há ciências sociais onde não pode haver conflito entre convicções, pois toda sociedade humana, justamente por ser humana, é marcada a todo tempo por tais confrontos. A pretensa neutralidade que a deputada mencionava projetava uma anestesia no potencial transformador da educação, tornando-a cúmplice das injustiças e das violências da sociedade brasileira (MIGUEL 2016).

O último ataque à ciência brasileira em geral e às ciências humanas e sociais em particular veio em abril de 2020, enquanto a pandemia de COVID-19 avançava pelo território brasileiro. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) lançou em abril o Edital para o Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), que há décadas concede bolsas para alunos de graduação desenvolverem atividades vinculadas a projetos de pesquisa orientados por professores-pesquisadores renomados e experientes. O Edital de 2020, porém, trouxe uma infeliz condicionante: para concorrer às bolsas, os projetos deveriam se enquadrar nas Áreas de Tecnologias Prioritárias¹⁴. As mudanças nas regras de acesso ao PIBIC implicaram o

¹⁴ O artigo 2º da Portaria nº 1.122 de 19 de março de 2020 estabelece “como prioritários os projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovações voltados para as áreas de Tecnologias: I - Estratégicas;

estrangulamento das fontes de financiamento à pesquisa nas ciências humanas e sociais, desqualificando “profissionais que dedicam sua vida à compreensão dos problemas brasileiros e a busca de alternativas para sua superação”, como afirmou em nota pública a Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP), em parceria com a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) (ABCP 2020).

As ciências humanas e sociais foram propositadamente excluídas do Edital, numa decisão política que demonstra que mais que um arrocho orçamentário, o que temos é um novo capítulo do processo de desinstitucionalização e desmoralização das ciências humanas e sociais no Brasil, processo que conhecemos de tempos não tão remotos. Como sabemos, quer pelos livros, quer pelas cicatrizes, no ano de 1964, os militares, com apoio das forças armadas, depuseram o presidente democraticamente eleito João Goulart e instituíram um governo autoritário, que cerceava as liberdades da sociedade civil, censurava os meios de comunicação e punia os dissidentes. Se durante vigência da ditadura ocultavam-se as fontes documentais sobre o Estado e suas práticas, hoje esse não é definitivamente o caso: o regime militar preservou acervos, vários dos quais passaram a ser abertos para a consulta pública já no final dos anos 1980 (FICO, 2008, 2017). Bem como a terra é redonda, bem como o holocausto ocorreu, a ditadura militar no Brasil (1964-1985) também é um fato consumado e documentado da história – ainda que haja negacionistas em todos os casos.

Os militares anunciavam a necessidade de impor a ordem nacional, pauta que se sobrepunha até mesmo à inflação e à estagnação econômica. A primazia da ordem, cabe notar, não refletia a falta de um projeto de Estado, mas a presença imperiosa de um projeto no qual o crescimento econômico e a segurança nacional dependiam da instauração da ordem, pelo combate à subversão e ao caos (MARTINS 2014). Professores foram sistematicamente demitidos e as ciências sociais, que ocupavam um lugar importante na intelectualidade brasileira e no projeto de futuro desta sociedade¹⁵,

II - Habilitadoras; III - de Produção; IV - para Desenvolvimento Sustentável; e V - para Qualidade de Vida” (BRASIL 2020).

¹⁵ Segundo a pesquisadora Livia Bocalon Pires de Moraes, “(n)o Brasil, os intelectuais

ganham o estigma de serem subversivas (MORAES 2016). Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, dois dos grandes fundadores da ciência social brasileira, são exilados, tal como os educadores Paulo Freire e Anísio Teixeira.

Este era apenas um passo dessa história. Uma série de mudanças curriculares, incluindo a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, expressam uma nova configuração do ensino das humanidades, marcada pelo seu caráter autoritário (MARTINS 2014). Nesse período, disciplinas como história e geografia ganham o mau apelido de “matérias decorativas”, numa oposição redutora entre estas e as disciplinas de matemática e língua portuguesa (entendidas como disciplinas fundamentais). Nesse interim, a sociologia e a filosofia já haviam sido banidas da educação básica, varridas para baixo do tapete da história. As “matérias decorativas”, porém, também tiveram seu fim: deram origem aos Estudos Sociais, uma disciplina fundada na seleção de conteúdos da história, da geografia física e política e da demografia, que “consagrava vultos históricos” (IDEM) e promovia uma formação orientada para a ordem e a passividade. Todas essas mudanças tratavam de amordçar o pensamento crítico na sociedade. Como sabemos, alunos que não são estimulados a pensar, tendem a se tornar profissionais incapazes de reconhecer, refletir e transformar sua realidade.

De fato, as políticas curriculares nas décadas da ditadura militar pautavam-se em conteúdos que não abordavam a liberdade, nem a autonomia de pensamento, mas a formação dos limites da autonomia dos sujeitos, a modulação de sua moralidade e de senso geral de civismo enquanto norma para participação em uma sociedade controlada pelo Estado. O modelo curricular abraçava o tecnicismo como matriz curricular e pedagógica (IBIDEM). Era preciso ensinar o brasileiro médio a obedecer, pois essa seria a mais importante habilidade para o exercício de seu trabalho. Subentende-se, portanto, que o trabalho que a ele se destina é o menos qualificado possível, mal remunerado e pouco valorizado pela sociedade. Pensar era – na ditadura, também – um luxo reservado a poucos.

desempenharam um papel muito relevante como figuras de articulação política e social, em face da sociedade civil debilmente constituída” (MORAES 2016).

As ciências sociais são fundamentais para a construção da cidadania, da consciência de mundo, do entendimento do aprendiz como um sujeito social e histórico. Mas se a transformação social conduzida pelos próprios cidadãos que a compõe é, pelo menos em teoria, bem-vinda em regimes democráticos, quanto mais nós nos afastamos da democracia, maior é aversão do Estado a qualquer estalo de questionamento e mudança. Daí o caráter subversivo que a ditadura atribuiu às ciências sociais e aos estudantes de modo geral. Tudo aquilo que fugia da ordem e do controle estabelecido pelos poderes instituídos era combatido a *ferro e fogo*.

É por isso que as ciências sociais foram dilaceradas durante a ditadura militar e que hoje, outra vez deparados com a fragilidade de nossos princípios democráticos, assistimos a um verdadeiro ataque à ciência, à tecnologia, à educação, à cultura e a qualquer outra esfera que estimule o debate democrático e o pensamento. Nas palavras de Afonso (2015), “a prioridade do lucro esvazia as potencialidades emancipatórias do conhecimento, desvalorizando ou secundarizando fortemente determinadas áreas científicas” – e aqui, a autora se refere, por certo, às ciências humanas e sociais. Vemos, mais uma vez, propostas que visam tirar as ciências sociais do ensino básico e médio obrigatório e das universidades, pela redução dos financiamentos, reduzindo seu espaço até mesmo dentro das ciências sociais aplicadas, que costumam ter mais interesse na técnica que no social. Mas de que vale uma estrutura perfeitamente bem construída se não tem nada a contribuir para a sociedade onde ela se fincou? O espaço reduzido que disciplinas como sociologia, filosofia e psicologia têm nas grades curriculares de cursos de exatas, biológicas e mesmo de sociais aplicadas, mostra que essas medidas já estão em curso. Para transformar pessoas em sujeitos amansados a que chamamos de massa, o ideal pedagógico é o curso técnico. Sem democracia não pode haver reflexão.

Onde a educação se percebe como ponto de partida da linha de produção e não como palco da emancipação, de formação crítica dos sujeitos, o que temos é uma sociedade que se acredita alheia aos processos sociais que a arrastam. Uma sociedade que não entende o seu lugar na história está destinada a se curvar “à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”, para citar o mestre educador Paulo Freire (1996). Quando

nos tornamos incapazes de sonhar, nos tornamos também incapazes de agir. O pensamento que recusa as reflexões sobre a sociedade, achatado pela ideia ilusória de um conhecimento neutro e sem confronto de perspectivas, gera a crítica política ancorada na devoção, que fecha os olhos tanto para a história do passado, quanto para o presente que não lhe interessa ver. No século XVIII, Edmund Burke disse que um povo que não conhece sua história está condenado a repeti-la e essa frase já arrepiava os cabelos daqueles que, como eu, cresceram marcados pelas histórias da repressão e das torturas da ditadura militar. Mas é mais do que isso. Não conhecer a nossa história nos condena também a viver sem perspectiva de futuro.

Diminuir os repasses para as universidades não é normal. Censurar debates acadêmicos, sucatear a cultura, desrespeitar minorias étnicas, nada disso pode se tornar normal, ou trocaremos a civilidade pela vileza e nos tornaremos incapazes de sonhar o bem comum, de participar dos debates públicos, de defender direitos humanos, de ponderar sobre a veracidade das informações. A ignorância é uma arma política e aqueles que ocupam as posições de poder manipulam a ignorância a seu favor. E quando a ignorância rege a sociedade, só o que pode sobreviver é o absurdo.

Se aquele que lê essas linhas ainda não sente o revés das condições de vida, de trabalho, de dignidade humana no Brasil, é hora de olhar com mais cuidado para o que se passa entre os mais pobres, os mais vulneráveis, as minorias políticas que juntas são maiorias populacionais. Os tempos difíceis não estão presos no nosso passado ditatorial, nem à espreita de um futuro próximo, que devemos evitar e combater. Os tempos difíceis são o agora, quando o obscurantismo e a irracionalidade que orienta parte importante dos discursos públicos fazem parte de nosso dia a dia. Quando a pauta dos direitos humanos, cuja importância pensávamos estar irrevogavelmente definida, tem sido questionada. Quando informações absurdas moldam as consciências da população, que alucina entre o dogma e a demonização e isto não mais nos assusta. Quando a cidadania é reiteradamente negada, corrompida e criminalizada. Em tempos difíceis como esses para os quais os alertos, não podemos prescindir da perspectiva de dias melhores.

Se o absurdo é hoje, é porque o presente não é um momento fugaz, uma eleição, uma fala derradeira, pois precisamos dilatá-lo para

além dos instantes efêmeros para que o possamos apreender criticamente, como fizemos aqui. Na mesma medida, o futuro tampouco se resume a um ministro, um presidente, o tão esperado dia em que a quarentena terminará. O tempo de agir é hoje, sempre hoje: ele não há de passar. Se há algo que as ciências sociais insistem é na necessidade de assunção de nosso lugar, dos direitos e deveres para conosco e para com os outros, para que possamos então galgar as trilhas da luta pelo bem comum. Enquanto houver disciplinas, cursos, programas em ciências sociais, diremos aos estudantes que antes de serem consumidores eles são cidadãos e que precisam se haver com tal condição. Enquanto houver pesquisas em ciências sociais, faremos coro com nossos interlocutores, amplificaremos suas vozes e lutaremos juntos para a abertura dos seus próprios espaços na sociedade. Diante de um cenário político e social tão complexo e assustador, defender a importância das ciências sociais é também acreditar que a capacidade de ler não só o título, mas uma notícia inteira, de questionar a realidade não só no *Facebook*, mas na vida cotidiana, de buscar informação para além daquelas com que as redes sociais nos bombardeiam, de se posicionar, ainda são nossas melhores armas contra o absurdo.

Referências

- ABCP (Associação Brasileira de Ciência Política). **“Avança a perseguição ideológica às Ciências Humanas e Sociais”**. 2020. Disponível em: <https://cienciapolitica.org.br/noticias/2020/04/avanca-perseguiacao-ideologica-ciencias-humanas-e-sociais> Último acesso em maio de 2020.
- AFONSO, Almerindo Janela. 2015. “A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores”. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2.
- ARENDT, Hannah. ([1957] 2011) “A crise na educação”. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. 1996. “Educação para a democracia”. **Lua Nova**, São Paulo, n.38.
- BETIM, Felipe. “Operações policiais em universidades aumentam temor de cruzada contra o ensino superior”. **El país**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/13/politica/1513178766_195360.html Acesso em maio de 2020.
- BRASIL 2015. **“PL (Projeto de Lei) 867/2015”**. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668> Último acesso maio de 2020.

BRASIL 2016. “**PEC (Proposta de Emenda Constitucional) 241/55**”. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=DC94863C3B6D20D99A3BB05F7657EA12.proposicoesWebExterno2?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016 Último acesso em maio de 2020.

BRASIL 2020. “**PORTARIA Nº 1.122, DE 19 DE MARÇO DE 2020**”. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.122-de-19-de-marco-de-2020-249437397> Último acesso em maio de 2020.

BRENDLER, Guilherme. 2016. “**A Ciência no Brasil é bancada pelos pais**”. Revista *Galileu*. Disponível em:

<https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2016/07/ciencia-no-brasil-e-bancada-pelos-pais.html> Último acesso em maio de 2020.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior). 2018. “**Ofício nº 245/2018-GAB/PR/CAPES**”. Disponível em:

https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/NOTA_DO_CONSELHO_SUPERIOR_DA_CAPES_AO_MEC.pdf Último acesso em maio de 2020.

CHUA, Liana. & MATHUR, Nayanika. 2018. **Reimagining Alterity and Affinity in Anthropology**. Front Cover. Oxford, New York: Berghahn Books.

CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). 2010. “**PORTARIA CONJUNTA No - 1, DE 15 DE JULHO DE 2010**”. **Diário Oficial da União**. Brasil. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portarias_conjuntas_n_1_e_2_Capes-CNPq_15-07-2010.pdf Último acesso em maio de 2020.

DURE, Beau. 2016. “**Flat-Earthers are back: 'It's almost like the beginning of a new religion'**”. The Guardian. Disponível em:

<https://www.theguardian.com/science/2016/jan/20/flat-earth-believers-youtube-videos-conspiracy-theorists> Último acesso em julho de 2020

FERNANDES, Leniézia Cássia Duarte da Silva. 2016. **Cotistas e Não Cotistas: Qual o Desempenho dos Alunos do IFMT?** Dissertação (Mestrado) UFPE, Recife.

FICO, Carlos. 2008. “**A ditadura documentada**”. *Acervo*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 2.

FICO, Carlos. 2017. “**Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas**” *Revista Tempo e Argumento*, vol. 9, nº 20, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

- FOUCAULT, Michel. (2008). **Nascimento da biopolítica**. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- FREIRE, Paulo. 1996. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Edições Paz Terra.
- GARCIA, Dantielli Assumpção. s.d. **“Cisgênero”**. *Enciclopédia discursiva da cidade*. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=80> Último acesso em maio de 2020.
- GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. “Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora”. **Escritos sobre educação**, Ibitiré, v. 4, n. 2. 2005.
- HAFFMAN, Willem & RADDER, Hans. “Manifesto Acadêmico: de uma Universidade Ocupada a uma Universidade Pública”. **Revista ADUSP**. São Paulo. 2017.
- HORTA, Amanda & BONGIANINO, Claudia Fioretti. 2019. “Desafios de um Ensino Superior Inclusivo: Etnografias e Outras Perspectivas Empíricas sobre a Experiência Brasileira de Democratização das Universidades”. Simpósio de Pesquisa Pós-Graduada. **Anais da ANPOCS 2019**, Caxambu.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) 2019. “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas” • **Informação Demográfica e Socioeconômica**, n.41.
- LATOURETTE, Bruno. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 1994.
- LIMA, Frederico. “Temer disse que não haverá cortes na Capes, afirma ministro da educação”. 2018. *O Globo*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/temer-disse-que-nao-havera-cortes-na-capes-afirma-ministro-da-educacao-22947081> Último acesso em maio de 2020.
- MARTINS, Maria do Carmo. 2014. “Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, 2014. Editora UFPR.
- MBEMBE, A. (2017). **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona.
- MIGUEL, Luis Felipe. 2016. “Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro”. **Revista Direito e Práxis**, vol. 7, núm. 15, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- MORAES, Livia Bocalon Pires de. 2016. “Ciências sociais e intelectualidade: ciência, educação e política”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2.
- OBSERVATÓRIO DO CONHECIMENTO. 2019. **“Linha do tempo.”** Disponível em: <https://observatoriodoconhecimento.org.br/linha-do-tempo/> Último acesso em maio de 2020.

- OLIVEIRA, Natália Araújo de. 2013. “Áreas temáticas de pesquisa dos TCC’s do curso de bacharelado em Turismo da universidade do Estado de Mato Grosso – campus de Nova Xavantina”. **Turismo: Estudos & Práticas (RTEP/UERN)**, Mossoró/RN, vol. 2, n. 2.
- OLIVEIRA, Ana Luiza Matos de. 2019. **Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- ORDINE, Nuccio. 2016. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- PASSARELLI, Hugo. 2019. **“‘Ideia de Universidade para todos não existe’, diz ministro da educação”**. *Valor*. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghhtml> Último acesso em maio de 2020.
- SOBRINHO, José Dias. 2013. “Educação Superior: bem público, equidade e democratização”. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1.
- STENGERS, Isabelle. 2002. **A invenção das ciências modernas**. São Paulo: Editora 34.
- STURZA, Janaína Machado; MARQUES, Aline Damian. 2017. “A Importância do Trabalho para a Consolidação da Dignidade do Homem: Apontamentos sob a Perspectiva dos Direitos Sociais”. **Direito, Estado e Sociedade**, n.50.

**DESAFIOS, CRISE, GUERRA? ALGUMAS
REFLEXÕES DE QUAL LEGADO SERÁ
DEIXADO PARA AS PRÓXIMAS GERAÇÕES
A PARTIR DO EVENTO DA COVID-19**

DESAFIOS, CRISE, GUERRA? ALGUMAS REFLEXÕES DE QUAL LEGADO SERÁ DEIXADO PARA AS PRÓXIMAS GERAÇÕES A PARTIR DO EVENTO DA COVID-19

Iury de Almeida Accordi (IFSC)¹⁶

Sandra Pottmeier (UFSC)¹⁷

Andreia Maria Ambrosio de Souza Accordi (IFRS)¹⁸

Marta Helena de Cúrio Caetano (FURB)¹⁹

Contornos Iniciais

O escritor e filósofo, Mário Sérgio Cortella, formado na Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Medianeira, mestre e doutor em Educação com ênfase em Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, instituição onde atuou como professor no Programa de Pós-Graduação em Educação, tem nos apontado muitas direções a respeito do que somos, do que queremos ser, do que fazemos (CORTELLA, 2012; 2016). Portanto, do que valorizamos, do que não valorizamos, de como conduzimos e temos conduzido nossas vidas na relação ética e estética (BAKHTIN, 1998[1975]; 2011[1979]; CORTELLA, 2012; 2016) e do que isso pode representar e/ou implicar na vida de outras pessoas, uma vez que vivemos em sociedade. Portanto, numa visão epistemológica-teórica-metodológica enunciativa-discursiva (BAKHTIN, 2011[1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]), somos seres sociais, de linguagem, históricos e perpassados por ideologias. Tais ideologias que ingressam em nossos enunciados (discursos) e nos constituem na/pela relação com outro determinam o que é ou não é dito por nós em um dado tempo e espaço. Portanto, daquilo que nos é permitido/autorizado a dizer em uma dada esfera da

¹⁶ Instituto Federal de Santa Catarina – campus Joinville, líder do Núcleo de Estudos em Gerenciamento, Sustentabilidade e Responsabilidade Socioambiental e professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Doutor em Ecologia pela UFRGS. E-mail: iury.accordi@ifsc.edu.br.

¹⁷ Universidade Federal de Santa Catarina, doutoranda em Linguística. E-mail: pottmeyer@gmail.com

¹⁸ Instituto Federal do Rio Grande do Sul – campus Viamão, técnica em Assuntos Educacionais. Especialista em Interdisciplinaridade e Práticas Pedagógicas na Educação Básica pelo IFSC. E-mail: andreia.accordi@viamao.ifrs.edu.br.

¹⁹ Universidade Regional de Blumenau, doutoranda em Educação. E-mail: mhelenacc@gmail.com.

atividade humana (trabalho, família, mídia, entre outras). O sujeito nessa perspectiva

é inacabado, tal como a linguagem, pois ambos estão sempre em processo de constituição, marcados pela alteridade. A *alteridade*²⁰, constitui um elemento essencial do pensamento bakhtiniano, pautado na relação e contraposição entre um *eu* e um *tu*. A ideia central é a de que um *eu* só se constitui como ser social na base da relação com um *tu*, ou seja, destaca-se aqui a importância do outro (interlocutor, leitor, ouvinte (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 108, grifos das autoras).

Para o cenário global atual que tem sido marcado por oscilações expressivas no campo geopolítico e econômico, a saber, dentre elas, pela pandemia em decorrência do novo coronavírus (COVID-19), cabe refletimos sobre tais enunciados que têm circulado socialmente a partir de diferentes meios de comunicação que o cidadão brasileiro tem acesso, a saber: o rádio, a TV, a internet e depreender deste modo, os enunciados dos gestores brasileiros.

Cabe ainda pontuar que nos enunciados que esses sujeitos apresentam, aqui falamos não tão somente dos gestores, mas de toda a população que interage com tais vozes e, se constituem como sendo complexos, pois “[c]ada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 297, acréscimos nossos).

O que cabe assim, nesse contexto social, cultural, econômico, geográfico, linguístico, vários questionamentos, dentre eles: qual a postura adotada pelos gestores das grandes potências mundiais e de países ainda em desenvolvimento como é o caso do Brasil? Estariam eles adotando uma postura de líderes ou apenas de chefes de Estado?

A fim de discorrer acerca dessas e de outras problemáticas que são emergentes no ano de 2020 inscrito no âmbito das Ciências

²⁰ “Para Bakhtin, é na relação com a *alteridade* que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das *palavras*, dos *signos*. Constituímo-nos e nos transformamos sempre através do outro. [...] A alteridade é fundamento da identidade. Relação é a palavra-chave na proposta de Bakhtin. Eu apenas existo a partir do Outro” (GEGE, 2009, p. 13-14, grifos do grupo).

Humanas, o presente ensaio, pautado na obra de Cortella (2012) “Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética”, e acrescenta-se humanidade, visa compreender como tais gestores têm se mostrado hoje frente ao que muitos chamam de desafio, de crise, ou de guerra.

O texto, constituído pelos contornos iniciais, está assim, estruturado pelas seguintes seções que abordam: a origem da pandemia; problematizam os desafios, as crises diante do enfrentamento da pandemia e da postura empreendida pelos verdadeiros líderes ou simples chefes de Estado. Tece-se ainda, uma análise a partir dos enunciados destes líderes/chefes de Estado no mundo e no Brasil. Por fim, seguem as considerações e as referências.

A origem do mal: como iniciou a pandemia do COVID-19?

Entre o final de 2019 e início de 2020 uma nova doença respiratória espreitava a humanidade. Em breve todos saberíamos que se tratava de um novo vírus da família dos coronavírus, que causam síndromes respiratórias agudas graves (SARS). Em 8 de janeiro circulou a informação para a comunidade científica de que pesquisadores chineses estavam correndo para descobrir a causa de uma misteriosa doença respiratória que havia infectado quase 60 pessoas no centro da China. A SARS que havia matado centenas de pessoas em 2002-2003 já havia sido descartada. De fato, tratava-se de uma nova ameaça (CYRANOSKI, 2020).

Em 21 de janeiro o editorial da Revista *Nature* estampava o alerta: “vigilância, prontidão, rapidez, transparência e coordenação global são agora cruciais para impedir que uma nova doença infecciosa se torne uma emergência global”. O editorial ainda explicava que a situação estava ocorrendo após o surto de um misterioso coronavírus semelhante à pneumonia, que havia sido relatado pela primeira vez no último dia de dezembro de 2019, e que já havia matado seis pessoas na China. Àquela altura a Organização Mundial da Saúde (OMS) estava decidindo se deveria declarar ou não a situação uma emergência internacional de saúde pública (STOP THE WUHAN CORONAVIRUS, 2020).

Somente em 30 de janeiro a OMS declarou que o surto da doença causada pelo novo coronavírus, nomeado como COVID-19, constituía

uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Ainda não era considerada como uma pandemia, fato esse que ocorreu apenas em 11 de março de 2020 (OPAS BRASIL, 2020).

O governo brasileiro começou a articular uma estratégia nacional contra o COVID-19 em 6 de fevereiro por meio da Lei N° 13.979 (BRASIL, 2020) que dispôs sobre medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Uma das medidas de enfrentamento seria uma quarentena, definida como uma “restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, [...], de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus” (BRASIL, 2020, s./p.).

Desafio, crise ou guerra?

Encontramos referências para podermos considerar qualquer uma das três opções em relação ao COVID 19: é um desafio, trata-se de uma crise e é uma guerra declarada.

Yuval Noah Harari (2020), PhD em História, professor na Universidade Hebraica de Jerusalém e autor de três livros de grande sucesso mundial sobre o papel da humanidade no mundo atual e o que estamos fazendo para o nosso futuro, encara a pandemia do COVID-19 como uma guerra contra um predador invisível e afirma que para derrotá-lo é preciso que as pessoas confiem nos especialistas, que os cidadãos confiem nos poderes públicos e que os países confiem uns nos outros. No entanto, o autor expõe uma crise por conta de uma ausência de líderes que possam inspirar, organizar e financiar uma resposta global coordenada contra o novo coronavírus. Ele atribui essa crise a uma ação deliberada por parte de políticos irresponsáveis que solaparam a confiança na ciência, nas instituições e na cooperação internacional.

O Secretário-geral da ONU, António Guterres, durante sua coletiva de imprensa sobre o COVID-19 em 19 de março de 2020 assumiu que a pandemia de coronavírus é uma crise diferente de qualquer outra na história de 75 anos da ONU e pediu aos líderes mundiais que se reunissem e oferecessem uma resposta global urgente e coordenada (ONU, 2020).

Já os setores ligados à economia tendem a tratar o evento do novo coronavírus como um desafio. O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) em seu site institucional afirmou que “a pandemia do COVID-19 declarada pela OMS provocou impactos importantes sobre os pequenos negócios. Há desafios na perspectiva da saúde dos negócios e na saúde dos colaboradores e clientes” (SEBRAE, 2020, s./p.).

Independentemente de ser tratado como crise, guerra ou desafio, devemos analisar como nossos gestores mundiais e locais têm se comportado perante a situação imposta pelo COVID-19. Estão assumindo uma postura de verdadeiros líderes ou de simples chefes de Estado? Uma postura pendendo para um ou outro lado poderá indicar qual o legado tal gestor deixará para as próximas gerações.

Sobre líderes e chefes

Disposta em 141 páginas publicada em 2012 pela Editora Planeta constituída por 3 partes: Gestão, Liderança e Ética, “Qual é a tua obra?: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética” prefaciada por sua filha, Ana Carolina Rocha Cortella Krämer, Cortella (2012) apresenta profundidade acerca do tema que discorre. Tais pensamentos, reflexões e discussões sinalizadas pelo autor nos remete a problematizar enquanto cidadãos brasileiros o que podemos e o queremos deixar para as próximas gerações após a pandemia do coronavírus (COVID-19). Vamos um pouco além: o que nossos gestores buscam deixar para cidadãos brasileiros em um futuro próximo?

Em pleno século XXI vivemos desafios a serem enfrentados com respaldo na ciência, na medicina e acima de tudo na alteridade, em colocar-se no lugar do outro e reconhecer-se nesse outro valorizando a si e a esse outro (BAKHTIN, 2011[1979]). Há uma crise que os campos da saúde, assim como nós todos percorremos, que se trata de um longo trajeto que precisa fortalecer as relações humanas em prol da sua/nossa existência deixando de lado o capital. Trata-se de uma guerra contra um vírus e contra a ignorância daqueles que ainda se baseiam em fundamentalismos e totalitarismos que não contemplam a verdadeira essência, a do ser humano em um evento chamado pandemia do COVID-19.

Portanto, lidamos no atual cenário com líderes que nos inspiram e líderes que expiram. Lidamos ainda com discursos com tons de arrogância. Tais discursos nos imprimem aspectos que envolvem a não percepção por parte do líder de aproveitar as oportunidades, de não dialogar com aqueles com quem pode aprender e também pode ensinar, o que de fato trata-se de um chefe e não líder. Segundo Cortella (2012, p. 31, grifos do autor) “[ge]nte arrogante é gente que acha que já sabe, que acha que não precisa aprender, e costuma dizer: **“Há dois modos de fazer as coisas, o meu ou o errado. Escolha você”**”. O líder arrogante ou uma pessoa arrogante não está apta a aceitar as ideias do outro, a interagir com outro, não aceita a mudança, a transformação, porque se julga um ser pronto. Esse líder, ou melhor, esse chefe não se enxerga no processo e tampouco enxerga e compreende esse outro, porque não percebe e concebe o coletivo e as relações dialógicas entre o eu e o outro (BAKHTIN, 2011[1979]).

Do contrário, “[a] liderança exige a capacidade de humildade” (CORTELLA, 2012, p. 74, acréscimos nossos). De acordo com o autor a pessoa humilde é aquela que está aberta a outras formas de pensar, de sentir, de agir, não está, portanto, pensando apenas nela. “A pessoa que tem humildade usa a outra como fonte de renovação” (CORTELLA, 2012, p. 75). Ou seja, é aquela que ouve o outro, dialoga, troca, muda, transforma a si, ao outro e ao meio em que vive, ao passo que vai se constituindo, constitui o outro (BAKHTIN, 2011[1979]). Do legado que deixaremos para as próximas gerações pautar-se-á, conforme assinala Cortella (2012, p. 20, grifos do autor) naquilo que concordamos com o autor **“eu me vejo naquilo que faço, não naquilo que penso”**.

De seu lado, há os defensores da saúde e do bem-estar social da população, conforme reverberam discursos de ações de contingenciamento da pandemia do novo coronavírus, como é o caso de alguns governadores brasileiros, dentre eles, o governador do Estado de São Paulo, João Agripino da Costa Doria Junior; do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Witzel; do Estado de Santa Catarina, Carlos Moisés da Silva, dentre outros.

Os excertos extraídos de alguns sites publicados entre os meses de março e abril de 2020, evidenciam a preocupação desses gestores, atuando como líderes de Estado, a primarem pela saúde da população e que há consciência por parte destes que é de sua responsabilidade

cuidar e zelar por esses cidadãos. Por outro lado, em contraposição, encontramos excertos publicados nesse mesmo período de gestores que, na contramão da ciência e mesmo do bom senso, insistem em agir em benefício de seus próprios interesses ou pelo bem primeiro de uma economia que salva empregos, mesmo que ao custo de muitas vidas. Tais gestores, apesar de serem chefes de Estado, não se comportam como líderes, na concepção de Cortella (2012).

A seguir iremos expor alguns desses excertos para podermos melhor analisar a postura desses gestores por meio de seus discursos públicos. Seguiremos uma linha do tempo para melhor situar os discursos uns em relação aos outros. Paralelo a isso, informaremos o número de casos e de mortes em consequência do COVID-19 no Brasil nas datas apresentadas com base nas informações oficiais do Painel Coronavírus (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020) e nos Estados Unidos com base no *Coronavirus Resource Center* (JOHNS HOPKINS UNIVERSITY AND MEDICINE, 2020).

Os gestores e seus discursos

Em 24 de fevereiro, ainda sem nenhum caso confirmado de COVID-19 no Brasil, O Presidente dos Estados Unidos Donald Trump, sobre os 15 casos confirmados da doença em seu país afirmou no Twitter que *“o Coronavírus está sob controle nos EUA. Estamos em contato com todos e todos os países relevantes. O CDC e a World Health têm trabalhado duro e com muita inteligência. Mercado de ações começando a parecer muito bom para mim!”* (TRUMP, 2020, s./p., grifos nossos).

Dois dias depois, ainda com 15 casos confirmados nos Estados Unidos, Donald Trump tenta minimizar os efeitos do novo coronavírus. Em uma coletiva de imprensa, Trump foi questionado sobre a crise pandêmica do Ebola, ocorrida em 2014. O presidente norte-americano não hesitou em afirmar que *“este [o coronavírus] é diferente. Muito diferente. Isto é uma gripe. Isto é como uma gripe. E esta é uma situação muito diferente do Ebola”* (REMARKS-PRESIDENT-TRUMP-VICE-PRESIDENT-PENCE..., 2020, s./p., grifos nossos). Ou seja, até então Trump considerava o COVID-19 como uma simples gripe. Tal discurso também retumbaria no Brasil, dias depois, com Jair Bolsonaro também considerando o novo coronavírus como uma *“gripezinha”*.

Em 6 de março, com 217 casos confirmados e ainda sem mortes nos Estados Unidos, Donald Trump continuava minimizando a situação causada pelo COVID-19, afirmando que “[...] temos números muito baixos em comparação com os principais países do mundo. Nossos números são mais baixos do que praticamente qualquer outro [país do mundo]” (REMARKS BY PRESIDENT TRUMP..., 2020, s./p., grifos nossos).

Com 708 casos confirmados e ainda sem nenhuma morte nos Estados Unidos, em 10 de março Trump continuava com seu discurso minimizador: “isso desaparecerá [o coronavírus], apenas mantenham a calma [...]: Fiquem calmos. Está realmente dando certo. E muitas coisas boas vão acontecer” (SEGRS, 2020, s./p., grifos nossos).

Em 26 de fevereiro ocorreu o primeiro caso confirmado de COVID-19 no Brasil e em 19 de março são relatadas as primeiras seis mortes oficiais. No dia 24 de março, com 2201 casos confirmados e 46 óbitos o presidente da república, Jair Messias Bolsonaro apresenta um discurso não surpreendentemente alinhado ao de Donald Trump, primando a economia (manutenção de empregos) e sacrificando vidas humanas (BRITO, 2020, s./p., grifos nossos):

*O vírus chegou, está sendo enfrentado por nós e brevemente passará. **Nossa vida tem que continuar. Os empregos devem ser mantidos.** O sustento das famílias deve ser preservado. [...] **Devemos, sim, voltar à normalidade.** Algumas poucas autoridades estaduais e municipais devem abandonar o conceito de terra arrasada, como proibição de transporte, fechamento de comércio e confinamento em massa. [...] Então, por que fechar escolas? Raros são os casos fatais de pessoas sãs, com menos de 40 anos de idade. **Noventa por cento de nós não teremos qualquer manifestação caso se contamine.** Devemos, sim, é ter extrema preocupação em não transmitir o vírus para os outros, em especial aos nossos queridos pais e avós, respeitando as orientações do Ministério da Saúde.*

Sobre o vírus ainda mencionou o chefe de Estado, Jair Messias Bolsonaro, que caso fosse infectado pelo COVID-19 “**Nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho**” (BRITO, 2020, s./p., grifos nossos).

O governador de Santa Catarina, Carlos Moisés da Silva, a respeito do “conceito de terra arrasada” e da necessidade de se “voltar à normalidade” mencionou em 29 de março de 2020 (SANTA CATARINA, 2020, s./p., grifos nossos) que

Todas essas questões nos levam a uma posição muito tranquila de que temos que aguardar um pouco mais para colocar em ação o nosso plano de retomada das atividades econômicas. Precisamos estruturar melhor a nossa rede para que não tenhamos o risco de uma sobrecarga do sistema enquanto os equipamentos ainda estão chegando. [...]Essa decisão está tomada, no sentido de colocar a vida em primeiro lugar em Santa Catarina. Haverá efeitos econômicos muito grandes? Sim, mas o Estado não pode se omitir em um momento como esse. É necessário um esforço extra de cada um para que possamos superar essas dificuldades. Precisamos da união de todos os entes públicos e contamos com o apoio dos prefeitos nesse momento.

Conforme seu posicionamento a favor da saúde e tecendo críticas aos discursos do presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, o governador do Estado de São Paulo, João Agripino da Costa Dória Junior, em 6 de abril de 2020 (CORREIO BRAZILIENSE, 2020, s./p., grifos nossos), afirmou que

Não pauto minhas ações por populismo. Pauto pela verdade e pela ciência. Todas as iniciativas de São Paulo são amparadas na ciência e opinião médica. [...] Temos que nos afastar dos que pregam o ódio, que não assumem o interesse maior que é salvar as vidas. No Brasil, defendem o isolamento social o ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandeta [sic], o ministro da Justiça, Sérgio Moro, o ministro da Economia, Paulo Guedes, o vice-presidente, Hamilton Mourão. Será que a Organização Mundial da Saúde está errada? Será que ministros e secretários de Saúde de 56 países do mundo estão errados? Será que um único presidente da República no mundo é o certo? [...]Aqueles que incentivam a vida normal, que pressionam o prefeito da capital e que me pressionam pelo whatsapp, por cartas e que violam os princípios da Medicina, a eles eu pergunto: vocês estão preparados para os caixões com as vítimas do coronavírus? Vocês que defendem a abertura, aglomerações, que minimizam a crise gravíssima em que estamos,

vão enterrar as vítimas? Depois de salvar vidas, vamos salvar a Economia.

Em 20 de abril, frente a 40.581 casos e 2.575 mortes um repórter da Rede Globo de Televisão pergunta (ou tenta perguntar) ao presidente Bolsonaro: “*Presidente, hoje tivemos mais de 300 mortes [são 113; depois de divulgar, o Ministério da Saúde corrigiu]. Quantas mortes o senhor acha que...*”, no que Bolsonaro o interrompeu: “*Ô, cara, quem fala de... Eu não sou coveiro, tá certo?*”, declarou o presidente. O repórter, então, tentou fazer novamente a pergunta e o presidente novamente o interrompe: “*Não sou coveiro, tá?*” (GOMES, 2020, s./p., grifos nossos).

Oito dias depois, em 28 de abril, o Brasil bate o seu recorde diário de mortes (474), no que Jair Bolsonaro emite sua opinião: “*E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre. [...] Lamento a situação que nós atravessamos com o vírus. [...] Nos solidarizamos com as famílias que perderam seus entes queridos, que a grande parte eram pessoas idosas*” (GARCIA; GOMES; VIANA, 2020, s./p., grifos nossos). Jair Bolsonaro além de mostrar total desprezo pelo conhecimento científico, ignora as medidas preconizadas pela OMS e pelo próprio Ministério da Saúde do Brasil.

No dia seguinte, 29 de abril, o Governador do Acre, Gladson Cameli externa seu discurso contrário ao que foi dito por Bolsonaro:

É a opinião dele, aqui no Acre estou cumprindo o mesmo que a Organização Mundial de Saúde, que adotou algumas regras e tenho seguido. Graças a Deus que tomei as decisões no momento certo, senão a situação estaria pior. Por mim, nossas decisões são tomadas pelo o que a OMS tem dito (NASCIMENTO, 2020, s./p., grifos nossos).

O discurso do governador do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, corrobora com a afirmação do governador do Estado de São Paulo, externada acima. Wilson Witzel sinaliza que preza pela segurança e saúde da população carioca citando o artigo 7º de Roma e tecendo críticas também ao presidente da República Jair Messias Bolsonaro, quando enunciou que

*Eu não estou aqui para fazer pré-julgamento de ninguém, mas se pudesse dar um conselho como jurista diria que está colocando em risco sua liberdade. A um chefe de Estado não se admite que vá na contramão do que dizem organizações internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas) e a OMS (Organização Mundial de Saúde. [...] Temos o artigo 7º do Estatuto de Roma, de crime contra a humanidade. Cada um que tome as ações conforme sua consciência determinar e depois seja responsabilizado por seus atos. Amanhã a responsabilidade virá e infelizmente pode ser muito dura. Esse não é o momento de desafiar ou fazer política. [...] **Continuarei mantendo esse decreto hígido independente de qualquer decreto federal.** Se vier, questionamentos serão feitos inclusive pelo MPF (Ministério Público Federal), mas aqui também avaliaremos com a Procuradoria-Geral do Estado (ISTO É, 30/04/2020, s./p., grifos nossos).*

As vozes dos gestores estaduais que se apresentaram como líderes frente à situação imposta pelo COVID-19 apontam para uma mesma direção, o do cuidado com os habitantes das localidades as quais estes lideram. Há uma consciência das consequências que poderiam/podem vir a surgir caso tais ações emergenciais desses líderes não tivessem sido tomadas em tempo, neste caso, nos referimos ao isolamento social como medida preventiva contra a disseminação do COVID-19. Consciência essa, respaldada também no que as organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a OMS têm orientado para os chefes de Estado e para o mundo. Haverá ainda um impacto na economia brasileira, contudo, reverbera nos discursos desses líderes a valorização da vida humana e do cuidado como fator prioritário no tempo presente.

Assim, depreendemos a partir de tais enunciados que esses gestores são também líderes na sua atuação diante de um fato atípico que é a pandemia do novo coronavírus. Líder nas palavras de Cortella (2012, p. 71) “é aquele que tem uma força intrínseca e qualquer um e qualquer uma de nós pode sê-lo. Depende da circunstância e da disposição”. O líder se faz, se constitui “no[s] processo[s] da vida com ou outros” (CORTELLA, 2012, p. 71, acréscimos nossos) na relação dialógica com os outros (BAKHTIN, 2011[1979]). Cada um de nós, cidadão/cidadã tem sua responsabilidade também quando se inscreve nesses processos, quando os discursos do outro passam a constituir os

seus/nossos discursos, neste caso, sobre seguir ou não as ações preventivas contra a pandemia do novo coronavírus.

Quanto à liderança, Yuval Noah Harari (2020, posição 105) afirma que os Estados Unidos renunciaram nos últimos anos ao papel de líder global.

[...] O atual governo cortou o apoio a organizações internacionais como a Organização Mundial da Saúde e deixou bastante claro ao mundo que os Estados Unidos já não têm nenhum amigo de verdade, apenas interesses. Quando a crise do coronavírus eclodiu, o país permaneceu à margem e, até o momento, absteve-se de assumir o papel de líder. Ainda que possa vir a fazê-lo, a confiança no atual governo erodiu-se de tal forma que poucos países estariam dispostos a segui-lo. Você seguiria um líder cujo lema é “primeiro eu”?

Contornos a-finais

Considera-se que a postura e as estratégias adotadas por alguns governantes têm reverberado ora para um discurso de (re)conhecimento quando se quer entender as próprias ações, a si mesmo, de pertencer-se sujeito no/do mundo, portanto, da importância da sua existência e a do outro. Por outro lado, depreende-se que ainda é preciso aprofundar mais as discussões sobre a temática quanto ao que de fato é ser líder e o que é ser chefe em se pensando em dois aspectos que condicionam as atitudes desses gestores e/ou líderes, o da arrogância ou da humildade, o de bem comum ou do bem-estar próprio. Qual legado será deixado para as próximas gerações a partir desse fato histórico?

Assentados em Cortella (2016, p. 119), depreendemos que nem hoje e tampouco em um futuro próximo teremos o poder de/para controlar nossas ações, assim, como não podemos ter esse controle sobre o outro e do que ainda está por vir, pois a “vida é processo, processo é mudança e mudança também é para direções não desejadas”. Precisamos, deste modo, viver um dia de cada vez, conscientes de nossa importância no mundo, na comunidade da qual fazemos parte.

Cortella (2016, p. 115) afirma que “[...] por mais estranho que pareça, é no desabamento que você vai aprender. Se você não

aprende no cuidado, aprende no fato equivocado”. Isso reforça a importância de pensarmos, repensarmos, refletirmos, nos encontrarmos e nos desencontrarmos, tocarmos a vida, seguirmos em frente, voltarmos, retomarmos, seguirmos novamente. É começo. É recomeço. É processo... Isto, pois trata-se de compreender também a partir de uma perspectiva enunciativa-discursiva que somos seres sociais, históricos atravessados por outros enunciados que ora nos constituem e ora constituímos o outro nas/pelas interações verbais (BAKHTIN, 2011[1979]). Como sujeitos inconclusos, inacabados estamos, assim, sempre vivenciando novas experiências, sempre começando, recomeçando, sempre dialogando com o outro em diferentes esferas da atividades humana (BAKHTIN, 2011[1979]).

Por fim, o mundo passa por um momento em que só há um caminho a seguir e ele não se encontra nem à esquerda nem à direita, mas tão somente traça uma linha reta, ditada pela ciência e capitaneada pela OMS. A maioria dos gestores mundiais estão seguindo essa linha reta, comportando-se como líderes, embora poucos chefes de Estado afetos à esquerda ainda teimem em culpar a direita capitalista pela crise social e outros alinhados à direita culpem a esquerda comunista pela crise econômica. É somente por meio da colaboração global, seguindo o que é preconizado pela ciência e atendendo o que os verdadeiros líderes recomendam é que vamos superar não só a situação gerada pelo COVID-19, mas todas as outras crises, guerras ou desafios que certamente ainda virão pela frente.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética** - a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fononi Bernardini et al. São Paulo: Ed. da Unesp: Hucitec, 1998[1975].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. [VOLÓCHINOV, Valentim Nikolaevich]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância

internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm.

Acesso em: 13 abr. 2020.

BRITO, Ricardo. **Bolsonaro volta a se referir ao coronavírus como gripezinha, critica governadores e gera reação.** UOL, 24 mar. 2020. Disponível em:

<https://economia.uol.com.br/noticias/reuters/2020/03/24/bolsonaro-volta-a-se-referir-ao-coronavirus-como-gripezinha-e-criticar-governadores-por-restricoes.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CORREIO BRAZILIENSE. **Doria prorroga quarentena em São Paulo e critica Bolsonaro.** Correio Braziliense, 06 abr. 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2020/04/06/interna-brasil,842724/doria-prorroga-quarentena-em-sao-paulo-e-critica-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a tua obra?:** inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CORTELLA, Mario Sérgio. Felicidade: uma presença eventual, um desejo permanente... In: BETTO, Frei; BOFF, Leonardo; CORTELLA, Mario Sérgio. **Felicidade: foi-se embora?** Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

CYRANOSKI, David. **New virus identified as likely cause of mystery illness in China.** Nature News, 8 jan. 2020.

GARCIA, Gustavo; GOMES, Pedro Henrique; VIANA, Hamanda. **‘E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?’, diz Bolsonaro sobre mortes por coronavírus; ‘Sou Messias, mas não faço milagre’.** G1 Política, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/28/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-mortes-por-coronavirus-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 03 maio 2020.

GEGe. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavra e contrapalavras:** Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GOMES, Pedro Henrique. **‘Não sou coveiro, tá?’, diz Bolsonaro ao responder sobre mortos por coronavírus.** G1 Política, 20 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou-coveiro-ta-diz-bolsonaro-ao-responder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 03 maio. 2020.

HARARI, Yuval Noah. **Na batalha contra o coronavírus, falta líderes à humanidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

ISTO É. **Witzel endurece medidas contra o coronavírus e critica Bolsonaro: “Não**

é o momento de fazer política”. Isto É, 30 mar. 2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/witzel-endurece-medidas-contr-o-coronavirus-e-critica-bolsonaro-nao-e-o-momento-de-fazer-politica/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY AND MEDICINE. **Covid-19 United States cases b County**. Coronavirus Resource Center, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/us-map>. Acesso em: 03 maio 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Painel Coronavírus**. Ministério da Saúde, 3 maio. 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 03 maio 2020.

NASCIMENTO, Aline. **Governador do AC comenta fala de Bolsonaro sobre mortes pela Covid-19: ‘É a opinião dele, aqui cumpro as regras da OMS’**. G1 Acre, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2020/04/29/governador-do-ac-comenta-fala-de-bolsonaro-sobre-mortes-pela-covid-19-e-a-opinioao-dele-aqui-cumpro-as-regras-da-oms.ghtml>. Acesso em: 03 maio 2020.

ONU. **UN Chief Addresses the Global #COVID19 Crisis (19 March 2020)**. ONU, 19 mar. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=oFW-8pJTk7Q. Acesso em: 03 maio 2020.

OPAS BRASIL (Organização Pan Americana da Saúde). Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 13 abr. 2020.

REMARKS BY PRESIDENT TRUMP, Vice President Pence, and Members of the Coronavirus Task Force in Press Conference. James S. Brady Press Briefing Room, 26 fev. 2020. Disponível em: <https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/remarks-president-trump-vice-president-pence-members-coronavirus-task-force-press-conference/>. Acesso em: 03 maio 2020.

REMARKS BY PRESIDENT TRUMP at Signing of the Coronavirus Preparedness and Response Supplemental Appropriations Act, 2020. Diplomatic Room, 6 mar. 2020. Disponível em: <https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/remarks-president-trump-signing-coronavirus-preparedness-response-supplemental-appropriations-act-2020/>. Acesso em: 03 maio 2020.

SANTA CATARINA. **Coronavírus em SC: Governador Carlos Moisés sinaliza prorrogação de isolamento social no Estado em reunião com prefeitos**. SC, 29 mar. 2020. Disponível em:

<https://www.sc.gov.br/noticias/temas/coronavirus/coronavirus-em-sc-governador-carlos-moises-sinaliza-prorrogaçao-de-isolamento-social-no-Estado-em-reuniao-com-prefeitos>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SEBRAE. **Como os pequenos negócios podem enfrentar os desafios do coronavírus?** SEBRAE, 2020. Disponível em: <https://m.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/como-os-pequenos-negocios-podem-enfrentar-os-desafios-do-coronavirus,963608794c4e0710VgnVCM1000004c00210aRCRD>. Acesso em: 03 maio 2020.

SEGRS, Grace. **Trump says coronavirus “will go away” and urges Americans to “just stay calm”**. CBS News, 10 mar. 2020. Disponível em: <https://www.cbsnews.com/news/trump-says-coronavirus-will-go-away-and-urges-americans-to-just-stay-calm-2020-03-10/>. Acesso em: 03 maio 2020.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

STOP THE WUHAN CORONAVIRUS. *Nature*, v. 577, n. 7791, p. 450, 2020.

TRUMP, Donald J. **The Coronavirus is very much under control in the USA**. Twitter, 24 fev. 2020. Disponível em: <https://twitter.com/realdonaldtrump/status/1232058127740174339>.

Acesso em: 03 maio 2020.

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS
DA MÚSICA: FATORES MOTIVACIONAIS
NO AMBIENTE ESCOLAR**

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA MÚSICA: FATORES MOTIVACIONAIS NO AMBIENTE ESCOLAR ²¹

Edlaine Souza de Lima (IESP) ²²

Introdução

É necessário que haja mudanças no ensino de inglês nas escolas da rede pública. O ensino de uma língua estrangeira precisa ser fixado na comunicação, tratá-lo de forma tradicional pode levar a ineficiência da aprendizagem da nova língua.

É preciso que se utilizem métodos que levem o aprendiz a comunicar-se de forma efetiva na língua alvo e não ensinem apenas suas formas gramaticais.

Nesse sentido, Lederman & Potter (2013, p. 11) propõem a utilização da música nas aulas de línguas inglesa, pois ela oferece recursos para que os professores possam desenvolver com os alunos as quatro habilidades: *listening, speaking, reading e writing*. Através da música pode-se promover o ensino da língua de forma mais autêntica já que as músicas trazem vocabulário simples, expressões idiomáticas e elementos culturais, além de transformar a sala de aula em um ambiente aconchegante, ajudando a motivar o aluno e levando a um aprendizado eficiente da língua.

Nosso trabalho tem como objetivo realizar um estudo bibliográfico com base nos pressupostos de KUETHE(1974), KRASHEN(1988), VYGOTSKY(1989), ANTUNES (2006), SHÜTZ(2007), LEDERMAN; POTTER (2013), entre outros, sobre a importância da música como contribuição para os processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa em escolas públicas.

Para alcançar nosso objetivo, faremos na primeira seção, um estudo sobre a importância da motivação nos processos de ensino e aprendizagem, bem como os tipos de motivação e as causas da

²¹ Este texto constitui um recorte de uma Monografia apresentada ao Instituto de Educação Superior da Paraíba, sob orientação do Professor Ms. Eraldo José de Aguiar Júnior.

²² Mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa, pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba (IESP). Professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II, pelas prefeituras de Mataraca e Capim-PB.

falta de motivação na sala de aula.

Propomos na segunda seção, uma reflexão sobre as práticas tradicionais de ensino e sobre a importância da inserção de métodos que levem dinamismo à aula e auxiliem a melhorar a relação entre professor e aluno.

Na terceira seção veremos o quão é significativo o uso de músicas na aprendizagem de uma língua estrangeira. Na quarta e última parte deste trabalho, citamos exemplos de técnicas e atividades para auxiliar o professor na utilização de músicas em suas aulas.

O presente trabalho fundamentou-se teoricamente em pesquisas de livros de renomados estudiosos da língua, supracitados, cujos conceitos favoreceram o desenvolvimento da Pesquisa e da Análise.

Motivação

Segundo os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (1998, p. 24), a língua inglesa foi implantada nas escolas públicas de Ensino Fundamental II, como disciplina obrigatória e desde então a maioria das propostas de ensino, situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados. Assim, podemos observar que a língua vem sendo ensinada através de práticas tradicionais, a maioria delas ligadas quase que exclusivamente aos chamados aspectos sistêmicos, isto é, à forma, com enfoque no ensino das estruturas gramaticais da língua.

Um método muito difundido em nossas escolas é o método expositivo, que conduz o aluno a uma aprendizagem mecânica, fazendo-o apenas memorizar e decorar fatos, regras e definições sem ter uma sólida compreensão do assunto. Em uma aula expositiva é comum se ver alunos que parecem estar dormindo, ou prestando atenção em qualquer coisa menos na aula. No método expositivo, os alunos não são estimulados a compreender os assuntos e o sistema da língua como um todo, incluindo não apenas definições gramaticais mas, principalmente, a cultura dos povos falantes nativos de inglês.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) o aprendizado deve ser visto como um processo dinâmico. O professor precisa mostrar as características da nova língua e a prática deve se sustentar em tarefas e projetos que despertem nos estudantes o interesse em aprendê-la.

Um ambiente em uma sala de aula voltada ao ensino formal da língua inglesa, sem a presença de elementos autênticos representantes dessa língua e de sua cultura, não produz motivação e não estimula o aprendizado. Portanto, a melhor maneira de fazer com que esse aluno esteja centrado na aula é a proposta de atividades que o façam sentir necessidade de cumprilas, ou seja, metas a serem realizadas.

Segundo James Kuethe (1974, p.145) “quando o professor pode mostrar aos alunos que certas metas estão ao seu alcance, eles aceitarão as metas e serão motivados a alcançá-las a fim realizar o seu novo autoconceito.”

Quando uma pessoa é motivada para alcançar uma meta, sua atividade consiste num movimento em direção a esse objetivo. O indivíduo é motivado quando revela, por palavras ou atos, que deseja alcançar um alvo. Porém, se há distância entre o indivíduo e o seu intuito, a motivação torna-se reduzida. Portanto, é importante que o professor construa atividades que ensinem o aluno a aceitar metas e a trabalhar para atingi-las.

Para atingir tais objetivos, o professor precisa estar atento aos diferentes tipos de alunos e a autoestima de cada um, para não supervalorizar alguns alunos e fazer com que outros sintam-se inferiorizados, um exemplo é elogiar a conduta de um determinado aluno, citando o nome, durante a realização de uma atividade, indicando assim, que os outros sigam o exemplo. O papel da autoconfiança na realização de metas é de suma importância.

De acordo com Pillet (1997, p.63) “a motivação é fator fundamental da aprendizagem. Pode ocorrer aprendizagem sem professor, sem livro e sem escola. Mas se não houver motivação, não haverá aprendizagem.”

A motivação, segundo o Dicionário Aurélio Buarque de Holanda (p.473), significa “conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta do

indivíduo”. Assim como na aprendizagem em geral, o ato de se aprender línguas é ativo e não passivo. Por isso, a motivação do aprendiz no aprendizado de línguas é um elemento chave. Para Maslow (apud PILLET, 1986, pag. 67) um dos formuladores da Teoria Humanista, o comportamento humano pode ser motivado pela satisfação de necessidades biológicas, mas, quando o homem consegue satisfazer essas necessidades, por exemplo a fome, a sede, o sexo, imediatamente surgem outras necessidades.

Maslow (1943) esquematizou uma hierarquia de sete conjuntos de motivos- necessidades conforme a sequência: necessidades fisiológicas, necessidade de segurança, necessidade de amor e participação, necessidade de estima, necessidade de realização, necessidade de conhecimento e compreensão, necessidades estéticas. Antes de suprir a necessidade de conhecimento e compreensão, o indivíduo precisa suprir as necessidades fisiológicas, as de segurança, as de participação e amor, as de estima e as de realização. Isso quer dizer que se o aluno chega à escolar com fome, ou assustado, ou deprimido, ou com baixa auto-estima, sentindo-se infeliz, ele certamente não conseguirá concentrar-se na aula e não irá sentir-se motivado.

Tipos de motivação

A motivação orienta o comportamento do indivíduo para determinado objetivo. Pra alcançar esse objetivo de forma prazerosa, estando motivado o aluno precisará estar envolvido em dois tipos de motivação: A motivação intrínseca (aquela que vem do próprio aluno): a vontade de aprender e de buscar soluções para os problemas; a escolha e a realização de tarefas que sejam atraentes e desafiadoras para ele. O estudante pode também sentir uma necessidade pessoal de reconhecimento social ou de aprovação no grupo. A motivação extrínseca (aquela que vêm de fora): notas, aprovação no final do ano, estímulo familiar por médias elevadas. Esses elementos não podem ser fim em si mesmo, mas se utilizados com critério e bom senso fazem surgir, ou ressurgir, a motivação intrínseca.

As atividades realizadas por interesse extrínseco podem proporcionar uma melhora tanto no desempenho como no aprendizado. Assim o aluno motivado, intrinsecamente, busca realizar atividades que o satisfaçam e envolve-se verdadeiramente na execução das atividades.

Para James L Kuethe (1974, p. 145):

Quando há motivação intrínseca para adquirir o conhecimento particular de uma determinada habilidade, a aquisição é a meta da aprendizagem e também a sua recompensa. Quando há a intenção de aprender para conquistar a aprovação dos pais ou do professor a aprendizagem é extrínseca e pode levar o aluno à um desvio do caminho da aprendizagem, para um caminho que seja menos laborioso.

A motivação extrínseca é mais presente nas escolas para promover a participação dos alunos nas atividades. Porém o que podemos observar é que algumas práticas utilizadas pelos professores não levam o aluno a participar da aula e nem a gostar da mesma, fazendo com que ele assista às aulas, apenas pela obrigação de obter notas, para ser aprovado no final do ano letivo, sem qualquer aprendizado da língua. Ao invés de motivar os alunos, as notas têm por vezes um efeito contrário, os pais e a escola levam o aluno a dar demasiada importância às notas, muitas vezes os alunos trapaceiam nos testes só para obter boas notas sem se importar com a aquisição de conhecimentos e habilidades.

A motivação pode ser ativada tanto por fatores internos como externos. As características dos ambientes que freqüentamos representam fatores externos. Por exemplo, se o ambiente em que o aprendizado da língua deve ocorrer for autêntico e proporcionar atividades voltadas aos interesses do aprendiz, o grau de motivação poderá ser maior. A origem da motivação é sempre o desejo de satisfazer necessidades. O ser humano é um animal social por natureza e, como tal, tem necessidade absoluta de se relacionar com os outros de seu ambiente. Essa tendência integrativa da pessoa é o principal fator interno ativador da motivação para muitos de seus atos. Se o aluno estiver em um ambiente no qual ele possa interagir e participar ativamente poderá sentir uma forte e imediata motivação para assimilar os conteúdos apresentados pelo

professor e resolver as atividades propostas. A reação normal da pessoa, quando compelida a uma atividade não resultante de um desejo de satisfazer uma necessidade, é a desmotivação.

O que acontece atualmente no ensino de inglês, é que há em muitas escolas inúmeros fatores desmotivadores, tais como: salas de aula com muitos alunos, professores com proficiência limitada, cobrança através de exames de avaliação com questões rigorosas que nada avaliam, repetição oral mecânica, etc. Esses fatores desmotivadores podem ser observados, com mais frequência, na rede de escolas públicas no país, onde o ensino de inglês parece não ir além do método de tradução e gramática.

Language learning e language acquisition

O *Language acquisition* (aquisição da linguagem) é um método de ensino de línguas que foi desenvolvido na década de 80, no sul da Califórnia pelo linguista Stephen Krashen, o método refere-se ao processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, na qual o aprendiz participa como sujeito ativo, processo este que produz habilidade prático-funcional sobre a língua falada e não conhecimento teórico. Ele desenvolve familiaridade com a característica fonética da língua, sua estruturação e seu vocabulário; é responsável pelo entendimento oral, pela capacidade de comunicação criativa e pela identificação de valores culturais. Uma abordagem inspirada no *language acquisition* valoriza o ato comunicativo e desenvolve a autoconfiança do aprendiz.

Krashen (1988) também desenvolveu o conceito de *language learning*. Este método está ligado à abordagem tradicional do ensino de línguas. A atenção volta-se à língua na sua forma escrita e o objetivo é o entendimento, pelo aluno, da estrutura e das regras do idioma através de esforço intelectual e de sua capacidade lógico-dedutiva. No caso da língua inglesa ensina-se, por exemplo, o funcionamento dos modos interrogativo e negativo, verbos irregulares, modais, etc. O aluno aprende a construir frases no *perfect tense*, mas dificilmente saberá quando usá-lo. Esse método consiste em transmitir ao aluno conhecimento a respeito da língua

estrangeira, de seu funcionamento e de sua estrutura gramatical com suas irregularidades, de seus contrastes em relação à língua materna, conhecimento este que, espera-se, venha a se transformar na habilidade prática de entender e falar essa língua. Este esforço de acumular conhecimento torna-se frustrante na razão direta da falta de familiaridade com a língua.

Krashen (1988) observou que a desmotivação é freqüentemente observada em salas de aula que enfatizam o *language learning*. Por outro lado, em programas que enfatizam o *language acquisition*, observou-se a ocorrência natural da motivação para o aprendizado de uma segunda língua. O linguísta conclui que o *language acquisition* é mais eficaz do que *language learning* para se alcançar habilidade funcional na língua estrangeira, e que o ensino de línguas eficiente não é aquele atrelado a um pacote didático predeterminado, nem aquele que utiliza recursos tecnológicos, mas sim, aquele que é individualizado, em ambiente bi-cultural, que explora as habilidades pessoais do facilitador em criar situações de comunicação real, voltadas às áreas de interesse do aluno.

Ao privilegiar o uso de métodos tradicionais no ensino de inglês, o professor faz com que o aluno perca o interesse no aprendizado da língua, já que o mesmo não encontra relação entre a língua inglesa e a vida. Ele não considera que a língua inglesa possa ajudá-lo na vida profissional no futuro ou que possa auxiliá-lo na obtenção de informações.

O professor que adota em sua metodologia um instrumento criativo para desenvolver os conteúdos, pode criar um agente motivador que fará com que a aprendizagem seja conduzida e encarada como uma meta a ser conquistada na busca de um prêmio, o aprendizado. Usando criatividade em sala de aula, o professor poderá despertar maior interesse nos educandos.

Atividades lúdicas na aula de língua estrangeira

É notável nas salas de aula a falta de interesse de alunos pelos conteúdos que a escola propõe. Isso pode ocorrer por causa da utilização de métodos e práticas que distanciam a escola da vida

real. Diante dessa realidade, muitos professores têm se dedicado à procura de um método que mantenha os alunos atentos e interessados. Porém, encontrar um método ideal tornou-se uma tarefa quase impossível. Segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a busca por um método ideal acabou nos anos 1980. Não porque ele tenha sido encontrado, mas porque o aprendizado passou a ser dinâmico.

A variedade de atividades e o dinamismo nas aulas conseguem motivar o aluno e mantê-lo interessado em tudo o que o professor propõe. Os PCNs (na área Linguagem e Códigos) sugerem que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser interativo, autônomo, recíproco, libertador e deve levar o aluno a tomar contato com os aspectos culturais que serão trazidos através do conhecimento de um novo idioma.

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno o engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. PCNs(1988, p. 19)

Ao trabalhar as aulas valorizando a cultura dos países, da língua estrangeira estudada como segunda língua, o professor leva um mundo novo ao aluno, repleto de informações, fazendo com que o mesmo passe a respeitar a individualidade do outro e aprenda a conviver com as diferenças.

Através da observação dos costumes e dos valores de outras culturas, o aluno compreende a própria cultura e entende o que fariam outras pessoas, de outros países, em determinadas situações. Contudo, para VYGOTSKY(1989), levar os aspectos culturais à sala de aula, o professor necessita de uma variedade de atividades que façam com que o aluno perceba esses aspectos de forma prazerosa, inserindo elementos de sua realidade às propostas oferecidas pela escola.

Conforme Paulo Freire (1994), a função do educador é formar

educandos com consciência crítica, visualizando a realidade na qual estão inseridos. A condição para que a escola sirva aos interesses da população é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares que tenham ressonância na vida dos alunos. Os materiais fazem parte desse processo, pois, se bem selecionados, motivadores e significativos, irão ajudar o aprendiz a enxergar além de suas lentes. Então, os educadores atingirão os objetivos a que se propõem, motivando os educandos a aprenderem a língua estrangeira de maneira mais rápida e agradável.

Uma aula de Língua Inglesa, tem de ser, acima de tudo, divertida ou, ao menos, atraente. O estudante deve ter a sensação de estar aprendendo “sem sofrer” e de sua aprendizagem ser eficaz e produtiva. Sendo assim, uma opção que pode auxiliar o professor no incentivo á uma aprendizagem mais atraente, é a utilização de atividades lúdicas, pois essas podem auxiliar no processo de ligar as atividades escolares à realidade do aluno. Segundo o Dicionário Universal (<http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>) a palavra lúdico (de origem latina *ludu*, que significa jogo) refere-se a “jogos, brinquedos, divertimento, passatempos; relativo ao jogo enquanto componente do comportamento humano”. O lúdico é, pois, um facilitador de interação social e da construção do próprio conhecimento. Nesse sentido, fica evidente a seriedade e a importância de seu uso no fazer pedagógico, pois, por meio dele, torna-se mais fácil, eficiente e prazeroso aprender, e, isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O trabalho com atividades significativas, lúdicas, permite que os alunos estejam em contato com a linguagem total e não só com fragmentos da linguagem, fazendo-os tornarem-se mais críticos, participativos, mais sensibilizados pelas outras culturas, visto que o processo de ensino e aprendizagem de um idioma é construtivo e demanda criatividade e inovação. Além disso, as atividades lúdicas são um meio riquíssimo de promover interação entre o professor e o aluno e, principalmente, entre os próprios alunos, o que pode auxiliar no processo de aprendizagem promovendo a troca de idéias e experiências. Segundo Vygotsky (1989), para que haja uma boa aprendizagem é preciso interação. Ele propõe condições para isso

acontecer, entre as quais é necessário destacar que as interações estejam dentro da "zona proximal de desenvolvimento", ou seja, a distância entre aquilo que a criança sabe fazer sozinha (o desenvolvimento real) e o que é capaz de realizar com ajuda de alguém mais experiente (o desenvolvimento potencial), ajuda do professor ou dos colegas.

Pela interação se evidencia a importância das atividades significativas e divertidas (lúdicas), pois são favorecedoras da interação. Estudos demonstram que através de atividades lúdicas, o educando explora muito mais a criatividade, melhora sua conduta no processo de ensino e aprendizagem e a autoestima. O indivíduo criativo é um elemento importante para o funcionamento efetivo da sociedade, pois é ele quem faz descobertas, inventa e promove mudanças. Para Kuethe (1974) "O solucionador de problemas é criativo e muitas vezes são capazes de ver a semelhança entre uma situação nova e outra de que já teve experiência." Por isso, para tornar o aluno criativo e capaz de utilizar a língua estrangeira em diferentes situações comunicativas, o professor deve promover atividades que simulem inúmeras situações reais do processo comunicativo, estimulando o aprendiz a pensar na melhor maneira de agir diante de uma situação real de comunicação.

Para Pillet (1986 p.100) "a simulação permite que os alunos vivenciem na sala de aula, situações da vida real, sentindo as responsabilidades correspondentes a essas situações." Dessa maneira, o aprendiz estará preparado para lidar com situações autênticas, que pode encontrar fora da escola. Porém, para que as atividades lúdicas auxiliem no processo de aprendizagem com sucesso, é preciso atentar para alguns pontos:

É relevante, limitar o tempo para a realização das atividades: nem demasiado, nem pouco tempo para efetuar-las. Para que as atividades não se tornem enfadonhas ou muito curtas.; Outro ponto primordial é esclarecer, para o aprendiz, o objetivo de cada atividade a ser desenvolvida em sala de aula e o porquê de aprendê-la. Assim, ele terá mais interesse em participar da mesma e não irá considerar a atividade uma brincadeira desnecessária.

Professor: principal incentivador da aprendizagem

Há muitas atividades lúdicas que são capazes de tornar uma aula interessante e motivadora, mas, algo que influi no desenvolvimento positivo de uma aula de língua (ou de qualquer outra disciplina), é a atitude do professor em relação aos aprendizes. Recomenda-se que o professor mantenha uma relação muito próxima aos alunos. Estes devem sentir o professor como um amigo, um parceiro. O professor tem um importantíssimo papel no processo de motivação do aluno e de incentivo no desenvolvimento da criatividade através de atividades lúdicas. É de suma importância que o professor encoraje o aluno a envolver-se na atividade proposta, estimulando-o no decorrer da mesma.

Além disso, ao utilizar atividades lúdicas, o professor precisará observar o pré-conhecimento que o aluno possui de sua língua materna e de mundo, para que a atividade possa ter sentido e não torne-se desmotivadora, podendo partir de um conhecimento prévio e sendo ampliado durante a atividade. De acordo com os PCNs (p. 32), “um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender.” Ao observar o pré-conhecimento dos alunos, o educador poderá preparar aulas mais criativas e eficientes, o que fará com que ele próprio se torne mais criativo, levando-o a induzir esse valor nos educandos.

É de suma importância, que o professor trabalhe com os alunos algumas atividades que os façam sentir-se capazes de aprender a língua inglesa, utilizando temas interessantes. O professor criativo e motivador pode incentivar o estudante a expor suas ideias, a compreender e respeitar as opiniões e atitudes do outro. Por outro lado, se o educador chega à sala de aula desanimado, ou se ele ficar constantemente repreendendo os alunos, sem permitir que os mesmos participem da aula, tomando atitudes autoritárias, poderá fazer com que os aprendizes se sintam sem estímulo para estudar a língua inglesa. Segundo Kuethe (1979, p. 109) “O professor rígido muitas vezes desencoraja o pensamento criativo rejeitando respostas que difiram do que ele procura). O comportamento rígido do professor torna os alunos agressivos, apáticos e insatisfeitos com a disciplina estudada.

Para Pillet (1986, p. 83.) “o comportamento do professor em

relação aos alunos é de fundamental importância para que ocorra a aprendizagem.” Porém, é comum nos dias atuais, encontrar professores que não fazem o menor esforço para conviver amigavelmente com seus alunos e tomam atitudes autoritárias em sala de aula, num sistema que o ameace de reprovação; fazendo assim, com que o aluno obtenha um sentimento de revolta com relação ao professor e a disciplina que o mesmo ensina. É esse comportamento do educador repreensivo que, muitas vezes, afasta os alunos da escola e diminui o interesse do aprendiz pelos ensinamentos que a escola propõe. É importante que o educador procure relacionar-se de forma amigável com os educandos e tenha a consciência de que tipo de método está utilizando em suas aulas, se esses métodos estão auxiliando, ou se estão afastando os alunos da aula. Uma forma de melhorar o relacionamento entre os professores e os alunos pode ser o uso de atividades lúdicas na aula. A seguir serão apresentadas algumas atividades lúdicas que podem auxiliar o professor a tornar a aula divertida e a melhorar a relação com os alunos.

Algumas atividades lúdicas que podem auxiliar o professor de L2

Para motivar os aprendizes e tornar mais afetivo o ensino da língua inglesa, o professor poderá levar atividades em sala de aula a fim de ajudá-lo a conseguir realizar seus objetivos. Observem-se algumas:

CONTAR HISTÓRIA: A pronúncia clara, os gestos e a entonação da voz ajudam o aluno a entender a narrativa. Essa atividade aprimora a compreensão da língua estrangeira.

CARTÕES POSTAIS: Os estudantes produzem cartões postais e escrevem um pequeno texto, contando um pouco sobre um local escolhido por eles próprios. Logo após é necessário fazer contato com uma escola de outro país que queira trocar os postais com a turma. A atividade permite utilizar a língua numa situação real de comunicação e aprimorar a redação de textos descritivos e informais.

FILMES: Ao assistir um filme sem legenda os alunos treinam a escuta e anotam as passagens que não compreenderam para pesquisas posteriores. Em seguida todos debatem sobre o filme e

a crítica. A próxima etapa envolve a produção de resenhas. Essa atividade aprimora a redação de textos e o enriquecimento do vocabulário.

PALAVRAS CRUZADAS: Nessa atividade, cabe ao aluno elaborar enunciados na língua estudada, e não apenas um exercício de tradução. Essa é uma maneira de estudar vocabulário e qualquer estrutura gramatical.

LIVRO DE RECEITAS: A turma traz de casa a receita predileta e a escreve na língua estudada, logo após cada aluno deverá ler a receita para a turma ensinando através de gestos o modo de preparo da mesma. Com essa atividade os alunos são estimulados a enriquecer o vocabulário e ainda praticam a linguagem oral.

JORNAL: Ao produzir um jornalzinho os estudantes são estimulados a escrever, pois abordam temas relacionados ao seu cotidiano. Eles podem produzir colunas de horóscopo e piadas, quadro de recados, críticas culturais, entrevistas e cobertura de eventos.

VISITANTES ESTRANGEIROS: O professor pode organizar, junto com o visitante, uma palestra sobre o país do mesmo que fale sobre a cultura e os costumes do lugar onde ele nasceu. Para tornar o encontro mais rico, os alunos elaboram roteiros de entrevista com antecedência e pesquisam sobre a nação em questão.

ATIVIDADES ONLINE: São atividades que exploram o lúdico, pois usam ilustrações, movimentos e outros atrativos da *internet* para conquistar os alunos. O professor pode informar-se sobre *sites* que oferecem essas atividades e indicá-los aos alunos.

MÚSICAS: A música é uma excelente atividade pra enriquecer o estudo da língua, pois, a mesma serve para treinar a pronúncia, identificar sotaques diferentes, reconhecer elementos culturais, treinar a leitura e a audição. Esta atividade será melhor apresentada no próximo capítulo.

Música- um breve contexto histórico

Segundo o dicionário de Aurélio Buarque (p.477), música, vem do gregomousiké, pelo latim música, é “a arte e a ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido.”

A música tem o poder de influenciar as emoções humanas, ela

tem o poder fazer rir, cantar e dançar; pode tornar as pessoas mais pacientes e doces. A música é, entre outras coisas, uma forma de representar o mundo, de relacionar-se com ele e de concretizar novos mundos. Os filósofos Platão e Aristóteles já afirmavam que a música tem a capacidade de harmonizar, de favorecer o equilíbrio, de liberar as emoções. Não se sabe exatamente quando a música passou a fazer parte das civilizações humanas, se conhece apenas que as mais antigas civilizações indígenas já utilizavam músicas em suas comemorações festivas. Há evidências de que a música é conhecida e praticada desde a pré-história. Provavelmente a observação dos sons da natureza desperte no homem, através do sentido auditivo, a necessidade ou a vontade de uma atividade que se baseie na organização de sons. Embora nenhum critério científico permita estabelecer seu desenvolvimento de forma precisa, a história da música confunde-se, com a própria história do desenvolvimento da inteligência e da cultura humanas.

Na vida tradicional das sociedades indígenas a música ocupa um lugar central na percepção dos grupos: é formadora de experiência social, é parte integrante das atividades de subsistência e é garantia da continuidade social. Para essas sociedades, a música é parte fundamental da vida, não simplesmente uma de suas opções. Além das culturas indígenas, a música ganha sentido diferente em outras culturas: A música chinesa antiga tinha a função de estabelecer uma harmonia entre o Céu e a Terra. Já no ocidente, a música passou por transformações notáveis ao longo do tempo, intelectualizando-se ao extremo - a fase já intelectualizada da música ocidental é conhecida no Brasil como música erudita ou clássica. Pode-se observar que nessa ou naquela cultura a música se instala como uma atividade quase sempre ligada a dados extra-musicais, ora tendo funções bem demarcadas em cerimônias rituais, em espetáculos de teatro, dança. Inicialmente toda música existente não era escrita e seria passada auditivamente de geração em geração. E, só quando passou a ser representada graficamente, a partir da idade média, a música passou, não apenas a ser ouvida, como também a ser lida. Dessa forma, passou a ser interpretada e modificada de acordo a necessidade a que iria destinar-se. A partir de então, a música passou a ser composta não apenas para ser utilizada em cerimônias religiosas ou para

trabalhos teatrais, mas passou a ser feita também com intuito de protestar, de despertar sentimentos de amor, paixão, alegria. Passou também a ser usada para fins terapêuticos e educacionais.

Nas instituições religiosas a música é utilizada para criar um clima de harmonia no ambiente e para manter as pessoas concentradas na cerimônia. Há a música certa para cada momento da celebração: Momento de alegria, exultação, tristeza, confissão etc. As igrejas fazem uso constante de melodias durante os encontros religiosos porque a música pode mexer com um ser humano o suficiente para que o mesmo assimile uma ideia e entenda o que está acontecendo de forma mais clara. Nas igrejas, o tipo de música mais usado é a música sacra. A primeira característica de música sacra é que ela é diferente da música que se conhece, fora do ambiente eclesial, pois a mesma tem compromisso extremo com o divino. A segunda é que ela é, basicamente, acompanhamento para o texto a ser usado para fazer o sermão do dia.

Nas escolas vem crescendo o interesse de educadores pelo uso de música em suas aulas. Observa-se que são inúmeros os benefícios que a música pode trazer ao campo da aprendizagem. Com o poder de auxiliar a memorização de conteúdos, a música vem se tornando uma “arma” poderosa nas mãos de mestres interessados em melhorar sua prática de ensino e de levar aos educandos uma aprendizagem mais eficiente e prazerosa.

A música e a aprendizagem de língua inglesa

Na década de 70, o psicoterapeuta búlgaro Georgi Losanov descobriu que a música barroca incentivava o lado direito do cérebro e a absorção de conhecimentos. Losanov descobriu também que os sons harmoniosos fazem com as pessoas se divirtam, aprendendo naturalmente, sem pressões. Além disso, a música é uma forma rica de indexar a memória, ou seja, ao se estudar um determinado tema através de uma música ou ao se ouvir um fundo musical durante o estudo do tema, o cérebro lembrará o estudo feito toda vez que se ouvir a música que foi utilizada. Segundo Celso Antunes (2006, p.64) ao indexar a memória através da música “estamos valendo-nos de um estímulo auditivo

para reforçar a aprendizagem de um conteúdo qualquer.”

Atualmente se enfatiza a importância dos enfoques comunicativos na aprendizagem de línguas, aproximando o aluno de um idioma real com textos autênticos para escutar e ler, que favoreçam a compreensão auditiva e leitora, ligada à linguagem gramatical. Sendo assim, pode-se direcionar ao uso da música como um instrumento rico para esta finalidade como também para a finalidade de motivação dos alunos, já que a música, além de chamar a atenção dos educandos, favorece o avanço deles em termos de aquisição da língua-alvo.

A música é um excelente estímulo à aprendizagem por que a associação entre as inteligências visuo-espacial e sonora implica em aprendizagem muito mais duradoura e muito mais motivadora, já que a música é capaz de aumentar a sensibilidade fazendo com que se aumente também a percepção de mundo, levando à tona as habilidades criativas do aluno, que compreenderá os conteúdos escolares com mais facilidade e poderá utiliza-lo com criatividade no seu dia-a-dia. O uso correto da música pode dar bons resultados em sala de aula, pois a mesma pode ajudar na concentração e no relaxamento dos seus discípulos. Algumas características intrínsecas à música são muito bem vindas em situações de aprendizagem: linguagem simples e natural, repetições, conteúdo interessante (algumas canções são verdadeiras histórias e discutem temas polêmicos). A música oferece oportunidade de discutir e analisar temas ligados à realidade do aluno, e, de buscar novas alternativas para solucionar problemas vivenciados pelos mesmos.

Segundo Parejo (2000; p.07) “[...] cabe a música colocar-se a serviço da sociedade, recriando as dimensões humanas, estéticas, éticas sociais- e por não dizer- as dimensões do sentir, do prazer, da alegria, da esperança das quais tantas pessoas já se distanciaram.” Dessa forma, percebe-se que a música não é apenas um instrumento motivador para o aprendizado da língua inglesa, mas é também, uma forma de incentivar o aluno a crescer social e pessoalmente. A utilização de melodias pode ser considerada uma excelente estratégia para introduzir o uso prático da língua inglesa na escola, pois, os estudantes estarão em contato com elementos vivos da língua, como cultura, pronúncia nativa e vocabulário variado.

Para Liderman & Potter (2013, p.11) há uma variedade de vocabulário, conteúdo, pontos gramaticais, temas e aspectos culturais que podem ser abordados em uma única música. Desse modo, a música apresenta-se como uma conexão direta com o mundo real. Através da música o professor pode trabalhar a cultura dos povos falantes nativos de língua inglesa, além melhorar a capacidade auditiva do aluno, com relação à língua e melhorar a habilidade de pronúncia na língua alvo.

O trabalho com músicas, realmente, traz muitos benefícios para o processo de ensino e aprendizagem de Inglês, porém, o professor precisa estar atento para não transformar esse recurso em brincadeira por parte dos alunos. O professor precisa deixar claro para os alunos os objetivos da aula para que eles não pensem que a música é só para distrair ou que educador não está querendo dar aulas. O mestre também tem que atentar para a escolha das músicas, pois isso pode transformar a motivação do aprendiz em insatisfação. É importante que o professor discuta com os alunos que tipo de música eles gostam de ouvir, e, assim ele pode variar o ritmo e agradar toda a turma. É necessário também que o educador varie as atividades propostas ao utilizar músicas, pois, por mais que a turma esteja empolgada para ouvir a música na sala de aula, ao se depararem com a mesma atividade em todas as aulas, o recurso tornar-se-á enfadonho.

Listening: Ouvindo e Compreendendo

O *listening* é uma técnica de ensino utilizada para se aprimorar a compreensão auditiva na aquisição de uma segunda língua. A habilidade de compreender o que está sendo ouvido na língua em aprendizagem é de suma importância no processo de comunicação. Trabalhar o processo de compreensão oral na aula de Língua Inglesa é buscar com que os alunos percebam o papel que a produção oral em uma língua estrangeira tem no exercício das interações sociais. Através da aplicação do *listening* o estudante aprende a importância de ouvir atentamente o outro tornando-se capaz de reproduzir textos orais levando em conta para quem está falando, porque, onde e quando está falando.

No entanto, o exercício do *listening* ainda é pouco praticado

nas escolas de ensino público em nosso país, o que dificulta a inserção do aluno no processo ativo de comunicação. O problema que ocorre com relação ao *listening* é o fato de as aulas serem ministradas de forma expositiva, ou seja, o professor expõe o assunto a ser estudado e o aprendiz apenas ouve, sem que haja nenhum tipo de interação entre ambos.

De acordo com os PCNs (p.94):

em uma aula expositiva não há interação recíproca (...), o que existe é uma preocupação do falante com aquilo que vai ser dito (...), não há participação ativa no processo interacional, uma vez que os ouvintes não podem intervir diretamente na situação comunicativa.

O desprezo à prática do processo de compreensão auditiva nas escolas públicas, leva a um aprendizado ineficiente da língua inglesa, o que prejudica muito o aprendiz o qual terá dificuldade em relacionar-se ativamente em uma situação comunicativa, já que, para que a comunicação ocorra de forma coerente e interativa é necessário que o receptor compreenda claramente a mensagem que o emissor passa, só assim, o receptor (que se tornará emissor) poderá produzir um texto oral que intervenha coerentemente com o texto dito pelo emissor. A produção oral irá exigir do emissor uma preocupação com aspectos fonológicos da língua estrangeira, pois o mesmo terá que desprender-se do sistema fonético-fonológico da língua materna para poder pronunciar corretamente o léxico da língua estrangeira. O conhecimento sistêmico dos aspectos fonético-fonológico da língua estrangeira só pode ser bem desenvolvido através de atividades de *listening*.

Aperfeiçoar o *listening* é importante para que o estudante possa: Compreender conversações de falantes nativos; compreender notícias transmitidas através dos noticiários da língua alvo; Deduzir e analisar materiais auditivos; Entender as atitudes e intenções do autor em passagens auditivas.

O trabalho com atividades de *listening* pode ser feito de forma eficiente e prazerosa através do uso de músicas na sala de aula. A música entusiasma o aluno, fazendo com que o mesmo se sinta motivado, o que facilita o trabalho do professor, na hora de utilizar em suas aulas, práticas que desenvolvam a compreensão auditiva.

A seguir apresentar-se á, algumas sugestões para trabalhar com músicas através do *listening* para aprimorar as outras habilidades essenciais ao processo de aprendizado de língua estrangeira - *speaking, reading and writing*.

Dois tipos de músicas podem ser utilizadas na aprendizagem de

inglês:

Músicas didáticas: aquelas especialmente compostas para o ensino de um determinado aspecto da língua, como por exemplo, estruturas linguísticas, vocabulário e funções. Estas músicas estão presentes em muitos materiais didáticos, principalmente aqueles utilizados para o público infantil, pois, para a criança o simples fato de estar cantando alguma coisa em inglês, já é um grande estímulo. Esse tipo de música pode ser encontrado em livros didáticos de Língua Inglesa ou em sites e blogs na internet e, a exemplo do blog “canal do ensino”, onde podemos encontrar canções para levar a criança a pronunciar palavras em inglês como: partes do corpo humano, verbos de ações do cotidiano, animais, entre outros.

Músicas autênticas: Aquelas que são difundidas no meio popular entre os nativos da língua inglesa. Elas trazem um vocabulário mais ampliado que as músicas didáticas, podem apresentar nas composições a cultura local, gírias, expressões idiomáticas, entre outros aspectos e temas que levam ao aluno um conhecimento mais ampliado que vai além do estudo e pronuncia de vocabulário ou estruturas gramaticais. Esse aspecto pode despertar a curiosidade do aluno e motivá-lo para o aprendizado da língua. Esse interesse pode auxiliar o professor com relação ao trabalho com as habilidades lingüísticas essenciais ao aprendiz de línguas (*listening, speaking, reading and writing*). Todas essas habilidades são de suma importância para o desenvolvimento do aprendizado de qualquer idioma, porém, nos deteremos por enquanto no estudo do *listening*, devido a sua grande importância na utilização da música em sala de aula.

Critérios e técnicas - músicas em sala de aula

Devido às mudanças ocorridas no ensino de línguas nos últimos anos, há uma procura considerável por técnicas que sejam atrativas

aos alunos e que não tornem a aula monótona. Diante disso, a música vem sendo empregada em salas de aula de língua estrangeira por ser um importante elemento cultural e, portanto, estabelece um paralelo entre cultura e o aprendizado de línguas. Além disso, a música com seu poder de despertar sentimentos nas pessoas pode acalmar, divertir, uni-las e certamente, torna o ambiente da sala de aula mais agradável.

Segundo Liderman & Potter (2013, p.09) “precisamos ir além das estruturas gramaticais não contextualizadas. Por meio da música podemos abordar temas transversais, aprender sobre as questões da vida real e suas transformações”. No entanto, ao fazer uso de músicas durante as aulas o professor precisa estar ciente de seus objetivos para que saiba mostrar com clareza a importância dessa prática pedagógica que visa um aprendizado prazeroso e significativo.

É importante que o educador tenha critérios a serem seguidos para que haja maior eficiência no processo do uso de canções nas aulas de língua. Para auxiliar o professor nessa tarefa, Liderman & Potter (2013, p.13) citam alguns critérios que podem utilizados na aplicação dessa técnica de ensino:

É importante que a música seja apropriada para a faixa etária dos alunos; ligar a música à abordagem gramatical utilizada na lição vigente; Trabalhar o vocabulário apresentado na letra da música;

Inserir culturalmente a música (falar sobre o cantor, autor da letra, cidade em que nasceu, etc.); utilizar vocabulário útil para o dia-a-dia dos alunos; Adequar à música utilizada ao nível lecionado; procurar músicas que tenham musicalidade atrativa e clara; verificar a qualidade da gravação, se o equipamento a ser usado está funcionando e disponível.

Considerações Finais

Toda língua traz consigo elementos culturais de um povo e transmite aspectos sociais e históricos da comunidade falante dessa língua, por tanto, o processo de ensino-aprendizagem da mesma, reduzido apenas ao estudo das estruturas gramaticais, pode estar afastando o aluno do conhecimento de todo um contexto sócio-histórico e cultural de outros povos. O ensino da língua

direcionado apenas para estruturas língüísticas pode tornar aula cansativa e sem sentido para a vida real dos alunos.

As técnicas de ensino que privilegiam a comunicação, orientam o uso de textos autênticos na aula de inglês, ou seja, textos ricos em expressões utilizadas pela comunidade falante da língua e que mostrem a cultura dessa comunidade.

Um tipo de texto autêntico muito rico em expressões idiomáticas e contexto cultural é a música. A música pode ser considerada uma excelente ferramenta no processo de aprendizagem de língua estrangeira, pois, além trazer aspectos culturais, ela torna a aula divertida e ainda auxilia na aquisição do *listening* e no aprimoramento da pronúncia do aprendiz. De acordo com os PCNs “a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.” (BRASIL, 1998, p. 49).

O aluno encontra na música uma forma divertida de comunicação real. Ao cantar canções na língua alvo ele pode sentir a língua fluir e isso pode aumentar o desejo de aprender cada vez mais. Estudos realizados por Domoney e Harris (1993, apud Liderman & Potter, 2013, p.11) demonstram que a música é a maior fonte de contato com a língua inglesa fora da sala de aula para a maioria dos estudantes, e que, a exposição á linguagem autêntica de forma divertida estimula a aprendizagem.

Portanto é necessário enfatizar que o método tradicional de ensino, baseado unicamente na aprendizagem de itens gramaticais podem conduzir a falta de motivação por parte dos alunos no aprendizado da língua. Dessa forma, torna-se notável a urgência de projetos de formação de professores que os conscientize-os do valor de práticas dinâmicas assim como a música, que despertem o interesse do aluno, levando-o a sentir-se motivado, para que haja uma aprendizagem plena da língua.

Referências

ANTUNES, Celso. **Inteligências Múltiplas e Seus Jogos**. Petrópolis: Vozes. 8 ed., 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua

- Estrangeira. Brasília. MEC/ SEF, 1998
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. New York: Heder & Heder, 1970 (manuscrito em português em 1968). Publicado com prefácio de Ernani Maria Fiori- Rio de Janeiro: paz e Terra, 218p. (23Ed., 1994, 184p.)
- KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Prentice-Hall International, 1988.
- KUETHE, James L. **O Processo ensino –aprendizagem**. Rio Grande do Sul: Globo, 1974
- LEDERMAN; POTTER. **Atividades com músicas para o ensino de inglês**. Barueri: Disal, 2013
- MASLOW, A. H. **A Theory of Human Motivation**. 1943. Disponível <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>. Acesso em 20/09/2009
- PAREJO, Enny. **Iniciação e sensibilização musical pré-escolar**. São Paulo, 2000, Mimeo
- PILLET, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática. 21 ed., 1997 PILLET, Nelson. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Ática. 15 ed., 1997
- PIGNATARI, Carolina. **“15 músicas infantis para aprender inglês”**. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/15-musicas-infantis-para-aprender-ingles> Acesso em: 07 Jul. 2013.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- SHÜTZ, Ricardo. **"Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition."** English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Acesso em: 25 jan. 2007
- SHÜTZ, Ricardo. **"Motivação e desmotivação no aprendizado de Línguas."** English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Acesso em: 25 jan. 2007
- AMORIM, Vanessa; MAGALHÃES, Vivian. **Cem aulas sem tédio**: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira. Santa Cruz: PE. Reus, 1998.
- BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A Motivação do Aluno**: contribuições da Psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes. 3 ed., 2004
- BRUNIERA, Celina. Explique que a Língua tem vida. **Nova Escola**. São Paulo, n. 159, 36, jan/fev. 2003
- CAVALCANTE, Meire. 11 Maneiras Divertidas de Ensinar uma Língua Estrangeira. **Nova Escola**. São Paulo, n. 177, p. 54, nov. 2004.
- CANDAU, Vera Maria. **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- MORAES, J. Jota de. **O que é música**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MURPHEY, Tim. **Music and Song**. Oxford: OxfordUniversity Press. 15 ed., 1996.

CORREIO DAS ARTES, ed. A União- Ano LIV, n. 30, 9 e 10 de Setembro, 2006.

NATEL, Tania Beatriz Trindade. -**Os materiais significativos, o lúdico e a sala de aula de línguas estrangeiras**. Disponível em:<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index>. Acesso em : 20 nov. 2006

SILVA, William Eduardo da. **Discurso e Ideologia na Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/2.htm>. Acesso em: 25 jan. 2007

**TÁTICAS E ESTRATÉGIAS NA ESCOLA
REGENTE FEIJÓ, FAXINAL DOS
TROJAN, MALLETT/PR (1965-1992)**

TÁTICAS E ESTRATÉGIAS NA ESCOLA REGENTE FEIJÓ, FAXINAL DOS TROJAN, MALLET/PR (1965-1992)

Gabriela Migon (UNICENTRO)²³

Jayne Maria Witchemichen (UNICENTRO)²⁴

Introdução

Atualmente o papel exercido pela escola é de notória exposição ao público, além de caracterizar-se pelas reinvenções e renovações constantes. Entretanto, é função da História, lembrar que nem sempre o processo de ensino fora da maneira como conhecemos. Durante muitos anos a educação foi limitada e de difícil acesso. Essas privações foram nítidas na educação no meio rural brasileiro, que se caracterizou pelas escolas primárias multisseriadas. Contudo, além de lembrar, cabe a história abordar as diferenças, desvelar a homogeneidade e trazer à tona questões de pequenas comunidades, que tiveram impacto significativo em seu meio.

Dessa forma, neste trabalho realizamos uma análise crítica a respeito do ensino na Escola Regente Feijó, localizada na comunidade Faxinal dos Trojan, município de Mallet/PR, entre os anos de 1965 e 1992. A Escola que se caracterizava como rural, passou por muitas dificuldades visto as escassas políticas públicas voltadas a educação, mas por meio das criativas invenções dos sujeitos que a integravam conseguia ser o ponto de referência da comunidade.

As diferentes práticas de ensino elaboradas pelos docentes, iam além das disciplinas obrigatórias, tornando-se verdadeiras táticas. Por meio das entrevistas e do livro de Atas²⁵, vemos que a necessidade da escola era além do ensino tradicional, das disciplinas geralmente apresentadas nos currículos escolares. A adequação que o educador

²³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGH/UNICENTRO). E-mail: história.gabrielamigon@gmail.com

²⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGH/UNICENTRO). E-mail: jayne_wt@yahoo.com.br

²⁵ Para este trabalho, utilizou-se de três entrevistas com quatro pessoas, antigos moradores e professores da Escola Regente Feijó. E, também, um livro de Atas das reuniões da Associação de Pais e Mestres da referida escola.

realizava, tinha vínculo com as atividades gerais do faxinal²⁶, como economia doméstica e noções sobre elaboração de ferramentas. Além desses fatores, o papel que a escola desempenhava na localidade era plural, e deste modo a encaramos nesse artigo como um espaço praticado.

O conceito de espaço praticado discutido nesse trabalho, é ancorado nas pesquisas de Michel de Certeau, teórico qual escreve de forma perspicaz a respeito do cotidiano. Ao pensar a respeito do espaço praticado, Certeau faz uma série de apontamentos que se adequam as pesquisas que trazem histórias de vida como fonte. Para o autor, o espaço praticado existe a partir da experiência humana de se adequar, adaptar e reinventar o mesmo lugar. Para o historiador, assim como para o antropólogo, esse é o foco principal: a ação humana. Para a História ainda mais: a ação humana no tempo e no espaço.

Em “*A invenção do Cotidiano- Artes de Fazer*”, Certeau analisa a operação dos usuários na sociedade, nos fazendo questionar como surgem os padrões e regras da utilização das coisas e espaços na sociedade. Há uma produção cultural feita pela maioria, a estratégia, vendida em forma de comportamento por meio da televisão, por exemplo. Entretanto, a ênfase de sua reflexão está em como a minoria se apropria dessas invenções de comportamento de acordo com a realidade que vivem, a tática.

Essas questões que o autor se preocupa em discutir no primeiro volume da obra. Por isso, é utilizado o conceito de tática e estratégia, o qual (2011, p.44) aborda que “as táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas”. A estratégia, no entanto, está ligada a burguesia, a maioria citada. Está estritamente vinculada as coisas que são culturalmente confeccionadas e vendidas como algo essencial. Neste sentido, as táticas de consumo podem ser encaradas como uma forma de (re)leitura, de apropriação do que é do outro. É essa invenção, o consumo nesse sentido, que significa o cotidiano para Certeau.

Em diálogo com o historiador e erudito francês, teórico base deste trabalho, utilizamos da teoria e metodologia da história oral, para

²⁶ Orientamos aos leitores que, por vezes, o Faxinal dos Trojan será abordado apenas como faxinal. Como nesse trecho.

análise das entrevistas. Entendendo a história oral como inovadora, no campo historiográfico, no sentido em que amplia o campo de trabalho, conforme explica Verena Aberliti (2008, p.166):

Outros campos nos quais a História oral pode ser útil são a História do cotidiano (a entrevista de história de vida pode conter descrições bastante fidedignas das ações cotidianas); (...) o estudo de padrões de socialização e de trajetórias de indivíduos e grupos pertencentes a diferentes camadas sociais, gerações, sexos, profissões, religiões etc; Histórias de comunidades, como as de bairro, as de imigrantes, as camponesas etc, podendo inclusive auxiliar na investigação de genealogias; História de instituições, tanto públicas como privadas; registro de tradições culturais, aí incluídas as tradições orais, e História da memória.

Esse potencial de abordagem, da história oral, permite aos historiadores encontrarem questões que, muitas vezes, não estão nos documentos, ou, que estão para além deles, ou ainda, que os completam, deixando-os mais compreensíveis. Visto que, a análise de documentos escritos é consolidada no campo historiográfico e conforme Circe M. F. Bittencourt (2008, p.328) “[...] os documentos são a fonte principal de seu ofício, a matéria-prima por intermédio da qual escrevem a história.” Ainda, entendemos que a memória, significa neste trabalho, uma fonte muito rica, pois experiências e sentimentos são envolvidos para falar sobre esse processo de transição do tempo. Segundo o historiador Paul Thompson (1992, p.17):

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos.

A partir desse entendimento é que cruzamos as informações contidas no livro de Atas com as entrevistas dos ex-moradores do Faxinal. E, escrevemos, o entendimento de lugar, espaço e das táticas e estratégias realizadas na Escola Regente Feijó, no referido período.

O faxinal dos Trojan: lugar

De acordo com o historiador Michel Certeau (2011, p.184), “Um lugar é uma ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência [...] Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade”. Portanto para o autor o lugar possui elementos que coexistem, mas não se relacionam sem a intervenção humana, porque o lugar é estável e o espaço é móvel. Ainda, o lugar pode ser facilmente compreendido como/por um mapa, os elementos estão estabilizados, entretanto o modo que se lê, se narra esse mapa se torna espaço pois passa a existir a articulação de um ponto ao outro pelo discurso.

O lugar onde a Escola Regente Feijó se situa, fica na comunidade Faxinal dos Trojan, no município de Mallet, interior do Estado do Paraná. A cidade Mallet foi fundada em 1912, logo após a linha férrea que ligava São Paulo ao Rio Grande do Sul ser instalada na localidade. Anteriormente, na Colônia Rio Claro do Sul²⁷, imigrantes poloneses e ucranianos – chamados rutenos nesse período – já haviam colonizado a região. Embora se tenha conhecimento que o município iniciou em Rio Claro do Sul, a sede de Mallet, por questões econômicas acabou sendo formada em torno da linha de trem e da estação ferroviária, há cerca de 20 quilômetros de onde situa-se Rio Claro. Por conta do processo de colonização da localidade, a grande maioria da população descende de poloneses e ucranianos.

Os faxinais neste município, se desenvolveram, portanto, pelos imigrantes e pelos habitantes que aqui já residiam. Em Mallet, o Faxinal dos Trojan se constitui como uma comunidade rural, acerca de 10 quilômetros da área urbana. Ademais, são comunidades tradicionais, reconhecidas no Estado do Paraná pela lei Nº 15673 - 13/11/2007. Aproximadamente, nas últimas duas décadas, essas localidades apareceram de maneira ascendente nas pesquisas e escritas universitárias. Tal problematização acadêmica, se deu dentre muitos motivos, pelo ingresso de faxinalenses no ensino superior, pela proximidade das universidades com essas comunidades e, também, para demonstrar que em meio ao limitado modo da vida capitalista

²⁷ Rio Claro do Sul atualmente é distrito de Mallet.

existiram comunidades que viveram à sua maneira, dispensando muitas “leis gerais”.

Uma forte característica que diferencia as comunidades faxinalenses das demais, conforme já mencionado por outras pesquisas (NERONE, 2000; BENATTE et. Al. 2011), é o compartilhamento das terras de criar os animais à soltas e da ajuda mútua no trabalho com as lavouras. Práticas também descritas pelos ex-moradores do Faxinal dos Trojan, conforme o entrevistado Aloize²⁸ “[...]a criação de todos os vizinhos, ela andava num trecho de uns cem quilômetros aí [...] tudo junto”²⁹; Selma³⁰ “[...] quando era época de feijão, a gente plantava muito feijão [...] então fazia mutirão. Trocava né! [...] as pessoas vinham na tua casa e você ia na casa dos outros, né!”.³¹ e Marilene³² “Tinha portera, no que iniciava, lá, o faxinal. Tinha uma porteira grande [...] daí quando passava aquela porteira era faxinal.”³³

Para além dessas questões mais gerais e mais acentuadas da identificação dos faxinais, é de grande importância ressaltar que cada comunidade possui suas particularidades. No Faxinal dos Trojan, por exemplo, destacamos a relação parental, quase toda comunidade pertencia à mesma família. Também, concentra-se em sua maioria descendentes da etnia polonesa. Entretanto, a língua não era manifestada em sua totalidade, somente em alguns casos específicos. Ao ser indagada se as missas eram rezadas em polonês, a entrevistada Edvirges³⁴ nos diz que “em brasileiro, porque lá eles são como se fossem poloneses, mas eles não falam a língua polonesa. Tudo em brasileiro, né. Os mais, mais antigos e mais velhos falavam em polonês, mas depois os novos já não, né!”.³⁵

²⁸ O entrevistado faxinalense Aloize Trojan nasceu e cresceu no Faxinal dos Trojan, tornou-se professor na comunidade ainda na década de 1950.

²⁹ TROJAN, Aloize. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 14/01/2020.

³⁰ A entrevistada Selma Trojan nasceu e cresceu no Faxinal dos Trojan. Lecionou na Escola Regente Feijó, e sempre participou ativamente das atividades da escola, seja no âmbito de ensino, religioso e lazer da comunidade.

³¹ TROJAN, Selma. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 16/12/2020.

³² A entrevistada Marilene Zielinski Witchemichen nasceu e cresceu no Faxinal dos Trojan. Sua mãe era neta de uma das pessoas que adquiriram as terras onde a localidade se encontra. Posteriormente, a entrevistada tornou-se professora e lecionou por um período na Escola Regente Feijó, no final da década de 1970.

³³ WITCHEMICHEN, Marilene Zielinski. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 17/12/2019.

³⁴ A entrevista é natural de Mallet e casada com Aloize. Residiu no Faxinal por aproximadamente 20 anos. A entrevista foi realizada coletivamente, entre ela e seu esposo.

³⁵ TROJAN, Edvirges. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 14/01/2020.

Além, da escola que era o espaço utilizado para a maioria dos afazeres da comunidade, conforme apresentamos a seguir.

O faxinal dos Trojan: Espaço

Gabriela: [...] então a escola era o centro, assim, de tudo?

Marilene: É, era o ponto de referência.”³⁶

O espaço se caracteriza, por meio das ações, dos usos, das práticas e dos discursos humanos realizados no dia a dia. O lugar é disperso, existe independentemente. Mas, por meio das articulações que os seres humanos fazem o lugar se torna um espaço. O lugar só interessa aos historiadores quando se torna praticado (CERTEAU, 2011). É nessa perspectiva do autor, que percebemos a Escola no Faxinal como um espaço praticado. A utilização diversa que faziam desse *lugar*, a transformava em um *espaço praticado*. Para os faxinalenses, a Escola, - conforme narra a entrevistada Marilene, ex-professora -, era o ponto de referência do Faxinal dos Trojan, não somente como um espaço reservado ao ensino, mas sim à grande parte as atividades coletivas desempenhadas na comunidade.

Encarar a escola como o ponto de referência, significa dizer que ali era o espaço onde ocorria as aulas, as missas, os bailes, as reuniões da Associação de Pais e Mestres. Os professores, alunos e moradores eram os sujeitos que transformavam o lugar num espaço. A escola, por excelência, se tornava um espaço praticado. Quando perguntado como ocorria o uso da escola para rezar missa, nas palavras de Selma, pela segunda vez, o lugar é articulado e transformado em espaço: “É hoje tá melhor lá, mas na época era só mesa. A gente arrumava na própria mesa da [...] da professora. Punha uma toalha, ajeitava com flores o crucifixo, alguma coisa [...] E na sala de aula mesmo, já tinha quadro, né!”.³⁷

De acordo com a entrevistada, percebemos como os recursos eram limitados nesse período. Havia uma grande flexibilidade de adaptação entre as pessoas que frequentavam a escola, e pelo fato de o lugar ser transformado e adequado constantemente conforme a necessidade da população, a maioria dos moradores frequentavam-na.

³⁶ WITCHEMICHEN, Marilene Zielinski. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 17/12/2019.

³⁷ TROJAN, Selma. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 16/12/2019.

Cada faxinalense possuía uma relação com a escola. Uns utilizavam-na como um centro de ensino; também era vista como um centro de lazer, encontro e sociabilidade. Não menos importante, é sua utilização como local de profissão da fé vinculada a Igreja Católica. A grande parte das atividades coletivas do Faxinal eram realizadas na escola. É possível ver na Ata da reunião do dia 27 de novembro de 1996, que teve início às 21 horas, o modo como articulavam o uso do espaço:

Inicialmente o presidente esclareceu a finalidade da reunião, que era de preparar a sala da escola para missa a ser realizada dia 11 de dezembro às 14 horas, em que haverá comunhão de alunos da escola. Aproveitando a oportunidade ficou combinado de fazer um pequeno botequim de doces e refrescos e que ficará a cargo dos alunos, por se tratar de uma celebração a favor dos mesmos.³⁸

Vemos na narrativa de Selma, que anos mais tarde a continuava-se a utilizar da escola de modo semelhante: *“A gente, a gente desmanchou toda parte dessa morada e fez no salão para baile. Porque assim era na própria sala de aula. Você dava aula ali, tinha baile e tinha missa. Tudo no mesmo lugar, né! Aí depois a gente, a gente desmanchou. Então sala de aula e missa e lá era o salão de baile.”*³⁹

Por meio das narrativas e das Atas, percebemos como é significativo o espaço da Escola para a comunidade Faxinal dos Trojan, e como essa construção coletiva, acabou trazendo um vínculo das pessoas com esse local.

Entre as táticas da Escola Regente Feijó: Faxinal Dos Trojan

Com a prévia do papel que a escola significava para a comunidade adentramos nas práticas de ensino conforme descrito nas Atas⁴⁰, a Associação de Pais e Mestre, da Escola Isolada Regente Feijó, foi constituída em 1965, pelos antigos membros da “Associação dos Amigos da Escola”⁴¹. O docente que atuava nesse período era o senhor Aloize, entretanto antes dele a escola fora conduzida por outra

³⁸ FAXINAL DOS TROJAN. Livro Ata da Associação de Pais e Mestres. 1965-1992, p. 04.

³⁹ TROJAN, Selma. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 16/12/2019.

⁴⁰ FAXINAL DOS TROJAN. Ata da Associação de pais e mestres da escola Regente Feijó.

⁴¹ FAXINAL DOS TROJAN. Ata da Associação de pais e mestres da escola Regente Feijó, 1965, p. 1.

professora de acordo com que este narra e com o que consta em Ata –a existência da Associação dos Amigos da Escola era anterior a de Pais e Mestres. As entrevistadas Marilene e Selma, foram alunas de Aloize, mas decorrido alguns anos, devido ao envolvimento com a comunidade, ambas, em anos distintos, voltaram para a escola como professoras.

Portanto, cabe destacar, a questão temporal para a história, logo para este trabalho. Sendo a história um saber construído na perspectiva do tempo, realizamos o referido recorte temporal, devido aos anos indicados em nossas fontes, em particular no livro de Atas. Documentos esses que vemos surgir com Aloize e serem continuados por Selma e Marilene. Ainda que outras professoras passaram pela escola do Faxinal, a destacada participação concentra-se nos três. Além da escola, por determinado período, dispor de morada para os professores conforme explica Edvirges ao ver uma antiga foto da construção “[...] que daí tem aqui a sala de aula e aqui um pavilhão e aqui era de morada né.”⁴² Era comum os professores do interior serem da própria localidade. Por exemplo, a entrevistada Marilene, depois de ter saído do Faxinal, estudado e voltado como professora, relata que morava com sua mãe por esse período. Ela diz: “na verdade eu só ficava com minha mãe, daí já [...] Porque daí quando eu voltei pra dar aula lá, meu pai já tinha falecido e meus irmão já tinham casado tudo.”⁴³

Visto a inexistência de concursos, Aloize conta que conseguiu o emprego como professor porque seu tio queria que ele “fosse dá aula na nossa escola”⁴⁴. Caso semelhante ocorreu com Selma:

E daí naquela época não tinha concurso quando eu entrei. Então o senhor Jaroslau Zanco era prefeito e a dona Dorinha era secretária de educação [...] E daí quando eu terminei ali o magistério a gente foi conversar com eles lá, com a mãe. Porque daí a professora Madalena Chimanski dava lá, depois do professor Aloize, e ela ia casa. Eu me formei, em janeiro ela casou. [...] Nossa deu muito certo. E daí eu, daí a gente foi conversar lá e daí ela disse escola é tua. [...] Selma: Daí eu já entrei. Mas assim com a cara e a coragem.

⁴² TROJAN, Edvirges. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 14/01/2020.

⁴³ WITCHEMICHEN, Marilene Zielinski. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 19/12/2020.

⁴⁴ TROJAN, Aloize. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 14/01/2020.

“Com a cara e a coragem” é que esses docentes desenvolveram na escola Isolada Regente Feijó táticas perante as estratégias que lhes eram impostas. Os meios de comunicação como rádio e TV, no Brasil remontam, as décadas de 1920 e 1950, respectivamente. Conforme conta Edvirges, na colônia “[...] muita pouca gente que tinha né⁴⁵”. Tal questão pode ser entendida pela falta de condições financeiras, como também, pela pouca importância que davam a esses meios.

Conforme Aloize que lecionou primeiro -conforme nosso recorte temporal- sempre estava ideando algo de novo como prática de ensino para seus alunos. Sua esposa, não lecionava, entretanto, ajudava preparando a merenda e alguns trabalhos manuais para as meninas conforme descreveram:

Edvirges: [...] Daí dos guri tinha uma coisa, ele que ensinava, né. E das meninas eu que dava, era parte de bordado que elas faziam assim. [...] As vez eu desenhava, riscava, eu tinha os modelos né! [...] a gente era, era é toalha de mesa, fronha, né. Antigamente a gente bordava tudo, né! [...] mostrava os fios, fazia os pontos e elas iam. [...]

Aloize: A os piás, então eu dava é um dia de aula por semana, durante mais ou menos uma hora ali, de trabalhos manuais. [...] Então, eles fabricavam cestos de taquara [...] Tapetes de palha de milho, cestas de palha de milho. ⁴⁶

Ainda que fosse comum os trabalhos manuais nas escolas primárias no período referido, é importante observar como estes estavam sempre relacionados com o que se tinha no próprio Faxinal. Além do mais, eram expostos no final do ano para as inspetoras, essas funcionárias da prefeitura, responsáveis pela educação, tinham dentre outras funções a de aplicar as provas para os alunos das escolas do interior, no final do ano e dar o parecer de quem fora aprovado e reprovado. Observa-se que a confecção de trabalhos também, remete para a possibilidade de mostrarem para as examinadoras que “eram da cidade”, como os mesmos se esforçavam enquanto estavam na escola. Conforme explica o ex-professor: “Daí deixavam pra fazer uma exposição no dia do exame, no final do ano. Depois cada um levava o dele. [...] então a inspetora com mais alguma auxiliar ali, final de ano eles

⁴⁵ TROJAN, Edvirges. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 14/01/2020.

⁴⁶ TROJAN, Edvirges; TROJAN, Aloize. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 14/01/2020.

iam lá faze o exame. A gente fazia as provas tudo ali. [...] E a gente apresentava os trabalhos.”⁴⁷ Ademias, priorizava-se o consumo não de artefatos industrializados, mas confeccionados por eles mesmo, como materiais como palha, taquara, etc. Dona Edvirges acrescenta que:

Um aluno fez até uma vassoura de pelo, de como é que é? De rabo de cavalo [...] cortavam as crinas né [...] E daí, ele⁴⁸ mostrou como é que faz? Madeira né? Fizeram uma vassoura bonita, uma vassoura de cabo Comprido né assim. [...] Edvirges: Foi furado e engenho ficou [...] ficou uma vassoura que! [...] É, aham. E tinha madeira boa antigamente né! Então, nossa.⁴⁹

Aqui vemos que se o mercado trabalha com técnicas, os consumidores trabalham como a releitura da técnica, ou seja, com a arte de fazer de acordo com Certeau (2011). A arte dos fracos que se aproveita da estratégia, em uma ocasião para burlá-la. Indo às avessas do sistema capitalista, costumavam viver do que o meio lhes oferecia. Em uma rápida comparação, com dois faxinais da mesma região, estudados por Patrícia Ferreira, observamos como acontecia essa relação dos faxinalenses com a natureza. Segundo Ferreira (2008, p. 56-58, grifo nosso):

Da floresta os faxinalenses utilizavam: a madeira para construir residências, paióis e cercas, e também para lenha; a erva-mate; o pinhão do Pinheiro do Paraná para alimentação; e as plantas medicinais para tratar as doenças. As residências mais antigas foram construídas de Imbuia e as mais recentes de Pinheiro ou alvenaria. [...] Tradicionalmente, desenvolvia-se a agricultura “orgânica”, com instrumentos de trabalho tradicionais.

Além da arte de fazer os próprios instrumentos, a escola tinha uma horta para alimentação escolar. Conforme destacado em Ata, como sendo o Clube Agrícola escolar e como esclarece o professor: “Então, nós tínhamos a horta mesmo. Então os alunos mesmos que faziam [...] A gente orientava, para ter uma ajuda na merenda.”⁵⁰

⁴⁷ TROJAN, Aloize. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 14/01/2020.

⁴⁸ Neste momento, se refere ao esposo Aloize.

⁴⁹ TROJAN, Edvirges. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 14/01/2020.

⁵⁰ TROJAN, Aloize. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 14/01/2020.

Ao mesmo tempo que a escola ajudava a preparar os alunos para serviços domésticos, servia para realizar atividades diferenciadas que chegavam até mesmo no envolvimento da comunidade. Não nos referimos, somente, a tais envolvimento como as reuniões da Associação de Pais e Mestres, ou das festinhas para o dia das mães, por exemplo, como lavradas em Atas. Mas do entretenimento que houve com a organização da bandinha rítmica e da cancha de salto à distância.

Aloize: Eu tinha preparado uma bandinha rítmica [...] até uma vez, nós tínhamos uma reunião aqui no Copérnico. Daí a inspetora era Irene Matioski. Ela diz:” - Olha nós vamos fazer uma reunião das escolas aqui, então os alunos que vocês puderem trazer aqui, para eles participarem de alguma coisa e ver em alguma coisa aí.” - Tá bom”. Quem pudesse trazer a bandinha aí para se apresentar. Bom, eu, como tinha lá na escola. Tudo fabricado por nossa, conta mesmo. Era peça de bambu, de carretel, de tampinha de garrafa. Então faziam uns chocalhos, uns. Aí naquela época tinha conseguido comprar uma Rural. Daí conversamos lá com o pessoal, digo: “- Ói nós temos uma festinha lá em Malé, então os alunos que quiserem i eu vou de rural, carregamos na Rural, porque na Rural vai bastante”. E queremos fazer uma apresentação lá. Aí carreguei a Rural de piazada, como dizem. [...]Aí até lembro nós cantamos o "Decolores" [...] E, acho que, "Com as tranças soltas ao vento". [...] Aí, aí o pessoal ficou (...) Diz: “- Mas dá para repetir mais uma vez?”. “-Dá sim”. Ah e daí a criançada ficava satisfeita. Diz olha, vocês que se apresentaram aí espera um pouquinho, o povo foi saindo, “- O que será?” Aí cada um ganhou um refrigerante oh! Mas daí ficaram animados.⁵¹

Adiante em sua narrativa, Aloize mostra como também aplicava sua criatividade no que diz respeito a prática de Educação Física. Entretanto, a prática estendia-se aos finais de semana, resultando em práticas de lazer da comunidade.

E eu mesmo com os alunos. Eu tinha feito uma cancha de salto à distância, salto de altura [...] então, eu preparei umas estacas ali, com pedestal assim, tudo marcado de centímetro em centímetro e preparei para por uma varinha em cima para pular salto. Faz

⁵¹ TROJAN, Aloize. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 14/01/2020.

salto de altura. Então educação física nós fazia ali com os alunos. [...] Então, quando era domingo, mas isso é, o povo ria algum resto. Porque começava criançada, dali a pouco a rapaziada, de repente algum dos mais velhos já, mesmo casado, mas eu dizia eu vou ver se eu pulo ainda [...]Então, eu com os alunos nós fizemos uma canja assim, cortamos um quadrado, tiramos a terra e enchemos de areia para ficar bom de cair em cima.⁵²

Com base nessa narrativa de Aloize, podemos perceber diversos elementos pertinentes a esse trabalho. O primeiro deles, se refere ao que era ensinado. Muitas das coisas iam além das disciplinas tradicionais, mas sim das que estão ligadas ao trabalho manual. Importante ressaltar também a diferenciação das atividades de acordo com o sexo do aluno, conforme relatado. E por fim, percebemos o quanto o papel do professor era fundamental na comunidade pois era uma relação comprometida e admirável com o trabalho. Mesmo com recursos escassos, a criatividade, ou parafraseando Certeau, as “engenhosidades”, transformam coisas comuns – estratégias – em táticas de consumo.

Ainda que observemos muitos traços de uma escola tradicional, da época, está não era homogenia. Além do diferencial das criatividade dos professores, eles prezavam por uma educação harmoniosa, onde o professor não se via como o detentor do conhecimento. Esse é um fator que Paulo Freire discutiu em sua obra “Pedagogia da Autonomia.” Nela, Freire (2019, p.47) diz que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Justamente isso que foi percebido no ato de educar na Escola: instigar sempre o aluno a construir seu próprio conhecimento. Em mais uma das falas de Aloize podemos observar como a profissão era exercida com afeto, quando interrogado o índice de alunos reprovados, ele explica:

E eu nunca castiguei aluno assim, o que passasse a vara como diziam. [...] Porque aquela época Ainda muitos usava. [...] Às vezes algum que ficava ali porque eu recomendava “-Olha faça isso aqui, ainda antes de ir embora”. Mas algum ficava ali, meio em vez daí começava brincar, dava um chute no outro, muito pouco, mas às vezes algum [...] Então eu dava o alerta, “- Óie capriche aí, porque

⁵² TROJAN, Aloize. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 14/01/2020.

tá quase na hora da saída da aula. Ah mas algum ainda, igual agora eu dava uma passadinha, bom fulano e fulano espera aqui, "-Mas professor vai deixar nós de castigo?" "-Não, de castigo não, cêis só vão terminar de fazer isso aqui." [...] Aí eu dou uma mão para vocês.⁵³

Selma também relata as atividades que desempenhava com seus alunos. Em sua narrativa, vemos o quanto o esforço do professor era intenso, visando sempre a educação de seus alunos. É indiscutível o papel do professor, especialmente numa comunidade interiorana, onde os recursos eram limitados e reservados as áreas centrais.

Mas tinha muita coisa gostosa. E daí que nem lá na escola a gente fazia essas apresentações. [...] então a gente fazia. Quando tinha festa junina, dia dos pais, dia das mães, dia da criança a gente apresentava, sempre fazia apresentações. Então a gente preparava as crianças convidava comunidade, mas daí era comunidade só. [...] E daí eles vinham assistiam, a criança dizia versinho para mãe, para o pai, era muito legal. [...]E daí tinha, geralmente se aproveitava se fazia um, naquele tempo se chamava, matinê, a tarde dançante, né! [...] já arrecadava um dinheiro também pra comunidade, né! [...]Pra escola qué dize. [...] I daí uma vez a gente fez aquele teatro, era um teatro de Natal. [...] Selma: Era as bodas de Canaã [...]Meu Deus do céu, foi uma loucura. Tinha bastantes personagens e daí a gente fazendo e fazia aqueles ensaios e nada dava certo.[...] Com adultos, jovens e crianças. Era a comunidade toda. [...] Mas a maioria, assim, era jovens, adultos e tinha alguma criança também pelo meio. "- E daí? Já distribuiu todos os papéis?" Daqui a pouco, fulano não vai com aquele porque não sei o que, já briga e não sei o quê, né! [...] Ai Senhor do céu. E a rádio anunciando que vai ter apresentação. E o seu Miguelzinho lá, comentava e falava e nós brigando lá. [...] E não se acertava, meu Deus do céu. Aí quando chegou na hora, tudo saiu direitinho.

É notório que as atividades narradas pela entrevistada Selma iam além do ambiente escolar, pois toda comunidade acabava se envolvendo, colaborando e se divertindo. Além de destacar como esta já tinha resignificado o que era uma simples festinha para as mães, para

⁵³ TROJAN, Aloize. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 14/01/2020.

algo que ajudasse a escola, promovendo a festinha e a tarde dançante. Essa união e disposição pelo coletivo, certamente influenciava muito no andamento subsequente do ensino, pois deste modo, a população faxinalense via a necessidade de investir cada vez mais nesse espaço do Faxinal.

Nesse sentido, a entrevistada Marilene também conta de sua experiência enquanto professora. O período em que lecionou é próximo do qual lecionava Selma, portanto, nota-se algumas semelhanças no processo educacional. “Só eu. Na época era uma professora em cada escola né! [...] Com as quatro séries [...] Era, porque tinha poucos alunos em cada série né! [...] Às vezes tinha um no 1º, uns três no 2º. Assim era poucas crianças né. [...] Só que a gente tinha que fazer tudo. Merenda e limpeza.”⁵⁴.

As características aqui narradas pela entrevistada, são comuns ao estudar processos de ensino rural nessa região, pois o número de educandos era pouco, e toda responsabilidade da escola ficava em função do educador que assumisse a função.

Selma, novamente, narra uma situação muito singular que ocorreu no cotidiano dos alunos do Faxinal dos Trojan. Em um dado momento, a secretaria de educação do município teve um projeto para estabelecer contatos de uma escola para outra.

*Só que daí quando nos cursos que a gente fazia, isso começou assim: que a dona Guizelia era secretária de educação e ela fez um projeto de cartas. [...] Então a gente, por exemplo, os meus alunos se correspondiam como os alunos da professora Célia Wladika. E daí a gente foi conhecer a escola né! E daí, e daí nessa convidava outras escolas que nem Bairro dos Limas. Era nas nossas reuniões, aqui, nos nossos cursos, que a gente fazia essas combinações, porque não tinha telefone não tinha nada, né! [...] Vinham de ônibus para festinha [...] Era muito legal, nossa era muito divertido! [...] Nessa não, nessa era só para comunidade. Porque, assim, naquela época se você fizesse alguma coisa dia de semana os pais não iam. Porque todo mundo trabalhando e eles não deixavam da roça para ir assistir. Então quando a gente fazia essas coisas para o dia dos pais, das mães, era domingo.*⁵⁵

⁵⁴ WITCHEMICHEN, Marilene Zielinski. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 19/12/2020.

⁵⁵ TROJAN, Selma. Entrevista concedida a Gabriela Migon em 16/12/2019.

É extremamente rico pensar como esses contatos influenciavam no desempenho do aluno. As atividades elaboradas especialmente fora do ambiente escolar, trazem um estímulo diferenciado ao aluno, mostrando que a escola não é unicamente um lugar regado e estático. Certamente foi uma forma de incentivo muito grande, e nesse processo, é necessário destacar a importância da atitude que a professora e a secretaria de educação tiveram para ressignificar o ensino.

Considerações Finais

Por meio do arcabouço teórico-metodológico escolhido, consideramos ter conseguido explicar os objetivos propostos para a realização deste trabalho. Foi possível com as discussões de Certeau, perante a análise de documento e da história oral, observar que no processo de ensino aprendizagem aplicado no Escola Regente Feijó, funcionava a partir da invenção de táticas cotidianas.

Mas para entender tais táticas se faz necessário abordar, também, o lugar e o espaço das comunidades tradicionais faxinalenses, logo do Faxinal dos Trojan e da Escola Regente Feijó, de modo particular e respectivo. O modo de vida levado nesse interior, está estritamente influenciando e sendo influenciado pela instituição de ensino.

Ademais, o afincamento pela profissão docente analisados na memória -despertada por meio da história oral- dos sujeitos entrevistados esclarece como estes atuavam e como ocorria essa troca de saberes entre a comunidade e a escola.

Por último, tal prazer, atualmente, é por nós revivido, ao ponto que lutamos por construirmos uma carreira de professoras pesquisadoras, aprendendo, analisando e escrevendo história de uma comunidade tão singular. Os processos educacionais são temáticas muito importantes, que devem ser constantemente discutidas. Amparar-se na memória do passado para pensarmos nossas práticas futuras, aproxima-nos cada vez mais de ser um educador com excelência. Com base nas fontes que nos falam, encontramos a filosofia da qual Paulo Freire (2019, p.47) compartilhava, ao dizer que o ato de ensinar não se limita a transferir conhecimento, mas sim, a criar possibilidades de sua própria construção do conhecimento. É isso

que percebemos na Escola Regente Feijó: a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS:

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In.: PINSKI, C.B (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo. Contexto, 2008.
- BENATTE, Antonio Paulo; CAMPIGOTO, José. Adilçom; CARVALHO, Rosenaldo. **Os santos nos faxinais: religiosidade e povos tradicionais**. *Topoi*, v. 12, n. 23, p., jul./dez. 2011. p. 140-160.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**:¹ Artes de fazer. 17 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Editora Vozes, Petrópolis, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2019.
- LEI Nº 15673 de 13 de novembro de 2007. Dispõe que o Estado do Paraná reconhece os Faxinas e sua Territorialidade. **Diário Oficial**. Curitiba, Nº 7597 de 13 de novembro de 2007.
- NERONE, Maria Magdalena. **Terras de plantar, terras de criar: sistema Faxinal: Rebouças-1950-1997**. Assis: [s.n.], 2000. 286p. Tese (Doutorado em História) Universidade Estadual Paulista.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- Fontes:**
- FAXINAL DOS TROJAN. **Livro Ata da Associação de Pais e Mestres**. 1965-1992.
- TROJAN, Aloize (Mallet/PR). (Entrevista concedida a Gabriela Migon em 14/01/2020).
- TROJAN, Edvirges (Mallet/PR). (Entrevista concedida a Gabriela Migon em 14/01/2020).
- TROJAN, Selma (Mallet/PR). (Entrevista concedida a Gabriela Migon em 16/12/2019).
- WITCHEMICHEN, Marilene Zielinski (Mallet/PR). (Entrevista concedida a Gabriela Migon em 17/12/2019).

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
REFLEXÕES À LUZ DO
FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO**

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES À LUZ DO FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO

PEREIRA, Francisca Damiana Formiga (UERN)⁵⁶

Introdução

A língua materna “ensinada” nas escolas, mesmo com todos os avanços tidos ao longo do tempo, ainda funciona como uma espécie de segunda língua, distante e diferente daquela utilizada pelos alunos nas interações comunicativas no cotidiano.

Muitos professores pecam no modo como planejam e estruturam maneiras para promover essa construção do conhecimento, que, na verdade, deve ser envolvida no processo de ensino/aprendizagem de uma língua. Muitos ainda têm uma visão bastante limitada com relação ao que compete o ensino de língua portuguesa. Acabam considerando o ensino de regras e noções gramaticais como o eixo norteador e principal para o processo de ensino, como se estudar a língua em funcionamento coubesse apenas dentro dos moldes de uma gramática. Algumas teorias linguísticas, a exemplo do uso da morfologia, da sintaxe, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, entre outras, já apontam para a noção de que estudar a língua em funcionamento é o que pode embasar, de fato, um trabalho eficaz do professor de português.

Por isso que o estudo das categorias gramaticais e dos aspectos ortográficos em si, bem como o modo tão sistemático preso ao normativismo, não são suficientes para alcançar o sucesso no ensino de língua portuguesa na escola, pois, enquanto professores, sabemos que para o alcance desse objetivo, muitos elementos, além do aspecto estrutural, são e precisam ser levados em consideração como, por exemplo, nas condições de produção e no contexto de uso. Segundo Hopper (1998, p. 156):

⁵⁶ Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado Rio Grande do Norte (PPGL); E-mail: nara_deus@yahoo.com.br

The notion of Emergent Grammar is meant to suggest that structure, or regularity, comes out of discourse and is shaped by discourse in an ongoing process. Grammar is, in this view, simply the name for certain categories of observed repetitions in discourse. It is hence not to be understood as a prerequisite for discourse, a prior possession attributable in identical form to both speaker and hearer. Its forms are not fixed templates but emerge out of face-to-face interaction in ways that reflect the individual speakers' past experience of these forms, and their assessment of the present context, including especially their interlocutors, whose experiences and assessments may be quite different.⁵⁷

No âmbito científico, precisamente na área da Linguística, essas questões são abordadas por vários autores e o resultado dessas pesquisas aponta dados significativos para reconfigurações do/no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. As novas concepções da Linguística nos fazem ver a língua além das fronteiras gramaticais, nos fazendo perceber outros fenômenos, bem mais amplos do que os rótulos de “certo” e de “errado”.

Com base no que foi exposto, esse trabalho pretende apresentar algumas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa partindo de uma concepção funcional da linguagem, especificamente no que diz respeito aos conceitos de Transitividade, Marcação, Perspectivação, e Informatividade tratados na Linguística Funcional Centrada no Uso (doravante LFCU).

Esse estudo trata, portanto, de uma abordagem bibliográfica acerca desses conceitos, bem como considerações pertinentes sobre a relação entre a abordagem funcionalista e o ensino de língua portuguesa nas escolas, especificamente sobre a categoria gramatical verbo, não queremos, aqui, traçar um manual ou receitas prontas para

⁵⁷ A noção de Gramática Emergente sugere que a estrutura, ou regularidade, é resultante do discurso, bem como moldada por ele em um processo contínuo. Gramática é, nesta perspectiva, simplesmente o nome de determinadas categorias de repetições observadas no discurso. Portanto, ela não pode ser entendida como um pré-requisito para o discurso, uma propriedade anterior a ser atribuída em formas idênticas para falantes e ouvintes. Suas formas não são modelos fixos, mas provenientes da interação cara a cara em possibilidades que refletem a experiência desses falantes individuais por meio dessas formas, bem como pelas avaliações deles em seus contextos vigentes, incluindo especialmente seus interlocutores, cujas experiências e avaliações podem ser bastante diferentes. (tradução livre)

serem aplicadas pelos professores, o intuito é despertar o interesse para novas possibilidades de se perceber (estudar/ensinar) os fenômenos linguísticos em sala de aula.

O trabalho está estruturado do seguinte modo: inicialmente, apresentamos, de modo breve, algumas questões pontuais sobre o ensino de língua portuguesa, para tanto, tomamos por base algumas considerações apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000); Antunes (2003) e Vidal (2009). Posteriormente, falamos pontualmente de questões relacionadas à corrente funcionalista, especificamente a LFCU, fazendo relação com o ensino de língua portuguesa, através de algumas reflexões pertinentes sobre como algumas categorias dessa teoria poderiam ser úteis no trato com alguns desafios enfrentados nas aulas de língua portuguesa.

Referencial teórico

Iniciamos esse tópico trazendo alguns apontamentos de Antunes (2003); Vidal (2009); e os PCN(2000) por acreditar na importância desses discursos para um ensino reflexivo e produtivo de língua portuguesa nas escolas. Diante disso, comungamos com as considerações tecidas por Antunes (2003, p. 34) quando afirma que:

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativas interacionais dos alunos.*

É preciso o cuidado e a constante avaliação com relação às concepções e os caminhos pelos quais estão sendo enveredados os aspectos e fenômenos da língua. Focalizando sempre a necessidade de existir e fortalecer os laços entre a ciência da linguagem e o cotidiano em sala de aula, sobre este aspecto, Vidal (2009, p. 148) enfatiza:

O que se apresenta como proposta é uma ação pedagógica que tenha como diretriz teórica uma concepção de língua vinculada aos usos efetivos, ao uso discursivo-pragmático, que tenha a

variação e a mudança linguísticas como um equilíbrio salutarmente instável. Com essa postura o que se busca é o não engessamento da língua, permitindo a aproximação entre o saber intuitivo do falante e a sistematização da língua.

Segundo as palavras de Vidal (2009), é preciso alertar para a questão da vinculação entre teoria e prática, e que isso é muito importante e não impossível de se estabelecer, pois sabemos dos desafios presentes neste processo, bem como acompanhamos as discussões sobre as mudanças efetivadas no âmbito linguístico, o que acontece é que, na maioria das vezes, ao que parece, esses estudos e avanços das teorias não encontram espaço no contexto de sala de aula, pois a postura teórico-metodológica assumida por muitos docentes não condiz com os novos conhecimentos ou caminhos trilhados pelos saberes (novos e atualizados) que envolvem os fenômenos linguísticos e que são recorrentes no dia a dia dos falantes. Ao falarmos sobre teoria e prática, um exemplo clássico acaba sendo as considerações trazidas pelos PCN (2000, grifos dos autores) para o ensino de língua portuguesa. Trouxemos, aqui, algumas competências e habilidades que foram traçadas para o aluno ao final do Ensino Médio. Segundo o documento, para que o aluno seja capaz de compreender a língua de forma efetiva, ele deve:

- 1) **“Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e conduta sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestadas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social”** (p. 20). No sentido de permitir a representação das manifestações sociais e culturais, aprendendo a conviver com as diferenças, respeitando a verbalização de pensamentos e sentimentos, que, muitas vezes, são desconsiderados pelas camadas intelectuais letradas que controlam o comportamento da linguagem;
- 2) **“Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção”** (p. 20). Observar o dialogismo presente na linguagem verbal, na funcionalidade dos discursos, no ato comunicativo, dominar a língua no sentido de saber o que dizer e como dizer ao considerar os elementos linguísticos, contextos, interlocutores, os gêneros ou esferas de circulação. Elementos esses que se emaranham na teia do discurso, e que precisam ser relacionados para obtenção do(s) sentido(s), pois é na interação que

a comunicação acontece, e é no diálogo entre o texto e contexto que a língua se efetua;

- 3) **“Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal”** (p. 21). Considerar pontos de vista diversos sobre um mesmo objeto de estudo e assumir um ponto de vista próprio de acordo com as suas convicções e crenças. Promover a liberdade de expressão do aluno, mesmo que esta não comungue com os seus princípios, enquanto educador. Sair do autoritarismo implantado em sala de aula que nega o diálogo e a voz do aluno, possibilitando maneiras dele organizar o seu próprio discurso, bem como ser capaz de fazer considerações acerca do que leu ou escreveu, possibilitando que o aluno possa, frente ao texto, fazer escolhas e selecionar conceitos de forma consciente e adequadas ao momento da fala e da escrita. Reconhecendo o texto enquanto objeto e ele enquanto produtor, que relaciona um texto com outros, ampliando sua noção e criando novos outros textos;
- 4) **“Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”** (p. 22). O espaço que a escola destina ao ensino de Língua Portuguesa deve garantir o uso estético e principalmente ético da linguagem em sala de aula, fazer compreender o verdadeiro sentido do uso da língua e o poder que ela tem, pois através da linguagem é possível transformar o social, o pessoal, o cultural. Partindo desse pressuposto, todos os conteúdos (gramática, literatura) foram substituídos por um recorte muito maior que é a linguagem, em que os interlocutores se comunicam e fazem parte do uso social da língua, fazendo-os perceber como textos que estão em contato com diversos outros textos e que isso possibilita a socialização do ato de pensar, de agir, de ser, e de compreender a linguagem como parte do processo de conhecimento pertencente a si mesmo e a cultura a qual faz parte.

Sabemos que muito do que consta nessas competências e habilidades acima expostas não se aplica ao ensino, por inúmeros fatores, muitas vezes, elencados com fervor por professores nas mais diversas realidades de ensino. Mas sabemos também a força e o papel que o professor desempenha (ou ao menos deveria) enquanto peça fundamental no que compete a trilhar caminhos e proporcionar pontes para a construção do conhecimento.

É preciso uma tomada de consciência no sentido de avaliar e reavaliar sua prática cotidianamente. O professor precisa ser e assumir

o seu papel e a sua função e fazer com que os alunos sintam a delícia que é perceber os fenômenos linguísticos em funcionamento. É preciso ousadia e atitude para mudar a realidade da sala de aula.

Talvez se os alunos percebessem nas aulas de língua portuguesa um sentido, uma “serventia” em todas as atividades, eles as encarasse como uma ferramenta ou um meio para ajudá-lo nas diversas finalidades comunicativas das quais sentir necessidade, e não como mera obrigação, pois muitas dessas obrigações, por serem impostas, acabam sendo enfadonhas.

Não estamos, aqui, desmerecendo o atual ensino, estamos pontuando que a inadequação está no “COMO”, bem mais do que no “QUÊ” está sendo ensinado para os alunos.

Com vistas a delinear melhor a reflexão pretendida neste trabalho, a seguir, tecemos algumas considerações sobre o ensino de língua portuguesa com base na vertente funcionalista e em alguns princípios e categorias de análise da LFCU, a saber:

- Transitividade;
- Marcação;
- Perspectivação;
- Informatividade.

LFCU e ensino de língua portuguesa: reflexões

A teoria da Linguística Funcional Centrada no Uso, como o próprio nome sugere, volta-se para a função a partir do uso dos elementos linguísticos, e constituiu-se como uma teoria de extrema importância para o ensino de língua portuguesa. Pois ela nos aponta caminhos diversificados de possibilidades de se pensar o fenômeno linguístico, partindo do contexto linguístico para a situação extralinguística, ou seja, considera os dois aspectos, levando-nos a perceber também as motivações cognitivas implicadas no momento do uso da língua.

A LFCU é uma teoria, também chamada de Linguística Cognitivo-Funcional, pois resulta do entrelaçamento de alguns pressupostos advogados pela Linguística Funcional Norte-americana com Talmy Givón, Paul Hopper, Sandra Thompson, Wallace Chafe, Joan Bybee, Elizabeth Traugott, Christian Lehmann, Bernd Heine, entre outros, e a Linguística Cognitiva com George Lakoff, Ronald Langacker e Jonh Taylor. É uma teoria que evita trabalhar com frases soltas e

descontextualizadas, partindo essencialmente da análise de textos efetivos e oriundos das situações interativas.

Nesse sentido, a LFCU concebe a gramática como a soma de fatores cognitivos e comunicativos, procurando compreender as regularidades e a instabilidade da língua pela motivação e também pelos modelos das práticas discursivas dos usuários no cotidiano social, ao descrever e buscar explicação para os fatos linguísticos com base nas funções semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas nos mais diversos contextos de uso da língua.

Entre tantas possibilidades de abordagens dos fenômenos e categorias gramaticais estudadas em sala de aula de língua portuguesa, optamos, para este trabalho, por tratar a categoria gramatical verbo, tendo em vista a complexidade no modo como é apresentado pela tradição gramatical, perpassando, assim, vários gerações e níveis de ensino.

Frente ao exposto, concordamos que estudar verbo partindo dos contextos de situações dos quais os falantes participam faz mais sentido, uma vez que estamos estudando a língua viva e em funcionamento. E em se tratando de verbos, quem nunca ouviu falar em transitividade? Esse aspecto é considerado, nesta vertente teórica, com outra “roupagem”, por intermédio de dois teóricos funcionalistas. Não significa dizer que deveríamos, de imediato, apresentar os dez parâmetros proposto por Thompson e Hopper (1980) aos alunos em sala de aula, pois sabemos que o processo de mudança, seja qual for o segmento, é demorado e não imposto de forma radical. Mas só o fato ou o passo inicial ser o de analisar a questão da transitividade, considerando toda a oração e não olhando mecanicamente apenas para o verbo, já é um ganho.

Neste trabalho tanto o verbo quanto o fenômeno da transitividade devem ser vistos com base nos dez parâmetros propostos por Thompson e Hopper (1980) por uma questão lógica e essencial. Esses princípios nos possibilitaram ver outros aspectos geralmente esquecidos quando o assunto é a transitividade, como os participantes envolvidos, a agentividade do sujeito, o afetamento do paciente e aspectos relacionados ao próprio verbo (por exemplo: se é de ação ou não, se esta ação está no passado ou não, se é afirmativa ou não, se acontece em um cenário real ou não, etc). A transitividade é vista, assim, como contínua e escalar com base em dez parâmetros,

exemplificados no quadro a seguir:

Parâmetros da transitividade propostos por Hopper e Thompson

| PARÂMETROS | TRANSITIVIDADE | TRANSITIVIDADE |
|--------------------------------|----------------|-----------------|
| | ALTA | BAIXA |
| 1. Participantes | dois ou mais | um |
| 2. Cinese | ação | não ação |
| 3. Aspecto do verbo | perfectivo | não perfectivo |
| 4. Pontualidade do verbo | pontual | não pontual |
| 5. Intencionalidade do sujeito | intencional | não intencional |
| 6. Polaridade do sujeito | afirmativa | negativa |
| 7. Modalidade da oração | modo realis | modo irealis |
| 8. Agentividade do sujeito | agentivo | não agentivo |
| 9. Afetamento do objeto | afetado | não afetado |
| 10. Individuação do objeto | individuado | não individuado |

Fonte: Furtado da Cunha e Souza (2007, p. 37)

Desse modo, entende-se que a oração contém maior grau de mais alta transitividade quando contiver os dez parâmetros que estão melhor explicitados abaixo:

1. *Participantes*: A transferência implica a participação de dois ou mais indivíduos envolvidos.
2. *Cinese*: somente as ações são transferíveis, os estados não.
3. *Aspecto*: uma ação perfectiva, vista do seu ponto final, é mais eficazmente transferida para um participante do que uma ação que não tenha término.
4. *Pontualidade*: ações realizadas sem nenhuma fase de transição óbvia entre o início e o fim têm um efeito mais marcado sobre seus pacientes do que ações que são inerentemente contínuas.
5. *Intencionalidade*: o efeito sobre o paciente é tipicamente mais aparente, quando a ação do agente é apresentada como proposital.
6. *Polaridade*: ações que aconteceram (oração afirmativa) podem ser transferidas, ações que não aconteceram (oração negativa), não podem.
7. *Modalidade*: Uma ação que não ocorreu, ou que expressa um evento hipotético, ou ainda que é apresentada como tendo ocorrido em um mundo não-real (*irrealis*), contingente, incerto. É menos eficaz do que uma ação cuja ocorrência é de fato asseverada como correspondendo a um evento real (*realis*).
8. *Agentividade*: participantes com agentividade alta podem efetuar a transferência de uma ação, já os participantes com baixa agentividade não podem.
9. *Afetamento*: O grau em que uma ação é transferida para um paciente depende da intensidade com que esse paciente é afetado.
10. *Individuação*: um paciente humano ou animado, concreto, singular, contável e referencial ou definido é mais individuado do que um paciente sem essas propriedades.

Aspectos como estes são importantes porque nos fazem refletir sobre o funcionamento da oração, sobre as circunstâncias de produção, bem como sobre o uso e os efeitos que elas provocam.

Dito de outro modo, a transitividade “é fundamental para o entendimento de como a gramática do verbo e seus argumentos se manifesta em textos reais produzidos em situações de comunicação” (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p. 31).

Nesse sentido, falamos em níveis ou graus de transitividade.

Assim, a teoria e este estudo propõem uma reclassificação dos verbos, não no sentido de mudança de nomenclatura, mas em termos de aspectos analíticos. Propomos classificar os verbos numa escala de alta ou baixa transitividade, e não como transitivos diretos, indiretos, diretos e indiretos ou intransitivos. O que se encaminhará para algo mais significativo. Pois os alunos, nas suas interações sociais, levam em consideração todos os fatores relatados no parágrafo anterior. Desta feita, por que não considerar isso nos momentos de análise linguística em sala de aula?

O princípio de marcação também traz acréscimos ao ensino de língua portuguesa, em se tratando da categoria gramatical verbo. A marcação é um princípio herdado da linguística estrutural desenvolvida pela Escola de Praga. Esse princípio enfatiza a distinção entre categorias marcadas e não marcadas das estruturas linguísticas, seja ela fonológica, morfológica ou sintática, em um contraste gramatical binário.

Givón (2001) aponta três características para diferenciar categorias marcadas de categorias não-marcadas: i) complexidade cognitiva em que as categorias que são mais marcadas tendem a ser mais complexas em termos de esforço mental do que as categorias não-marcadas; ii) complexidade estrutural em que a estrutura marcada tende a ser mais complexa ou maior que a não-marcada correspondente; iii) distribuição de frequência em que a categoria marcada tende a ser menos frequente que a categoria não-marcada.

O princípio de marcação nos leva a refletir sobre os tempos e modos verbais, e, conseqüentemente, ao porquê dos alunos sentirem dificuldades em utilizar, tanto na língua falada quanto na língua escrita, os verbos nas formas verbais de outros tempos e modos diversos do presente. Por exemplo, por que é mais corriqueiro e fácil usar a forma verbal (PASSAR – PASSA – PASSO – PASSOU) ao invés de (PASSÁSSEMOS - PASSARIA)?. Para entendermos isso, o princípio de marcação nos diz que uma categoria é considerada marcada quando for cognitivamente e estruturalmente maior ou mais complexa e menos frequente. É o que justamente ocorre com os demais tempos verbais, pois o presente e o passado por serem tempos mais usuais são, portanto, menos complexos e menores em sua forma.

A razão do não uso corriqueiro dos demais tempos e modos verbais pelos alunos não é uma questão de não saber se expressar ou

do não domínio do código linguístico, mas sim uma questão que vem das próprias relações interativas e do custo cognitivo envolvido para tais usos. Então, o professor não pode apenas considerar a repetição dos mesmos termos ou tempos e modos verbais como falta de vocabulário apurado ou algo desta natureza, é preciso perceber alguns fatores internos a este processo.

O professor pode ainda, partindo do princípio de marcação, levantar a questão do discurso formal e da conversação ou discurso informal, fazendo os alunos refletirem a partir das suas próprias experiências comunicativas, as diferenças entre ambos, no sentido de qual dos dois tipos de discurso é mais marcado (mais complexo; bem estruturado e com tendência a ser menos frequente e por quê?), e dentro de cada instância de discurso observar quais os elementos linguísticos eles costumam utilizar com frequência, ou quais os de maiores dificuldades e observar as motivações que os levam a isso, pois como pontua Givón (1995) algumas categorias podem ser marcadas em um contexto e não-marcadas em outro. Desse modo, estarão de fato estudando/apreciando a língua de forma viva dinâmica e maleável, tal como em essência ela é.

Outro aspecto que causa dificuldade na mente dos alunos nas aulas de língua portuguesa, especificamente no tocante a análise linguística, é a questão da ordenação sintática das orações. Vimos, então, na perspetivação, que é outro princípio que está ligado a categoria de marcação, uma maneira de entender o porquê de os alunos sentirem dificuldades de analisar orações cuja ordem não obedece à sequência linear prototípica sujeito-verbo-objeto (S-V-O). Segundo esse princípio, o falante no momento de comunicação tende a marcar linguisticamente seus enunciados. Para tanto, utiliza alguns mecanismos de enfoque ou relevo, um deles é a ruptura na ordenação das orações em suas formas convencionais, assim, o falante ao relatar sobre coisas simples ou das quais o agrada, ele tende a utilizar a ordenação linear (S-V-O), já quando se reporta às coisas mais complexas, ele quebra a expectativa e topicaliza o que considera principal, ou seja, aquilo que quer dar destaque.

Essa complexidade resultado dessa topicalização de informações (mensagens) complexas que o falante deseja enfatizar, também é sentida no momento de analisar essas orações nas aulas de língua portuguesa, causando certa confusão e descontentamento por parte

dos alunos. O professor não deve continuar insistindo que o seu aluno faça certos tipos de análise, sem antes refletir com eles sobre alguns aspectos envolvendo essa ruptura na ordenação, e fazendo-os refletir que eles mesmos mudam a ordenação quando sentem necessidade para isso, só que não percebem. O professor deve mostrar que até casos como estes, considerados “difíceis” para eles, nada mais são do que a língua em sua múltipla funcionalidade.

Outro fator importante e de colaboração para o ensino de língua portuguesa diz respeito ao princípio da informatividade. Segundo Cunha, Bispo e Silva (2013, p. 28) “a categoria de informatividade tem a ver não apenas com o conteúdo semântico em si [...] mas também com o monitoramento da dosagem de informação, da sua organização sequencial e da forma expressiva como é perspectivado”, esse princípio pode ser visto, principalmente, no que concerne a produção de textos escritos pelos alunos, pois nestas fases de produção, percebemos que o aluno apresenta dificuldades com relação a sobre o que escrever, e, principalmente, selecionar e dosar o que precisa ser escrito para que ele possa alcançar os seus objetivos comunicativos. Geralmente não se pensa e nem se reflete com os alunos sobre como fazer o seu texto “digamos” funcionar, no sentido não só da organização das formas (aspecto ortográfico), mas da organização das suas expressões, ou seja, atentar para como a junção ou como o emaranhado dessas organizações será perspectivado pelo interlocutor.

Não significa dizer que estamos apresentando receitas para o bem escrever, mas maneiras do aluno refletir sobre suas próprias produções e sobre os mecanismos utilizados no momento destas produções. Percebemos que é na oralidade que as informações são ditas ou “passadas” com mais fluidez. Já com relação à escrita, boa parte dos estudantes afirma que sentem dificuldade de se expressarem nessa modalidade, devido à rigidez envolvida no processo.

Considerações finais

Sabemos que a abordagem tradicional tem uma importância considerável no que diz respeito ao processo de sistematização dos elementos linguísticos e que trouxe ricas contribuições para a

formulação das teorias, e que foi por meio dela que muitos de nós fomos alfabetizados, mas é preciso priorizar e estabelecer o real propósito das aulas de língua portuguesa (que deveria ser: fornecer meios para o aluno desenvolver e utilizar a língua materna de forma eficiente nos vários contextos comunicativos). Assim sendo, não há maneira mais propícia para o aluno saber utilizar a língua do que observando os contextos em que ela acontece. O mecanismo de regras “maçantes” da gramática fora dos contextos de produção e usos, podem até ter funcionado durante muito tempo, mas é preciso considerar que a língua não é estática. Tanto ela como seus usuários se atualizam e utilizam mecanismos linguísticos com base nas necessidades interativas. Sendo assim, é necessário a atualização, também, do modo como as categorias gramaticais estão sendo estudadas.

A vertente teórica funcionalista não é apenas uma vertente que se propõem a descrever a língua em funcionamento, ela apresenta subsídios para análise dos fenômenos linguísticos do ponto de vista sintático, semântico e pragmático.

Ao contrário do que prioriza a prescrição gramatical, as categorias estudadas e propostas pela LFCU: transitividade, marcação, perspectivação e informatividade nos possibilitam olhar os fenômenos linguísticos sobre o prisma da utilização efetiva da língua, pois parte, essencialmente, da utilização da língua em uso ao considerar nos contextos vários as motivações que instanciam usos e análises dos termos linguísticos.

Esperamos que essas reflexões tenham alcançado o propósito definido, pois pretendemos com nossas considerações plantar em cada docente, estudante ou qualquer apaixonado pela língua portuguesa, novas possibilidades de estudar/abordar as categorias gramaticais, seja a dos verbos ou qualquer outra. De modo a ampliar seus horizontes para que possamos ter um ensino mais efetivo e significativo para os alunos.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação.

- Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- GIVON. T. **Functionalism and grammar.** Amsterdam: John Benjamins, 1995.
- GIVON. T.. **Syntax.** v. 1/2. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- HOPPER, P. J. **Emergent grammar.** BLS 13:139-157, 1998.
- HOPPER, P.; THOMPSON, S. Transitivity in Grammar and Discourse. **Language**, v. 56, n. 2, 1980. p. 251-299.
- VIDAL, R. M. B. **As construções com adverbiais em – mente:** análise funcionalista e implicações para o ensino de língua materna. 2009. 187f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Natal: UFRN, 2009.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; SOUZA, Maria Medianeira. **Transitividade e seus contextos de uso.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. **Linguística centrada no uso:** uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro/ Cataguases-MG: FAPERJ/Mauad, 2013.

**FORMAÇÃO E CURRÍCULO: POTÊNCIA
DOS SABERES E DOS ATOS DE
CURRÍCULO NOS CURSOS DE
LICENCIATURA**

FORMAÇÃO E CURRÍCULO: POTÊNCIA DOS SABERES E DOS ATOS DE CURRÍCULO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Maria Cláudia Silva do Carmo (UEFS)⁵⁸

Karine Cerqueira dos Santos (UEFS)⁵⁹

Introdução

Este texto tem por objetivo refletir a potência dos saberes e dos atos de currículo no contexto da experiência formacional, no tocante ao binômio formação e currículo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS/Ba, a partir da pesquisa intitulada “Tal formação, tal ensino? Uma leitura das políticas de sentido do ensino de professores-formadores, como atos de currículo que podem qualificar a formação do licenciado e suas práticas docentes em sala de aula”.

A referida pesquisa encontra-se em desenvolvimento e está ancorada em uma abordagem qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), embasada nos aspectos da Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial como aportes interpretativo-compreensivos do fenômeno investigado, respeitando-se princípios da etnografia (ANDRÉ, 2009). Ao escolhermos esse modo de pesquisa, possibilitamos aos sujeitos narrarem sobre *si* e sobre o *outro*. Nesse sentido, os dispositivos de recolhimento de informações via narrativa constituem-se em recurso importante para penetrarmos em suas histórias de vida profissional. Assim, optamos a *entre-vista* e a própria narrativa da história de vida profissional, como dispositivos para recolhimento das informações, necessárias à compreensão do objeto de pesquisa.

Desse modo, partimos do pressuposto de que “o fundante da educação é a formação” (MACEDO, 2011, p. 16), pois todo currículo visa

⁵⁸ Professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); E-mail: mcarmog@yahoo.com.br

⁵⁹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia e Bolsista de Iniciação Científica pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); E-mail: karynny.santos.ks2013@gmail.com

uma determinada e intencionada formação, com realce aos tensionamentos e possibilidades enquanto fenômeno que se compreende e não se explica. Discutiremos sobre a formação e a sua relação intrínseca com o currículo no contexto dos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS/Ba, assim como os saberes docentes como potência em meio às contradições especificamente acerca das narrativas dos professores-formadores e dos egressos desses cursos de Licenciatura no exercício de suas práticas pedagógicas. Ademais, destacamos os saberes formacionais e as culturas curriculares mediante narrativas de professores-formadores constituídos de atos de currículo. E, por fim, apresentaremos algumas (in)conclusões que emergem das narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Formação e a sua relação intrínseca com o currículo dos cursos de licenciatura

As nossas experiências com professores-formadores e estudantes de oito cursos de licenciatura da UEFS que abarcam uma quantidade significativa de licenciados uma vez que são ofertados quatorze cursos de licenciatura nos provocaram inquietações acerca do processo formativo dos licenciados e dos professores-formadores.

Os cursos de formação de professores, isto é, os cursos de Licenciatura no Brasil, desde a sua criação, em meados do século XIX, com os cursos normais para formar os professores para o antigo ensino primário, e em 1934, com os Cursos de Licenciatura, tiveram sua organização definida pelos órgãos governamentais, portanto, muito da organização e prática desses cursos de Licenciatura, até hoje, apresentam-se deslocados das reais necessidades impostas pelo contexto contemporâneo no campo da formação docente

Macedo (2010) e Pineau (1988), nos estudos no campo da formação, pontuam que a problemática da formação começa na concepção curricular e que também há um esvaziamento nos estudos sobre formação articulados ao currículo. Este esvaziamento, muitas vezes, se dá por uma concepção equivocada e redutiva sobre o currículo, que o coloca como um documento orientador da grade curricular que organiza as disciplinas curriculares dos cursos e desconsidera a sua amplitude e complexidade, no que tange o

processo formativo dos sujeitos. Ainda existe uma mentalidade e uma prática alicerçada na hiperdisciplinarização, prescrição e reprodução homogeneizante do saber.

A junção composta das palavras currículo formação, conforme Macedo (2016, p. 100), refere-se ao “modo de ser”, no sentido de “esgaçar e reinventar novos e interessados sentidos”. Portanto, “tratar o currículo sempre da perspectiva de que essa invenção sociopedagógica está imbricada ao debate sobre a formação enquanto qualificação da experiência aprendente e que, portanto, se consubstancia num conjunto de atos sensivelmente valorados”.

Os estudos e pesquisas sistematizados por Dominicé (1988; 2012), Freire (1996), Honoré (1980), Josso (1988; 2004), Macedo (2009; 2010; 2011; 2012), Nóvoa (2002) e Pineau (1988) entre tantos outros, assinalam um novo movimento de compreensão da formação, ao passo que trazem para o debate o sujeito como protagonista deste processo. Tais teóricos comungam da compreensão de formação como um processo experiencial, o qual se dá no âmbito do sujeito, considerando a dimensão auto, hetero e eco desse processo formativo.

O currículo formação vem sendo pesquisado por diversos segmentos da sociedade, e o que observa-se é que a formação, e, também, o currículo é uma ação implicada com a prática docente e as políticas públicas da educação que ainda se apresentam de forma descontextualizada, exteriorizada, equivocada, homogeneizadas e descoladas das reais necessidades do coletivo de professores, estudantes, diretores, coordenadores, comunidade escolar e acadêmica, ou seja, dos atores e autores curriculantes. Assim, reflexionamos que o currículo, enquanto artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações, ou seja, uma “tradição inventada” (GOODSON, 2008, p. 77) necessita urgentemente considerar as demandas formativas desse mundo contemporâneo e suas contradições, o que tem sido dificultado pelas concepções burocráticas de currículo e a concepção política e técnica do ser professor.

Os cursos de Licenciatura ainda têm uma organização curricular fragmentada e dividem-se em duas áreas: os componentes referentes à formação de conteúdos específicos e a de conteúdos pedagógicos, portanto, como indica os estudos de Gatti (1997), em sua maioria, os

Cursos de Licenciatura estão organizados em dois momentos, o de fundamentação teórica e o de iniciação profissional realizados nos estágios.

Esta fragmentação fragiliza a formação docente, visto que os licenciandos não conseguem articular os conhecimentos construídos no decorrer do curso com a prática docente, concebendo a existência de uma desarticulação teórico-prática, bem como atribuem às disciplinas pedagógicas, principalmente, Didática, a função de formá-los professores. Ao ser questionado a esse respeito um dos sujeitos da pesquisa destaca:

A gente teve poucas disciplinas voltadas para a área pedagógica, mas as poucas eu consegui aprender alguma coisa, e aí aliado ao fato de eu ter passado no concurso e ter buscado mais conhecimentos, ter me aprimorado mais na área educacional, na licenciatura, eu acho que contribuiu para que eu me tornasse um professor hoje em dia. (Professor Egresso R – Entrevista)

Nesta narrativa, o licenciado apresenta as disciplinas de cunho pedagógico como responsável pela formação docente, quando o curso deveria apresentar uma proposta bem delineada de formação e currículo.

Nesse sentido, o currículo dos Cursos de Licenciatura carecem de experiências formativas articuladas a *atos de currículo* que intrinsecamente se relacionem no processo de ensinar/aprender, visto que ao forjar o conceito de *atos de currículo*, ancorado em Macedo (2007), buscamos compreendê-lo enquanto uma ação que conscientemente é construída pelos atores sociais envolvidos no processo de ensinar/aprender via seleção, posicionamento político, ideológico, pedagógico e cultural, que interfere diretamente na formação direcionada e vivenciada por outrem e que se constitui enquanto qualificador ou não de novas práticas.

Assim, pode-se compreender também os *atos de currículo* como dispositivos políticos, pedagógicos e curriculares em que a formação é compreendida como fenômeno que se configura na experiência profunda e implicada do ser humano que aprende de forma interativa e significativa, imerso em uma cultura e sociedade, por meio das suas

diversas e intencionadas mediações.

Nesse sentido, a prática docente dos egressos, ao ser concebida enquanto produtora de *atos de currículo*, não se constitui enquanto ação estritamente física, mas trata-se de uma materialidade já mediada, portanto, ação praticada por alguém que já a vivenciou ou que teórica-epistemologicamente discute e se apoia e na qual, muitas vezes, pode ser traduzida pelos atos vivenciados na universidade, ressignificados ou não.

Saberes docentes: potência em meio às contradições

Frente as contradições que envolvem o processo de ensinar e aprender, detemo-nos a pensar os saberes docentes, enquanto saberes profissionais que emergem na prática social dos professores que, por meio de processos formativos de *autoformação*, *heteroformação*, *transformação* e *metaformação* (MACEDO, 2013), vivenciam experiências que se dão no sujeito que aprende de modo cooperativo e mútuo, figurando-se em uma potência de saberes que alicerçam a prática docente.

De acordo Tardif (2002, p. 12), “esse saber é social porque é compartilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação em comum [...]”. Os saberes dos professores são compartilhados na relação com o outro, mesmo que existam especificidades que sejam inerentes no processo de formação experiencial de cada um. Ademais, Pimenta (1998, p. 170), destaca que “[...] a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores”. No que diz respeito ainda às questões centrais da formação de professores, Nóvoa (2004, p. 23-24) afirma que “a partilha de saberes e as práticas de trabalho cooperativo” são uma das centralidades da emergência de “transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional”.

Desse modo, chegamos no cerne do debate no que diz respeito à formação: *Qual formação está sendo ofertada aos licenciandos nos cursos de licenciatura? Como essa formação está sendo compreendida e qual a relação que se estabelece com o currículo e os saberes profissionais?*

Não cabe mais pensar a formação apenas no seu âmbito prático e

técnico, mas como “um fenômeno a se descobrir, a se compreender por mediações dialógicas” (MACEDO, 2011, p. 53). Ela está intimamente ligada ao campo da experiência e o currículo se constitui como um potente dispositivo para a realização da mesma. A formação é um fenômeno que não se restringe a um resultado de uma atividade educativa, pois contém experiências com significados muito mais amplos e dinâmicos que produzem sentidos diversos.

A formação que ainda está sendo oferecida nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS conforme as informações recolhidas na pesquisa indicam que ainda são pautadas em práticas reducionista, simplificadoras, fragmentadas, unívocas e sectárias, isto é, uma formação como fenômeno exterodeterminado ao sujeito da formação. Compreendemos que a formação seja do âmbito da complexidade.

Nesse veio, as experiências formativas se constituem para além de saberes profícuos em *atos de currículo*, no qual os saberes construídos pelos licenciandos acontecem mediante suas experiências formativas, na qual como atores/autores curriculantes desenvolvem *atos de currículo* repletos de representações e questionamentos tensionados pela formação.

A experiência formativa sempre dirá algo ao currículo, provocações profanas ao príncipe imaginamos. Em realidade, configura-se aqui, saberes e fazeres em metamorfoses incessantes, queiramos ou não, saibamos ou não, concordemos ou não, até porque qualquer experiência aprendente nos conduz a alguns lugares não habitados [...] (MACEDO, 2012, p. 68)

Esses lugares não habitados se revelam mediante a experiência dos sujeitos e do modo como eles direcionam a sua autoformação, que é o processo no qual ele exerce a sua autonomia no contexto do processo formativo, se permitindo uma formação permanente, crítica e reflexiva, estando intimamente ligada ao seu modo de ser. Tais elementos se configuram à medida que aparecem explícitos em uma das narrativas dos sujeitos da pesquisa:

[...] Se você for olhar **o currículo que eu fui exposto** e o **curso que eu fiz**, eu acho que eu não **teria essa visão que eu tenho hoje** se eu não tivesse **ido por um caminho alternativo**, por ter estudado por conta própria, [...] então assim se eu fosse ficar só com **aquilo que eu fui exposto na universidade** eu acho que seria só mais um professor, não que eu seja ‘o professor’, eu não me considero isso, eu acho que a gente **tá sempre aprendendo**, mas pelo menos em termos de visão eu acho que eu tenho uma visão diferente um pouco da educação. (Professor Egresso C - Entrevista)

A narrativa do professor egresso C destaca a potência dos saberes e dos atos de currículo forjados em experiências formativas outras que extrapolam currículo formação, pois a formação não termina com a conclusão do curso de graduação, é um processo permanente que influencia diretamente na atividade profissional. A formação não se limita a um diploma, certificado profissional ou a um leque de métodos (DOMINICÉ, 2012), ela extrapola essas esferas, levando em conta a evolução da vida pessoal, sendo individual de cada sujeito e pressupondo protagonismo no processo, algo que ainda necessita ser conquistado. Nesse veio, Nóvoa (1992), destaca que a formação acontece por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as próprias práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal, mediante a construção dos saberes docentes.

Os saberes profissionais adquiridos pelos docentes não podem ser discutidos sem considerar a subjetividade do professor como agente ativo no processo educativo, pois o docente possui saberes próprios e específicos, obtidos por meio de sua atividade cotidiana e do conhecimento de seu meio. Tais saberes incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber fazer e de saber ser que se concretizam na prática docente (TARDIF, 2005).

A ação de ensinar emerge pois, dos saberes formais apreendidos no contexto da formação, bem como do saber experiencial que se torna objeto de estudo e reflexão. Segundo Roldão (2007, p. 101),

[...] torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional

tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o ato de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizado de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência.

O professor, à medida que mobiliza seus conhecimentos de vida e os adquiridos na formação, reflete em sua ação educativa uma prática reflexiva que marcará o processo de ensino, constituindo-se em uma possibilidade de reflexão para compreendermos como as experiências formativas transformam-se em *atos de currículo* que se materializam, visto a apropriação dessa teoria que, ressignificada na prática do professor, indica o caráter responsivo e responsável do ato de ensinar.

À medida em que, via ensino, os professores produzem em suas práticas docentes *atos de currículo* que qualificam o aprendizado de seus estudantes são criadas políticas de sentido entre os atores sociais que se negociam a partir das escolhas, percursos e direções, possibilitando uma relação fecunda e um aprendizado significativo. Conforme Carmo (2017, p. 150), “as políticas de sentido constituem-se matéria-prima cultural da nossa existência”, uma vez que a compreensão se embasa no pensamento de que “estamos imersos na construção e negociação de sentidos, em um universo culturalmente banhado por diversificadas tensões de tantas ordens, então, mesmo de forma consciente ou inconsciente, produzimos políticas de sentido”. (CARMO, 2017, p. 150)

Diversas negociações se instituem no âmbito do vivido e tecem implicações no desenvolvimento da prática profissional, anunciando a formação como qualificadora de uma prática humanística e emancipatória, em que se ressignificam as experiências formativas e surgem práticas mais fundamentadas, pautadas em um processo de ação-reflexão-ação.

Neste sentido, por meio das entrevistas, foram construídas as narrativas dos professores egressos que têm revelado que o ensino experienciado no curso contribui no modo como o licenciado ensina em seu contexto sócio profissional, revelando uma potência de saberes, uma vez que as experiências vividas na formação instituíram não só uma determinada concepção formativa e pedagógica, mas também uma prática de ensino reflexiva.

Saberes formacionais e culturas curriculares mediante narrativas de professores-formadores constituídas de atos de currículo

A discussão e aprofundamento sobre a relação com o saber de nossa perspectiva torna-se fundamentalmente imbricada na existência social do ser, pois compreendemos a relação com o saber enquanto mediadora e, ao mesmo tempo, tensionadora dos diversos processos constitutivos do saber curricular e formacional, ao passo que os saberes formacionais estão articulados com as culturas curriculares, uma vez que instituem e dinamizam, via *atos de currículo*, a complexidade da formação tomando as cenas curriculares das práxis pedagógicas.

Desse modo, o saber curricular “expõe de maneira crítica a origem histórico-ideológica da nossa formação”. (ANJOS & SANTANA, 2012, p. 152). Nesse sentido, o currículo configura-se espaçotempo de disputas, lutas, identificações, negociações, que exigem abertura dialógicas “intensas e complexas em níveis da valoração do que seria um currículo de possibilidades formativas, dado que o formativo implica em (in)tensa valoração e em conquista de qualificação”. (MACEDO, 2016, p. 18). Nestes termos, entendemos que a alteração no que diz respeito ao alcance formativo, propositivo e generativo do currículo demanda uma compreensão mais complexa e densa de sua constituição e como este se efetiva mediante aos sujeitos implicados nos processos formativos como produtores de *atos de currículo*.

Portanto, a nossa compreensão sobre culturas curriculares nutre-se das ideias de Macedo (2016, p. 18), o qual sinaliza que “da nossa perspectiva, como não há verdade curricular única, não deve se realizar, neste contexto, uma autoridade cultural curricular única, seja qual for a sua perspectiva. Tomando esta problemática como referência, nos interessa falar em cultura como uma transversalidade (in)tensa.” Assim, entendemos as culturas curriculares enquanto encontros dos entre-lugares, do entre-nós de diversas possibilidades culturais. Macedo (2016, p. 19) destaca “é assim que entendemos que as culturas curriculares são constituídas fundamentalmente por *atos de currículo* imbricados a instituintes culturais da formação”.

Faz-se necessário acrescentar, ademais, que aprender num cenário curricular, por exemplo, é aprender em meio a uma

cultura densa, estruturante e opcionada; é aprender num contexto social e cultural onde um determinado tipo de conhecimento e de atividade se apresenta e se organiza como relevante em termos de aprendizado e formação. (MACEDO, 2014, p. 02)

Ao concebermos que aprender em um cenário curricular é reconhecer a forma propositiva de compreender a complexidade das ações curriculares e formativas que nos desafiam a pensar e fazer as escolhas cada vez mais implicadas com os saberes eleitos como formacionais, considerando a relação com os *atos de currículo*. É fundamental entendermos como os cursos de licenciatura da UEFS/Ba se constituem como um mediador da qualificação da formação mediante os *atos de currículo*.

Assim, intencionamos buscar ouvir os egressos e professores-formadores dos cursos de licenciatura, para sabermos e entendermos suas compreensões sobre o processo de formação dos egressos, a partir das práticas curriculares e formativas experienciadas no decorrer dos componentes curriculares ministrados pelos referidos professores-formadores. Cabe também ressaltar que os professores-formadores entrevistados foram citados nas entrevistas realizadas com os egressos, em sua maioria professores que atuam nas áreas de prática de ensino e estágio.

A partir das narrativas dos professores-formadores dos cursos de Licenciatura (Pedagogia, Matemática, Letras, Educação Física, História, Geografia, Biologia, Física) da UEFS/Ba, ouvimos por meio de entrevistas como suas práticas de ensino influenciam ou não as práticas dos egressos.

[...] o curso tem o seu projeto pedagógico, seu currículo, mas esse currículo é exequível, ele acontece na medida que o corpo docente abraça, então eu posso ter as melhores propostas lá dentro, projeto pedagógico e isso não se revela no cotidiano da formação do licenciando por vários motivos. Então, bom quando esse processo pedagógico é adequado às demandas locais, da região e da sociedade, e bom, quando o corpo docente entende isso e abraça o currículo. Se isso acontece, o ensino vai ser um bom mediador da qualificação na formação, a forma também como o professor se coloca na sala de aula, como ele

enfrenta as dificuldades na sala de aula, tudo isso que eu já falei anteriormente nas outras perguntas, tudo isso se faz mediadores na qualificação da formação, tanto positivamente quanto contrário. (Professora-formadora - Curso de Licenciatura em Matemática - Entrevista)

O que podemos evidenciar a partir da narrativa da professora-formadora, o que compreende, o que considera enquanto currículo no contexto do curso de licenciatura e a relação com implicação dos professores, principalmente, destaca a ação docente na efetivação do currículo quando é “abraçado” pelos professores que compõem o corpo docente do curso, sendo assim, a narrativa imprimir as intencionalidades inerentes ao contexto e interesses dos professores-formadores nas práticas curriculares e formativas. Ao destacar que este pode apresentar as melhores propostas, contudo, se não houver implicação e alcance a partir do cotidiano formativo do licenciando, torna-se sem sentidos e significados formativos. Ainda, sublinha o ensino como um bom qualificador da formação articulado por muitos aspectos que podem qualificar positivamente ou não a formação. Entretanto, Moreira e Silva (2002, p. 08), destacam:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relação de poder, o currículo produz identidades individuais e particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal- ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Portanto, o currículo é carregado de sentidos, grávido de interesses e intenções, essa perspectiva do currículo como campo cultural de construções, produções e reproduções de significações e sentido, está envolvido em relações de poder, assim sendo, “não há currículo neutro, não há ação e dispositivo de formação imparciais; atividades, dispositivos e artefatos presentes nas mediações formativas sempre querem nos levar a algum lugar, orientados por alguém, por um grupo de fato, algumas intenções”. (MACEDO, 2011, p. 66). Vejamos a narrativa do professor-formador abaixo:

Minha prática de ensino é o diálogo. Por exemplo, até para

construção das avaliações eu procuro estar conversando com o grupo sobre a minha forma de avaliar. Primeiro princípio que norteia minha prática de ensino e de avaliação é a construção do conhecimento coletivo, o conhecimento não é uma construção individual, não existe esse indivíduo que sabe e os outros não sabem, é uma construção coletiva[...]. (Professor-Formador - Curso de Licenciatura em Pedagogia - Entrevista)

A narrativa do professor-formador toma o diálogo como pilar fundante de sua prática de ensino. A discussão e aprofundamento acerca do diálogo sustenta-se nas concepções de Freire (1986), o qual sublinha o diálogo como possibilidade comunicativa de refletir juntos sobre o que sabemos e o que não sabemos. Desse modo, o diálogo não é uma técnica para obter algum resultado, nem tão pouco como uma tática para aproximação dos estudantes para tornar-se amigos. Conforme Freire (1986, p. 122), “o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres comunicativos. O diálogo é o momento em que os homens se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem”. Nesse sentido, a narrativa releva também a concepção de conhecimento no contexto da sua prática de ensino como uma construção coletiva articulada à forma de avaliar, sendo assim expressa a produção de *atos de currículo*. O professor-formador ainda acrescenta:

[...] é digamos assim, o meu modo de relacionar com os grupos, as pessoas que eu conheci aqui na UEFS com o trabalho de ensino. Vale muito mais do que as meras informações sobre filosofia, sobre dados filosóficos, conceitos filosóficos. Os conceitos filosóficos dentro da filosofia é apenas um mecanismo, o meio que pode me auxiliar inicialmente a estabelecer um determinado diálogo, mas o diálogo ele é dinâmico. A minha relação pessoal com o grupo e até individualmente com os membros do grupo é o que mais é central. Não adianta só você saber, mas você não ter uma proximidade dialógica com o grupo. Às vezes o distanciamento produzido por um trabalho frio e apenas cognitivo não serve como referência para os estudantes, serve apenas como referência de informações, não como referência de prática. Acho que nesse sentido é o que existe de central. Posso ter sido

bem sucedido nisso ou não, mas é o que prevalece tanto em aqueles professores que são voltados pro diálogo, para proximidade, quanto para aqueles professores que são distantes dos estudantes. O nosso modo de se manifestar como docente em relação com o grupo é o que pesa, o que é referência para o trabalho dos outros colegas que estão em processo de formação e que hoje já estão atuando como nossos colegas docentes.

Evidencia-se na narrativa do professor-formador que a relação estabelecida do ensinar assume centralidade no processo formativo sobre o que se quer ensinar, pois, conforme Nóvoa (2002, p. 25), “ninguém pode ensinar, de fato se não acreditar que vale a pena ensinar aquilo que está a ensinar, que aquilo que está a ensinar tem um valor para os seus alunos”. Nesse sentido, realça a relação estabelecida com os saberes eleitos como formativos ao propor o quê, como e por quê ensinar, sendo assim, constitui-se possibilidades formativas mediante *atos de currículo*. Para Nóvoa (2002, p. 25), “importa, por isso, que o debate traga lucidez crítica sem nos arrastar para a resignação ou para a renúncia. Temos de ser capazes de construir verdades, verdades provisórias, mas verdades que nos permitam construir uma ação séria e coerente”.

[...] queira ou quer não, essas práticas de formação experienciadas pelos sujeitos na universidade ao longo do seu processo formativo elas vão interferir, elas vão influenciar e elas podem até determinar que tipo de profissional esse indivíduo vai ser lá na frente, como ele vai atuar ou como ele vai realizar ou não, né? (Professora-Formadora - Curso de Licenciatura em Pedagogia - Entrevista)

Desse modo, destacamos a implicação densa e complexa entre formação e currículo na narrativa da professora-formadora, pois conforme ratifica Macedo (2011, p. 49), “a formação só pode ser alcançada e mediada em termos compreensivos por um olhar sistêmico-relacional, capaz de perceber sua característica pedagogicamente situada, organizada e ontologicamente marcada”

Nestes termos, pensar e praticar um currículo experiencial solicita que a formação apareça no contexto curricular como manancial que sinaliza para a possibilidade rica de qualificação da educação (Macedo, 2016).

Sendo assim, Macedo (2016, p. 72) sublinha “um currículo experiencial atribui grande valor ao encontro com outros do currículo, com currículos outros e suas experiencialidades curriculantes, trabalhado para compreender sentidos que emanam da formação em processo”. Sendo assim, o movimento circular e singular em um currículo experiencial constituído e forjado no encontro entre diferenças interessadas em compor currículos e formações outras em que o experiencial está sempre além do instituído, pois, conforme Macedo (2016), o instituinte emerge como criação incessante.

As alterações e transformações curriculares e formativas são reveladas nas narrativas dos egressos e, também dos professores-formadores, à medida que estes atores e autores curriculantes relatam as formas de potencialização de saberes, a partir das práticas e experiências. O professor-formador de alguma maneira, interfere, influencia, altera as práticas curriculares e formativas mediante seus atos de currículo.

O entrelaçamento dos saberes formacionais e sua potência qualificada por meio de atos de currículo são criados, recriados e ressignificados no contexto dos cursos de Licenciatura muito em função das experiências heterogêneas de formação frente a complexidade e aos desafios postos no tocante à experiência que os toca, os implica e, também, os afeta no sentido mais profundo.

[...] Esse processo de mediação é mais fecundo, é mais profícuo nos estudantes que se dedicam com mais intensidade, aqueles que de fato têm paixão pela condição de ser educadores, de serem pesquisadores, infelizmente, não é o caso das majorias, são minorias, em cada turma nós temos um fluxo, uma quantidade representativa de estudantes que tem vigor, tem essas potencialidades que estou falando, mas uma outra parte a gente percebe que não vão ser mexidos, mobilizados por esses desafios, então, na proporção que os estudantes e professores mediam experiências e que estão dispostos para tais experiências mais instigadoras, desafiadoras, provocadoras, qualificadoras, naturalmente, o retorno social que esses profissionais vão dar bastante promissor, mas se não houver esse comprometimento afetivo e efetivo, de fato vai ser relativamente menor esse processo, porque essas pessoas não vão fazer diferença, vão simplesmente repetir as rotinas mecanizadas, automatizadas, então, depende muito da

singularidade, subjetividade e dessas mediações serem feitas com a intensidade e com disponibilidade de sujeitos educadores e educandos para esses desafios que são muito difíceis. Quantificar é fácil, qualificar que é muito difícil. (Professor-Formador do Curso de Licenciatura em Pedagogia - Entrevista)

A narrativa evidencia a mediação no processo formativo dos estudantes e professores dos cursos de licenciatura como necessária e fundante, pois destaca que a medida que professores e estudantes mediam experiências mais investigadoras, desafiadoras, provocadoras e qualificadas no contexto do processo formativo o retorno social de profissionais com práticas mais qualificadas será promissor. Desse modo, reafirmamos que o processo curricular e formativo é experiencial e perspectival, nunca está pronto. Portanto, a narrativa realça a experiência e a implicação dos atores e autores curriculares envolvidos nas dinâmicas e situações curriculares, “configura-se em atos de currículo e estes, nestas circunstâncias, numa proposição formativa dependente de como a formação pode ou não se configurar como qualificada”. (MACEDO, 2016, p. 66).

(In)conclusões

Podemos afirmar que, mediante cada ideia, pensamento, atitude, mentalidade, posicionamento e, sobretudo, as práxis de professores-formadores e egressos, ou seja, atores e autores da pesquisa instituem pautas de currículo via narrativas, evidenciando as contribuições e decisões intrínsecas a esta construção sociopedagógica para a qualificação das pessoas e das práticas de ensino que acontecem à medida que as experiências, situações, vivências, valores e saberes em movimento não se esgotam, ao contrário, se desdobram, se modificam, se multiplicam e muitas vezes revelam conflitos e se amplia a criação de *atos de currículo* produzidos no contexto do processo formativo e /ou nas suas práticas.

Assim, entendemos que a potência de saberes e *atos de currículo* nos cursos de licenciatura da UEFS nos possibilita reflexionar sobre os desafios impostos, historicamente situados de simplificações de determinadas concepções teóricas que ainda se assentam nas dicotomias e fragmentações de matrizes curriculares que ainda insistem em manter separado o inseparável. Contudo, nas

experiências curriculares e formativas forjam-se outras possibilidades de currículo e formação que tomam a experiência como instituinte cultural de formação, em que os atores e autores curriculantes implicados, em alguma medida, tornam-se produtores, criadores de *atos de currículo*.

Portanto, “*atos de currículo* nos possibilitam compreender como os currículos mudam pelas realizações dos seus atores, como os atores curriculantes mudam neste envolvimento, como mudam seus significantes, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas”. (MACEDO, 2016, p. 66). Desse modo, as (in) conclusões deixam algumas pistas instigadoras sobre os cursos de licenciatura da UEFS que apesar das reformas curriculares recentes manteve um modelo de currículo nos domínios dos instituídos, por disciplinas, contradizendo as narrativas de professores e estudantes por um currículo implicado com as reais demandas dos seus protagonistas. Há discrepância entre o proposto e o praticado, ou seja, as situações curriculares apresentam contradições, produzem ambivalências e paradoxos na efetivação dos processos formativos.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso. O cotidiano escolar: um campo de estudo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- ANJOS, Livia de Souza; SANTANA, Marisa Aguiar de. A experiência formativa de educadores em atuação no contexto de uma formação em currículo: implicações do pesquisador enquanto sujeito dialógico. In: MACEDO, Roberto Sidnei et al. (Orgs.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 147-167.
- CARMO, Maria Cláudia Silva do. **Atos de Currículo como mediação nas Políticas de Sentido da Didática**. Curitiba, PR: CRV, 2017
- DOMINICÉ, Pierri. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS: DRHS: CFAP, 1988.
- DOMINICÉ, Pierri. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei et al. (Orgs.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 19-37.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira.** São Paulo: Cortez, 1997.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teorias e história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- HONORÉ, Bernard. **Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividade.** Madri: Narcea, 1980.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: MS: DRHS: CFAP, 1988. p. 37-50.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A teoria Etnoconstitutiva do Currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional.** Curitiba, CRV, 2016.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** Editora Vozes, 2007.
- MACEDO, Roberto Sidnei. A avaliação na formação como atos de currículo: compreendendo e acompanhando sujeitos em aprendizagem formativa. In: FERRONATO, Cristiano de Jesus; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Orgs.). **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste: Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social.** João Pessoa, PB, 2009. p. 01-11.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: fundante da educação.** Brasília: Liber livros Editora, 2010
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação.** Ilhéus: Editus, 2011.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. In: **Currículos: problematização em práticas e políticas - Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 67-74, 2012.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Aprendizagem e formação: aprofundamentos e conexões contemporâneas.** 2014, Faculdadeages.com.br/saberes/wp/wp-content/uploads/2014/07/1.

- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.
- NÓVOA, Antonio. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992
- NÓVOA, Antonio. Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; GONÇALVES, Elisa Pereira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa (Orgs). **Currículo e Contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 161-178.
- PINEAU, Gaston. Autoformação no decurso da vida: entre a hétero e ecoformação. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS: DRHS: CFAP, 1988. p. 63-77.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice. et al. **O trabalho docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

**A AFROETNOMATEMÁTICA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: A CULTURA
AFRICANA NOS JOGOS ANCESTRAIS**

A AFROETNOMATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A CULTURA AFRICANA NOS JOGOS ANCESTRAIS

Celso Pinheiro Correia (SEEDUC/RJ) ⁶⁰
Márcio de Albuquerque Vianna (UFRRJ) ⁶¹

Introdução

É notória a dificuldade do ensino da Matemática na Educação Básica, perceptível ao longo das nossas trajetórias como professores a partir de vários indícios: o *bullying*, a violência nas escolas, a falta de infraestrutura e materiais pedagógicos, a frágil formação inicial e continuada dos profissionais de educação, dentre outros. Nesse sentido, umas das dificuldades em ensinar é a questão da persistência de muitos profissionais em reproduzir somente os modelos matemáticos ocidentais e eurocentristas de ensino, que não trazem a motivação necessária para o interesse e para os significados sociais, que é o ato de aprender pelos discentes. A grande maioria dos alunos considera que muito do que é visto em sala de aula não dialoga com a sua realidade.

Com isso, o aspecto cultural se torna secundário nas aulas convencionais. Diante dessa problemática, percebemos que muitos conteúdos matemáticos possuem sentido e significados sociais, mas a questão do processo antigo e ultrapassado na transmissão do conteúdo, comumente por meio de repetições para que os alunos o “memorizem”, faz com que o mesmo se torne desinteressante, sem significado e sem contextualização sócio-histórica com as suas práticas culturais e seus ancestrais. Se o profissional de Educação conseguir mostrar como é importante aprender alguns conceitos da Matemática na Educação Básica, e que os mesmos fazem parte da

⁶⁰ Mestrando do PPGEducIMAT/UFRRJ. Professor da Rede Estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). E-mail: celsinhopc@hotmail.com.

⁶¹ Doutor em Ciência, Tecnologia e Inovação – Área de Concentração: Políticas Públicas Comparadas pela UFRRJ. Professor Adjunto III do DTPE/IE/UFRRJ e do PPGEducIMAT/UFRRJ. E-mail: marcioviannamat@ufrrj.br

sua cultura, da sua identidade e da sua ancestralidade, o professor terá um olhar mais investigativo e crítico para essa componente curricular.

Com base nas leis nº 10.639/03⁶², nº 12.2880/10⁶³, nº 11.645/08⁶⁴ e na Resolução nº 1, de 01 de junho de 2004⁶⁵, podemos observar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo oficial das redes de ensino da Educação Básica, a fim de efetivar a afirmação da cultura negra na sociedade e buscar oportunidades igualitárias, de defesa de direitos étnicos individuais e coletivos. Ademais, essas leis fortalecem o combate ao preconceito racial, o apagamento de sua história e de sua cultura na escola, institucionalizados sob a forma de discriminação e de outros tipos de intolerância étnica.

A lei que compele o contexto africano nas salas de aula é, por um lado, benéfica para o aprendizado da cultura africana, pois retrata as nossas raízes, e, por outro, esbarra na questão de um processo de ensino eurocêntrico hegemônico ainda vigente, no qual a maioria dos docentes aprendeu por meio desse processo quando foram alunos. Hoje, já no exercício da função, esses professores reproduzem o ensino dessa mesma forma (e isso se dá, até mesmo, pela falta de uma formação inicial apropriada nas instituições de ensino superior e de formação continuada pelas redes de ensino). Para Bittencourt (2003), a história ensinada é decorrente de uma visão política e ideológica, na qual prevalece a ideia de que determinados grupos não possuem história, apenas tiveram influência e deram algumas contribuições culturais. Assim, tais professores apresentam dificuldades em fazer conexão com a Matemática e o ensino da História Africana, e, conseqüentemente, não colocam em prática o processo de execução da lei, tornando-se um círculo vicioso.

⁶² A Lei nº 10.639/03 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

⁶³ A Lei nº 12.2880/10 estabelece o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica

⁶⁴ A Lei nº 11.645/2008 altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

⁶⁵ Resolução nº 1, de 17 de junho 2004, do Conselho Nacional de Educação, institui as diretrizes e o seu cumprimento por parte das instituições de ensino como elemento considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Sabemos que, no Brasil, há uma miscigenação muito significativa e, nas escolas, principalmente as públicas, notamos uma predominância maior de crianças mestiças e negras, o que torna necessário valorizar a identidade dos seus antepassados/ancestrais, bem como apresentar outra história ou cultura que seja diferente daquela que deve estar acostumado a estudar. Para Munanga (2005, p. 16):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, [...] essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Sendo assim, faremos aqui uma reflexão teórica a qual enfatiza o aprendizado da Matemática por meio de atividades lúdicas e materiais didáticos. O objetivo é contextualizar as aulas com cenários dos jogos africanos ancestrais, os quais dificilmente são utilizados nas unidades de ensino para apresentar tal público. Os materiais didáticos são importantes ferramentas na ação pedagógica para o processo educacional. Existe uma grande quantidade de materiais didáticos, dentre eles, o livro didático, que é um recurso fundamental para ajudar na construção do plano de aula, além de ser um instrumento de apoio ao aluno. Também podemos destacar a utilização de jogos didáticos, considerados uma alternativa viável para complementar o processo ensino-aprendizagem, pois corrobora a construção do conhecimento do discente.

A fim de diminuir a invisibilidade e buscar uma cosmovisão das matemáticas africanas para o corpo discente e, mais ainda, procurar adequar alguns conteúdos curriculares à obrigatoriedade das leis supracitadas, vimos, neste estudo, supor que a utilização de dois jogos, o jogo *Oware* (significa: “ele casa”), também chamado *Ouri*, *Ouril*, *Oril*, *Ori*, *Uril*, *Oro* ou *Urim*, e o jogo *Shisima*, de origem do Quênia, podem proporcionar um aprendizado da Matemática com mais significados

sociais, bem como valorizar e legitimar os saberes ancestrais africanos na escola.

Figura 1: Jogo Shisima⁶⁶

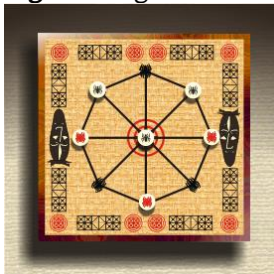


Figura 2: Jogo Mankala⁶⁷



O jogo *Shisima* do Quênia e *Oware* de Gana são da família *Mancala* ou *Mankala* (conhecido também como “xadrez africano”) e estão impregnados da filosofia africana, com os conhecimentos ancestrais oriundos dos povos que forçosamente foram trazidos para os países colonizados pelos europeus. Esses povos tiveram seus conhecimentos sucumbidos e menosprezados.

A suposição desta pesquisa em andamento consiste em promover uma discussão teórico-metodológica sobre as várias formas de levar o aluno a perceber a importância do conhecimento matemático. Uma dessas formas é a utilização de atividades lúdicas e, mais especificamente, dos jogos africanos em sala de aula. Ademais, a Abordagem Etnomatemática complementa essa suposição de que, ao

⁶⁶ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/jogos-africanos-a-matematica-na-cultura-africana/> Acesso em: 22 abr. 2020.

⁶⁷ Disponível em: <https://www.ludopedia.com.br/topico/17786/semear-os-pontos-a-historia-da-mancala>. Acesso em: 22 abr. 2020.

trabalhar com jogos africanos em escolas, nas quais o público-alvo é composto, em sua maioria, por alunos afrodescendentes, haverá a valorização e a legitimidade do conteúdo trabalhado, destinado a resgatar as culturas dos seus ancestrais como uma ação de empoderamento desses grupos.

Em relação à inserção de jogos no ensino de Matemática, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática pontuam que estes:

[...] constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução de problema e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (BRASIL, 1998, p. 46).

O jogo pode fazer com que o aluno consiga desenvolver seu raciocínio e estabeleça um contato mais informal com a Matemática, o que contribui para a motivação do discente no processo ensino-aprendizagem dessa disciplina. Pessoa e Paredes (2004, p. 2) ressaltam que o “trabalho com jogos Matemáticos pode vir a se tornar uma alternativa para a elaboração de estratégias didáticas que objetivem a otimização do processo de ensino-aprendizagem de Matemática”.

Como essas autoras pontuaram, os jogos aprimoram o desenvolvimento lógico-matemático e raciocínio, ideias que seguem a mesma reflexão de Bianchini, Gerhardt e Dillius (2010, p. 3), que afirmam que “durante os jogos os alunos desenvolvem estratégias, hipóteses e buscam soluções, o que contribui na construção do pensamento e incentiva a busca continua da resolução dos problemas”.

É nessa vertente que dois jogos são apresentados nesta pesquisa: o *Oware*, originário de Gana, país da África ocidental, limitado ao norte pelo Burkina Faso, ao leste pelo Togo, ao sul pelo Golfo da Guiné e a oeste pela Costa do Marfim; e o jogo *Shisima*, de origem queniana, do leste do continente africano. Esses jogos africanos trabalham com a Matemática no campo da lógica, visão espacial, geométrica, raciocínio, contagem e probabilidade. Segundo Santos et al. (2008), independente da complexidade das regras e do número de peças aplicadas no jogo, a Matemática presente privilegia os conhecimentos matemáticos básicos, desde a geometria para a confecção de um

tabuleiro até as estimativas para o movimento das peças, noções de quantidade, sucessor e antecessor, simetria, sequência na distribuição das peças do tabuleiro, a contagem aplicada a cada movimento e, é claro, o desafio de resolver problemas.

Os jogos mencionados acima foram escolhidos porque estão relacionados à cultura africana. Com eles, é possível, além de ensinar a Matemática, mostrar como a história e a cultura afro-brasileira estão entranhadas em nosso processo histórico e cuja obrigatoriedade está devidamente respaldada na Lei nº 10.639/03.

O que diz a Lei nº 10.639/03

O Brasil sinaliza, aos olhos do mundo, possibilidades de transformações importantes quanto à afirmação positiva de uma das identidades constitutivas do povo brasileiro. Mas, como acompanhar essa mudança positivamente? Esse é o grande desafio que se apresenta ao povo brasileiro, que é de maioria negra.

A Lei nº 10.639/03⁶⁸ instituiu como obrigatório o ensino da história e cultura africana, que aponta uma nova direção para todos nós, sobretudo ao considerar que grande parte da população brasileira possui descendentes desse continente. Apesar de ser uma lei parcial e ainda a caminho de uma consolidação, a mesma interfere diretamente no imaginário da nação que constitui o país. Os conhecimentos sobre o continente africano, sua cultura diversificada e sua história poderão ajudar a desmistificar uma ideia preconceituosa, simplista e carregada do continente como é conhecido atualmente.

A aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 é um grande desafio na Educação Básica, seja nas redes e unidades de ensino públicas e privadas, seja para os educadores. Desde o surgimento da lei, consideramos que o período para o desenvolvimento do currículo é curto, em especial pela gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano, além dos conteúdos do planejamento anual, o que faz com que os docentes se sintam sobrecarregados. Devido a isso, muitos dos educadores só utilizam a questão da “africanidade”

⁶⁸ Lei nº 10.639/03; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

no dia 20 de novembro, data em que é comemorada a consciência negra.

Trabalhar com a cultura africana é mexer com um imaginário social que vem da escravidão racial de africanos e que, conseqüentemente, está impregnado de séculos de preconceitos racistas e desprezo por esse continente e seus povos. Segundo Munanga (1984, p. 43):

[...] a cor mais ou menos escura da pele o estado crespo do cabelo e a inferioridades intelectuais e sociais são frequentemente associadas a pele mais ou menos clara, o cabelo liso e o rosto ortogonados são atributos ordinários dos povos mais elevados na série humana. Jamais um povo de pele escura, cabelo crespo e rosto prógnato poderá eleva-se espontaneamente a uma civilização.

O racismo continua forte no meio dos afrodescendentes brasileiros, seja de forma discriminatória ou até mesmo brutal, de aspecto físico e/ou psicológico, corriqueira ou bastante pontual em seu cotidiano. Segundo Munanga (2005, p. 126), “o racismo é um comportamento, uma ação resultante de aversão, por vezes do ódio, em relação a pessoa que possui um percentual racial observável por meios de sinais tais como: cor da pele, cabelo e etc.”.

Embora a Lei nº 10.639/03 seja valiosa para o estudo da história de nossos antepassados, ela é apenas um passo inicial para o desenvolvimento do estudo sobre a cultura africana. Para Fernandes (2005, p. 379):

Apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços. Nesse sentido, uma análise mais acurada da história das instituições educacionais em nosso país, por meio dos currículos, programas de ensino e livros didáticos mostra uma preponderância da cultura dita “superior e civilizada”, de matriz europeia.

Ainda que o Brasil possua uma forte influência da cultura africana e que a abolição já tenha sido suprimida, o racismo e o preconceito ainda permanecem entranhados em nossa nação de forma disfarçada. A pluralidade étnica nem sempre é reconhecida.

A Abordagem Etnomatemática

Estamos acostumados a estudar apenas um tipo de Matemática na escola, que é a eurocêntrica. Contudo, existem várias outras formas de calcular, pensar ou usar o raciocínio lógico. O reconhecimento de outras formas de pensar encoraja amplas reflexões sobre a natureza do pensamento matemático, sobretudo do ponto de vista cognitivo, histórico, social e pedagógico, sendo estes o objetivo da Abordagem Etnomatemática.

Ubiratan D'Ambrósio, criador do termo “etnomatemática”, explica que tal movimento, no início, correspondia a um programa de pesquisa que visou “explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimento em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem nos e entre os processos” (D'AMBROSIO, 1989, p. 5). A grande motivação do programa Etnomatemática era entender o saber-fazer matemático ao longo da história da humanidade segundo cada comunidade, pelo qual toda pessoa ou grupo conseguiria desenvolver conhecimentos e técnicas.

O indivíduo recorre a natureza para a sua sobrevivência. A espécie humana obedece a esse instinto intercambiando conhecimentos e comportamentos em diversos níveis: grupos de interesse em comum, tribos, famílias, comunidades, nações em diversos locais do planeta. Segundo D'Ambrósio (2007, p. 53), “o foco de nosso estudo é o homem, como indivíduo integrado, imerso numa realidade natural e social, o que significa em permanente interação com seu ambiente, natural e sociocultural, e nessa interação fazendo matemáticas e outras formas de ciência ou conhecimento”.

Um grande estímulo para o anseio de conhecimentos dizia respeito à supressão da fome. Competindo com outras espécies, o homem buscou instrumentos necessários para a obtenção de alimentos. Algumas evidências, como pedras lascadas, lanças e outros materiais utilizados para a sobrevivência, mostram isso. A produção e a utilização desses instrumentos necessitavam de várias habilidades,

entre elas a observação e a análise das situações (D'AMBROSIO, 2019, p. 53).

Novos conhecimentos surgiram, como a prática da agricultura, permitindo ao homem se organizar em um determinado lugar e, além disso, criar os calendários para entender quando plantar, onde plantar, o que plantar, o quanto plantar e como armazenar. Os calendários variam de local para local e mostram como o conhecimento pode ser útil para um lugar, embora não seja válido para o outro. O compartilhamento de ideias entre os povos acarretou no seu desenvolvimento e no aprimoramento da Matemática em cada sociedade, através da construção de hortas caseiras, por exemplo. Além disso, os diferentes povos passaram a ter domínio das técnicas de agricultura, pastoreio e construções em um modo de vida sedentário. A Matemática começou a se organizar como um instrumento de análise das condições do clima e das necessidades do cotidiano. Em consequência, foram se desenvolvendo sistemas de conhecimento e comportamentos necessários para a sobrevivência no ambiente (D'AMBROSIO, 2019, p. 58).

O cotidiano está impregnado de saberes e fazeres. A todo instante, pessoas estão classificando, quantificando, medindo, explicando, inferindo e avaliando, usando instrumentos materiais e intelectuais vinculados a sua cultura. Uma das principais coisas que aparece no início do pensamento matemático foi a maneira de contar o tempo. Com o desenvolvimento, vemos todo um sistema de produção e uma estrutura econômica que exigia medições de terra e o uso da Aritmética para lidar com a economia local.

É nesse sentido que a Etnomatemática se enquadra: privilegiando o raciocínio qualitativo. Um enfoque etnomatemático sempre está ligado a uma questão de necessidade, tanto de caráter ambiental quanto de produção para a sobrevivência. A Etnomatemática está perfeitamente ligada a uma concepção multicultural. Sobre isso, na perspectiva de Barton (2006, p. 55):

A Etnomatemática é uma tentativa de descrever e entender as formas pelas quais ideias, chamadas pelos etnomatemáticos de matemáticas, são compreendidas, articuladas e utilizadas por outras pessoas que não compartilham da mesma concepção de “matemática”. Ela tenta descrever o mundo matemático do etnomatemático na perspectiva do outro. [...] A

Etnomatemática, de fato, cria uma ponte entre a matemática e as ideias (e conceitos e práticas) de outras culturas.

Nos dias atuais, podemos dizer que o essencial do movimento da Etnomatemática é incorporar a Matemática contextualizada e o fazer cultural na Educação Matemática, fortalecendo as raízes culturais do que é realmente necessário. É indispensável não oferecer apenas uma Matemática desinteressante e obsoleta, que, em alguns casos, não dialoga com a vida cotidiana, mas que ainda é predominante nos programas educacionais vigentes.

A proposta pedagógica da Etnomatemática é fazer da Matemática uma disciplina viva ao lidar com situações reais, tanto com o espaço quanto com o tempo. Através da crítica, ela pode questionar o aqui e o agora. Ao fazer isso, mergulhamos nas raízes culturais e proporcionamos uma análise mais profunda sobre as dinâmicas culturais da nossa sociedade em contraste com as demais.

Na educação, a tradicional forma de ensinar, baseada na transmissão de conhecimentos, tornou-se arcaica e ineficiente, e com a Matemática não é diferente. Ensinar Matemática não é apenas reproduzir fórmulas, fazer cálculos, memorizar tabuadas, etc., mas sim educar “em” e “com” a Matemática, envolvendo todos os recursos disponíveis. De acordo com D’Ambrósio (2004, p. 51), “a adoção de uma nova postura educacional é a busca e um novo paradigma de educação que substitua o já desgastado ensino-aprendizagem, que é baseado numa relação obsoleta de causa-efeito”.

Na área de Educação Matemática, novas perspectivas têm surgido em direção a uma educação mais significativa e (trans)formadora. Nesse sentido, a Etnomatemática, termo criado pelo Professor Ubiratan D’Ambrósio em seus estudos, começou a ser mais popular no Brasil na década de 70.

A palavra Etnomatemática (D’AMBRÓSIO, 2002) é a aproximação etimológica de três termos: *Etno + Matema + Tica*, na qual a primeira (etno) refere-se aos grupos culturais identificados, tais como sociedades nacionais de tribos, grupos de trabalho, crianças de certa idade e classe, classes profissionais, etc., e inclui as suas ideologias, as suas práticas diárias e a sua forma específica de raciocinar e inferir. Já a segunda (matema) significa explicar, entender e manejar realidades específicas por meio dos atos de calcular, contar, medir, classificar, ordenar, inferir e modelar padrões que nascem do meio ambiente. O

último termo (tica) significa arte ou técnica. Logo, podemos dizer que a Etnomatemática é o estudo das técnicas utilizadas por grupos culturais identificados para entender, explicar e manejar problemas e atividades que nascem no seu próprio meio ambiente e cultural.

Segundo D'Ambrósio (1993, p.80), “a Etnomatemática veio para combater os métodos tradicionais tanto de ensino, como de produção do conhecimento científico, valorizando, dessa forma, os diferentes saberes e técnicas dos e nos diferentes ambientes socioculturais”.

Na intenção de anular algo que é rígido e jamais questionar essa matemática global, a Etnomatemática é um programa que veio para colocar em xeque tudo aquilo que foi considerado unicamente como verdadeiro, apontando que existem outras formas diferentes, as quais, até então, não tinham o valor necessário para a sociedade ocidental. Essa afirmação é apoiada por D'Ambrósio (2001b), que configura a Etnomatemática conforme um plano de combate instrutivo, o que não indica recusar e rejeitar a Matemática acadêmica, mas aprimorá-la, acrescentando a ela recursos e contribuições diversas da humanidade. Nessa ideia, a Etnomatemática é também sugerida como uma nova pedagogia e uma nova imagem de currículo.

Com efeito, para que a Etnomatemática passe de um cursor de pesquisa para um mecanismo pedagógico, devemos moldar um ponto-chave para o aproveitamento da mesma no processo de ensino: o professor. Em D'Ambrósio (1997), o educador é considerado um guia da aquisição de conhecimento dos educandos, logo, a “Educação é a estratégia definida pelas sociedades para levar cada indivíduo a desenvolver seu potencial criativo e para estimular a desenvolver a capacidade de indivíduos se engajarem em ações comuns.” (D'AMBRÓSIO, 1993, p. 6).

As influências etnomatemáticas em sala de aula estão relacionadas ao conteúdo matemático e aos processos de associação desse conteúdo com os métodos pedagógicos, que são utilizados para o ensino e aprendizagem dessa área do conhecimento. Como exemplo, temos os objetivos da Educação Matemática, a maneira como a Matemática é ensinada, aprendida e avaliada. É vista, também, a partir do relacionamento entre alunos e professores (ROSA, 2013, p. 549). Nesse perfil, a Etnomatemática é capaz de colaborar com a construção do significado e a obtenção de procedimentos, objetivando sistematizar no educando a habilidade de elucidar

questões, causar hábitos de análise, oportunizar segurança e isenção na investigação e encarar novas circunstâncias.

A Perspectiva da Afroetnomatemática

A Afroetnomatemática é definida como um campo de pesquisa que estuda o aprendizado e o ensino da Matemática através da população de afrodescendentes. No entanto, a Afroetnomatemática teve abertura no Brasil através da criação de práticas pedagógicas do movimento negro, na espera da evolução do conhecimento e da aprendizagem em Matemática (CUNHA JR., 2005, p. 43).

Paulus Gerdes, focado em suas pesquisas acerca da Educação Matemática, relacionou a cultura africana com a Etnomatemática, a fim de tornar essa relação uma estratégia de libertação cultural da Educação Matemática, tanto no contexto político quanto social. De acordo com Gerdes (2012, p. 47), “a Etnomatemática tenta estudar a matemática (ou ideias matemáticas) nas suas relações com o conjunto da vida cultural e social”. Além disso, o autor ressalta que os estudos etnomatemáticos buscam analisar tradições matemáticas que, de algum modo, sobreviveram ao processo de colonização e atividades matemáticas na vida diária das populações (GERDES, 1991).

A preocupação com o ensino e o aprendizado da Matemática em territórios de maioria afrodescendente nasce da constatação das precariedades da educação formal da Matemática nessas áreas. Percebemos que em muitos locais de maioria afrodescendente, na prática, o ensino da Matemática não ocorre com excelência, o que gera, conseqüentemente, um enorme revés no processo de aprendizagem da disciplina, além do baixo rendimento em massa. Em consonância, Munanga (2005, p. 16) diz:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.

Lecionar Matemática em lugares de maioria afrodescendente depende, minimamente, de um preparo para que não ocorra a “inferiorização” do conhecimento advindo dos africanos. Segundo Henrique Cunha Junior (2005), a retórica do senso comum é que o “negro não dá para Matemática”, argumento que desmorona o argumento ideológico sobre a falta de políticas públicas do Estado para os métodos de educação e de aprendizagem da Matemática nessas regiões. A referida afirmação de que pobre “negro não dá mesmo para Matemática” rebaixa os afrodescendentes e funda uma fobia e repulsa à Matemática enquanto componente curricular na escola.

Essa crença trabalha para alegar a falta de um ato pertinente do sistema educacional às exigências do conhecimento matemático dos afrodescendentes. O afincio em abordar a Matemática universalmente corrobora os argumentos antipedagógicos: os docentes lecionam da mesma forma para todos, apoiando-se na conjectura de que “uns” entendem (os eurodescendentes) e “outros” não. Nesse caso, os outros são aqueles que possuem a característica de negros, pobres e pardos (CUNHA JR., 2005).

No entanto, podemos destacar que o contexto histórico de supervalorização das produções eurocêntricas de conhecimento, de certa forma, induziu a desvalorização do conhecimento e da cultura africana, instigando o racismo (a intolerância e a violência) que se disfarça através do *bullying* na escola. Mesmo após tanto tempo, em pleno século XXI, podemos constatar que ainda existe um grande desconhecimento da cultura africana no contexto escolar. Grande parte dos professores acabam não propiciando oportunidades para que o aluno tenha conhecimento sobre essa cultura, contribuindo para a perpetuação de um conflito histórico-social (FERREIRA, 2009).

É inegável que a escola tem priorizado um currículo totalmente voltado para uma concepção do mundo sob a visão eurocêntrica. Tal posicionamento segue no rumo contrário à concretização de uma proposta de currículo vinculado à realidade brasileira, com base na diversidade e no pluralismo. Segundo Henrique Cunha Junior (1991, p. 31), “o elemento básico para a introdução à história africana não está na história africana, e sim na desconstrução e eliminação de alguns elementos básicos das ideologias racistas brasileiras”.

Em consonância, surge a Afroetnomatemática, que é uma área que estuda as colaborações dos africanos e afrodescendentes em disciplinas exatas, como a Matemática, a Informática e a Física, além do processo de aprendizagem nos locais de maioria afrodescendente. Os usos culturais que facilitam o aprendizado e o ensino da Matemática nessas áreas, cuja maioria da população é afrodescendente, correspondem à principal preocupação dessa área do conhecimento.

A Afroetnomatemática chegou no Brasil por meio do Movimento Negro, o qual luta contra o racismo e em favor da melhoria da qualidade de vida e educação da população negra, em particular através de políticas compensatórias pelos danos provenientes do escravismo no Brasil. A Afroetnomatemática foi introduzida a partir da elaboração de práticas pedagógicas destinadas à melhoria do ensino e do aprendizado da Matemática em comunidades remanescentes de quilombos e em áreas urbanas, cuja população é majoritariamente composta por descendentes de africanos, que formam as “populações negras”.

A Afroetnomatemática gera um desenvolvimento considerável na pesquisa da cultura africana, pois trabalha com um conjunto de arquivos que comprovam que a Matemática estava entranhada na cultura de diversos povos africanos. Uma prova disso é que a Afroetnomatemática estuda temas como o uso dos jogos Mancala, Osso de Ishango, gráficos de Sona (desenhos geométricos na areia), Geometria Fractal, capoeira, jogos de búzios e outros mais. Nesses jogos, cada atividade se localiza em uma determinada região da África.

Nesses termos, a Afroetnomatemática tem o intuito de levantar, apontar e sugerir discussões e sugestões que são pertinentes ao ensino da Matemática e, principalmente, à construção de uma sociedade em que a população negra se enxergue como produtora de conhecimento, empoderando-a. Segundo Powell (2017), empoderamento ou *empowerment* é um processo no qual um indivíduo ou uma comunidade torna-se mais forte e mais confiante contra algo que o/a oprime. Além disso, o autor afirma que *empowerment* é um sentimento de confiança que um indivíduo ou comunidade possui quando nota que suas ações contribuem para resolver problemas sociais.

Não basta negar as práticas discriminatórias, uma vez que elas ignoram as existências e produzem os mesmos resultados dessas práticas. Dizer que as políticas de combate à pobreza já contemplam as populações negras não têm se traduzido em verdade. A inexistência de especificidade tem transformado essas políticas em ações inócuas para as populações afrodescendentes, afirmação que pode ser comprovada pelo desdobramento dos dados nacionais de etnia, gênero, localidade, região e desenvolvimento tecnológico. Segundo Cunha Jr. (2010), é preciso um resgate histórico sobre a relação dos africanos e afro-brasileiros com a produção de conhecimentos tecnológicos e matemáticos.

Ademais, é de extrema importância que outras maneiras de ensino e aprendizagem da Matemática, como a Afroetnomatemática, sejam incluídas em sala de aula, assim como nos cursos de formação de professores, de modo que estes consigam compartilhar de maneira assertiva as contribuições dos povos africanos para a Matemática. É preciso contribuir para que, a cada dia, os alunos afrodescendentes se interessem pelos cursos de Ciências Exatas, e mostrar que a Afroetnomatemática não está restrita apenas aos afrodescendentes, mas sim a todos os discentes, conforme ressalta Paraná (2005, p. 13):

A relevância do estudo de temas decorrentes da história afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia.

É nesse contexto que a Matemática é de extrema importância, pois ela, no Brasil, é uma das disciplinas com os piores índices de aprendizado. Dados estatísticos comprovam essa dificuldade: no último exame do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), em 2018, mesmo com uma leve melhora na nota média,

os alunos brasileiros seguiram entre os 10 últimos colocados na prova de Matemática. Entretanto, o ensino-aprendizado da Matemática pode ser um dos potenciais diferenciadores para um processo de construção/desenvolvimento de um país, independentemente da classe social, da etnia e da cor da pele.

Os jogos africanos

Historicamente, todos os tipos de jogos de tabuleiro eram utilizados pelos babilônios, desde os mais simples aos mais complexos. As peças dos jogos eram movimentadas por dados. A estratégia usada para vencer o oponente era fazer rapidamente cálculos aritméticos mentais de modo a surpreender seu adversário. Devido a isso, eles passavam o tempo calculando e, ao iniciar um jogo, já tinham em mente alguma estratégia para poder vencer a partida (MURRAY, 1952).

Uma grande parte dos jogos de origem africana apresenta, com criatividade, as tarefas básicas que cada comunidade possui, como estilos de colheita, caça e pesca, nas quais a lógica e o planejamento para as atividades eram primordiais. Em muitos países africanos, o jogo e o legado cultural estão ligados, pois as estratégias são transmitidas de pai para filho e são guardadas e praticadas como um patrimônio valioso. Além disso, as crianças africanas são apresentadas ao jogo quando despertam para a maturidade, quando devem priorizar a lucidez e o raciocínio.

Existem vários jogos africanos, porém os jogos de Mancala são os que mais se destacam. Estudos relatam que esses jogos surgiram por volta de 1580 a.C., no Egito Antigo. A palavra Mancala significa mover, transferir e é uma designação para mais de duas centenas de jogos de tabuleiro (ZASLAVSKY, 2000). O termo Mancala também é um nome genérico utilizado para designar uma família de jogos de semeadura e colheita. O objetivo é capturar peças e vence quem captura a metade das peças mais uma. Todos os jogos de Mancala possuem as regras parecidas em analogia ao ato de plantar e colher. Nesse sentido, semear para colher é o princípio fundamental. Esse é o segredo e a fonte na prática ancestral africana de “dar e receber”.

Esses jogos são importantes instrumentos de valorização da cultura para que as crianças possam se engajar em explorações intelectuais, as quais incorporam as ricas e interessantes estruturas

matemáticas. Enquanto jogam, as crianças conseguem construir estruturas intelectuais valiosas para que, no futuro, haja uma construção e compreensão de ideias matemáticas complexas, estratégias e teorias (POWEL; TEMPLE, 2002, p. 92).

Mediante a divulgação dos jogos africanos, os alunos podem aprender sobre história e cultura afro-brasileira. Pode-se também introduzir práticas sob um olhar da reaprendizagem das relações étnico-raciais. Segundo Silveira e Barbosa (2010, p. 2), o jogo “lida com a história da África e as relações étnico-raciais”. Nesse mesmo âmbito,

Através do uso dos jogos do tipo mancala como metodologia de ensino pode-se difundir práticas na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais. Pode-se, ainda, estabelecer ações afirmativas de reconhecimento e valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro a fim de combater o racismo e as discriminações que atingem especialmente a população negra e contribuir para a formação de cidadãos que valorizem todas as raças que contribuem para a formação da sociedade, favorecendo, assim, a garantia da igualdade de direitos (BORGUES; PAIVA; SILVA, 2001, p. 6).

Conforme mencionado, outro jogo africano de tabuleiro que também trabalha com conteúdos matemáticos, porém focado nos aspectos lógicos, estratégicos, geométricos e de medidas, é o jogo Shisima, que surgiu no Quênia – um país do leste do continente africano. Seu tabuleiro é em formato octogonal e geralmente é desenhado na areia. O objetivo básico é alinhar as três pedras que cada participante possui. Nesse jogo, os dois jogadores são participantes.

Considerações finais

O presente ensaio teórico apresentado neste capítulo é um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, a qual vem discutir a necessidade da execução da Lei nº 10.639/03 nas aulas de Matemática, cuja componente curricular vem sendo difundida predominantemente sob a perspectiva das culturas ocidentais eurocêntricas nas escolas de Educação Básica.

Para tanto, a Abordagem Etnomatemática é trazida para esse contexto analítico como uma forma de olhar outras maneiras de

matematizar, sobretudo pela óptica das culturas africanas. O objetivo é oferecer aos educandos uma oportunidade de conhecer (matema) as práticas e técnicas (ticas) de outras culturas (etno), além da ocidental. Com o intuito de dar mais especificidade aos saberes africanos, a Afroetnomatemática é agregada ao estudo para promover reflexões e ações no fazer pedagógico. Sua finalidade é propor uma visão mais crítica de questões como *bullying*, preconceito racial, menosprezo e folclorização das culturas africanas, ainda muito presentes no ambiente escolar.

Consideramos aqui que os jogos africanos podem oferecer possibilidades para um fértil ambiente de discussões nas aulas de Matemática acerca da legitimação dos saberes originários da África, assim como para o enfrentamento das desigualdades sociais, étnicas e culturais. Essa abordagem tem o intuito de promover o envolvimento e a noção de pertencimento dos jovens a partir da valorização dos saberes de seus ancestrais.

Esta pesquisa terá como desdobramentos futuros ações e abordagens em salas de aula, com foco no segundo segmento do Ensino Fundamental. A intenção é analisar a prática do uso de jogos africanos e suas consequências quanto às questões étnico-raciais de inclusão e empoderamento dos jovens das periferias. Vale considerar que as salas de aulas são formadas, em grande parte, por alunos afrodescendentes. Tais aplicações visam buscar elementos reflexivos e práticos para a criação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

BARTON, Bill. Dando Sentido à Etnomatemática: etnomatemática fazendo sentido. Tradução Maria Cecília de Castello Branco Fantinato. In: DOMITE, M. do C.; RIBEIRO, J. P.; FERREIRA, R. (Org.). **Etnomatemática: Papel, Valor e Significado**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006. p. 39-74.

BIANCHINI, Gisele., GERHARDT, Tatiane., DULLIUS, Maria Madalena. **Jogos no Ensino de Matemática “Quais as Possíveis Contribuições do Uso de jogos no Processo de Ensino e de Aprendizagem da matemática?”**. Revista Destaques Acadêmicos. Ano2, n.4,2010 –Cetec/Univates. Disponível em:<http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/viewFile/103/61>. Acesso em : 17/10/2019.

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.
- BORGES, J. S., PAIVA, J. R. e SILVA, É. A. Jogos Mancala – Uma Ferramenta no Ensino de Matemática. In: **Anais do II Simpósio de matemática e Matemática Industrial – SIMMI'2010**, v.1, IISSN 2175-7828. Disponível em: <http://www.catalao.ufg.br/mat/simmi/simmi2010/arquivos/ST4.pdf>. Acesso em 22 out.2019.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. **África e Diáspora Africana** – Mimeografado. Curso sobre cidadania e relações raciais. ABREVIDA – Prefeitura de São Paulo – 1991.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. **Africanidade, Afro descendência e Educação**. Revista Educação em Debate, Fortaleza: Ano 23 v.2, número 42.p. 5- 15. 2005.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. **Valores Afro-brasileiros na educação**. Ministério da Educação, boletim 22, p. 43 -54, nov.2005
- CUNHA JUNIOR. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: Ceap, 2010.
- D'AMBROSIO, B. S. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e Debates. SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989. P. 15-19.
- D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar ou conhecer** São Paulo: Ática, 1989.
- D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. 2ª ed. São Paulo: Ática S.A., 1993.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática** (2ed.). Campinas, SP: Papirus, 1997. 121 p. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).
- D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 112p. (Coleção Tendências em Educação Matemática). 2001.
- D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática e Educação. In: **Reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, p. 07-20. 2002.
- D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática e educação. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004. p. 39-52.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, p. 53, 2007
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural:**

desafios e possibilidades. Campinas: Cad. CEDES, 2005. 378-388 p. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/aogv2567.pdf> . Acesso em: 6 de out. 2019.

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. **Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva.** Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, v. 3, n. 5, p. 224-239, 2009.

GERDES, Paulos. **Etnomatemática: cultura, matemática, educação.** Maputo: Instituto Superior Pedagógico, 1991.

GERDES, Paulos. **Etnomatemática: Cultura, matemática, educação - coletânea de textos 1979- 1991.** [S.l.]: Ed ISTEG, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: **Superando o Racismo na escola. 2.** Ed. Revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Raízes científicas do mito do negro e do racismo ocidental.** Temas IMESC, Soc. Dir. Saúde, São Paulo, 1984.

MURRAY, Harold James Ruthren. **A history of board-games other than chess.** Londres: Oxford University Press. 1952.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. Superintendência de educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares.** Curitiba: Seed – PR., 2005.

PESSOA, Gracivane. e PAREDES, Tânia. **Uma Proposta para o Uso de Jogos nas Aulas de Matemática:** da Fundamentação a Confecção de Jogos de Estratégias. VIII Encontro Nacional de Educação matemática. Recife, 15 a 18 de Julho de 2004. Disponível em <<http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/07/MC01923995430.pdf>>. Acesso em 21/10/2019.

POWELL, Arthur B. e TEMPLE, Oshon. L. Semeando Etnomatemática com Oware: Sankofa. In: **Boletim Gepem,** Rio de Janeiro: n.40, p. 91-106, ago./2002.

ROSA, Milton. **Uma base teórica para fundamentar a existência de influências Etnomatemáticas em salas de aula.** Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 538-560, set./dez. 2013.

SANTOS, Celso José, ANDRADE, Doherty e GARCIA, Tânia Marli Rocha. **Jogos africanos e a educação Matemática: semeando com a família Mancala.** 2008. 34 f. Curso de Matemática, Secretária de Estado da Educação Superintendência da Educação Universidade Estadual de Maringá Programa de Desenvolvimento Educacional, Universidade

Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

SILVA, Aadrina. A.; BARBOSA, Angélica Azevedo. Um jogo africano com utilização matemática relato de experiência. **Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE Uberlândia/MG**, p. 1-8. 21 e 22 de maio de 2010. Disponível em:

<http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos_Completos/Eixo_1/Aadrina_A_da_Silva_Angelica_Azevedo_Barbosa_UM_JOGO_AFRICANO_COM_UTILIZACAO_MATEMATICA.pdf>. Acesso em: 03/11/2019.

TORISU, Edmilson Minoru. **A Educação matemática crítica na visão de Arthur Powell**. RPEM, Campo Mourão, Pr, v.6, n.11, p.07-17, jul.-dez. 2017.

ZASLAVSKY, Claudia. Integrating Math with the Study of Cultural Traditions. In: **ICME-VI: The 6th International Congress on Mathematics Education**. The Technical University of Hungary, Budapest. 1988. p. 01-06.

ZASLAVSKY, Claudia. **anos**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000

**OS DESAFIOS EDUCACIONAIS NO
ENSINO BÁSICO GUINEENSE**

OS DESAFIOS EDUCACIONAIS NO ENSINO BÁSICO GUINEENSE

Fernando Siga (PPGEDU/UFRGS)⁶⁹

Introdução

Falar da educação formal na Guiné-Bissau é o mesmo que mapear as formas de sair de um labirinto, porque o sistema educativo do país é muito novo e está em fase de implementação. Este artigo é um recorte do meu projeto de dissertação do mestrado, intitulado: Educação básica formal na Guiné-Bissau, acesso, permanência, desafios e perspectivas – uma análise de políticas educacionais guineense de 1995 a 2015, que foi orientado pela professora Dra. Neusa Chaves Batista. O referido trabalho aborda os desafios que o ensino público Guineense enfrenta.

A República da Guiné-Bissau fica situada na Costa Ocidental de África, limitada a Norte pela República do Senegal, a Leste e Sul pela República da Guiné Konacri e a Oeste pelo Oceano Atlântico. A superfície total é de 36.125 km², dos quais apenas 27.700 km² constituem a superfície emersa devido à fraca elevação do país, relativamente ao nível médio das águas do mar. Assim, as marés penetram na superfície terrestre até cerca de 150 km², fazendo com que algumas áreas fiquem parciais ou totalmente inacessíveis durante parte do ano (ANP/GUINÉ-BISSAU, 2014, p. 2 Apud Siga, 2015). A Guiné possui uma população de 1.514.451 habitantes, segundo dados obtidos no ano de 2014. O país é constituído por uma parte continental e uma parte insular que engloba o Arquipélago dos Bijagós, composto por cerca de 90 ilhas, das quais somente 17 são habitadas. Administrativamente, o país está dividido em oito regiões e um setor autónomo. As Regiões são: Bafatá, Biombo, Bolama/Bijagós, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara, Tombali e Sector Autónomo de Bissau, a capital. As regiões estão por sua vez divididas em sectores (36 no total) e estes em seções, compostas por tabancas (aldeias).

⁶⁹ Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Rio Grande de Sul-FACED/UFRGS, Especialista em Gestão pública Municipal, licenciado em Sociologia e Bacharel em Ciências Humanas ambos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB). EMAIL: nhassessulte@gmail.com/ fernanide90@gmail.com.

A Guiné-Bissau tornou-se independente no ano de 1973, com a proclamação da República unilateralmente e só em 1974 é que foi reconhecida oficialmente por Portugal. A guerra da libertação durou 11 anos. Teve o seu início em 23 de janeiro de 1963. A Guiné é, portanto, um país jovem, com 30 anos de democracia. Depois da independência se tornou um país de regime de partido único e somente em 1994 é que ocorreram as primeiras eleições democráticas (ANP/GUINÉ-BISSAU, 2017, p. 2-3 Apud Siga, 2015).

O nosso sistema de Ensino é muito novo, está se estruturando. Olhando um pouco a história social e política do país é possível dizer que com os poucos anos do jovem regime político democrático há muito para se construir. A reforma econômica e educacional, nos finais dos anos 1980 para início de anos 1990, deram outros nortes ao sistema de ensino. A reforma que refiro é de quando a Guiné-Bissau saiu de sistema socialista para liberalismo econômico, fazendo abertura de mercado; deixando de lado regime de partido único para multipartidarismo-sistema democrático; e dando força aos empresários. Isso por sua vez, fez de educação sua refém, constituindo-a em um campo de disputas por poder econômico. Essa mudança de regime repentina, sem uma preparação social e política, criou situações inesperadas, colocando em choque o modelo proposto pelo próprio PAICG⁷⁰, que estava voltado a realidade socioeconômica do país. No entanto, de uma forma subjetiva, a mudança de regime deixou margens para a manobra de aceitação do então governo, da ideologia política ocidental. Poderia adentrar mais no assunto, entretanto, não constituiu a prioridade de abordagem no momento. Contudo, mais frente, trarei aspectos que poderão permitir outras reflexões futuras.

A metodologia usada para a realização deste trabalho é qualitativa e bibliográfica, pois utiliza artigos e livros de pesquisadores Guineenses e outros, que abordaram assuntos semelhantes e que estão se dedicando a essa área de conhecimento. O trabalho está organizado em três seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, abordei os principais desafios econômicos que norteiam o setor educativo; na segunda as precarizações do trabalho docente e as péssimas condições das escolas; e na terceira fiz um recorte de alguns acontecimentos sociopolíticos e militares que

⁷⁰ Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde

podem ser fatores de empecilhos para o funcionamento do sistema educativo de Guiné-Bissau.

Os desafios econômicos na educação formal pública guineense

Abordar questões educacionais na Guiné-Bissau, bem como em outras partes do mundo, envolve reflexões em múltiplos aspectos, dentre esses a questão econômica. A economia será abordada no sentido social da palavra, para entender alguns impactos da desigualdade de renda na vida da população, que gera problemas sociais (as injustiças), desencadeando injustiças em diversas esferas sociais. A injustiça socioeconômica seria uma forma de não reconhecimento do outro pelo simples fato de ter um *status* econômico diferente, fazendo marcação dos espaços: entre ricos e pobres, entre negros e brancos, e assim por diante. Para compreensão desse conceito vou utilizar a abordagem de Nancy Fraser (2002), que demonstra muitos fatores que levam às desigualdades e injustiças sociais, mas que podem ser remediados. A autora traz duas formas de compreensão sobre a injustiça: a econômica, que ocorre por falta de redistribuição de renda, criando dependências econômicas por certas classes sociais; e a cultural que seria aquela que ocorre por falta de reconhecimento do outro (FRASER, 2002).

Na Guiné-Bissau as duas formas de injustiça são vistas com nitidez. Essas não ajudam na formação e construção de um 'sistema de ensino justo'. É um país onde quase não existe a renda mínima. Se não existe, é possível falar de um ensino justo? Onde os professores não são pagos a tempo? As vezes os alunos estudam somente seis meses⁷¹ ou até menos, por causa das greves no setor de ensino. Isso leva a dizer que as políticas de Estado não olham a educação formal como alavanca para criação de uma sociedade menos desigual e menos corrupta. Fraser (2002) nos dirá que uma das formas de remediar esses dois problemas de injustiças é pautar na redistribuição e no reconhecimento. Não é uma tarefa fácil, porque as injustiças socioeconômicas estão enraizadas nas sociedades e são alimentadas pela classe elitista, fazendo os mais vulneráveis se sentirem excluídos.

⁷¹ Na Guiné-Bissau o sistema de ensino é diferente do Brasil, que estuda semestral, já que lá é trimestral. Um ano letivo é composto por três trimestres que começa de setembro a junho.

O sistema de ensino público no país está se degradando a cada dia, porque a escola transformou-se num campo de fazer dinheiro. Ou seja, é como uma mercadoria, visto que está se expandindo a criação de escolas privadas. Como esse advento, ninguém mais presta atenção nas escolas públicas. Na maioria dos casos, alguns professores permanecem, porque querem seu sustento diário, porém, não olham aquele espaço como de criação e de transformação da sociedade. Toda essa situação cria um fracasso para sistema e para os alunos. Por isso, é importante ressaltar como mostra o Fanda (2013) que, por falta de acesso educacional, não só para as crianças, mas, também, para toda camada da sociedade Guineense, muitas vezes os que conseguem o nível básico completo, saem com dificuldades em termos de ler e escrever; e interpretar o que está escrito. Como diz Bernard Charlot (2014), em sua obra ‘Da relação com o saber às práticas educativas’, para a elite o povo deve ser instruído com limitações, esta é a ideia básica: deve-se instruir o povo, mas sem exagero; é preciso educá-lo não para que mude sua condição, mas para “saber ser contente com a sua sorte constitui a verdadeira filosofia popular” (GERANDO, 1839; FIGEAT, 1985; apud CHARLOT, 2014).

O projeto da burguesia ‘progressista e modernista’ é moralizar o povo pela educação. Portanto, a educação cumpre uma dupla função: firmar o vínculo político e manter os vínculos sociais, apesar dos conflitos de classes. A educação possibilita a existência do povo, entendido como conjunto de pessoas que constituem o corpo de uma nação, e o mantém sob controle, no sentido de conjunto das pessoas pertencentes às classes pobres. Por outro lado, pode educar para a cidadania e moralizar o povo pobre pela educação. Portanto, existe o risco permanente de confundir os dois tipos de vínculos, as duas funções e de justificar esta por argumentos referentes àquela: em nome da cidadania, busca-se moralizar o povo pela educação, ou seja, “apaziguar o tolo” (CHARLOT, 2014, p. 122). Já que a educação poderia ser a “arma” do povo, libertando-o, como dizem Paulo Freire (2011) e Nelson Mandela.

Condições precárias das escolas e da carreira docente no ensino básico e secundário

O Ensino Básico de qualidade implica em contemplar boas condições de infraestruturas do ambiente escolar e dos profissionais atuantes. Quando o Estado não garante essas condições, acentuam-se as desigualdades entre todos os segmentos envolvidos, desde os estudantes até os serventes da escola. Para um ensino com qualidade em termos de infraestrutura, adequado ambiente escolar e qualificação dos trabalhadores é preciso tomar a educação formal como prioridade, para além, como um direito. Enquanto o Estado transferir sua responsabilidade, possibilitando a mercantilização da educação, sempre existirão dificuldades. Ou seja, não existirá um comprometimento com qualidade, mas, sim, com a quantidade de alunos. No caso da Guiné-Bissau, a educação está se tornando um campo de fazer dinheiro.

A educação não pode e nem deveria ser levada para o viés capitalista, como defendem os reformadores empresariais de educação, ou seja, os *corporate reformers*⁷² nascido nos Estados Unidos da América nos anos de 1980.

De fato, este movimento tem seu início a partir dos anos de 1980, com a publicação do relatório *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983), o qual apresentava um quadro de caos para a educação americana que, segundo os reformadores empresariais, comprometeria sua competitividade no cenário internacional. Em 1990 uma primeira formulação já estava disponível no clássico texto de Chubb and Moe, 1990 (FREITAS, 2012, p. 381).

Apesar do movimento ter nascido nos Estados Unidos da América, influencia fortemente os Países em vias de desenvolvimento, que sempre dependem de ajudas externas para financiar o funcionamento do Estado. Os reformadores usam desses momentos para se impor de forma indireta nos sistemas educacionais desses Estados. Visto que,

⁷² *Corporate reformers* – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch¹ (2011b). Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada e uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. Naquele país, a disputa de agenda entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação vem de longa data. Para mais informação vide em: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

para eles o que importa é gerar dinheiro, ter mais pessoas nas escolas, pois isso significa lucro. Por outro lado, o problema não está somente em ter mais número, mas, sim, em ter mais número e menos tempo em suas formações, lançando os estudantes o mais rápido possível para o mercado.

O casamento do grande negócio com a educação beneficia não só os interesses do *Business Roundtable*, um consórcio de mais de 300 CEOs, mas a muitas figuras leais a família Bush. Sandy Kress, arquiteto-chefe do *No Child Left Behind* (NCLB); Harold McGraw III, editor de livro, Bill Benne, secretário de educação ex-Reagan, e Neil Bush, irmão mais novo do presidente, todos lucraram com o sucesso nacional do Roundtable na implementação do “ensino baseado em resultados”. O NCLB impõe um sistema de padrões estaduais, testes e sanções para a escola, que juntos transformaram o nosso sistema de ensino público em um frenesi lucrativo (MANDEVILLA, 2007 apud FREITAS, 2012, p. 381).

Esse comportamento não se restringe aos Estados Unidos de América. Pode-se dizer que existem pessoas na Guiné-Bissau que estão beneficiando-se com a banalização do ensino público, porque são sócios das escolas privadas. Se tiver um ensino público de qualidade, quem vai para a escola privada? Qual família vai deixar de fazer outras coisas, para pagar aos filhos uma escola privada? Os professores são obrigados, de uma forma subjetiva, a trabalharem nas escolas privadas, porque oferecem-lhes melhores salários e condições laborais.

As cíclicas instabilidades políticas como empecilhos para educação formal no país

A Guiné-Bissau desde sua proclamação da independência unilateral em 1973 e depois reconhecido pelo Portugal em 1974 após revolução dos cravos⁷³, passou por séries de instabilidades políticas e

⁷³ Foi o movimento que derrubou o regime salazarista em Portugal, em 1974, de forma a estabelecer as liberdades democráticas promovendo transformações sociais no país. Após o golpe militar de 1926, foi estabelecida uma ditadura no país. No ano de 1932, Antônio de Oliveira Salazar tornou-se primeiro-ministro das finanças e virtual ditador. Salazar instalou um regime inspirado no fascismo italiano. As liberdades de reunião, de organização e de expressão foram

militares, fazendo com que o país parasse no “tempo e no espaço”. Se formos ver como o país vem sendo gerenciado, depois da sua independência, acabaremos entendendo como e porque a educação atravessa várias dificuldades. Uma delas é a falta de prioridade para o setor, pois não basta apenas ter programas de governo, mas, sim, realizar suas implementações. Ao falar de implementação, destaco a percentagem que é contemplada no orçamento geral do Estado que, geralmente, é uma das mais baixas. Ainda, o orçamento votado é diferente do aplicado.

Um sistema educativo funciona quando existe uma estabilidade política e governativa, ao contrário, faltam as condições de implementação para qualquer que seja a política educacional. Se queremos um sistema de ensino que prisma pela diminuição das desigualdades e injustiças sociais, não podemos transformá-lo em mercadoria. A educação formal deve(ria) estar voltada para criar os pensadores críticos, homens e mulheres, para gerenciamento de uma sociedade igualitária e justa, não como tem feito ao logo de décadas criando “maquinas humanas” para a produção e reprodução do sistema capitalista como aponta o Mészáros (2008) em sua obra: Educação para além do capital.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu no seu todo ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a máquina produtiva em expansão de sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma forma alternativa a gestão da sociedade, seja na forma “internalizada”(isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica imposta (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

O autor acima mostra como a educação foi apropriada para formar a sociedade para o mercado de trabalho que, conseqüentemente, a leva para a produção capitalista. O que se passa com sistema de ensino Guineense, de uma forma a outra, está levando

ao capitalismo, ou seja, a compra e venda de conhecimento. Visto que, somente quem tem condições financeiras pode matricular-se em uma escola. As escolas públicas praticamente não funcionam. Se não funcionam, tem um motivo, são as cíclicas instabilidades políticas e militares que o país viveu e continua vivendo.

Na sequência, trago aqui alguns dos acontecimentos que podem ser empecilhos para o avanço do sistema de ensino de Guiné-Bissau, iniciando pelo contexto da proclamação da independência, para melhor situar os acontecimentos de pós-independência, porque tiveram forte impacto quando o PAIGC⁷⁴ tomou o controle total do país, não que a independência em si seja o fator da instabilidade. Por outro lado, somente após a independência que podemos falar da Guiné-Bissau como um país soberano e independente.

1973: Proclamação do Estado da Guiné-Bissau em 24 de setembro, pela Assembleia Nacional Popular, reunida pela primeira vez em Madina do Boé, região libertada. Luís Cabral assume a presidência do Conselho de Estado.

1980: João Bernardo Vieira (Nino Vieira) lidera um golpe militar, localmente designado por “Movimento Reajustador”, e assume a presidência do então criado Conselho da Revolução.

1984: o Primeiro Ministro, Victor Saúde Maria é acusado de preparar um golpe de estado e é afastado do poder.

1985: Grande crise política. Várias pessoas foram julgadas e fuziladas, entre as quais Paulo Correia, Primeiro Vice-Presidente do Conselho de Estado e Ministro da Justiça, militares e líderes contrários ao governo de Nino Vieira acusados de tentativa de golpe de estado.

1991: Introdução do multipartidarismo, abertura política (pelo menos nominal), revalorização dos regulados (poder tradicional) (COUTO e EMBALÓ, 2010, p. 24-25).

Durante esse período a Guiné-Bissau viveu num regime de partido único, ou seja, numa ditadura autêntica e todas as decisões saíam de conselho de revolução⁷⁵. Esse golpe, que chamam de movimento reajustador, deu força ao então Presidente da República João Bernaldo Nino Vieira, tornando-lhe o comandante de tudo e todos. Podemos dizer ele controlava tudo, fazendo com que o país

⁷⁴ PAIGC- Partido africano para Independência da Guiné e Cabo-Verde.

⁷⁵ Conselho de revolução é aquela entidade que controlava toda política do país.

mergulhasse nas grandes crises, políticas e sociais. O famoso caso de 17 de outubro de 1985, onde foram mortas mais 70 pessoas por fuzilamento, por serem acusados de tentar a inversão da ordem constitucional, querendo dar um golpe de Estado. Esse ciclo de matança diminui somente com a abertura política em 1991. O regime de então gerou tanto ódio nas pessoas que, quatro anos depois das primeiras eleições multipartidárias do país, eclodiu uma revolta armada intitulada ‘a revolta dos mais velho’⁷⁶. Depois dessa guerra, aconteceram as eleições presidenciais e legislativas, onde o Dr. Kumba Yalá foi eleito presidente da República nos finais de 1999 e em 2000, quando tomou posse. No entanto, houve outros fatores, como salientam Couto e Embaló:

Em 2000, o chefe da Junta Militar, Ansumane Mane, é assassinado e 2003, Kumba Yalá é destituído do poder pelo chefe de estado maior. Henrique Rosa assume a presidência interinamente. 2004: Novas eleições legislativas, voltando ao poder o PAIGC (março). Carlos Gomes Júnior, presidente do PAIGC é nomeado Primeiro Ministro. O general Veríssimo Seabra, chefe do Estado Maior das Forças Armadas, é assassinado por um grupo de militares que tinham participado de uma missão de paz das ONU na Libéria, acusado de corrupção e promoções arbitrárias no seio das forças armadas. Tagme Na Waie foi escolhido para as chefias das forças armadas (outubro). 2005: novas eleições presidenciais. Nino Vieira retorna ao país e é “reeleito.” Esse senhor, lídimo representante de tudo de ruim que atormenta a Guiné-Bissau, continua no poder. 2009: em primeiro de março, o general Tagmé Na Waie, Chefe de Estado-Maior das Forças Armadas, morre em um atentado à bomba ao quartel-general. No dia seguinte, algumas horas depois, o próprio Nino Vieira é assassinado por militares. O capitão de fragata, Zamora Induta, é nomeado, a título provisório e à revelia das disposições da Constituição, Chefe de Estado Maior das Forças Armadas. A 26

⁷⁶ Uma tentativa de golpe de estado que fez o país viver uma dolorosa crise, que resultou numa guerra cível entre os militares que apoiavam o então presidente, Joao Bernaldo Nino Vieira e do outa O Então Chefe de estado maior general das forças armadas do país, ambos falecidos. A guerra durou onze meses começando a 7 de junho de 1998 e terminou a 7 de maio de ano 1999. Para mais informação consultar RUDEBECK, Lars. Colapso e Reconstrução Política na Guiné-Bissau 1998-2000, um estudo de Democratização Difícil. The Nordic Africa Institute, Uppsala, 2001

de Julho, Malam Bacai Sanhá, candidato do PAIGC, ganha as eleições presidenciais antecipadas, organizadas na sequência do assassinato de Nino Vieira. Zamora Induta é confirmado nas suas funções de Chefe de Estado maior das Forças Armadas (COUTO e EMBALÓ, 2010, p. 25 e 26).

Essas crises, contribuíram para agravar situação do ensino Guineense. No entanto, como podem existir implementação das políticas educacionais se não existir um programa de Estado? E nem tão pouco a continuidade governativa? Quando falo em programa de Estado, é ter a educação como prioridade, mesmo os diferentes governos não podem e nem devem mexer nas políticas existentes. Cada governo que entrar, deve trazer suas inovações, mas, não desfazer o que está em funcionamento. A educação formal é um direito no Estado da Guiné-Bissau e dever de Estado Guineense, nos termos da lei e da constituição da República, em seu artigo 16º:

1. A educação visa a formação do homem. Ela deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso.
2. O Estado considera a liquidação do analfabetismo como uma tarefa fundamental (GUINÉ-BISSAU, 1996).

Tendo em consideração este dispositivo constitucional e conjugando o com a Lei de base do sistema educativo do país, em seu artigo 2º, nos princípios gerais, consta:

1. É reconhecido a todos os guineenses o direito à educação e cultura, nos termos da Constituição da República.
É reconhecida a liberdade de ensino, nos termos da Constituição da República.
2. O ensino público não deve ser confessional.
3. A educação deve estimular a emergência e a consolidação da atitude democrática e pluralista na sociedade.
4. Cabe ao Estado em especial, assegurar igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolar.
5. O sistema educativo deve adequar-se ao meio social que o envolve e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social (GUINÉ-BISSAU, 2010).

Tais princípios nos mostram que, segundo as leis do país, desde a Constituição da República que é a carta magna, até as leis de base do sistema educacional, a educação formal constitui-se como prioridade, e não como está sendo interpretada hoje. A situação do ensino pode ser melhorada em vários aspetos, como aponta o Cá:

Melhorar o acesso a equidade e a qualidade implicam em mudanças no financiamento e na gestão do sistema educativo de um país. A reforma deve também se acelerar. A despesa pública com educação é frequentemente ineficiente e injusta. A cada dia, as despesas públicas em educação tornam-se mais difíceis de financiar na medida em que se expande o número de matrículas no setor público (TORRES, 1998 apud CÁ, 2010, p. 71).

O investimento no setor educativo público é uma das soluções, pois investindo teremos boa infraestrutura, material e pessoal, considerando remuneração adequada e formação continuada para os professores; pautando a educação num viés que o Paulo Freire chamou de ‘pedagogia da libertação’.

Considerações Finais

O sistema de ensino público Guineense se depara com muitos desafios para um funcionamento adequado, desde questões econômicas, até as políticas voltadas para o ensino e suas efetivações. Tal sistema precisa ser reformulado, não somente com a criação de novas leis, mas, também, tratando o setor como prioridade e pensando a educação formal nos moldes da realidade do país. Por exemplo, repensar o uso da língua em Guiné-Bissau. Visto que, são utilizadas no cotidiano o crioulo ou outras línguas das diversas nações⁷⁷. Entretanto, oficialmente, as escolas utilizam a língua portuguesa nos processos de ensino-aprendizagem. Em alguma medida, pensar em crioulo e fazer a tradução para o português, cria barreiras para a produção intelectual, ou seja, cria barreiras para o

⁷⁷ Quando uso o termo nação estou mostrando que o país possui muitas práticas culturais, sociais e línguas. Cada grupo Social (para evitar o uso de grupos étnicos, que para mim acho meio pejorativo), tem as suas práticas culturais. Uma nação como um povo falante da mesma língua e partilham mesmas culturas.

processo de ensino-aprendizagem. Diante dessas situações, Paulo freire (1978) mostra que um dos grandes erros cometidos pelo Estado Guineenses foi tornar a língua portuguesa como língua de trabalho, como a língua oficial do país. Vai além, dizendo que ensinar envolve riscos e rejeições a todas as formas de discriminação e a valorização das identidades culturais. Uma dessas identidades do povo Guineense é a língua crioula, aquela que faz ligação entre os diversos povos do país.

Para um sistema de ensino de qualidade, é necessário recursos humanos qualificados, prontos para fazer o setor funcionar, significando investimento e começando pelo planejamento de formações continuadas. Sem planejamento, não adianta fazer o investimento, porque é um ‘desperdício de tempo e de dinheiro’. No tocante as questões do ensino, é preciso deixar o partidarismo e trabalhar afinadamente por objetivos comuns. Se queremos ter uma boa sociedade no futuro, é na base que se investe. Uma sociedade justa, inclusiva e igualitária se faz com bons homens e mulheres, com um processo de ensino formal (ensino-aprendizagem escolar) de qualidade, sem deixar de lado os saberes seculares das nossas sociedades. O mundo da ciência e da tecnologia exige investimentos na escola, bem como em todo o processo de construção das infraestruturas, tais como, formação do pessoal docente e administrativo.

Referências

- CÁ, Lourenço Oconi. A Guiné-Bissau e a gestão pública. In: **Estado, políticas públicas e gestão educacional**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. 2014.
- COUTO, Hildo Honório do. EMBALÓ, Filomena. **Literatura, Língua E Cultura na Guiné-Bissau um país da CPLP**. Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares-Papia. Universidade de Brasília. Número 20, 2010.
- FANDA, Juvinal Manuel. **O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010)**. Campo Grande, 2013.
- FRASER, Nancy. **A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, outubro 2002: 7-20.

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 161 p.
- FREIRE, Paulo. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: **Educação como prática da liberdade**. 14.ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 2011. p.7-39.
- FREITAS. Luiz Carlos De. **Os Reformadores Empresariais da Educação**: Da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.
- GUINÉ-BISSAU. Ministério da educação nacional, ciência, Juventude e dos Desportos. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. República da Guiné-Bissau: 21 de maio 2010. Disponível em: < <http://sociologia.ihl.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/GUIN%C3%89-BISSAU-1.pdf> >. Acesso em: 20/12/2019.
- GUINÉ-BISSAU. República da Guiné-Bissau. **Constituição da República da Guiné-Bissau**. 1996. Disponível em: <<file:///C:/Users/AOC/Downloads/constituicaoquine.pdf>>. Acesso em: 27/03/2018.
- LOPES, Luísa da Silva Lopes e. **A lei de bases do sistema educativo da Guiné-Bissau**: uma análise do processo de construção política. Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Portugal, 2014.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- RUDEBECK, Lars. **Colapso e Reconstrução Política na Guiné-Bissau 1998-2000**: um estudo de Democratização Difícil. The Nordic Africa Institute, Uppsala, 2001.
- SAMPA, Pascoal Jorge. **Situação do Ensino Pública em Guiné-Bissau**: Desafios e possibilidades para uma educação de qualidade. Campina Grande, Vol. 1 Ed. 4, ISSN 2316-1086, realize editora, 2015.
- SIGA, Fernando. **A organização social, política e religiosa dos Balantas**: usos, costumes e rituais. Monografia do curso do Bacharelado em Humanidades do Instituto de Humanidade e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Redenção, 2015.

**A TRANSFERÊNCIA E O DESEJO DE
ENSINAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

A TRANSFERÊNCIA E O DESEJO DE ENSINAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcos Rogério dos Santos Souza (UNIFIN) ⁷⁸

Carla de Oliveira (UNIFIN) ⁷⁹

Introdução

A transferência e o desejo de ensinar e aprender na Educação Infantil constitui-se devido à necessidade de qualificar o quadro docente que atua na educação infantil, tendo em vista que esses profissionais necessitam de suporte teórico em conhecimentos sobre psicologia, psicanálise, didática e legislação, para que possam ressignificar sua prática pedagógica, uma vez que esse fazer situa-se na disponibilidade para acolher as falas dos sujeitos envolvidos na educação, fazendo a escuta do dito e, principalmente, do não dito, ressignificando o fazer docente.

A escola precisa fazer sentido para a família, criança, e o professor. Conscientizando-se desta importância, o professor conseguirá fazer a diferença na construção da aprendizagem do aluno, oportunizando-o e ressignificando os saberes desejados pelo sujeito. Dessa forma, percebemos que esse sentido se legitima antes mesmo da chegada da criança na escola, durante o processo de entrevista. Neste momento, o professor deve demonstrar aos sujeitos, da função materna e paterna, o interesse pela vinda da criança para a escola, fazendo a criação e a articulação da cena amorosa ⁸⁰ que se buscará

⁷⁸ Mestrando em Educação na Universidade La Salle - Canoas/RS, Psicopedagogo pela Universidade Castelo Branco-Rio de Janeiro/RJ, Pedagogo e Orientador Educacional pela Universidade Luterana do Brasil-Canoas/RS, graduando em Psicologia pela Faculdade São Francisco de Assis-Porto Alegre/RS, Pós-Graduando em Políticas Públicas e Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS e Especialista em Educação na Prefeitura Municipal de Sapucaia do Sul/RS e Professor do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: marcosouzass@yahoo.com.br

⁷⁹ Pós-doutora em Farmacologia da Dor e Neuromodulação: Investigações pré-clínicas pela UFRGS, Doutora em Ciências Médicas pela UFRGS – Porto Alegre/RS, Mestra em Ciências Médicas e Professora do MBA em Neurobusiness – Infinity e na Faculdade São Francisco de Assis – Porto Alegre/RS. Email: carladoliveira@yahoo.com.br

⁸⁰ Compreendemos que a cena amorosa seja o espaço de criação de vínculos afetivos que se estabelecem no seio familiar e que devem continuar no espaço escolar.

estabelecer no espaço escolar, uma vez que compreendemos que o professor ocupará a função materna e paterna na busca da construção do ideal de eu.

Uma vez que o discurso do professor se fará presente no discurso dos responsáveis e legitimará, ou reconstruirá as fantasias e os desejos desta família, frente ao mundo imaginário que se monta sobre a escola no imaginário da criança. Essa construção dará suporte para que a criança seja capaz de colocar-se como sujeito de desejo no espaço escolar e de se fazer objeto de desejo do fazer do professor. Seguem as palavras de (KUPFER, 2013, p.119) “[...] o saber da psicanálise poderá inclinar o educador a transmitir e fazer aprender por meio de um ato educativo tal como ele é entendido pela psicanálise: como transmissão da demanda social além do desejo, como transmissão de marcas, como transmissão de estilos de obturação da falta no Outro”. É salutar que o educador alicerce sua prática em uma teoria.

É salutar que o educador saiba sobre funcionamento psíquico, psicosssexual do sujeito, e as relações objetivas e subjetivas entre esses, propiciando alicerçar sua prática docente e a ressignificação da aprendizagem. Para isso, propomos uma análise de conceitos psicanalíticos, tais como: narcisismo primário e secundário e suas relações para o sujeito, à identificação e caracterização do Complexo de Édipo e sua influência no desenvolvimento da criança e no processo de construção da aprendizagem e as relações com a formação do superego, articulando com o conceito de transferência como mecanismo que favorece o desejo de ensinar e aprender. Sendo a transferência *sine qua non*⁸¹ para o professor construir e reconstruir sua prática docente em sala de aula, demonstrando habilidade no manejo com os vínculos que se estabelecem no espaço escolar. De posse dos conceitos psicanalíticos, que o professor consiga se fazer continente na construção da aprendizagem de seus educandos, fazendo uma escuta qualificada do que vem do outro, ouvindo o não dito da criança, fazendo a escuta e o enlace do dito do sujeito em uma ancoragem dos conflitos psíquicos e cognitivos que advém da criança. Uma vez que compreendemos o educador não como o fornecedor de conhecimentos, mas o sujeito que fará, dará ancoragem e será

⁸¹ *Sine qua non* é uma expressão que originou-se do latim, e pode ser traduzido explicado como “sem a/o qual não se pode ser”. Trata-se de uma ação cuja condição ou ingrediente é indispensável e essencial.

continente as angústias que se criam no processo de aprendizagem e nas relações entre os personagens envolvidos na prática educativa, sendo ele o ideal de eu do educando.

É mister ao professor planejar sua intervenção junto ao aluno, antes mesmo do primeiro dia de aula, quando organiza as entrevistas com os responsáveis pela criança, fazendo uma escuta acolhedora que se proponha ir além do roteiro, observamos que neste momento, o docente também irá despertar no familiar o que seja o ideal de professor e que, supostamente, será sustentado no discurso deste no espaço familiar. Lembramos que fazer a escuta amorosa, inocente, sem preconceitos e livres de julgamentos, estando totalmente desarmado para acolher as informações que servirão de base na construção de seu planejamento, dará ao professor melhores condições de compreender as relações que se possam estabelecer no *setting* da sala de aula. O responsável pela criança perceberá a singularidade da entrevista, irá se conectar ao professor e, por sua vez, fará deste momento um relato positivo e estimulador aos ouvidos e olhos da criança. O professor precisa aprender a fazer a escuta qualificada do não dito, escutando o que vem do outro, despindo-se de qualquer ideia preconcebida, escutar e ver o que há de subjetivo no discurso da família e no sujeito, que se fará presente no ambiente escolar durante o processo de construção de habilidades e competências, fará do professor um condutor de uma jornada harmônica e em sintonia com os desejos e anseios que se estabeleçam, pois sabe o que vem do aluno e de sua família, e com base nos conceitos psicanalíticos, conseguirá promover a construção do sujeito. Que o professor possa emprestar o seu desejo para que a criança possa construir seu “querer aprender” e constituir-se enquanto sujeito desejante, quando não houver interesse no sujeito. Desta forma, o professor da educação infantil será capaz de ensinar e aprender, a transferência, resignificando a prática e o ato de aprender em sala de aula.

Referencial Teórico

A família é o primeiro espaço em que a criança se reconhece como sujeito, sendo assegurada pelo fazer da mãe e do pai, ou dos sujeitos que exercem a função materna e paterna (alimentação, cuidados com

a higiene e afeto). A criança, antes de seu nascimento, é colocada como objeto de desejo da mãe que a subjetiva, cantando canções de ninar e fazendo diálogos com o “mamanhês⁸²”, o sujeito vai se organizando estruturalmente, pois já é suposto no desejo dos pais, muito antes do nascimento, sendo que neste desejo se faz na função materna e paterna e também do Outro da linguagem a partir do nascimento.

Após o nascimento, o bebê é visto como pedaço de carne (bife), sendo necessário que a mãe o convoque, que faça investimento, para que ele possa se inserir no desejo materno por meio da linguagem, e assim se fazendo falo e operando em uma dimensão narcísica da mãe. Freud (1856-1939) nos convida a pensar a relação que se estabelece entre a mãe e o bebê, com isso, precisamos pensar sobre os impulsos que movimentam os desejos, que estão relacionados à sexualidade infantil vista como satisfação do prazer nas zonas erógenas. Quando a mãe acaricia, banha, alimenta em seu seio e estabelece diálogos (mamanhês) com o bebê, ela está estimulando as mucosas que provocam sensação de prazer. Nós, seres humanos, diferenciamos-nos de outros animais pela construção cultural na qual estamos inseridos e é dessa construção que nos será transmitida a linguagem que nos conduzirá para nos tornarmos sujeito da linguagem.

A escola é o espaço de descobertas e de aprendizagens, por parte da criança. Diante disso, se fazem necessários profissionais formados, capacitados, qualificados e em número adequado para atender as necessidades das crianças. Tendo em vista que o professor se ocupa com a formação integral do sujeito, sendo a escola o primeiro espaço em que a criança se colocará após a saída do seio familiar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9393/96, nasce com o propósito de universalizar a educação básica como política pública. Diante dessa nova política sobre a educação, mais tarde o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução 06 de 2010, determina a obrigatoriedade do ingresso na educação Infantil, com quatro anos de idade. De acordo com o “Art. 2º para o ingresso na Pré-Escola, a criança deverá ter idade de quatro anos completos até o dia

⁸² A mãe fala no lugar do bebê, na primeira pessoa e lhe responde como se fosse ele que tivesse falado. Neste diálogo, o bebê lhe dá atenção ativamente, com seu olhar e sua voz. [...] A mãe fala em mamanhês. [...] o mamanhês é o dialeto de todas as mães do mundo quando elas falam com seus bebês: a voz é postada um tom mais alto e a entonação é exagerada (BERNARDINO, 2006).

31 de março do ano que ocorrer a matrícula” (Resolução 06/2010). Observa-se que tanto a LDB como a resolução seis, asseguram o direito a educação cabendo a seus agentes públicos o desenvolvimento de políticas para sua execução conforme competência. A Lei 9394/96 LDB, versa sobre a formação dos profissionais na Educação Básica e Superior. Visto que é necessário para a Educação Infantil o profissional ser formado em nível médio curso Normal e/ou nível Superior. Buscando compreender a legislação, o espaço escolar e a entrada da criança de quatro anos na escola, é que nossa escrita se desenvolverá refletindo sobre a transferência e o desejo de ensinar e aprender na educação infantil. Propomos uma análise sob o viés da educação e dos conceitos da psicanálise que são alicerçados na obra de Sigmund Freud.

Freud (1914-1916) propõe primeiramente um sistema topográfico para o estudo do psiquismo com a criação da Primeira Tópica: Consciente, pré-consciente e inconsciente e a barra do recalque. Como o modelo topográfico não mais dava conta de explicar o funcionamento psíquico, Freud propõe um modelo estrutural que denominou de Id, Ego e Superego, a segunda tópica. Utilizando o método interpretativo busca o significado oculto daquilo que é manifesto por meio de ações e palavras.

O professor precisa compreender que o brincar da criança personifica seu Ego, que se encontra em construção na idade escolar, e com forte cobrança familiar e social para que ocupe lugar de destaque neste espaço. E apropriando-se sobre o funcionamento do aparelho psíquico (Ego, Id, Superego), poderá facilitar as conexões do olho no olho do fazer pedagógico, uma que não há sujeito de aprendizagem, quando não há sujeito psíquico. Assim como, a compreensão das fases do desenvolvimento psicosssexual proposto por Freud, que são estruturantes para o sujeito, e com o domínio destes saberes, o professor irá criar condições para organizar sua prática e ação pedagógica, fazendo interferências alicerçadas na teoria e técnica psicanalítica, favorecendo a construção cognitiva, afetiva e psicomotora do sujeito.

Sobre a sexualidade infantil, Freud propõe que o sujeito esteja desde os primeiros dias de vida, sendo impulsionado pela libido à energia dos instintos sexuais e só deles forjando o conceito de perverso polimorfo. O pai da psicanálise (1901-1906) postula cinco

fases do desenvolvimento sexual. A fase oral é caracterizada pela capacidade do bebê em sugar, a via de satisfação são os alimentos que entram pela boca, sendo o seio materno o objeto de satisfação do desejo, o bebê costuma sugar além do seio (polegar, mãos, pé, ou a tentativa de devorar a mãe). E ainda leva objetos à boca como via de reconhecimento e satisfação. Nesta relação, ambivalente se estabelece na criança a fantasia de ser comida ou destruída pela mãe. Observamos a fase anal que é caracterizada pela expulsão e retenção das fezes, Freud propôs a equivalência simbólica entre fezes e dinheiro e também em uma relação “ativo” e “passivo” Garcia-Roza (1985).

Tendo como base a psicanálise, debruçamo-nos no conceito de narcisismo primário, secundário, Complexo de Édipo e, principalmente como se processam as relações transferenciais entre a criança que deseja aprender e o professor que deseja ensinar. Lembrando que deixar o seio familiar, onde se é objeto de desejo dos responsáveis e aventurar-se em uma instituição em que tudo se agiganta em relação ao seu tamanho físico e seu mundo de fantasias é ansiogênico, impactando no psiquismo do sujeito. Quando as crianças são encaminhadas para escola é importante observar que ficam inseguras, temerosas, choram, gritam, ficando extremamente assustadas com o novo ambiente que ocupam espaço esse que pode não ter significado a ela, pois não se fez presente no discurso (desejo) dos agentes da função materna e paterna e, diante disso, terá que ganhar forma no discurso do professor frente à criança, uma vez que esse professor ocupa, para a criança, o lugar de Ideal de eu.

No início da vida, a criança encontra-se indiferenciada da mãe, em um estado de fusão com o corpo materno, sem distinguir o mundo interno do mundo externo. Assim, o narcisismo constitui-se em narcisismo primário, libido narcísica, ou seja, sendo o estado inicial em que a criança investe toda sua libido em si mesma e a onipotência rege a vida psíquica. Lembramos que antes de estabelecer relações com os objetos do mundo externo, nesse momento anterior à formação do Eu, denominado narcisismo primário, a preservação da onipotência do bebê, pelos pais ou substitutos, torna-se fundamental, para que a criança possa se organizar subjetivamente enquanto sujeito. Revivido pelos pais, que reeditam o próprio narcisismo, na posição em que colocam “sua majestade, o bebê” Nasio (1997).

Já no narcisismo secundário ou do Eu é o mesmo estado de

onipotência, quando reaparece pelo retorno sobre o Eu, dos investimentos feitos sobre os objetos. Inicialmente, há um investimento sobre um objeto, o qual, em um segundo momento retorna ao Eu. O Eu será então, tomado como objeto das pulsões sexuais correspondendo ao momento da formação do Eu e da libido objetal, sendo preciso ultrapassar os limites do narcisismo primário para se estabelecer relações com os objetos do mundo externo. Esse deslocamento é atribuído ao momento em que a criança se vê confrontada com um ideal externo e com o qual tende a se comparar. O ideal de Eu rege o narcisismo secundário e é substituto do Eu ideal, da perfeição do narcisismo primário. Lembrando que o ideal de Eu tem sua origem no complexo de castração, assim reconhecendo ser incompleta, a criança passa a dirigir o seu amor aos objetos Nasio (1997). Reforçamos que o professor ocupa, para criança, um lugar de Ideal de eu.

O prenúncio do complexo de Édipo para Lacan (1998) é o estágio do espelho como sendo a constituição do eu, da identidade, da distinção entre o eu e o outro, demarcando as bordas do corpo, o eu é uma identificação com o outro, onde a criança olha para o outro, olha para o olhar do adulto, para que o mesmo diga sem dizer, que ela vê o que o adulto vê (eis-me-aqui), percebendo-se enquanto sujeito. O estágio do espelho é uma montagem de um real, do corpo da criança e de uma imagem, a projeção do desejo da mãe, que opera no inconsciente materno, sendo uma imagem que impacta o discurso e tem o poder de transformar em linguagem o que era puro real, pura descarga do bebê. E para que a criança se constitua enquanto sujeito, é preciso que a mãe tome o bebê como objeto de seu desejo (falo imaginário) e também que este se faça objeto de desejo da mãe, sendo o circuito pulsional que dará as primeiras identificações do sujeito e sua ausência denota a ausência do laço constituinte da subjetividade Nasio (1997). É pela relação com a mãe que a criança poderá constituir o Eu, instância imaginária, que dá consistência à imagem corporal, definindo um traçado do corpo, do reconhecimento da imagem própria a partir do outro/Outro materno Dor (1989). Para o psicanalista Nasio (1997), o Édipo é o complexo do qual nenhuma criança escapa, onde o falo é representado como objeto de desejo, ser como o pai para ter a mãe (normal) e ou ser como mãe para ter o pai (invertido), é no Édipo que se dá a castração em que vigora a lei do pai.

Complexo de Édipo é o conjunto de investimentos amorosos e hostis que a criança faz sobre seus pais e ao mesmo tempo, um processo que faz desaparecer estes investimentos substituindo-os por identificações com os mesmos e são destas identificações, que se possibilitará o desenvolvimento da aprendizagem e da transferência. Nesta relação, o aluno coloca o professor em uma posição de ideal de eu/sujeito suposto saber, ou seja, o desejo do aluno se fixa ao desejo do professor, tendo sido esse desejo constitutivo nas relações com os agentes da função paterna e materna. E o professor, libertando o sujeito das pressões sociais, poderá conduzir o educando à autonomia psíquica com a dissolução do complexo edípico. Ponderamos que na atualidade o descaso com o profissional de educação poderá dificultar a posição de sujeito suposto saber/ideal de eu, tendo em vista que a figura do professor pode não se colocar como objeto de desejo. Tanto o menino, quanto a menina tem a mãe como objeto de satisfação de sua libido, amando a mãe, incondicionalmente, e tendo o pai como rival amoroso. Somente com a descoberta da falta do pênis, que eles irão se diferenciar e assim definindo a sexualidade.

Conforme descreve Nasio (2007), em Freud para o menino no primeiro tempo todos tem pênis, no segundo tempo o pênis é verbalmente ameaçado pelo pai, em consequência da masturbação, no terceiro tempo o pênis é ameaçado, pois o menino vê o corpo nu da mulher, e no quarto tempo, o menino vê a mãe como sendo castrada, ou seja, desprovida de pênis, pensa que pode vir a ser castrado como ela. Surge o medo da perda com a angústia de castração e, no tempo final, há uma separação da mãe, e o desejo é dirigido a outras mulheres. O menino se identifica com o pai e com suas proibições morais “superego”. Ainda de acordo com o autor, o complexo de Édipo na menina: o primeiro tempo todos têm pênis, no segundo tempo a menina compara o clitóris ao pênis e o julga inferior (pequeno), mas crê que a mãe não é castrada, no terceiro tempo, dá-se a descoberta de que a mãe não tem pênis, surgindo assim à inveja do órgão. Desta forma, a menina pensa que lhe tiraram o pênis, assim como da mãe e a responsabiliza dirigindo seu ódio a ela, que não lhe deu o pênis que tanto ela queria. O tempo final é com a separação da menina com a mãe, volta-se seu desejo ao pai, pois este pode lhe dar um pênis. Buscando assim, obter do pai o pênis, e como não consegue faz uma troca simbólica pelos bebês que o pai pode lhe dar.

Surge assim, o amor pelo pai e busca se identificar com a mãe para obter o amor deste, iniciando assim, o complexo de Édipo na menina. O complexo de Édipo, em Freud, pode ser resumidamente apresentado como: ser ou não ser o falo materno (identificações perverso-polimorfas, oscilações dialética entre ser ou não ser o falo materno); mediação do pai, privação da mãe, aceitação da Lei (o Nome-do-Pai, representa metafórico da ausência materna e significante do desejo materno, função significante do pai, dívida simbólica) e declínio do Édipo: fim da rivalidade em torno da mãe simbolização da Lei (dialética do ter, introdução do processo da metáfora paterna, recalque originário).

A travessia do Édipo, em Lacan, traz a noção constituinte do sujeito, situando o desejo e a falta como centro da condição humana. Lacan propõe essa travessia em três tempos lógicos que nos mostram diferentes relações com o campo do Outro e com a castração. No primeiro tempo, o Pai Simbólico é a figura abstrata da Lei, onde a criança deseja o desejo da mãe, a mãe é o grande Outro da criança, a mãe deseja algo para além do bebê, sendo o objeto de desejo que falta à mãe (falo simbólico), significante da falta que induz a castração materna, onde a criança busca ser esse (falo imaginário), como falo imaginário, a criança é alienada (estádio do espelho) ao desejo materno e, conseqüentemente, acolhida na rede significante temos então a tríade mãe, filho e falo.

Neste momento, o pai real, fica fora do circuito da relação mãe-criança, apenas circula como significante no discurso materno, sendo que sua função de corte, na relação fusional mãe-criança, ainda não será colocada. O desejo da criança permanece assujeitado ao desejo da mãe (função materna), ela se faz objeto do que é suposto faltar à mãe, neste momento, percebemos que o que está em jogo para a criança é a própria identificação ao falo, na dialética do ser ou não ser o falo para a mãe (sou tudo para ela, sou nada para ela). Desta forma, a mãe como o Outro, apresenta a linguagem e o simbólico (pai simbólico), enquanto lei simbólica que se faz presente no inconsciente materno. Será a partir do desejo da mãe que se funda o pai enquanto Nome do Pai, operação simbólica que permite à criança o afastamento necessário do desejo materno a fim de que possa desejar por si mesma e será da instalação do Nome do Pai que se funda o inconsciente, significantes e significados estão amarrados para o sujeito. No

segundo tempo, o Pai Imaginário é odiado, invejado e respeitado, com a entrada do pai na tríade mãe-filho-falo, a entrada da lei paterna priva a mãe do “filho-falo” e a criança de ter a mãe só para si (o pai castra a mãe), filho Ser ou não ser falo, eis a questão do filho, o pai aparece no discurso da mãe (efeito de discurso do pai sobre a mãe), a criança confunde a função paterna (Lei) com seu agente pai terrível (imaginário), estabelece a rivalidade fálica instaura da diferença sexual, o pai fica no lugar de falo (antes do filho), a mãe não reintegrará ao ventre o filho, e ao filho “tu não deitarás com tua mãe”, sendo que a castração incide mais sobre a mãe. Neste momento, temos a intervenção de um terceiro que introduz a lei, interdição da relação fusional mãe/filho, possibilitando que a criança se depare com a falta, o pai neste momento passa a ocupar um lugar de significante (Nome do Pai), metáfora da ausência da mãe, ocupando desta forma o lugar do significante do desejo materno. Diante disso, a criança imagina que o falo da mãe é o pai (imaginário) e não mais sendo ele, assim, pai e falo se confundem, marcando assim, o pai como onipotente e privador.

E no terceiro tempo, o Pai Real que é agente separador, real, que dissocia masculino e feminino. O pai passa ao lugar de portador da lei simbólica (conforme o valor dado pela mãe a sua palavra), o pai, com valor fálico para a mãe, deixa de ser visto como o falo e passa a ser aquele que tem o pênis que é diferente de falo, ou seja, função simbólica. O reconhecimento do pai na ordem fálica (condição de falta) permite ao sujeito elaborar a interrogação sobre a diferença sexual, Édipo e castração possibilitando a identificação como homem ou mulher, a castração como sendo a mola do desejo no sujeito. Neste momento, a criança não está mais centrada em ser ou não ser o falo, mas em ter ou não ter o falo. O falo constitui como simbólico circula a cadeia significante, havendo a instalação da função simbólica paterna em que o pai é investido como Ideal de eu. A função paterna coloca a criança no lugar ativo, como sujeito desejante e introduz o sujeito na castração simbólica estabelecendo um corte entre o sujeito e o Outro. Sendo assim, será a partir da falta que o sujeito far-se-á desejante, ou seja, um sujeito faltoso sempre à procura do objeto perdido.

É salutar que o professor possua domínio dos conceitos da teoria psicanalítica e, por meio destes, possa fazer as intervenções pedagógicas favorecendo a relação professor aluno, uma vez que

consegue compreender o psiquismo da criança, desenvolvimento psicosssexual e o Édipo (vivido ou não), podendo assim possibilitar ao aluno que deseja aprender, um ambiente melhor para seu desenvolvimento e, assim, propiciando a construção de habilidades e competências favorecendo ainda que seu desejo de ensinar transcenda a domínio de conceitos didáticos e ou psicológicos, uma vez que o professor exerce, ao mesmo tempo, a função materna e paterna. Quando os responsáveis pela função paterna e materna subjetivam e nominam o espaço escolar para a criança e, principalmente, possibilitam-na de criar, em seu imaginário, o desejo de se fazer objeto de desejo do professor. Colocando o professor em posição suprema (suposto saber/ideal de eu) e a escola como um espaço em que se realizam sonhos. Pensamos que, na relação professor e aluno, este desejo se constrói, uma vez que a presença da criança na sala de aula fará o professor reviver os seus desejos e fantasias infantis, sobre o seu desejo de aprender que agora é substituído pelo desejo de ensinar.

Quando a criança chega à escola no primeiro dia de aula, ela vem com uma imagem fantasiada daquilo que os responsáveis constituíram como real e também de seu imaginário. É sabido que muitos pais, avós, tios, tias, responsáveis costumam criar ideias (fantasias) sobre a escola e o que seja o ideal ou não de professor ou professora. É preciso, diante disso, que o educador possa separar o que seja fantasia dos familiares e fantasia da criança frente ao mundo escolar que se apresenta.

Pois a escola pode ser um desejo dos responsáveis, da sociedade e não da criança, uma vez que para desejar algo, precisamos que lhe seja dado duas escolhas podendo assim a criança escolher em estar ou não na escola, por um desejo seu e não sendo um desejo externo a ela. O professor deverá centrar seu desejo, na busca de identificar o desejo da criança, e sobre o qual deverá relacionar com o mundo escolar e, assim, tornando significativo o discurso sobre a escola e o fazer docente. Neste momento, o professor ocupará o lugar de ideal de eu, já que a função de sujeito suposto saber se coloca na relação analista paciente, colocado sempre na relação ambivalente de desejo e rejeição.

A instituição escolar, a sala de aula e o professor, como já foi citado anteriormente, precisa ser espaço de desejo. O professor

necessita fazer o enlace entre o desejo de aprender da criança (fantasiado pelo que os pais a subjetivaram) e o desejo de ensinar do professor para que se possibilite a transferência. Reforçamos que no processo transferencial, o educador será a figura depositária dos amores, dos ódios e dos temores do educando, que se manifestam inconscientemente na cena de sala de aula, e que amarram o presente e o passado nas reedições que se constroem, nas relações do sujeito e que se faz a partir da confiança entre esses sujeitos.

Podendo o processo transferencial ocorrer, com entrada na escola pela criança, e essa, conseguir se fazer objeto de desejo e também se desligar deste papel, constituindo-se enquanto sujeito autônomo. É sabido que quando a relação entre professor e aluno dá-se pelo viés da aceitação e cumplicidade, teremos a possibilidade de criarmos espaços que sejam capazes de gerar aprendizagens para além do conhecimento. Gerando assim a efetivação do querer da criança em aprender e se desenvolver sob todos os aspectos, cognitivo, afetivo e psicomotor.

A criança no convívio com o professor consegue perceber, quando olha e é olhada, através do discurso da mesma que esta lhe deseja. Dando-se conta que o discurso dado a ela pelos seus genitores foi verdadeiro e irá se entregar ao professor permitindo, que ocorra a transferência que será a dinâmica da construção da aprendizagem da criança. Uma vez que acreditamos ser a transferência o conceito principal dentro da teoria psicanalítica capaz de mostrar na prática docente a articulação entre educação e psicanálise. Diferente do que Freud preconizou que era algo impossível, acredita-se que seja possível ao professor, tendo domínio do conceito de transferência, ser capaz de criar melhores condições para que aluno e professor consigam se enlaçar na transferência freudiana.

Assim, como no *setting* terapêutico, a relação analista e paciente, agora pode também ser instrumento para uso no espaço de sala de aula. Quando o professor partindo de seu agir, pensar, sentir e principalmente de seu fazer conseguir se transferenciar com o desejo da criança, propiciará uma empatia pedagógica ao ato de aprender e ensinar, amando e odiando. Esse enlace ou essa conexão permitirá que professor e aluno façam partes dessa dobradiça, que é a transferência, compreendendo que esse movimento seja um vai e vem das reedições afetivas ou não, dos envolvidos na cena pedagógica. O fazer do

professor transcende o conhecimento, uma vez que conduz a criança de forma mágica ao mundo do encantamento com o saber. A partir do seu olhar, do seu cuidado, do seu afeto realiza o enlaçamento do sujeito ao seu desejo de ensinar, transformando esse desejo em desejo de aprender.

A transferência é vista como algo incontornável na relação analítica uma vez que o analisando expõe sua parte mais secreta sem se apegar àquele que o escuta. Quando o sujeito é auxiliado a voltar a si mesmo e aí descobre a emoção esquecida, é fatal amá-lo Nasio (1999). Reforçamos, no entanto que essa dependência afetiva, seja analítica ou sob o viés da relação aluno professor, sempre responde a questões primárias do apego e do desejo dos sujeitos. Uma vez que a transferência são afetos ternos e hostis que ligam um sujeito ao outro na relação que se investe. A imaturidade emocional faz parte da constituição do sujeito e com os cuidados da mãe ou do sujeito que realiza essa função, vai se constituindo toda nossa bagagem afetiva que irá nos alicerçar nas relações que venhamos constituir no campo intrapessoal e interpessoal. Como diz (KUPFER, 2013, p.94) “[...] O professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Por isso, o jogo todo é muito complicado. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo.

Nossa vida é sedimentada por meio das relações que constituímos com o próximo, orientada pelas marcas primitivas, e pelas experiências vividas com os responsáveis pela função materna e paterna. Somos também marcados pelas relações que estabelecemos principalmente com professores, amigos, cônjuge e filhos, mas a transferência criada com o professor permitirá que possamos amá-lo, odiá-lo ou temê-lo. Contribuindo, assim, ao desenlace da construção significativa da aprendizagem ou ainda a criação de obstáculos ao desenvolvimento do sujeito. Quando a criança encontra-se na fase oral, o cuidador a subjetiva, dá nome as coisas do mundo real, ou seja, significa aquilo que não tinha significado. Mantendo com o pedaço de bife um diálogo de desejo provocando neste ser de pulsão marcas pelo desejo de aprender, que se processará na linguagem dada pela figura do cuidador.

Percebemos que a função de desejar e se fazer objeto de desejo

da criança será fundamental, criando no psiquismo as condições para reviver as fantasias no ambiente escolar. A figura do professor possibilitará as experiências, sublimadas e os desejos, que serão revividos no desejo de aprender. De acordo com Freud, a sublimação é um tipo particular de atividade humana (criação literária, artística, intelectual) que não tem nenhuma relação aparente com a sexualidade, mas que extrai sua força da pulsão sexual, na medida em que esta se desloca para o alvo não sexual, investindo em objetos socialmente aceitáveis Roudinesco (1998). A escola é um ambiente sublimador, que transforma o sujeito de puro desejo em um sujeito capaz de direcionar sua criação em novas atividades, tendo o professor como agente neste processo. Citando. (MRECH,1999, p.63) “Na verdade, o que a transferência estabelece é algo muito maior. É da ordem da criação. O que se cria é uma peça inteira, com cenário, roteiro, personagens, etc. Esse “algo” que a transferência tece, é a própria realidade psíquica do sujeito, ou seja, a sua estrutura de funcionamento, a sua modalidade de gozo”.

Ainda pensando no que diz Mrech (1999), o professor precisará conhecer o cenário da sala de aula, saber conduzir o roteiro de sua prática pedagógica e conhecer o que há de objetivo e principalmente de subjetivo nos personagens. Dirigindo a transferência com maestria possibilitando não só o gozo do aluno, mas um gozo pleno a ambos os sujeitos do processo educativo, fazendo a ancoragem teórica das necessidades que emergem do fazer pedagógico. E não esqueçamos, que o educador fazendo o enlace e o manejo adequado do que se constrói em sala de aula tornará a relação pedagógica produtiva em um jogo onde o diálogo seja vivo e que o professor se permita ser o depositário do educando nas suas revivências de afeto, desafeto, antipatia e medo, possibilitando que os questionamentos possam se desacomodar e quiçá se acomodar.

Considerações Finais

O presente artigo evoca a função primordial do processo educativo, isto é, a prática docente e suas relações com o sujeito no contexto da educação infantil, tendo como suporte teórico a compreensão dos conceitos da psicanálise e seu uso como instrumento de enlace e mudança da prática pedagógica. O tema A

transferência e o desejo de ensinar e aprender na Educação Infantil de quatro anos de idade é nosso conceito balizador para compreender a criação de vínculos afetivos e sua significação na construção do desejo de ensinar e aprender dos sujeitos e sua efetivação para a aprendizagem e a formação do sujeito. Uma vez que o enlace protagonizado a partir da transferência propiciará ao educando e ao educador uma ressignificação do desejo de aprender e ensinar.

O projeto nos possibilitou analisar, a partir dos conceitos psicanalíticos, as relações interpessoais que se processam no espaço escolar e sua influência na construção da aprendizagem com base no sujeito, professor e família; definindo e compreendendo o conceito e a importância da transferência na construção do desejo de aprender. Relacionando a transferência, para além da prática docente, e possibilitando a articulação das relações intra e interpessoais dentro do espaço pedagógico sob o viés dos conceitos da psicanálise. Buscamos, a partir da Psicanálise, compreender o conceito de transferência na construção do desejo de aprender e ensinar e relacionando a transferência para além da prática docente, possibilitando a articulação das relações interpessoais dentro do espaço pedagógico e sua articulação nos espaços em que os sujeitos estejam inseridos.

Sabe-se que o alimento afetivo é tão indispensável para a sobrevivência do ser humano quanto o oxigênio que respira ou a água e os nutrientes orgânicos que ingere. Sem o afeto ministrado pelos responsáveis pela função materna, paterna, professores e outras figuras significativas para o sujeito, o ser humano não desabrocha, permanecem fechados em uma espécie de concha psíquica, caracterizando um estado de enquistamento. Esse alimento, contudo, é igualmente indispensável para a manutenção da homeostase psíquica dos demais componentes da família e não apenas da criança, razão pela qual deverão seus membros dele prover-se reciprocamente por meio de mecanismos de interação afetiva servindo de continente para as ansiedades existenciais dos seres humanos durante seu processo evolutivo. Assim, se os pais e professores influenciam, e em certa medida, determinam o comportamento e conduta das crianças, igualmente, modifica e condiciona a atitude dos responsáveis e professores. Assim sendo, as funções da família e da escola não são estanques ou de atribuições exclusiva de papéis aos quais

costumamos imputar seu exercício, as relações transferenciais são para o além do inter jogo das relações interpessoais e constitui alicerce para a construção dos sujeitos.

Constata-se a necessidade de contar, na instituição escolar, com um profissional que aja como a dobradiça, capaz de articular e orientar as questões de dificuldades de aprendizagem e as relações interpessoais, pois muitas vezes encontramos educadores que se julgam incapazes de “agir” perante as necessidades apresentadas, o que dificulta a efetiva aprendizagem e piora as relações afetivas. Estamos cientes da importância da inserção dos conceitos da psicanálise na prática pedagógica o que evidenciará melhor compreensão do desenvolvimento biopsicossocial do sujeito.

Por fim, ao ocupar-se dos estudos da psicanálise e da aprendizagem humana, o professor abre uma infinidade de possibilidades de ação no âmbito de sala de aula, que vai desde a prevenção das dificuldades de aprendizagem até uma atuação mais eficaz por parte do educador e um posicionamento crítico frente ao fracasso escolar e das relações sociais.

Referências

BERNARDINO, Fischer Mariza Leda (Org). **O que a psicanálise pode ensinar a criança, sujeito em constituição.** Infância e Psicanálise. São Paulo: Escuta, 2006.

BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010** - Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>>. Acesso em: 31 de março de 2019.

DOR, Joel. **O inconsciente estruturado como linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREUD, Sigmund. Introdução ao Narcisismo, Ensaio de Metapsicologia e Outros Textos. **Obras completas.** vol. 12. São Paulo: Editora Schwarcz S.A, 2018.

GARCIA- ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente.** 2ª ed. Rio de Janeiro:

Zahar, 1985.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro**. Psicanálise e Educação. 4.ed. São Paulo: Escuta, 2013.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação**: Novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

NASIO, Juan David. **Como trabalha um psicanalista?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

NASIO, Juan David. **Édipo O complexo do qual nenhuma criança escapa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

NASIO, Juan David. **Lições sobre os 7 Conceitos Cruciais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

NASIO, Juan David. **O Prazer de Ler Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A
DESCONFIANÇA EM TORNO DAS
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: A
POTÊNCIA DOS SABERES INÚTEIS
ATRÁVES DOS ASPECTOS POLÍTICOS
DA PESQUISA**

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DESCONFIANÇA EM TORNO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: A POTÊNCIA DOS SABERES INÚTEIS ATRÁVES DOS ASPECTOS POLÍTICOS DA PESQUISA

Antonio Nilson Alves Cavalcante (PosLA/UECE) ⁸³

Introdução

É de conhecimento geral que a Educação, através de suas diversas manifestações no percurso civilizacional, passou a adquirir uma maior autonomia a partir do Iluminismo que, considerado “tanto como acontecimento singular inaugurando a modernidade europeia quanto como processo permanente que se manifesta na história da razão” (FOUCAULT, 2011, p. 267), possibilitou ao desenvolvimento educacional assumir sua laicidade. Desde de então, pode-se vislumbrar certo prestígio cultural no valor e na tarefa de educar e, nesse sentido, podemos sentir efeitos concretos de sua manifestação no dia-a-dia da população... Um exemplo clássico é o trabalho exercido pela informação, mais acessível atualmente, no controle das taxas familiares de natalidade (BOFF, 2015). Além disso, ao contrário do que ocorreu durante muito tempo na História, onde a Educação era destinada a um corpo restrito de pessoas da elite social, a partir de políticas restritas a um número pequeno da população, chegamos ao ponto de universalização do direito à educação.

A partir de então, pelo menos no Brasil, mais escolas foram sendo construídas e novos desafios foram surgindo. Contudo, o que poderia ser promissor à Educação de um modo geral pode ter se configurado como vantagem para certas áreas, no que se refere a investimentos mais vultosos e reconhecimento político-social. No nível superior de ensino, isso se apresenta de um modo mais visível e, visto a importância da pesquisa para a Educação, principalmente no ensino superior, podemos ver que os recursos destinados para tanto costumam priorizar áreas tecnológicas e práticas, com um maior potencial em reverter-se, a curto prazo, em benefícios financeiros para

⁸³ Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: nilsonalvesk8@hotmail.com.

setores da economia. Essa é uma tendência bastante criticada por Nuccio Ordine (2016), em seu livro *A utilidade do inútil*, o qual passa a somar-se contra os desinvestimentos e sucateamento de áreas como as Humanidades.

Esse sucateamento se expressa igualmente no contexto atual de nosso país e, inclusive, recentemente, foi lançada uma portaria 1.122⁸⁴, pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, que impõe medidas institucionais desfavoráveis às Ciências Humanas e Sociais, como sua retirada da política nacional de fomento à pesquisa para os anos de 2020 a 2023 – retirada essa que, após pressão social, foi revogada. Essa portaria, em sua tentativa inicial de tirar áreas como as Ciências Humanas e Sociais da lista de “incentivo” pros próximos anos de governo, demonstrar que, em nosso país, as Ciências Sociais também são incluídas no alo de saberes inúteis, além da área de Humanidades, apontada por Niccio Ordine (2016). Assim, visto que, no contexto brasileiro, as medidas institucionais desfavoráveis aos supostos saberes inúteis estorvam igualmente as Ciências Sociais, temos o objetivo, nesse capítulo, de oferecer como essa área atrai, por alguns aspectos inerentes, certa suspeita que atua sobre essa⁸⁵, em conjunto com as Ciências Humanas, a fim de mostrarmos como os aspectos políticos abordados nessas áreas podem servir de mote ao desenvolvimento de desconfiança social perante os conhecimentos produzidos por elas.

Desse modo, procuramos responder como os aspectos políticos explicitados nas Ciências Humanas e Sociais implicam em uma desconfiança que as concebe como um saber inútil diante do sistema socioeconômico. Não queremos dizer, ao sugerirmos que a politização dessa área seria responsável também pelos desinvestimentos a qual é submetida (ao ser inserida entre saberes inúteis), que bastaríamos deixar de lado os aspectos políticos das pesquisas para essas áreas serem valorizada pelo governo. Na verdade, a potilização da pesquisa é um pressuposto básico das Ciências Sociais, ao falar em *honestidade ideológica* e *vigilância epistemológica* e que, sem elas, essa área seria impossível de ser produzida de modo rigoroso. Então, ver os aspectos políticos explicitados necessariamente nas Ciências Humanas e Sociais

⁸⁴ Mais precisamente, em 19 de março de 2020.

⁸⁵ Para tanto, localizamos a área entorno da Linguística Aplicada que, de acordo com Moita Lopes (2011), é entendida como um campo das Ciências Sociais.

como motivo de desconfiança a sua utilidade econômica é uma estratégia de tentar esconjurar seu potencial humanizador, como mostra Nuccio Ordine (2016, p. 9-10):

a utilidade dos saberes inúteis contrapõe-se radicalmente à utilidade dominante que, em nome de um interesse exclusivamente econômico, está progressivamente matando a memória do passado, as disciplinas humanísticas, as línguas clássicas, a educação, **a livre pesquisa**, a fantasia, a arte, **o pensamento crítico** e o **horizonte civil** que deveria inspirar toda atividade humana. (grifo nosso)

A pesquisa como prática social

Uma das primeiras características das Ciências Humanas e Sociais que pode atrair a desconfiança em torno dos saberes produzidos por elas é a ideia de que, no âmbito da educação superior, as pesquisas realizadas a partir dessas áreas se reconhecem, muitas vezes, como mais uma prática social que, enquanto produção discursiva, se sustenta sobre a concepção de linguagem como prática situada em conteúdos, em consonância com uma infinidade de autores, como Fairclough (2008), Bakhtin (2006), Wittgenstein (1979), Maingueneau (2015), Brandão (2012), Mussalim (2012), Hanks (2008), Blommaert (2008), Faraco (2009), Menezes, Silva e Gomes (2009) e Ferreira e Alencar (2014). Tal perspectiva faz com que as pesquisas feitas nas Ciências Humanas e Sociais se situem em sua realidade social, de modo a retirar daí implicações de cunho político para suas pesquisas, uma vez que entendem sua situacionalidade histórica, assim como a situacionalidade histórica de seus objetos de estudo.

Do ponto de vista metodológico, a tomada da ciência como prática social estabelece um ponto de partida diante do que a pesquisa é contextualizada socialmente, não podendo imaginar uma pesquisa que pretenda transcender a espessura da linguagem e seu enraizamento político e social ou tomá-la como algo transparente. Essa percepção parece encontrar ressonância em Nuccio Ordine (2016), quando reconhece, ao elaborar uma análise de um texto literário que aborda o amor, que “Abandonar a pretensão de possuir

(...) Significa (...) reconhecer que as relações humanas, com os limites e as imperfeições que as distinguem, não podem prescindir da opacidade, das zonas de sombra, da incerteza.” (p. 103). Vemos que essa opacidade é, em parte, decorrente do funcionamento da linguagem que não permite que transcendamos o contexto social em que esta é produzida.

Podemos dizer que o germe da desconfiança entorno da utilidade econômica das pesquisas nessas áreas surge quando essas pesquisas admitem abertamente que podem ser tomadas como mais uma prática discursiva, igualmente investidas ideologicamente (ALENCAR, 2006). Visto a não possibilidade de transcendência da espessura ou opacidade da linguagem e sua situacionalidade histórica, decorrente do funcionamento da linguagem enquanto prática social, não somos permitidos a ignorar o contexto social em que a linguagem é produzida, seja em uma pesquisa da área de Ciências Humanas ou de Ciências Sociais, podendo levar a considerações que se posicionarem, explicitamente, diante da dominação, o que é, muitas vezes, feito apenas implicitamente. Os elementos de uma ordem de discurso que podem atuar na construção das inferências para qualquer texto são caracterizados por uma heterogeneidade interna e por uma articulação possivelmente ambivalente ou contraditória que abrem os processos de construção de sentido à influência de diferentes investimentos políticos e ideológicos, o que aproxima o discurso da ciência das demais práticas sociais.

No que concerne ao fazer linguístico, enquanto ciência debruçada sobre as práticas de linguagem, Rajagopalan (2003) complementa que uma abordagem característica da linguagem enquanto fenômeno natural acaba desconhecendo, na maioria das vezes, qualquer preocupação com considerações ético-políticas. Porém, essa impossibilidade de tomar a linguagem como um fenômeno natural, desvinculado de seus posicionamentos sociais, é impossível tanto para as Ciências Humanas quanto para as Sociais, pelas quais, por outro lado, os textos serão melhor compreendidos, em toda sua carga e potencial humanista e social, se abordados por uma perspectiva comprometida com a linguagem como fenômeno social produzido por seres em comunidade. Surge ou ressalta-se, por meio desse ponto de vista, um dos grandes dilemas configurados nas pesquisas de áreas como as Ciências Humanas e Sociais: deveríamos (ou não) nos

preocupar com os desdobramentos éticos de nossa produção de conhecimento sobre a linguagem ou do uso da linguagem em nossos objetos/contextos de análise? E, antes disso, haveria (ou não) implicações éticas em nossas escolhas e decisões teórico-metodológicas ou nas próprias escolhas linguística-discursivas de nossos objetos/contextos de análise (RAJAGOPALAN, 2003)?

Essas perguntas servem de reconhecimento de áreas como as Ciências Humanas e Sociais por um viés que, problematizando os mecanismos políticos de invalidação do potencial dos saberes ditos inúteis, compreende a relação concreta de suas metodologias e teorias com o contexto social dos objetos que estudam. Em casos particulares, esse viés leva a entender que as características formais, performativas e contextuais de linguagem podem resvalar em importantes considerações ético-políticas e de caráter formador para o humano, tornando viável mostrar como essa ideia de prática social nas pesquisas das Ciências Sociais e Humanas alcançam uma importância imensa em destacar o potencial humanizador e transformador dessas áreas. Contudo, como pressupomos, essas características das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais vem, através dessa ideia de pesquisa como prática social estabelecendo suas delimitações políticas e ideológicas, a gerar desconfiança com o potencial dos conhecimentos produzidos por essas áreas. Especificando mais a importância desenvolvida pela tomada da pesquisa como prática social para essas ciências, vemos como essas podem ser vistas, cada vez mais frequentemente, como um interesse crescente em considerar os aspectos éticos e políticos envolvidos no uso da linguagem que os objetos de estudo, em suas diversas expressões, desenvolvem.

Por sua vez, o contexto atual no qual linguagem é estudada a partir dos saberes inúteis suscita a tomada da pesquisa como mais uma prática social, a qual está situada historicamente. Esse é o mesmo contexto de desprestígio de certas pesquisas básicas, apontado por Nuccio Ordine (2016), ao dizer “A chamada pesquisa básica, que já foi financiada com dinheiro público, não parece suscitar mais interesse algum.” (p. 88). De todo modo, a delimitação das pesquisas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, enquanto práticas sociais que reconhecem os lugares de fala e posições de poder da literatura, da ciência, da arte, etc., produz uma maior atratividade para essas áreas, ao destacar explicitamente seus aspectos políticos de pesquisa, em

decorrência de sua abordagem de objetos que são situados historicamente e que, por isso, não podem ser higienizados de seu caráter social.

Ainda que essas pesquisas tentem renunciar a abordagem políticas de seus objetos de estudo, isso não impede que elas sejam vistas por uma ótica de desconfiança, uma vez que oferecem ainda assim o potencial humanizador e transformador. Diante do poder dominante, qualquer potencial, ainda que referido implicitamente, torna-se uma característica que atrai suspeitas contra si e, a fim de serem abafados, são classificados como supostamente inútil, por ser indesejável diante do sistema socioeconômico, como acontece com o potencial de formação humana e a relevância social das áreas que viemos apresentando.

Formação humana e relevância social

No sentido em que demos ao potencial humanizador e transformador das Ciências Humanas e Sociais, vemos outras características dessas ciências que atraem desconfiança por parte do poder dominante. Por inúmeras razões é possível demonstrar como essas duas características implicam em suspeitas diante das Ciências Humanas e Sociais, uma vez que impõe recursos que possam levar o ser humano a questionar as situações sociais nas quais ele se encontre em sujeição ou a almejar, após a reflexividade gerado por esses saberes, a transformações de injustiça que estão presentes em nossa sociedade.

A formação humana (ou a possibilidade do ser em se transformar e transformar seu meio) é uma premissa básica das Ciências Humanas e Sociais. Essas áreas estabelecem, assim, uma via pela qual a Educação que procuram proporcionar passa a contribuir com as relações sociais e os contextos onde essas relações acontecem, permitindo que surja uma concepção de Educação totalmente contrária às ideologias utilitaristas e produtivistas. Para Fernando Savater (2012, p. 21),

educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a alma, é crer que há coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, afetos...) que podem ser aprendidas e que merecem sê-lo, que nós (...)

podemos **melhorar uns aos outros** por meio do conhecimento.
(grifo nosso)

Assim, mais que um preparo para exercer uma profissão e ser útil economicamente, diante da perspectiva da formação humana e, igualmente, da relevância social, a Educação passa a ser um ato de reforma humana, uma ação transformadora dos indivíduos sobre si mesmos. Infelizmente, essa concepção perde cada vez mais espaço em uma sociedade em que o preparo para o tecnicismo é mais incentivado do que a transformação íntima do ser diante de sua realidade. Sem dúvida, essa característica atribuída às Ciências Humanas e Sociais atrai a desconfiança do poder dominante ou hegemônico, em face de seu uso dos indivíduos como mera ferramenta de produção econômica que não deve questionar os limites impostos a ele, pelo sistema socioeconômico que anseia sua servidão.

Contra essa possibilidade, o poder dominante trata de esterilizar os saberes produzidos pelas Ciências Humanas e Sociais ao associá-lo à inutilidade, como resultado da desconfiança que nutre por tudo que pode questionar o funcionamento produtivista e utilitário social. Assim, o sistema socioeconômico tenta reforçar seus fundamentos ao favorecer uma formação tecnicista e alheia aos anseios humanos entorno de questões subjetivas, como a arte, o deleite, etc. Nuccio Ordine (2016) também questiona essa tendência social que desprestigia os conteúdos de cunho humanizador e transformador e, com isso, pautam-se na dominação do sujeito, em vista de sua utilização política enquanto peça da engrenagem social produtivista, de modo que, não por acaso, o sistema educacional destaca o ensino como preparação de mão-de-obra.

Para Nuccio Ordine (2016),

Privilegiar exclusivamente a profissionalização dos estudantes significa perder de vista uma dimensão universal da função formativa da educação: nenhuma profissão poderia ser exercida de modo consciente se as competências técnicas que ela exige não estivessem subordinadas a uma formação cultural mais ampla, capaz de encorajar os alunos a cultivarem autonomamente seu espírito e a possibilitar que expressem livremente sua *curiositas*. Equiparar o ser humano

exclusivamente com sua profissão seria um erro gravíssimo (p. 69).

Nesse caso, podemos obviamente falar de uma relevância social da formação cultural entorno da autonomia que, ao contrário, é desprestigiada pelo sistema socioeconômico. Todavia, não podemos ignorar a importância das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, assim como seus objetos de estudo, ao favorecerem o questionamento do tratamento dado pelo poder dominante a formação dos cidadãos.

A partir daí, gostaríamos de retomar a relevância de caráter político que as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais assumem diante da constituição de seus *corpus* ou objetos de pesquisa. Nessa linha, consideramos que a relevância social, diante do potencial humanizador e transformador da literatura, da livre pesquisa, do conhecimento, seria aquilo que pode tornar um dado enquanto *corpus*, como sugere Rajagopalan (2014), ao apontar um consenso de que os argumentos devem se sustentar em dados empíricos. Temos, pois, que o estabelecimento do objeto de pesquisa, quanto à situacionalidade histórica da linguagem, impõe propriedades que, ao fazerem do objeto de pesquisa um dado, destacariam sua pertinência para uma questão levantada, inclusive, e. g., diante da utilização socioeconômica dos indivíduos. Nesse viés, cabe perceber que a própria busca do dado é condicionada pelo interesse investigativo e pela situacionalidade histórica da linguagem, já que ignoramos as demais coisas que não procuramos, de modo que, apesar da necessidade dos dados para a ciência, eles dependem do modo como a ciência vê a si mesma, na concepção de seus mecanismos (RAJAGOPALAN, 2014).

Assim, o pesquisador se debruça sobre seus dados ou *corpus* e avulta o potencial humanizador e transformador desses, sendo que, em referência a Rajagopalan (2003), consideramos que esses são movimentos favoráveis para compreensões dos motivos pelos quais as Ciências Humanas e Sociais são tomadas com desconfiança a partir do poder dominante que, insensível às dificuldades que a sociedade está passando atualmente, procura usar a força do sujeito social em prol de sua manutenção. Contrariamente, para Nuccio Ordine (2016), a formação humana tem uma importância considerável, inclusive para com os mais jovens: “Exatamente quando uma crise sufoca uma nação, é necessário duplicar os recursos destinados ao saber e à

formação dos jovens, para evitar que a sociedade caia no abismo da ignorância” (p. 71).

Desconfiança contra a esperança

Além do que mencionado anteriormente, há outras características nas Ciências Humanas e Sociais que podem fazer com que o poder dominante desconfie de seus objetivos, como a esperança e o otimismo. Certamente, essas são vistas com suspeita pela possibilidade que deixam antever de que o estado de coisas atual não é algo definitivo, fazendo com que a simples crença em uma outra realidade – diferente dessa que impõe ao indivíduo sua dominação para fins economicamente estabelecidos – seja motivo de desconfiança contra essas. Devidamente, a esperança ou o otimismo estão presentes nas Ciências Humanas e Sociais e, como sugere Nuccio Ordine (2016, p. 18), “é melhor continuar a lutar pensando que os clássicos e a formação, que o cultivo do supérfluo e do que não produz lucro, podem nos ajudar, de qualquer modo, a resistir, **a manter acesa a esperança**, a vislumbrar aquele raio de luz que nos permita percorrer um caminho digno”. (grifo nosso)

Conseqüentemente, essa colocação apresenta conseqüências e implicações para a pesquisa, principalmente quando alguns autores, como surge Moita Lopes (2006), apontam a preocupação com o surgimento de novas epistemes diante do entendimento de que “a esperança não está na ciência ocidentalista de teorias separadas das práticas sociais” (LOPES, 2006, p. 89). Nesse caso, entendemos que a ciência ocidentalista se desenvolveu por um viés tecnicista e que hoje, mesmo que não estejamos questionando sua importância, acaba sendo tomada como modelo de ciência, o que estabelece limitações às formas variadas de saberes. Esse questionamento demonstra que podemos nutrir otimismo diante de novas formas de pesquisa que, renunciando à tendência produtivista e utilitarista do Ensino ou da Educação no contexto socioeconômico atual, repense nossa forma de construir conhecimento quanto a nós próprios e aos outros, não visando apenas a utilidade econômica do saber, mas engajando-se em um projeto de favorecimento do potencial transformador e humanizador dos saberes ditos inúteis. Devido a esse quadro de mudanças na compreensão dos problemas sociais, a fim de avaliar as

relações entre linguagem e vida social para além da visão de mundo das ideologias do utilitarismo e produtivismo, compreendemos as implicações dessas mudanças nas Ciências Humanas e Sociais como um exercício de otimismo e esperança.

Fernando Savater (2012) também reconhece esse tom de esperança ou otimismo necessário à formação humana que a Educação pode proporcionar:

Como indivíduos e como cidadãos, temos perfeito direito de ver tudo da cor característica da maior parte das formigas e de grande número de telefones antigos, ou seja, muito preto. Como educadores, porém, não nos resta outro remédio senão sermos otimistas, infelizmente! É que o ensino pressupõe otimismo, tal como a natação exige um meio líquido para ser exercitada (p.21).

Ao contrário disso, muitas vezes, dentro da pesquisa e da Educação a cisma que o poder dominante impõe a esperança ou otimismo encontra efetividade e, por mais que não possamos atribuir unicamente a isso as suspeitas contra o otimismo, é visível, em muitas expressões, uma tendência nos estudos atuais de um ceticismo irresponsável no que diz respeito à vida social (MOITA LOPES, 2006). Porém, normas e regras sociais não podem ser submetidas a um relativismo ético, pois essas refletem posições discursivas e ideológicas específicas que podem, inclusive, prejudicar a pesquisa livre e a livre circulação do conhecimento. Assim, nessa escolha deve-se preferir os significados que causam menos sofrimentos a outrem, através da participação em uma coligação que, diante da construção dos significados, abraça outras vozes, em prol da emancipação, representando a forma da pesquisa contribuir para a construção de novos paradigmas social, político e epistemológico, no qual possa ser entendida “como luta de ensaio da esperança” (MOITA LOPES, 2006, p. 104).

Contudo, parece haver uma espécie de desmotivação por parte do poder dominante, a fim de produzir meio de sufocar o otimismo de dias melhores, impondo restrições diversas para a implementação da Educação pautada em uma formação humana, em detrimento de seu potencial de questionar o que está posto como inevitável. Não sem intenções, o sistema socioeconômico procura, então, disseminar o

utilitarismo, sendo que, para Nuccio Ordine (2016, p. 9), “Transformando os seres humanos em mercadoria e dinheiro, esse mecanismo econômico perverso deu vida a um monstro impiedoso e apátrida, que acabará por negar às futuras gerações qualquer forma de esperança”.

A politização da pesquisa

Contudo, apesar do tom fatalista do final da seção anterior, resistimos as imposições ideológicas do utilitarismo e acreditamos que muitas vias de atuação ainda se encontram abertas. Para tanto, acreditamos que áreas como as Ciências Humanas e Sociais precisam politizar suas pesquisas, a fim de assumir sua relevância social, a despeito de sua caracterização como o saber inútil, e fazer frente ao mecanismo utilitarista que prejudica sua plenitude social enquanto campo do saber. Desse modo, falar-se em como politizar as pesquisas nessas áreas pode ser importante para o estabelecimento de um contexto favorável a livre pesquisa que possibilite as Ciências Humanas e Sociais serem, não obstante tomados como saberes inúteis ao economicismo, reconhecidas pela relevância de seu potencial humanizador e de transformação. Essa politização, de que falamos, já é articulada (ainda que sem esse nome) por Nuccio Ordine (2016, p. 21):

[a literatura e outros saberes inúteis] pode[m], em vez disso, assumir uma função fundamental, importantíssima: exatamente por ser imune a qualquer aspiração a lucros, **poderia colocar-se**, por si mesma, **como forma de resistência** aos egoísmos do presente, como antídoto à barbárie da utilidade, que chega mesmo a corromper as nossas relações sociais e os nossos afetos mais profundos. (grifo nosso)

A partir dessa perspectiva, podemos ressaltar a responsabilidade em determinar como a própria verdade do utilitarismo é alcançada, para podemos questionar como as Ciências Humanas e Sociais são tidas, diante do poder dominante, como sem utilidade alguma. Tem-se aí um efeito de verdade que o discurso entorno do utilitarismo econômico produz e, nesse sentido, é válido assumir a responsabilidade do cientista na necessidade de se voltar para a sociedade que disponibiliza os meios de realização dos seus próprios

estudos, a respeito de não se voltar a visões de mundo que se pretendam neutras – uma vez que não há conhecimento neutro – ou além das preocupações políticas, pois de forma imediata qualquer reflexão ou conhecimento, visto o enraizamento social da linguagem, acarreta conotações políticas ou ideológicas.

Assim, devemos considerar por que é necessário abordar as dimensões éticas ou políticas das relações humanas expressas em nossas pesquisas, por que é preciso que o humano não use outras formas de vidas como função utilitária que, pela sua dominação, sirva exclusivamente como ferramenta de produção econômica. Como alguns estudiosos entendem, a relação entre pesquisa e política faz com que, ao teorizar, deva-se fazê-lo de modo ético (MOITA LOPES, 2001), ao ponto de que entendemos a própria crítica de uma teoria como devendo ser pensada a partir das dimensões éticas e políticas que essa assume, a fim de contribuir para questões sociais que fomentem, inclusive, a livre pesquisa e a livre circulação de conhecimentos não-tecnicistas.

Nuccio Ordine (2016) serve-nos também de referência nesse ponto, ao mencionar a relação da filosofia com política desde Aristóteles. Para ele, “Aristóteles resolve (...) com clareza, a tensão contínua que existia em Platão entre o filósofo que se interessava pela pura teorização e o filósofo que se envolvia com a política.” (p. 37). O crítico italiano acrescenta que, em *Teeteto* de Platão, Sócrates fazia distinção entre escravos e homens livres, sendo que os primeiros frequentariam os tribunais e os segundos se dedicariam unicamente à filosofia. Porém, Nuccio Ordine (2016) percebe que será Aristóteles que vencerá essa contradição (uma vez que, já na *República*, Platão havia se debruçado sobre as duas partes em questão e entrevistado a importância da dedicação do filósofo à política e à vida pública), ao dedicar parte da filosofia à política e ao definir o homem como animal político. Dessa maneira, falamos em nome da necessidade de “politização” das pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais.

De todo modo, há inúmeros contra-argumentos em oposição a ilusão de neutralidade na pesquisa que é reivindicada a fim de alcançar o título de cientificidade, aos moldes positivistas e do tecnicismo da ideologia utilitarista. A condição político-ideológica da prática social se estende à prática científica e, como isso, pode-se entender a própria neutralidade como uma forma de ideologia (ALENCAR, 2006), de

modo a possibilitar o debate sobre as implicações éticas, políticas e ideológicas da pesquisa e aproximar, das Ciências Humanas e Sociais, uma proposta de investigação que, como sugere Pennycook (2006), considere os meios possíveis de avançar nas formas de politização em estudos sobre e da linguagem, seja ela literária, artística, social e afins. Para a autora, tal possibilidade de politização pode ser contrastado com uma série de “hipocrisias” que são sustentadas pelas práticas de pesquisa tradicional da linguagem: (i) a dificuldade de decisão entre posições éticas e políticas, (ii) a pretensa neutralidade política e intelectual, (iii) a desconsideração da necessidade de justificação das bases teóricas e posições metodológicas e (iv) a ignorância das diversas vozes que reivindicam novas visões do mundo e dos fenômenos sociais que podem contribuir com a criação de novas demandas sociais entorno da igualdade e da solidariedade, mas também, para nós, entorno da livre pesquisa e do aprendizado transformador.

Conclusão

Por tudo que levantamos até aqui e por toda a relevância que as Ciências Humanas e Sociais podem exercer sobre a sociedade, vale, finalmente, questionar em que esses saberes podem ser tomados como inúteis. Ciências humanas e Ciências Sociais são saberes inúteis? De acordo! Contudo, inúteis para quê? Visto toda a relevância das pesquisas nessas áreas, sua atribuição de inutilidade remete certamente a uma visão de mundo que fundamenta nosso sistema socioeconômico, isto é, o utilitarismo e o produtivismo econômicos. Diante dessas duas ideologias do poder dominante, mesmo que seja fácil encontrar o ponto onde leva-se a pesquisa dessas Ciências Humanas e Sociais a destacar sua importância para a formação humana e o questionamento social, os estudos das práticas sociais e discursivas que essas áreas desenvolvem, diante de seus temas e objetos, encontram pouco prestígio para a sociedade atual. Contudo, ainda assim, diz Nuccio Ordine (2016) que “As descobertas fundamentais que revolucionaram a história da humanidade são, em grande parte, fruto de pesquisas distantes de qualquer objetivo utilitarista.” (p. 88).

Nesse sentido, vimos que nosso objetivo em considerar os diversos aspectos das Ciências Humanas e Sociais que são vistas com desconfiança foi alcançado, mesmo que acrescentemos a necessidade de nos posicionarmos diante do contexto socioeconômico pelo qual o poder dominante tenta inviabilizar o potencial dessas áreas. Precisamos apontar qual *utilidade* o sistema socioeconômico se refere ao possibilitar o termo de *saberes inúteis*, a fim de estabelecer uma relação dessa utilidade social e econômica com a ideologia utilitarista que, a despeito da relevância das Ciências Humanas e Sociais, caracteriza-as pelo entendimento pejorativo da inutilidade.

Diante disso, o título da obra de Nuccio Ordine (2016), qual seja *A utilidade do inútil*, mostra-nos que estamos diante de uma escala de valores, a qual alcança a sociedade e define, a partir do poder dominante que aí se articula, quais seus objetivos produtivos e utilitários. Só a partir de então é que, nesse turno, o entendimento de um saber inútil, tal contestado pelo autor, pode recair tanto sobre as Ciências Humanas quanto as Sociais. Assim, qualificar áreas como as Ciências humanas ou Sociais como inútil, no sentido socioeconômico do termo, é um mecanismo político do poder dominante para evadir seus potenciais que, através de seus aspectos políticos inerentes, podem fragilizar a ordem posta. Essa ordem posta ou estado de coisas sai do nível contingente, enquanto resultado histórico, e passa a ser tomado como definitivo e inevitável, diante do que não podemos esquecer que “sabotar a cultura e a educação significa sabotar o futuro da humanidade” (ORDINE, 2016).

O potencial humanizador e transformador das Ciências Humanas e Sociais, diante das delimitações estabelecidas pelo poder dominante, sugere que esses saberes são mais *úteis* do que querem fazer parecer e, como aponta a referência anterior a Nuccio Ordine (2016), sua utilidade está associada com o *futuro da humanidade*. Isso leva ao estabelecimento de uma escala de valor diferente que questiona o tipo de sociedade que estamos produzindo! Certamente, sua utilidade ultrapassa as ideologias produtivistas e utilitaristas e, só por isso, faz-nos sonhar com um mundo melhor: mais cheio de justiça e beleza, talvez!

Referências

- ALENCAR, Claudiana Nogueira de. Identidades e poder: reflexões sobre a linguística crítica. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil; FERREIRA, Dina Maria Machado. (orgs.). **Políticas em linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006, p. 39-60.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BLOMMAERT, Jan. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, Inês. (org.). **Situar a língua[gem]**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. 4ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2015.
- FAIRGLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães (org.) Brasília: Ed. UNB, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto. Criação ideológica e dialogismo. In: FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogos: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 45-97.
- FOUCAULT, Michel. “O que são as Luzes?”. In: FOUCAULT, Michel. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Organização de Manuel Barros de Motta e tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, p. 259-268.
- HANKS, William. O que é contexto. In: BENTES, Anna Christina; REZENDE, Renato; MACHADO, Marcos Antonio Rocha. (orgs.). **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- FERREIRA, Dina Maria Machado; ALENCAR, Claudiana Nogueira. Contexto: problemática ad infinitum. In: SILVA, Daniel do Nascimento e; FERREIRA, Dina Maria Machado; ALENCAR, Claudiana Nogueira (Orgs.). **Nova Pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 190-206.
- MENEZES, Vera; SILVA, Mariana Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: FERREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 25-50.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos contrutos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA

- LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.
- _____. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PERREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.
- MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2012, pp. 113-165.
- ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**. Tradução Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2016.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. A 'dadidade' dos ditos dados na/da pragmática. In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. (Org.). **Ciências da linguagem: o Fazer Científico**. v. 2. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014, p. 67-104.
- SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Planeta, 2012.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

**PUBLICITÁRIO PRA QUE TE QUERO?
ÉTICA E RESPONSABILIDADE
SOCIOAMBIENTAL NA FORMAÇÃO
DO PUBLICITÁRIO**

PUBLICITÁRIO PRA QUE TE QUERO? ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL NA FORMAÇÃO DO PUBLICITÁRIO

Adriana Stela Bassini Edral⁸⁶

Marcelo Juchem⁸⁷

Introdução

*Vergonha na cara*⁸⁸ “vem de casa”, no jargão popular, mas também se aprende na rua, na escola, na universidade e no trabalho, *vergonha na cara* se aprende, enfim, vivendo. *Vergonha na cara* tem a ver com certo e errado, com o que é correto, o que é incorreto e o que seria mas não é bem isso. *Vergonha na cara* tem a ver com responsabilidade, com valores, princípios e condutas: *vergonha na cara* tem a ver com ética. Por fim, a *vergonha na cara* é na cara de cada um, pelos seus próprios atos, mas também pode ser aplicada na coletividade quando um ou outro grupo demonstra ter mais ou menos vergonha – ou orgulho! – dos seus atos coletivos, se responsabilizando por eles.

Neste sentido, o que é certo ou errado para cada sujeito tem relação com o espaço e o tempo que ele ocupa, inicia na sua própria criação e é complementada e exercida ao longo de toda a vida, em todos os lugares que este indivíduo estiver, incluindo aí tanto os espaços ocupados por livre e espontânea vontade quanto os ocupados por obrigação pessoal, social ou profissional.

É por tudo isso que a ética e a responsabilidade são, ou deveriam ser discutidas na formação de todos os futuros profissionais, e não só

⁸⁶ Doutoranda em Ciências da Linguagem (UNISUL e *Queensland University of Technology*), mestra em Ciências da Linguagem (UNISUL) e graduada em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda (UNIVALI). Professora de Graduação e Pós-Graduação na Escola de Comunicação, Artes e Hospitalidade e de graduação no Programa Internacional da UNIVALI, SC.

⁸⁷ Doutor em Escrita Criativa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, mestre em Literatura Alemã (UFRGS e *Bonn Universität*) e graduado em Publicidade e Propaganda (UFRGS). Professor de Graduação e coordenador de Pós-Graduação em *Cinema e Imagens Contemporâneas* na Escola de Comunicação, Artes e Hospitalidade da UNIVALI, SC.

⁸⁸ Mais do que uma simples apropriação, o sentido da expressão aqui presta homenagem à obra dos professores Clóvis de Barros Filho e Mário Sérgio Cortella que publicaram, em 2014, *Ética e vergonha na cara*.

aqueles diretamente relacionados com os grandes questionamentos filosóficos da vida. E neste caminho, tem-se a direção deste trabalho desde o título: *Publicitário pra que te quero?*

Sabidamente, quer-se um publicitário para desenvolver mensagens publicitárias simples, eficazes e extremamente sedutoras. Além disso, quer-se um publicitário para que ele desenvolva estratégias de difusão dessas mensagens publicitárias, para que elas cheguem ao máximo de pessoas possíveis, para que elas convençam o maior número de sujeitos a se tornarem consumidores do produto ou serviço que está sendo divulgado. Quer-se um publicitário para que um problema mercadológico se resolva, sendo que problema mercadológico, na grande maioria das vezes, significa vender mais. Fica evidente a relação entre a profissão publicitária e o caráter utilitarista, mercadológico, econômico, lucrativo de seu fazer profissional. Assim, a formação do publicitário, numa perspectiva utilitarista, é técnica, econômica, criativa e muito voltada para conceitos liberais como marketing e consumo. Porém, que ética e responsabilidade pautam essas práticas profissionais? E como estabelecer, no campo da formação superior, uma noção ética e responsável do trabalho que esse futuro publicitário vai exercer em sua comunidade? Em outras palavras, como fazer com que o publicitário tenha *vergonha na cara?*

Assim, o debate aqui apresentado tem como objetivo analisar as contribuições da ética e da responsabilidade socioambiental na formação do publicitário, compreendendo-o como profissional que exerce uma importante função social, em especial na consumidora sociedade contemporânea. Entende-se que esse trabalho provoca tensões sobre o que é necessário para a formação desse profissional, de maneira a perceber como essas disciplinas – Responsabilidade socioambiental e Ética e legislação publicitária – se colocam na contramão dos discursos técnicos atrelados ao lucro financeiro, enquanto seus conteúdos e provocações incentivam o acadêmico a pensar suas práticas profissionais para âmbitos que extrapolam a necessidade mercadológica e passam a caminhar para uma perspectiva mais responsável, social e humanitária. Para isso, apresentam-se noções básicas de ética e suas possíveis relações com a publicidade, bem como conceitos mais recentes de responsabilidade socioambiental, culminando na reflexão sobre o curso de Publicidade

e Propaganda da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), implementado em 1998 e ativo até os dias de hoje.

A relevância científica desse trabalho está em debater a formação superior do futuro publicitário com ênfase à sua responsabilidade com a comunidade consumidora e social. O discurso comercial da publicidade possui sérios problemas de regulamentação no Brasil, além do que empresas pouco são responsabilizadas no país por danos sociais e ambientais que praticam ao longo dos anos. Esse debate defende a construção do pensamento sobre a ética e sobre a responsabilidade não somente como uma disciplina obrigatória para a formação do acadêmico e futuro profissional, mas sim como uma construção que defina toda a atividade profissional do publicitário, num movimento em que a ética e a responsabilidade deixem de ser uma obrigação do profissional e passem a ser uma diretriz, uma transversal presente em todo o exercício da profissão.

Esse debate se divide em algumas seções essenciais para chegar ao tema da formação do publicitário. Em primeiro lugar, são apresentados os caminhos da ética no que tange à prática publicitária, e em segundo, noções de responsabilidade social empresarial. Em seguida, a discussão se estende para questões jurídicas de regulamentação profissional e sobre a ética e responsabilidade do publicitário em si, não somente como profissional mas também como sujeito pertencente a uma comunidade, possuidor de papel ativo na mesma, e que justamente por isso deveria ser responsabilizado pelas suas influências. A última seção é direcionada para os problemas do debate sobre ética e responsabilidade na formação desse publicitário, com ênfase no caso do curso de Publicidade e Propaganda da Univali.

Ética Publicitária: pra quê?

Bastante discursada mas nem sempre aplicada na prática, a ética parece ser destes conceitos que “todo mundo” sabe do que se trata, o que muitas vezes compromete uma reflexão mais profunda. Embora relacionada com moral, com normas legais e jurídicas, com a história da humanidade e com a formação pessoal, ética pode e deve ser discutida nos mais variados âmbitos da vida, especialmente na área profissional, onde muitas vezes existem confrontações éticas e morais com princípios comerciais e financeiros. Nas reflexões aqui

apresentadas, a ética é entendida como ciência há muito discutida por diversos pensadores, mas que interfere nas ações práticas, pessoais e profissionais, de cada um.

Valls (1994), ao entender a ética como a reflexão sobre nossos costumes, faz um breve histórico do conceito na nossa sociedade ocidental partindo dos gregos com suas concepções de ética bastante voltadas ao eudemonismo, à felicidade do corpo e da alma; passando pelo surgimento do monoteísmo com as religiões judaico-cristãs e seus ensinamentos de amor incondicional; pelo iluminismo e suas abordagens racionais da vida e do universo; pela revolução industrial com a ênfase no capital e seus poderes decorrentes; para enfim nos trazer questionamentos sobre a sociedade contemporânea: quais seriam nossas noções de certo e errado hoje? O autor discute que costumes têm a ver com os nossos princípios e valores, com nossas noções, relativas tanto no tempo quanto no espaço, daquilo que é ou não correto, e por fim afirma que estamos em um momento de transição, no qual estaríamos questionando, individual e coletivamente, se os princípios tão ligados ao sucesso financeiro seriam suficientes hoje, no nosso mundo tão abalado por questões de sustentabilidade. Neste sentido, o próximo paradigma a alcançarmos seria relativo à solução dos problemas ambientais e sociais. Assim, embora nossa atual sociedade não tenha abandonado suas noções anteriores de ética – ligadas à felicidade, amor, razão e dinheiro –, gradualmente muitas pessoas estariam questionando seus/nossos atos em função, inclusive, de desastres e problemas globais⁸⁹ que temos enfrentado cada vez mais nos últimos anos.

A moral, por sua vez, estaria mais ligada à vida prática, aos atos e às ações de cada sujeito, enquanto a ética teria como objetivo refletir sobre estes atos (VALLS, 1994). Ou, como afirma Murta (2007, p. 80), “moral é um conjunto de comportamentos e normas que estamos acostumados a aceitar como válidos. Ética, ao contrário, é o questionamento do porquê de considerarmos válidos alguns comportamentos e outros não”. No cerne das noções, tem-se a reflexão crítica sobre nossos comportamentos. E, nesse sentido, há que se evitar a reflexão sobre as ações (a moral) no sentido de

⁸⁹ Numa muito infeliz ironia este trabalho está sendo produzido exatamente durante a pandemia mundial do Covid-19 de 2020, o que só reforça a necessidade do debate sobre a ética e a responsabilidade de todos nós na coletividade.

somente justificar nossos atos. A moral e a ética servem para que questionemos nossos atos criticamente, de maneira a revisar as normas e práticas sociais que eventualmente possam prejudicar outrem. É desta linha de raciocínio, conforme Bragaglia (2017), que surge a proposta mais ampla de um código de ética que aborda as mínimas e essenciais condições de vida em qualquer contexto social, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Se esta se desafia a ser ampla e universal, existem também outras propostas, mais restritas e específicas, como os códigos de ética profissionais, a deontologia, que propõe a reflexão sobre atos e costumes de uma determinada classe ou grupo.

De certa maneira, a maioria das normas éticas serão conhecidas, mais cedo ou mais tarde, pela própria prática do mercado, ou, não sendo contrariadas, corre-se o risco do publicitário brasileiro nem se deparar diretamente com tais questões em sua prática profissional. Por outro lado, os resultados da sua prática, as consequências do seu trabalho de publicitário têm grande importância nas sociedades atuais, o que por si só exigiria uma maior compreensão do profissional sobre tais temas. Dessa forma, Bragaglia entende por ética publicitária

(...) tanto a postura reflexiva sobre as normas morais preexistentes no setor disseminadas culturalmente, sem intenso esforço reflexivo, quanto a revisão desses princípios morais publicitários de tal reflexão. [...] Essa reflexão teria como critério o quanto as ações publicitárias poderiam estimular comportamentos prejudiciais ou benéficos a terceiros – ao Outro – ou seja, aos sujeitos que os assimilam, sejam eles público-alvo ou não (BRAGAGLIA, 2017, p. 38).

Neste mesmo sentido discute Valls (1994), ao entender a ética como uma avaliação reflexiva, questionadora e crítica, dos costumes e ações dos indivíduos, seja no coletivo ou em grupos menores. Ou seja, se os cidadãos vivem e se relacionam de diferentes maneiras, a recorrência destas vivências formaria nossos costumes, que obviamente vão variar no tempo e no espaço, e são estes costumes – ações morais – que seriam os objetos de reflexão da ética.

Compreendida uma das funções da ética, na formação dos

publicitários, como a reflexão dos costumes e ações no campo publicitário – incluindo aí os profissionais, os clientes e o público – como se avalia um ato como antiético? Bragaglia (2017) afirma que pra se julgar uma ação como antiética há que se ter três prerrogativas: consciência do ato, responsabilidade e liberdade. Abordando ações mais genéricas, Cortella (2016) apresenta raciocínio semelhante a partir de questionamentos simples que poderiam balizar qualquer definição de um ato ético ou não: Quero? Posso? Devo? Estas seriam perguntas adequadas sobre a ética para decidir se qualquer ato estaria de acordo com a ética de cada indivíduo, pois são os princípios e valores de cada um que levariam às respostas, que nem devem concordar entre si, mas despertar a reflexão crítica sobre o ato.

Por outro lado, ao adequarmos este raciocínio sobre consciência, responsabilidade e liberdade à prática publicitária, é fácil imaginar situações em que o publicitário é solicitado pelo seu cliente a executar determinada ação incorreta ou questionável, em situações em que os objetivos financeiros são bastante salientes. Então, se um publicitário toma determinada decisão por pressão do cliente, estaria desresponsabilizado do seu ato?

A ética pressupõe uma postura atenta em consideração ao bem comum. Pressupõe a consideração dos ônus e dos bônus dos indivíduos nas relações sociais e no que diz respeito à qualidade de vida. Entretanto, **os valores que o mercado cultua estão única e exclusivamente ligados à busca do dinheiro rápido, fácil e sem burocracia**. O universitário fica, assim, inserido em um contexto de conflitos: tendo contato com princípios que privilegiam o sucesso material e com outros mais direcionados às relações éticas e do desenvolvimento da sociedade. [grifos nossos] (MURTA, 2007, p.76).

Na prática, infelizmente o publicitário poderá aceitar ultrapassar certos limites na busca da satisfação do seu próprio cliente, deixando em segundo plano a responsabilidade e a ética profissionais:

(...) Não raras vezes, alguém responde afirmativamente baseando-se no argumento de que se o anunciante fizer questão de algum conteúdo antiético, o publicitário poderia ser absolvido da culpa pelo ato, já que estaria ausente o elemento

“liberdade”, fundamental para o juízo ético. Sabe-se, no entanto, que esse não é o raciocínio correto. Isso porque sempre há a liberdade de se propor ao cliente uma segunda, terceira ou diversas versões para sua avaliação, bem como de se empenhar em um processo de convencimento quanto à necessidade e às vantagens (inclusive mercadológicas) de se optar pela ação de marketing mais ética (BRAGAGLIA, 2017, p.40).

Embora as questões econômicas sejam bastante importantes para qualquer profissional, cabe lembrar que, de acordo com o Código de Ética dos Profissionais da Propaganda, de 1957, no desenvolvimento da sua profissão o publicitário “é responsável pelas infrações que, por negligência ou omissão intencional, levar o cliente a cometer, na execução do plano de propaganda que sugeriu e recomendou.” (ABAP, 2020, p. 8). Ou seja, mesmo que o publicitário não tenha tido formação específica na área, seja de nível superior ou não, enquanto *publicitário* ele continua sendo responsável pelos equívocos que induzir o cliente a cometer, inclusive por pressão do próprio cliente. Cabe ressaltar que o publicitário é um profissional especializado em persuasão, e neste sentido poderia fazer uso desta sua habilidade para convencer o próprio cliente a seguir por outros caminhos, mais conscientes e responsáveis, como já assinalou Bragaglia (2017).

Por outro lado, o Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar), importante entidade que se propõe a defender a ética na publicidade brasileira desde 1980, apresenta outro entendimento em seu Código, nos seguintes incisos do artigo 45 do Capítulo IV – As responsabilidades:

- a) o **Anunciante assumirá responsabilidade total** por sua publicidade;
- b) a Agência deve ter o máximo cuidado na elaboração do anúncio, de modo a habilitar o **Cliente Anunciante a cumprir sua responsabilidade**, com ele respondendo solidariamente pela obediência aos preceitos deste Código; (...) (CONAR, 2020).
[grifos nossos]

Como se vê, o ponto de vista do Conar ressalta o cuidado na criação publicitária e a solidariedade do publicitário ao anunciante, ou seja, o publicitário é responsável juntamente com o anunciante. Percebe-se, assim, que mesmo no âmbito da deontologia publicitária não se tem um entendimento claro sobre a responsabilidade do publicitário com os possíveis resultados do seu trabalho.

É sintomático que Wottrich (2019) conclua, após detalhada análise de conflitos no campo publicitário, que a publicidade é fortemente atenta aos interesses dos clientes anunciantes, mas é pouco atuante no que tange às problemáticas sociais que por ventura pode, inclusive, acentuar: “diante dos movimentos [*das críticas à publicidade*], o campo publicitário relativiza sua incidência sobre a dinâmica social e se protege sob o manto do Conar, balizando-se no princípio de liberdade de expressão comercial. O campo teria liberdade para anunciar, e as pessoas, liberdade para consumir.” (WOTTRICH, 2019, p. 157).

Chama a atenção que, em nome da liberdade de expressão garantida inclusive pela Constituição Federal, os sujeitos da publicidade brasileira em muitos casos se escondem nas prerrogativas da sua entidade mais atuante, o Conar, embora tanto esta instituição quanto os próprios sujeitos do setor concordem com sua eficácia relativa. Em outras palavras, os publicitários brasileiros mostram-se muito influenciadores e convincentes quando questionados pelos seus clientes, ávidos pela persuasão do seus respectivos públicos-alvo, mas paradoxalmente assumem-se como pouco responsáveis quando a mesma influência e poder de convencimento exercida por eles alcança outros resultados além dos que os pretendidos pelas campanhas publicitárias. De certa maneira, passa a ser uma situação bastante confortável, na qual o poder de persuasão publicitária é valorizado quando se pretende convencer da eficácia da publicidade, mas minimizado quando questionado sobre suas responsabilidades junto à sociedade.

Em certas situações este quadro pode inclusive se agravar: contrapostos às regras legais advindas, já em 2013, da resolução número 163 do Conanda, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, uma instrução legal com base e fundamento jurídico em âmbito nacional que instrui o direcionamento da publicidade infantil aos adultos, muitos publicitários simplesmente ignoraram as

instruções, inclusive o próprio Conar. De forma geral, o campo publicitário:

três dias após a publicação da resolução no Diário Oficial, divulgou nota pública, assinada pela ABA, ABAP, ABERT, ANJ, ABRA, Abratel, ABTA, ANER e Central de Outdoor. Nela, declararam considerar o Congresso Nacional o único fórum legítimo para arbitrar sobre a publicidade comercial e endossaram a atuação do Conar como a mais eficiente forma de coibir abusos nas práticas publicitárias (WOTTRICH, 2019, p.163).

Esta resolução, ao contrário do que afirmam alguns publicitários, não proíbe a publicidade infantil, mas indica parâmetros a se observar, em especial o direcionamento das peças aos adultos e não às crianças, obviamente mais influenciáveis. Ao invés dos publicitários contribuírem com novas práticas mais adequadas ao consumo consciente, buscando equilibrar o desenvolvimento econômico dos clientes com aspectos positivos de influência na sociedade, parece que preferem blindar-se sob o escudo das entidades e sua pretensa eficiência. Por outro lado, cabe ressaltar que tanto o Conar quanto as outras entidades buscam, constante mesmo que lentamente, atualizar suas diretrizes e normas. Infelizmente, percebe-se que este é um movimento muito mais reativo do que proativo, o que faz com que a credibilidade e a responsabilidade de todo o campo possam ser novamente questionadas.

A partir de autores conhecidos que já discutiram temáticas relativas à ética e publicidade em obras anteriores, como Antonio Paraguassú e Gino Giacomini Filho, Bragaglia entende a publicidade como defensora dos seus clientes deixando questões éticas em segundo plano, e chama a atenção para a responsabilidade dos publicitários que deveriam responder às causas sociais através da reconstrução ética da publicidade:

Sabe-se que a essência da publicidade é ser porta-voz dos anunciantes, defendendo seus interesses, fazendo uso, por vezes, de uma linguagem predominantemente emocional e de entretenimento. Em função disso, é comum o setor publicitário não se preocupar em profundidade e continuamente com o aspecto ético da profissão. Em contrapartida, nas sociedades que vivem o problema da exclusão social e dos impactos da

“sociedade da abundância” na sustentabilidade em seu sentido amplo e não só ambiental, faz-se cada vez mais necessária a formação de um publicitário que questione os mecanismos naturalizados e busque abordagens voltadas a reconstruir, eticamente, a publicidade (BRAGAGLIA, 2017, p.28).

Se historicamente a autorregulamentação tem sido discutida como modelo eficiente de resolução de problemas no campo publicitário, tais questionamentos estão muito mais presentes e visíveis hoje em dia, inclusive em função do ambiente virtual onde atuam clientes anunciantes, publicitários e o público em geral, o que reforça a importância de discussões deste âmbito ao longo da formação do profissional de publicidade (WOTTRICH, 2019). Se infelizmente a abordagem social e responsável não convence de todo, pode-se talvez apelar aos possíveis prejuízos ao cliente.

Ressalte-se ainda que tais conflitos, embora muitas vezes focados na criação publicitária, afetam todas as áreas e espaços de atuação do publicitário, seja nos diferentes departamentos das agências, seja nos novos formatos contemporâneos de agências, seja em produtoras, veiculadores, clientes anunciantes públicos e privados e todos os outros espaços onde os publicitários, com sua ampla e diversificada formação, atuam. Trata-se de assumir a responsabilidade do profissional da publicidade, que dentre suas funções apenas na agência, cria peças e campanhas publicitárias, e também estuda, planeja, conceitua, concebe, executa internamente, intermedia e supervisiona externamente, e ainda distribui publicidade aos veículos e demais meios, inclusive com o respaldo jurídico de leis como a 4.680/65 e 12.232/2010, específicas sobre publicidade no Brasil.

Publicidade responsável que quero

Mais do que apenas respeitar leis – como se fosse um favor! – ou suas próprias normas de regulamentação, a publicidade muitas vezes inclui em seus discursos temas delicados, de viés social, voltados para o que hoje estamos percebendo como uma manifestação comercial de causas de grupos minoritários, sociais e ambientais. Inúmeros são os exemplos de campanhas publicitárias de hoje que demonstram empresas preocupadas com os direitos humanos e com o meio ambiente, numa onda de sustentabilidade. Incontáveis são as marcas

autodenominadas *gay friendly*, ou cuja campanha publicitária apresenta diversidade social e étnica em seus audiovisuais. Porém, é sempre importante lembrar que essas campanhas possuem objetivos essencialmente mercadológicos e econômicos, o que pode criar prejuízos para o público e para a própria marca se estiverem em desacordo com as reais pautas dessas causas. Tudo isso parece estar no que Bragaglia (2017) fala sobre a apropriação de temas caros à comunidade por parte do discurso mercadológico.

Discordando desse olhar otimista [*da apropriação de causas sociais pela publicidade comercial para efeito único de venda*], tal formato pode remeter a uma atitude oportunista das marcas, que pode provocar um esvaziamento do real sentido da causa (desfavorecer a causa) ou, mesmo agregando algo positivo a ela, trazer consigo outro potencial de dano social, que consiste em dificultar o exercício do consumo consciente ao adotar uma ideologia de consumo travestida de engajamento social (BRAGAGLIA, 2017, p. 80).

O que Bragaglia (2017) critica é que a publicidade que aborda causas sociais pode tanto trazer essas causas para um importante debate social como pode também esvaziar a história dessas causas. Essa crítica se faz muito pertinente: há questionamentos éticos, culturais e sociais quando se promove uma marca ou um produto utilizando uma causa social. Obviamente, não se sugere aqui que abordar causas sociais em anúncios publicitários deveria ser prática condenável, pelo contrário, acredita-se que essa questão é um fenômeno social mais que necessário. Porém, é importante questionar como os discursos comerciais estão se propondo a transformar sujeitos em consumidores via identificação de causas sociais. E também é importantíssimo pensar como o discurso comercial pode acabar simplificando, no âmbito do mercado, o que é complexo no âmbito da política.

Esses complexos questionamentos, mesmo que sem respostas concretas, servem para que se tenha uma noção de como a publicidade participa da cultura e da sociedade. Entre elementos que são importantes elencar em relação à publicidade e à sua responsabilidade na sociedade, destacamos três: primeiro, o fato de

que anúncios publicitários são realizados por uma empresa de publicidade e que, nesse sentido, ela possui uma responsabilidade, no mínimo, empresarial. Segundo, é importante ressaltar que a publicidade faz parte de um campo simbólico de bens culturais e que, nesse sentido, é parte da constituição do sujeito e da sociedade. Terceiro, enfatiza-se que a publicidade precisa ser repensada porque os próprios consumidores estão olhando para outras questões que não englobam somente o consumo. Em primeiro lugar, no que se refere à questão da publicidade como um negócio empresarial, atenta-se especificamente à questão da Responsabilidade Social Empresarial, que é um campo de estudos da administração sobre processos administrativos da empresa via sustentabilidade. Esse tema é político, teórico, e passa por diversas correntes de estudo, que vão das liberais até as voltadas para a contribuição social por parte do campo empresarial. Um exemplo de uma lógica neoliberal da responsabilidade social empresarial está no que Barbieri e Cajazeira (2012) explicam a respeito da teoria do acionista. De acordo com essa teoria, a responsabilidade de uma empresa seria voltada somente para seus acionistas, cujo lucro financeiro seria a única necessidade constante:

se a empresa está tendo lucro dentro da lei é porque está produzindo um bem ou serviço socialmente importante e, com isso, ela pode remunerar os fatores de produção (capital e trabalho), gerando renda para a sociedade e impostos para os governos que, estes sim, devem aplicá-los para resolver problemas sociais, sendo os mais indicados para isso (BARBIERI; CAJAZERIA, 2012, p. 10).

Exatamente do outro lado da moeda, a responsabilidade social empresarial também se sustenta nas teorias do contrato social, inspiradas pelos clássicos pensadores Hobbes, Locke e Rousseau. Nessa perspectiva, uma estrutura social justa seria aquela em que todos da sociedade se submetessem a um princípio contratual, em que todas as partes deveriam cumprir seus papéis considerando os direitos e deveres fundamentais do ser humano em um sistema único de justiça (BARBIERI; CAJAZEIRA, 2012, p. 39). Em outras palavras: para que haja equidade social, interesses particulares não poderiam prevalecer. E,

assim, interesses de acionistas e empresários deveriam ser submetidos aos princípios de justiça e igualdade. Longe de trazer uma revisão extensa das teorias filosóficas, políticas e econômicas que sustentam a responsabilidade social empresarial, traz-se um panorama teórico que, bem analisado, identifica o problema da responsabilidade da publicidade – ou melhor, da agência publicitária como empresa – ao produzir campanhas comerciais que visam necessariamente o lucro de seus clientes anunciantes. Esse parece ser o ponto central quando se fala sobre a agência publicitária como negócio, e também quando se fala sobre a função do publicitário na sociedade e no mercado. Vejamos: quando se fala de um mercado publicitário que tem como base necessidades de seus clientes anunciantes (as empresas) e nada mais, estamos apontando para um discurso que se aproxima de uma teoria do acionista, em que a melhor forma de um publicitário contribuir com a sociedade é gerar lucros para seus acionistas, no caso, seus clientes (SMITH, 1983). Quando se fala de um mercado publicitário que pensa, além de uma lógica lucrativa, em consumidores, concorrentes, sociedade e outras camadas sociais, estamos falando de um mercado que entende seu papel dentro desse contrato social e que, por isso, precisa se responsabilizar pelas consequências de suas ações levando em consideração todas as partes da sociedade. Em segundo lugar, levanta-se a questão da mensagem publicitária e suas infinitas faces como bens culturais. Inevitavelmente, o papel da publicidade no Brasil é muito forte. Sua presença nos meios de comunicação se dá desde a importação e expansão dos mesmos, uma vez que nunca houve no Brasil um meio de comunicação que não vivesse da verba conquistada pela venda de espaços comerciais.

A publicidade entra no conjunto todo de produtos culturais que fazem parte do entretenimento cultural brasileiro. Isso significa que não só a publicidade participa da economia do Brasil e da venda de produtos, como também participa da construção simbólica e cultural da sociedade brasileira. A publicidade se encontra no topo das maiores economias no país⁹⁰, e devemos pensar também que essa economia é

⁹⁰ De acordo com Mattos (2002, p.41), a pesquisa do *World Advertising Expenditures*, de grande credibilidade no mundo publicitário, demonstra que o Brasil chega à marca de um entre os dez países que mais investiam em anúncios publicitários, chegando a contratos milionários em 1976, e estava entre os quatro países com o maior investimento em publicidade direcionados somente à televisão que chegava a 42% de toda a verba de publicidade em circulação no país naquele ano.

forte porque funciona. E ela funciona porque consegue não somente gerar lucro financeiro pela venda dos produtos, mas porque gera comportamentos sociais que privilegiam o consumo dos produtos anunciados – uma cultura de consumo que garante o lucro financeiro. Ou seja, a publicidade participa tão ativamente da construção simbólica da sociedade que interfere no comportamento da mesma.

Além disso, é importante trazer para o debate o que se percebe como uma explosão, desde o início dos anos 2000, do que é hoje comumente chamado de economia criativa. O termo, cunhado na Inglaterra e rapidamente espalhado pela academia e pelos departamentos de cultura no mundo todo⁹¹, representa um eixo de serviços e produtos organizados em 9 categorias, de acordo com os estudos propostos por Flew (2012). Dentre todas essas categorias, o elemento comum é a presença de habilidades criativas para a produção e distribuição de seus bens, sendo esses dotados fortemente de construções simbólicas e culturais, como explica Klammer:

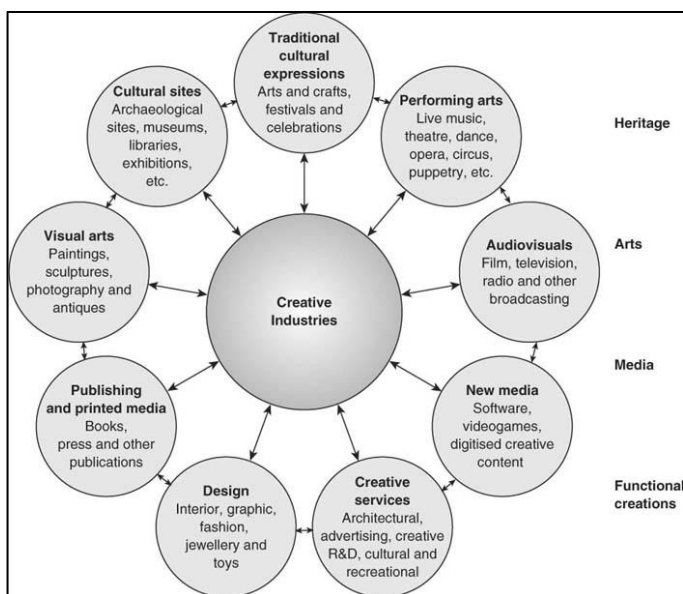
Mesmo que criatividade gere retorno financeiro, bens como música, roupas, filmes, livros e performances são criativos porque eles geram especialmente valor criativo. Os custos diretos de produção (pense materialmente: gastos com máquinas e trabalho) constituem apenas uma fração dos preços; pessoas pagam majoritariamente pelas imagens que elas representam, pela marca, por seus significados. O valor adicionado é em sua maioria imaginário, ou seja, está na mente das pessoas. Para fazer justiça à economia criativa, nós precisamos quebrar com o confinamento do pensamento econômico tradicional (KLAMMER, 2016, p.8).

Em 2019, , segundo o levantamento do *Mídia Dados*, produzido anualmente pelo *Grupo de Mídia de São Paulo*, maior órgão de análise mercadológica de mídia do Brasil, o país continua em quarto lugar em investimento no comercial televisivo, sendo que 53% de todo o investimento feito em publicidade no país se destina à televisão.

⁹¹ As atividades de desenvolvimento cultural das Nações Unidas, mais conhecida como *United Nations Conference on Trade and Development*, ou UNCTAD, defende que a economia criativa é muito importante para o desenvolvimento do setor cultural pelo viés econômico. No caso do Brasil, a difusão do termo se deu por meio de organizações que pensam o tema do empreendedorismo, como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, o SEBRAE. As atividades da economia criativa cresceram de maneira significativa no Brasil a ponto de ganhar uma secretaria no saudoso Ministério da Cultura em 2012, sob o comando de Marta Suplicy, durante o governo Dilma Rouseff.

Dentre essas 9 categorias, a publicidade se encontra em Serviços Criativos, em Audiovisuais, Fotografia, Mídias Impressas, Design. Ou seja, a publicidade bebe de todas essas formas de expressões culturais, e circula nos mesmos espaços midiáticos dessas expressões culturais (FLEW, 2012). Por isso, há um comum acordo acadêmico e mercadológico que a publicidade é uma forma de expressão criativa, está no nível da promoção de cultura e é um negócio criativo participante de uma economia criativa.

Figura 1 – Categorias da UNCTAD para economia criativa



Fonte: Flew (2012, p.56)

A publicidade se enquadra no que hoje se chama de “*enterprise approach to culture*” (CUNNINGHAM, 2006), ou seja, uma abordagem empresarial para a cultura. Conceitualmente, a publicidade está marcada como esse espaço criativo e produtor de cultura, o que dá liberdade para o publicitário expressar suas possibilidades artísticas. Mas essa classificação como pertencente à economia criativa faz com que a publicidade também seja tratada como responsável por interferir diretamente no imaginário social. Assim, se estamos falando da consciência de que o publicitário produz não só mensagens

publicitárias que geram lucros empresariais como também produz produtos culturais presentes no imaginário social, ele precisa ter cuidado quando cria uma mensagem publicitária, e precisa se responsabilizar por ela.

Em terceiro lugar, enfatiza-se a emergência, na contemporaneidade, do que as teorias estão tratando como um consumidor mais ativo e mais engajado socialmente, o que acaba fazendo com que a empresa mude em função de seu público consumidor. Nesse sentido, a publicidade como negócio acaba perdendo quando não leva em consideração a responsabilidade empresarial por uma via social, caso esse seja o desejo de seu consumidor, que hoje parece ter voz mais ativa frente aos meios de comunicação digitais. Na herança dos estudos de recepção dos últimos anos, Wottrich (2019) pressupõe o receptor ativo, e não passivo, e que nos últimos anos participa em duas dimensões: o sentido e o resultado da ação. Este receptor engajado no ambiente online se apropria deste mesmo ambiente para realizar “uma reflexão e uma ação conscientes com uma finalidade específica em relação aos meios de comunicação, a qual se materializa com a transformação material da mensagem ou do referente midiático em questão” (2019, p. 201), o que, como consequência, cria novos produtos, muitas vezes orientados a “subverter ou minar as lógicas do campo publicitário” (id., p. 202).

Assim, aos publicitários, mais uma tarefa: se prepararem para um novo receptor, mais ativo e consciente, que tem acesso a formas e espaços de argumentação com a mensagem publicitária, com a agência e veículo, e em especial com o cliente anunciante. Isso, por si só, deveria aumentar a atenção dos publicitários em geral, posto que uma exposição negativa da campanha ou, ainda pior, do cliente, é de responsabilidade dos próprios publicitários.

Em resumo, essas três questões demonstram facilmente que, mesmo que os objetivos principais da publicidade sejam financeiros, como já foi apontado aqui, há que se considerar a enorme influência que o campo exerce na sociedade em geral, o que é, inclusive, reconhecido pelos próprios documentos da autorregulamentação publicitária no Brasil das entidades citadas. Sobre esta “função social da publicidade”, Bragaglia (2017) afirma que deveria se dar em duas vertentes: não propagar apelos prejudiciais ao indivíduo ou à coletividade, e incentivar o consumo consciente, em proximidade com

a função comercial da área: “afinal, é o consumo consciente que confere mais liberdade aos sujeitos e à sociedade para negarem as técnicas de sedução mercadológica e os bens que podem lhes propiciar algum tipo de mal-estar.” (2017, p.80). Para isso, a autora indica o caminho de uma publicidade mais racional e informativa, sem a atual ênfase nas abordagens emocionais e persuasivas.

Foi o próprio Conar que inseriu em 2011, em uma das últimas atualizações do Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária, o principal documento que direciona sua atuação, o Anexo U – Apelos de Sustentabilidade, onde consta:

É papel da Publicidade não apenas respeitar e distinguir, mas também contribuir para a formação de valores humanos e sociais éticos, responsáveis e solidários.

O CONAR encoraja toda Publicidade que, ao exercer seu papel institucional ou de negócios, também pode orientar, desenvolver e estimular a sociedade objetivando um futuro sustentável.

[...]

(3) Para os efeitos deste Anexo, entender-se-á por “Publicidade de Marketing relacionado a Causas” aquela que comunica a **legítima** associação de instituições, empresas e/ou marcas, produtos e serviços com causas socioambientais, de iniciativa pública ou particular, e realizada com o propósito de produzir resultados relevantes, perceptíveis e comprováveis, tanto para o Anunciante como também para a causa socioambiental apoiada (CONAR, 2020). [*grifo nosso*]

Vê-se, com exemplos como este, que as entidades representativas da publicidade brasileira reconhecem a força dos seus impactos na sociedade e indicam caminhos éticos para a prática publicitária no país, o que é louvável, mesmo que ainda distante do exercício prático. Dos 302 processos instaurados pelo Conar em 2019, por exemplo, 10,7% se referem a questões de Responsabilidade Social e Sustentabilidade, atrás apenas dos questionamentos sobre Apresentação verdadeira (39,5%) e Adequação às leis (17,6%), sendo que este último nem pertence ao âmbito do Conar.

Não há, no Código do Conar, um item específico sobre responsabilidade social, mas diversos temas próximos aparecem em

diferentes seções, capítulos e artigos ao longo de todo os itens, desde o preâmbulo, no artigo 7º, ao assumir que “a publicidade exerce forte influência de ordem cultural sobre grandes massas da população”, e por isso deveria ser honesta, verdadeira, adequada às leis do país e, como apontado logo no artigo 2º, “todo anúncio deve ser preparado com o devido senso de responsabilidade social” (CONAR, 2020).

A regulação publicitária não esclarece totalmente essas questões, uma vez que elas extrapolam a questão da lei e passam a ser pensadas pela via da moral, da ética e da responsabilidade. Cabe lembrar que, de acordo com o Código de Defesa do Consumidor, Seção II, da Publicidade, artigo 36, “A publicidade deve ser veiculada de tal forma que o consumidor, fácil e imediatamente, a identifique como tal.” (BRASIL, 1990), o que complica sobremaneira a situação, pois pela “letra fria da lei” as abordagens publicitárias têm a obrigação de serem de imediata identificação, o que decididamente não ocorre em diversas situações envolvendo publicidade e expressões culturais das mais variadas⁹².

O debate ganha mais corpo ainda quando se analisa como a regulamentação publicitária é percebida negativamente pela classe de profissionais de propaganda. Bragaglia (2017) ressalta essa percepção negativa no que tange a restrições e projetos de lei sobre a publicidade por parte dos sujeitos do mercado publicitário, que de certa maneira entendem que já existem leis suficientes para regular o setor no Brasil. “Este discurso demonstra o quanto o mercado tende a enxergar a regulamentação como algo negativo, em vez de uma aliada na defesa dos direitos do consumidor e da sociedade como um todo.” (2017, p. 67). Na prática, vê-se profissionais publicitários extremamente capazes e eficazes na busca das soluções aos seus clientes, mas pouco engajados na construção de uma publicidade mais responsável com a coletividade, inclusive negando seu próprio poder de influência

⁹² Também em função da pandemia o campo publicitário enfrenta, na atual conjuntura brasileira, críticas e questionamentos sérios acerca de algumas situações claramente publicitárias travestidas de expressões culturais, como apresentações musicais de celebridades em seus espaços privados exibidas online para todo o mundo com o claro e assumido apoio de grandes empresas e marcas, que possivelmente tenham investido somas consideráveis nestas “ações publicitárias”. Tais situações, até o momento, não foram esclarecidas nem pelo Poder Público através da aplicação de regras jurídicas e muito menos pelas entidades representativas da publicidade brasileira. Pelo contrário, o Conar, por exemplo, manifestou-se em nota oficial em seu site no sentido de se desresponsabilizar de quaisquer questionamentos a estas ações por não entendê-las como publicidade.

quando questionados. Ou seja, quando lidamos com publicidade e responsabilidade, temos um problema gigante: diante de todas essas questões levantadas aqui no que tange à responsabilidade, como um publicitário pode se utilizar de uma causa social em seus discursos e não se sentir responsável pelas consequências desse discurso na sociedade?

Sem fins de resolver os debates aqui propostos, entende-se que o cenário começa a ficar pelo menos mais definido frente aos elementos aqui apresentados. Se as vagas relações que o Conar estabelece entre a publicidade e a responsabilidade social não eram o bastante para que o publicitário se percebesse como responsável por aquilo que produz como mensagem, agora os consumidores e suas causas, bem como a economia criativa que enquadra a publicidade como bem simbólico, mostram que entender sobre publicidade responsável é característica primordial para os novos modelos de exercício da profissão. Nesse sentido, como afirma Wottrich, “(...) é necessário ao campo publicitário reconfigurar-se, ou seja, repensar seu lugar de mediação entre os interesses da sociedade, dos anunciantes e dos veículos, e principalmente assumir as responsabilidades daí derivadas.” (2019, p. 283).

Publicitário: quero ético e responsável?

Se é dispensável justificar a relevância do publicitário para a economia de qualquer país, é cada vez mais necessário, frente às transformações e preocupações sociais contemporâneas, discutir profunda e criticamente os limites e responsabilidades da influência deste profissional na coletividade, como foi demonstrado até aqui. Ao discutir o cenário publicitário no Brasil no que tange à ética, Bragaglia sentencia: “há algo de antiético na própria essência da lógica publicitária predominante atualmente” (2017, p.358).

Não é necessário ser pesquisador ou especialista da área para chegar a esta conclusão, pois infelizmente basta um olhar mais atento às práticas publicitárias e notícias sobre o mercado publicitário para concordar com esta triste observação. Outra vez, cabe nosso questionamento inicial: *Publicitário pra que te quero?*

No Brasil, só em 2018, formaram-se em Publicidade e Propaganda 14.546 alunos, de um total de 990.415 egressos dos Cursos de

Graduação Presenciais (INEP, 2019), o que demonstra um conjunto de profissionais bastante representativo no contexto brasileiro. É sintomático e representativo, além disso, que instâncias governamentais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP, considerem a Publicidade e Propaganda como área mais próxima do Marketing do que de outras áreas como a Comunicação Social e cursos como o Jornalismo.

A profissão de publicitário no país é regulamentada desde 1965 pela Lei 4.680 (sobre o exercício da profissão de publicitário), aprovada pelo Decreto 57.690 de 1966 e reafirmada pela Lei 12.232 de 2010 (normas para licitação de serviços de publicidade), e entende por publicitários os “que, em caráter regular e permanente, exerçam funções de natureza técnica da especialidade, nas Agências de Propaganda, nos veículos de divulgação, ou em quaisquer empresas nas quais se produza propaganda.” (BRASIL, 1965).

É importante ressaltar que, no momento de elaboração deste trabalho, a regulamentação da profissão de publicitário no Brasil tem sido ameaçada pelo poder político nacional através da Medida Provisória (MP) nº 905, 11 de novembro de 2019, que pretendia instituir o Contrato de Trabalho Verde e Amarelo e alterar a legislação trabalhista em diferentes aspectos (BRASIL, 2019). O artigo 51 desta MP buscava revogar os artigos 8º a 10º da lei 4.680, justamente sobre as comprovações necessárias para o registro de profissionais. Esta MP, porém, não obedeceu ao trâmite jurídico no tempo necessário, tendo sido revogada pelo mesmo presidente proponente no seu penúltimo dia de validade por outra medida, a MP 955, de 20 de abril de 2020 (BRASIL, 2020). Na prática, esta última revogação (MP 955/2020) cancela as revogações da MP 905/2019, e a lei 4.680 mantém as diretrizes para o registro da profissão de publicitário no Brasil.

De toda forma, ao longo dos 21 artigos da lei 4.680, a qual teve envolvidos na sua criação não apenas os agentes governamentais mas também as entidades representativas do setor à época, com ênfase à ABAP (Associação Brasileira de Agências de Publicidade), são definidos os principais sujeitos do campo publicitário e suas respectivas ações, apontadas instruções acerca de comissões e descontos devidos às agências, bem como aspectos de fiscalização e penalidades. Para a abordagem apresentada neste trabalho, chama a atenção o artigo 17: “A atividade publicitária nacional será regida pelos princípios e normas

do Código de Ética dos Profissionais da Propaganda, instituído pelo I Congresso Brasileiro de Propaganda, realizado em outubro de 1957, na cidade do Rio de Janeiro.” (BRASIL, 1965)

Este Código de Ética, assinado pela ABAP, foi o resultado de discussões anteriores entre os representantes da área culminando no documento sintetizado em 28 artigos que definem os princípios éticos que devem nortear a publicidade. Chama também a atenção que o documento é anterior à lei do publicitário, demonstrando assim uma preocupação do próprio campo com a autorregulamentação, embora fruto da efervescência econômica do setor, assim como diversos outros setores no Brasil naquela época, em intenso desenvolvimento progressista.

O documento, revisado em algumas situações e válido até hoje, acaba por ter “força de lei” a partir da sua inclusão na lei 4.680/65, como aponta Brossard (2003), baseado na relevância econômica da área, na consideração constante da lei 4.680/65 em outras leis do setor, e na concomitância e complementação de certas instruções legais brasileiras relativas à publicidade. Porém, é fácil perceber que o Código de Ética da ABAP, de 1957, acaba por ser mais uma instrução de direito do que de fato, ou seja, uma bonita teoria que na prática não ocorre a contento.

Cronologicamente, a ABAP foi a primeira entidade representativa nacional do setor no Brasil (1949), e ao longo dos anos diversas outras instituições de autorregulamentação foram surgindo, cada uma com suas especificidades e forças: Associação Brasileira de Anunciantes (1959), Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (1962), Central do Outdoor (1976), Federação Nacional de Agências de Propaganda (1977), Associação Nacional dos Jornais (1979), Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (1980) e o Conselho Executivo das Normas-Padrão (1998), dentre outras entidades ligadas indiretamente aos serviços publicitários. Todas estas continuam atuantes até hoje, embora algumas delas destaquem-se em importância e mesmo visualização midiática, como o CENP e o Conar. Sobre este, cabe lembrar que surgiu como

(...) uma instituição privada preocupada não primeiramente com os direitos do consumidor, com a ética em relação à sociedade em geral, mas sim com a defesa de interesses

particulares de mercado. Isso porque, ter anúncios censurados e controlados por lei, ou seja, pelo Estado, significa perder ou poder perder espaços de veiculação, remetendo à possibilidade de desagradar clientes e ganhar menos dinheiro (BRAGAGLIA, 2017, p.46).

Este é um cenário bastante recorrente na publicidade brasileira, onde pratica-se o sistema misto de regulação dividido entre as entidades do setor enquanto autorregulamentadoras e o poder jurídico através de leis. Assim, demandas sociais normalmente são atendidas pelo apoio público legislativo, com seus conhecidos processos lentos e graduais, enquanto que os interesses e responsabilidades do campo publicitário são autorregulamentados de uma maneira muito mais ágil, e muitas vezes direcionadas aos interesses mercadológicos (apenas para não deixar de salientar a justa crítica, normas de autorregulamentação, como o próprio nome diz, são criadas e propostas *pelos* publicitários, para conhecimento e obediência *do mesmos* publicitários, sendo muitas vezes fiscalizados e julgados *pelos próprios* publicitários, situação essa que pode ser vista de um ponto tanto positivo como negativo). É justamente o equilíbrio entre interesses sociais e comerciais um dos maiores desafios da regulamentação do campo publicitário brasileiro.

Formação publicitária? quero!

Como foi demonstrado aqui, a publicidade interfere sobremaneira na sociedade. Mas, paradoxalmente, é bastante flexível na aceitação dos profissionais do campo sem formação específica, seja técnica ou universitária. Por um lado, entende-se que a formação do publicitário veio de maneira tardia no Brasil: a história da formação publicitária é recente e bem anterior às demandas por departamentos de comunicação promocional⁹³, o que explicaria um número de

⁹³ Em 1914, o Brasil já possuía sua primeira agência publicitária completa, presidida pelo jornalista Castaldi e pelo empreendedor Bennaton, o que indica que por muitos anos a publicidade no Brasil foi criada, produzida e distribuída por profissionais formados em outras áreas, num mercado desprovido de regulação profissional e regulamentação ética. A primeira Escola de Publicidade surge em 1951 em São Paulo, embora não reconhecida pelo Ministério da Educação, e na década de 60 outras Escolas e Cursos de Comunicação Social surgiram. Já a Comunicação Social com

profissionais publicitários formados em outras áreas e – logo – criadores de suas próprias regras. Por outro lado, a formação publicitária de hoje está ampla, organizada e provida de experiência curricular. Assim, defende-se a construção acadêmica do publicitário, bem com seu incentivo para a melhoria dos processos de comunicação social promocional no Brasil a caminho de técnicas responsáveis e éticas.

A lei 4.680, que desde 1965 institui a profissão de publicitário no Brasil, exige como documentos comprobatórios para o registro profissional oficial junto ao Serviço de Identificação Profissional “apenas” o diploma em Publicidade e Propaganda, ou o atestado de frequência na qualidade de estudante, ou ainda o atestado do empregador. Ou seja, embora regulamentada, a profissão não exige a formação específica para seus profissionais, o que causa, inclusive, a desvalorização do profissional e certa prostituição do mercado. Mesmo assim, os cursos de Publicidade no geral têm tido demandas intensas, pois se por um lado as questões burocráticas não exigem tal formação, por outro os próprios estudantes e profissionais reconhecem a importância, além do mercado muitas vezes acabar por nivelar e, assim, colocar nos melhores patamares o profissional efetivamente formado. Neste sentido, além da formação técnica da área, possibilitar a reflexão ética e social dos publicitários em formação é tarefa nobre, muito além das técnicas e estratégias de persuasão dos públicos-alvo:

Assim [evitando apelos à persuasão oculta e desvinculando o consumo da felicidade], talvez, os publicitários pudessem contribuir de fato para uma nova sociedade de consumo em vez de colaborarem com uma sociedade do consumismo. Dito de outra forma, contribuiriam para uma sociedade na qual o prazer de comprar não é descolado do consumo consciente, que conduz a reflexões sobre motivações, efeitos e outros desdobramentos do consumo para si e para o coletivo (BRAGAGLIA, 2017, p. 359-360).

Como aponta a autora, não se trata de negar ou evitar o apelo ao

habilitação em Publicidade e Propaganda data de 1969, e em 1972 havia cerca de 46 escolas. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/associa/alaic/Livro%20GTP/trajetoria.htm>. Acesso em: 13 de Maio de 2020.

consumo, mas ampliar a discussão com os publicitários em formação em busca de uma influência mais responsável na sociedade em geral, que não se faz totalmente possível quando os agentes do mercado não possuem uma formação voltada para a ética, para a responsabilidade, e não instituem em seu pensamento a ética em conjunto com a criatividade.

A partir disso, discute-se a presença da ética e da responsabilidade nas diretrizes curriculares de cursos de Comunicação Social e sua especificidade em Publicidade e Propaganda. O parecer CNE/CES 492/2001⁹⁴ demonstra que há preocupação com a questão ética nos processos de comunicação social, enunciando que o comunicador deve ser competente para se posicionar ética e politicamente no que tange ao poder de sua comunicação. Como competências e habilidades, as diretrizes curriculares exigem que o profissional saiba identificar a responsabilidade social da profissão, e afirma que o profissional deve manter seu compromisso com a ética profissional estabelecida. O Ministério da Educação também afirma a presença de conteúdos ético-políticos como básicos para a comunicação, mas flexibiliza os conteúdos específicos do curso de maneira que, para Publicidade e Propaganda, a ética e a responsabilidade socioambiental não sejam obrigatoriamente contempladas em disciplinas específicas. Claramente, os conteúdos básicos são obrigatórios para todos os cursos de comunicação, mas não há menção específica à legislação, à deontologia ou a questões socioambientais para os publicitários em formação. Ficaria, portanto, sob a responsabilidade de cada curso, em cada universidade, atribuir prioridades para essas áreas.

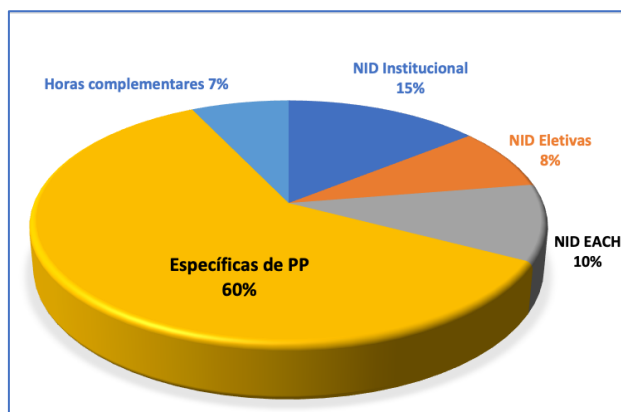
Neste cenário, tem-se o caso do curso de Publicidade e Propaganda da Univali, que tem como objetivo “Formar publicitários éticos e criativos com visão inovadora e estratégica em planejamento, negócios e comunicação integrada, que busquem soluções frente às transformações sociais e às novas realidades da comunicação” (UNIVALI, 2020a). Percebe-se que além – e até antes mesmo – de uma formação técnica relativamente ampla e atenta à contemporaneidade e suas mudanças, o curso propõe-se a formar profissionais éticos.

⁹⁴ CNE/CES 492/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 12 de Maio de 2020.

Mesmo assim, a ética e a responsabilidade social ainda se encontram relativamente deslocadas do processo de aprendizagem dos acadêmicos, que parece ser sempre mais focado no utilitarismo da criatividade, de planejamento estratégico e das produções técnicas audiovisuais. Não se trata de negar a utilidade técnica e econômica da publicidade mas, como afirma Murta, um dos objetivos pedagógicos da ética em publicidade deveria ser “(...) a aproximação do pensamento ético com as normas pragmáticas de utilização da linguagem publicitária.” (2007, p.77). Há que se buscar, assim, certo equilíbrio entre os objetivos financeiros da função publicitária e os modos éticos e responsáveis de alcançá-los.

No que tange à matriz curricular do curso na Univali, sua quinta versão e em uso desde 2019 abrange conteúdos específicos de publicidade relacionados à Ciência e Tecnologia, Criação e Desenvolvimento, Gestão, Humanidades e Arte e Cultura, além de disciplinas de Estágio, Projeto Comunitário de Extensão Universitária e Trabalhos de Conclusão de Curso. Além disso, fazem parte disciplinas comuns à toda instituição no Núcleo Integrado de Disciplinas (NID), disciplinas da Escola de Artes, Comunicação e Hospitalidade (EACH), da qual o curso faz parte, ofertadas como NID EACH, além de disciplinas do grupo NID Eletivas e do Programa Internacional, integralizadas com 210 horas de atividades complementares. De forma geral, a Matriz Curricular divide-se da seguinte maneira:

Gráfico 1 – Divisão das disciplinas do curso de Publicidade e Propaganda – Matriz Curricular 2019/1



Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso (UNIVALI, 2020b).

Como se vê, mais da metade da carga horária do curso é volta especificamente à área da publicidade em suas diferentes abordagens, totalizando 1770 horas. Nessa carga horária estão as disciplinas técnicas voltadas para o profissional de publicidade, entre elas Direção de Arte, Planejamento de Mídia, Marketing, Marketing e Comunicações Digitais. No que tange especificamente à disciplina de Ética e Legislação Publicitária, obrigatória a todos os alunos, cabe registrar que sua carga horária já foi de 72 horas por semestre, passou a 36 horas em regime intensivo, e atualmente voltou a ser ofertada em 72 horas como uma disciplina “normal” do curso, alcançando 3,39% do total específico do curso, e 2,04% de toda a formação. Nas primeiras versões do currículo, a disciplina era ainda ofertada no quarto período letivo, mas a partir das observações tanto dos docentes quanto dos discentes em suas avaliações institucionais, que relatavam ter cometido alguns equívocos ao longo desta primeira metade do curso por não terem domínio dos conteúdos discutidos, a disciplina passou a ser ofertada já no primeiro período, e com carga horária maior.

Essa situação fica mais complexa quando se analisa o problema da disciplina da Responsabilidade Socioambiental. O motivo da diminuição da carga horária da disciplina de Ética e Legislação Publicitária de 72 para 36 horas-aula foi a introdução da disciplina de Responsabilidade Socioambiental, também com 36 horas-aula. Nesse sentido, atribuía-se à Ética o ensino da deontologia publicitária, enquanto em Responsabilidade Socioambiental os temas ementários eram voltados à responsabilidade social empresarial, em termos de comunicação da sustentabilidade da empresa. A disciplina de Responsabilidade Socioambiental, em 2019/1, foi retirada da matriz curricular, e seu conteúdo foi absorvido pela disciplina de Ética e Legislação Publicitária.

Longe de propor um olhar crítico para a academia no que tange à modesta carga horária direcionada para questões como ética e responsabilidade, esses dados nos permitem perceber que a lógica do utilitarismo é estrutural. Para que os alunos possam ter uma formação que se adéque às demandas do mercado, a tarefa da Universidade seria unir prática mercadológica com crítica social, técnicas com pensamento questionador, para que consigam perceber que “a atitude ética é parte ativa no processo de comunicação” (MURTA,

2007, p.79). Porém, a organização da academia precisa ser constantemente questionada para que seja aprimorada, principalmente quando se pretende ter a ética e a responsabilidade como pilares da formação do publicitário, como é possível ver no objetivo do curso, como também no juramento do publicitário proposto pela universidade desde 2019: “Juro exercer, com dignidade e ética, todas as atividades inerentes à minha profissão, cumprindo-as com zelo e probidade em prol do bem-estar e do desenvolvimento social⁹⁵”.

Atualmente, o objetivo da disciplina⁹⁶ de Ética e Legislação Publicitária é “Desenvolver a consciência crítica sobre questões éticas e jurídicas considerando leis brasileiras e normas da autorregulamentação, com ênfase à responsabilidade socioambiental da publicidade brasileira.”, e sua ementa é composta pelos seguintes itens: Ética como construção social. Deontologia da comunicação. Legislação aplicada à publicidade e propaganda. Legislação promocional no Brasil. Autorregulamentação publicitária. Tal abordagem parece concordar com a proposta de Murta:

Ao lecionar esta disciplina para alunos de Publicidade, é fundamental ter em mente que ela não se destina a alunos de um curso de Filosofia, mas a futuros profissionais de comunicação. Portanto, a estratégia pedagógica mais apropriada seria iniciar com conceitos que identifiquem a dimensão do ético e sensibilizem os alunos para os problemas e conflitos sociais que se colocaram ao longo dos anos na sociedade. A estratégia a adotar seria, então, a sensibilização e a reflexão crítica sobre as questões éticas (MURTA, 2007, p.79).

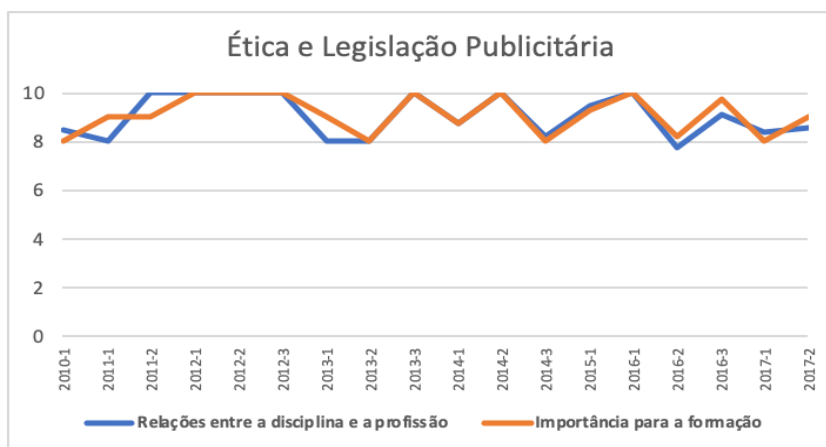
Na prática da disciplina no curso da Univali, pretende-se contribuir para o questionamento e olhar crítico do publicitário tanto à sua prática como também ao mercado publicitário de forma geral,

⁹⁵ O juramento está presente na Resolução n.211/CONSUN-CaEn/2019. Aprova a alteração dos juramentos dos Cursos de Graduação da UNIVALI. Acesso em: 20 de Abril de 2020.

⁹⁶ Cabe registrar que embora a disciplina tenha passado por algumas adaptações de ementa e de carga horária, os objetivos, de forma geral, mantiveram-se os mesmos nos últimos semestres, inclusive em função de que a disciplina esteve sob a responsabilidade do mesmo professor, um dos autores desta discussão.

considerando noções gerais de ética e específicas de deontologia publicitária, além das questões jurídicas mais relevantes. Tais temas, como se vê, muito têm a ver com noções de ética já apresentados aqui, como as de Valls (1994) e Bragaglia (2017), e os resultados da disciplina pretendem exatamente incentivar à reflexão sobre a responsabilidade do publicitário no mercado brasileiro, regulado de forma mista através da autorregulamentação e das leis do país. Esta abordagem parece ser de forma geral assimilada pelos alunos, de acordo com os julgamentos regulares da disciplina por meio da Avaliação Institucional, por vezes semestral, por vezes anual:

Gráfico 2 – Contribuições da disciplina de Ética e Legislação Publicitária



Fonte: Avaliações Institucionais da Univali, 2010-2017.

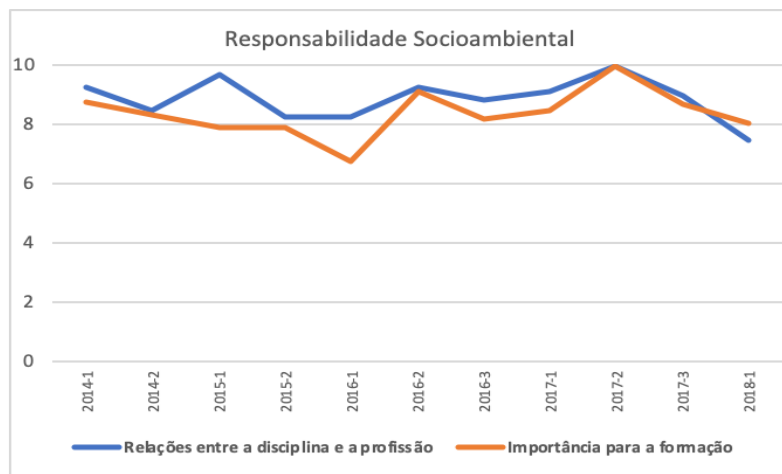
Como se vê, os alunos identificam as abordagens que aproximam as discussões éticas propostas na disciplina da prática profissional, tanto os que a cursaram no meio do curso, no quarto período, quanto os que iniciam seus estudos e muitas vezes ainda não estão inseridos no mercado de trabalho. Em certa medida, isso coloca os publicitários em formação numa situação mais questionadora no que tange às habilidades que estão sendo exercitadas no curso, ou seja, busca-se um estudante mais crítico e responsável. Da mesma forma, os índices relativos à importância da disciplina para a formação dos alunos são

positivos, pois indicam o reconhecimento da importância da abordagem crítica e reflexiva proposta na disciplina para sua própria formação profissional. Não se observam grandes alterações relativas às variações de matriz curricular, turno ou semestre letivo, pois as avaliações no geral são bastante altas, todas entre 80 e 100%.

Na média geral dos 300 respondentes ao longo de todos os períodos, 71% consideraram totalmente relevante a importância da disciplina para a formação profissional, seguidos de 20% que consideraram parcialmente relevante, ou seja, 91% do total e por fim 7% parcialmente e 3% totalmente irrelevante. Considerando a proporção do primeiro quadrante de respostas tem-se a percepção correta da maioria dos alunos sobre a relevância das abordagens ao futuro profissional da publicidade. Somadas estas às respostas que percebem como parcialmente relevante, tem-se 9 em cada 10 alunos, o que vem a ser bastante significativo e, espera-se, contribui com um publicitário mais ético e responsável.

Sobre a disciplina de Responsabilidade socioambiental, tem-se:

Gráfico 3 – Contribuições da disciplina de Responsabilidade Socioambiental



Fonte: Avaliações Institucionais da Univali, 2014-2018.

De forma geral, os resultados são semelhantes às percepções referentes à disciplina de Ética, com exceção de avaliações específicas de 2015-2 e 2016-1, levemente abaixo da média. Outra vez, os 176

discentes de Publicidade e Propaganda que cursaram a disciplina de Responsabilidade Socioambiental percebem as relações propostas entre a disciplina e a prática profissional, além de considerarem importantes tais temas para sua formação como publicitários. Na média geral, dois terços dos respondentes (66%) consideram a disciplina totalmente relevante e 23% parcialmente relevante, somando quase 90% dos respondentes, seguidos de 8% que a consideram parcialmente irrelevante e 3% totalmente irrelevante. Estes dados sinalizam a percepção positiva dos alunos em relação ao valor dos temas e debates da disciplina na sua formação profissional.

Contudo, é interessante observar que a relevância da ética e da responsabilidade socioambiental como competência profissional não é percebida em totalidade pelos acadêmicos, mesmo que a grande maioria perceba. Isso pode levar a inúmeras interpretações, todas incompletas e talvez polêmicas. O que se pode concluir, por enquanto, é que a ética e a responsabilidade não parecem ser competências profissionais que os acadêmicos consideram como óbvias. O fato de nem todos os acadêmicos respondentes acreditarem que ética e responsabilidade socioambiental são competências totalmente relevantes para a profissão demonstra que essas questões não são percebidas de maneira unânime como imprescindíveis.

Nesse sentido, é como se, no imaginário sobre como é um profissional da publicidade, a ética e responsabilidade socioambiental não fossem características totalmente coladas com a personalidade do publicitário. Isso reflete o quão complexo o conceito de ética pode ser, assim como suas aplicações no mundo empresarial. Portanto, mais do que chegar a conclusões sobre o que é a ética para os alunos, defende-se mais ainda a necessidade de uma construção do modo ético e responsável de se fazer publicidade não somente nessas disciplinas, mas também de forma que atravesse toda a formação acadêmica do publicitário.

Por fim, retoma-se o pensamento sobre o lugar da ética e da responsabilidade na formação do acadêmico na universidade. Muitas vezes, essas disciplinas podem parecer que estão na contramão do que se espera da formação publicitária, uma vez que não possuem, num primeiro olhar, um caráter de produtividade ou utilidade mercadológica. Porém, é papel fundamental da universidade não se adequar totalmente ao mercado. A universidade serve para a prática

da profissionalização, da criatividade, da inovação e do pensamento crítico. É papel da universidade mudar o mercado de trabalho, aprimorando os modos de fazer das profissões para construir uma sociedade mais justa e voltada para a equidade social. Assim, para que se mude o mercado, é preciso que a postura crítica e ética do profissional se torne tão importante quanto o lucro empresarial. Nesse sentido, as disciplinas de ética e responsabilidade são mais do que úteis – apesar de nunca utilitaristas – pois instigam o acadêmico a ter uma vida responsável com sua comunidade, utilizando seus conhecimentos para o exercício da profissão e de cidadania.

Considerações Finais

A partir do questionamento inicial sobre a formação do profissional de publicidade, que enfatiza os conhecimentos técnicos da área mas também inclui outras abordagens como as de crítica e reflexão sobre sua função social, foram trazidos aqui conceitos de ética aplicados à publicidade, noções de responsabilidade socioambiental, algumas regras jurídicas aplicáveis à publicidade no Brasil para, por fim, analisar a contribuição destas abordagens na formação do aluno do curso de Publicidade e Propaganda, com foco na Univali, em Santa Catarina.

Noções gerais de ética como reflexão sobre nossas ações individuais e coletivas contribuem para os questionamentos sobre a responsabilidade do profissional da publicidade na sociedade contemporânea, e proporcionam, sim, discussões relevantes ao publicitário em formação, que também precisa conhecer a legislação específica da área. Ao comentar a presença das disciplinas de Ética e Legislação Publicitária e Responsabilidade Socioambiental no currículo deste curso, observou-se que os alunos da Univali percebem a importância das abordagens para suas formações profissionais bem como a relação dos temas das disciplinas com a prática profissional, mas que não há uma unanimidade na percepção da ética e da responsabilidade como competências imprescindíveis do publicitário, o que reforça o caráter complexo dos temas, e, por isso, a necessidade de seu constante questionamento.

A formação do publicitário ético, quando dada à Universidade, reforça a diferença entre o profissional que apenas atende às

demandas do cliente empresarial e aquele que conhece e aplica o pensamento crítico sobre o papel da publicidade como construtor de bens simbólicos sociais. Ao mesmo tempo, ao se fazer papel da Universidade, a formação profissional deve lutar constantemente por uma educação que se aproxime da vida social e da contribuição com a comunidade, uma vez que essa é a responsabilidade do profissional como cidadão. Como afirma Bragaglia, “cabe aos publicitários em atividade e em formação terem um amplo conhecimento sobre esse panorama normativo do setor tanto para compreenderem melhor as bases deontológicas e legais do debate em torno da ética publicitária quanto para aprimorar princípios já existentes” (BRAGAGLIA, 2017, p.69). E se cabe aos publicitários o conhecimento da deontologia e a busca pelo debate crítico da publicidade, cabe à Universidade propor sua formação ética e responsável, e propô-la de forma que a ética atravessasse toda a técnica publicitária na busca de um profissional mais engajado, que possa alcançar seus objetivos mercadológicos contribuindo construtivamente para um cenário mais justo e um consumidor mais responsável. Retomando a pergunta inicial deste trabalho, é para isto que te quero, publicitário.

Referências

ABAP. **Código de Ética**. Define os princípios éticos que devem nortear a publicidade.

Disponível em http://www.abapnacional.com.br/pdfs/leis/codigo_de_etica_profissional.pdf, acesso em 13 de maio de 2020.

BARBIERI, José Carlos; CAJAZEIRA, Jorge Emanuel Reis. **Responsabilidade social empresarial e empresa sustentável: da teoria à prática**. 2. ed. São Paulo: Saraiva 2012.

BRAGAGLIA, Ana Paula (org.). **Ética na publicidade: por uma nova sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017.

BRASIL. **Decreto 57.690, de 1 de fevereiro de 1966**. Aprova o Regulamento para a execução da Lei nº 4.680, de 18 de junho de 1965. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D57690.htm, acesso em 12 de maio de 2020.

_____. **Lei nº 4.680, de 18 de junho de 1965**. Dispõe sobre o exercício da profissão de Publicitário e de Agenciador de Propaganda e dá outras

providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4680.htm, acesso em 12 de maio de 2020.

____. **Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990.** Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078.htm, acesso em 20 de maio de 2020.

____. **Lei nº 12.232, de 29 de abril de 2010.** Dispõe sobre as normas gerais para licitação e contratação pela administração pública de serviços de publicidade prestados por intermédio de agências de propaganda e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12232.htm, acesso em 13 de maio de 2020.

____. **Medida Provisória nº 905, de 11 de novembro de 2019.** Institui o Contrato de Trabalho Verde e Amarelo, altera a legislação trabalhista, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv905.htm#art51, acesso em 12 de maio de 2020.

____. **Medida Provisória nº 955, de 20 de abril de 2020.** Revoga a Medida Provisória nº 905, de 11 de novembro de 2019, que institui o Contrato de Trabalho Verde e Amarelo e altera a legislação trabalhista. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv955.htm, acesso em 12 de maio de 2020.

BROSSARD, Paulo. **Parecer: A Atividade Publicitária Entre Nós Está Sujeita À Lei No 4.680/65 E A Convenções Celebradas Pelos Interessados Na Condição De Associações E No Uso Da Liberdade A Elas Assegurada Pela Constituição. Auto-Organização E Auto-Disciplina, Inerentes À Liberdade Da Associação.** Disponível em http://www.abap.com.br/pdfs/leis/parecer_paulo_brossard.pdf, acesso em 12 de maio de 2020.

CONAR. **Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária.** Disponível em <http://www.conar.org.br>, acesso em 20 de maio de 2020.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Entrevista ao programa Saia Justa**, GNT, 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7KTnF74Vs3A>, acesso em 11 de novembro de 2019.

CUNNINGHAM, Stuart. **What price a creative economy?** Strawberry Hills: Currency House, 2006.

FLEW, Terry. **The creative industries: culture and policy.** Londres: SAGE, 2012.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>, acesso em 12 de maio de 2020.

KLAMER, Arjo. Pensar economia criativa por outra ciência econômica: introduzindo a abordagem value based”. In: Vailati, Leandro; MOLLER, Gustavo (Org.). **Economia criativa, cultura e políticas públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2016.

MATTOS, Sérgio Augusto Soares. **História da televisão brasileira: uma visão econômica, social e política**. 2. ed. Petrópolis: vozes, 2002.

MURTA, Gino. **O briefing da ética: para uma propaganda responsável**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UNIVALI. **O Curso de Publicidade e Propaganda**. Disponível em <https://univali.br/graduacao/publicidade-e-propaganda-itajai/Paginas/default.aspx>, acesso em 11 de maio de 2020.

UNIVALI. **Síntese do Projeto Político-Pedagógico de Publicidade e Propaganda**. Disponível em <https://univali.br/graduacao/publicidade-e-propaganda-itajai/P/Paginas/default.aspx>, acesso em 11 de maio de 2020.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética**. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

WOTTRICH, Laura. **Publicidade em xeque: práticas de contestação dos anúncios**. Porto Alegre: Sulina, 2019.

**A GUERRA DAS HASHTAGS: A
ATUALIZAÇÃO DE POLÊMICAS NO
TWITTER**

A GUERRA DAS HASHTAGS: A ATUALIZAÇÃO DE POLÊMICAS NO TWITTER

Ananias Agostinho da Silva (UFERSA) ⁹⁷

Introdução

Este capítulo trata sobre a atualização de polêmicas públicas na rede social digital *Twitter* a partir do uso de *hashtags*, ou seja, de palavras ou expressões fundamentais de um tópico discursivo precedidas pelo símbolo da cerquilha (#). Quando precedidas pelo símbolo, essas palavras ou expressões são indexadas em discussões desenvolvidas nas redes sociais para dar visibilidade a um assunto ou a uma questão de interesse público, de maneira que podem ser acessadas a partir de mecanismos de buscas. No *Twitter*, quando uma *hashtag* é muito frequentemente utilizada por seus usuários, integra o *Trending Topics* da rede, isto é, o conjunto de tópicos mais mencionados num momento e, portanto, com maior visibilidade para todos os usuários. Nesse sentido, comumente, o *Trending Topics* é composto de *hashtags* sobre temas polêmicos, que radicalmente dividem opiniões e, por isso, são tão controversos e diametralmente opostos.

No Brasil, atualmente, a maioria das polêmicas públicas, quando não se originam nas redes sociais, são constantemente atualizadas nesses espaços públicos de interação. É que, resguardadas as especificidades de cada uma delas, as redes sociais digitais parecem chancelar esse tipo de interação polêmica que suscita interesse dos usuários. A condição de anonimato através de uma identidade fictícia ou simplesmente de interação virtual, ou seja, mediada por uma tela – em oposição às interações face a face – estimula os usuários a uma exposição mais espontânea de seus pontos de vista. Com efeito, as

⁹⁷ Doutor em Estudos da Linguagem. Professor do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre UFERSA, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da UERN. E-mail: ananias.silva@gmail.com.

peessoas também se envolvem mais frequentemente nas discussões desenroladas nas redes e se sentem mais confortáveis em contribuir com elas, porque enxergam as redes como espaço democrático de direito para a fala. Portanto, as redes sociais se tornam cenários bastante favoráveis ao desenvolvimento e à atualização de polêmicas.

Assim sendo, neste capítulo, observamos polêmicas desenvolvidas ou colocadas em cena na rede social digital Twitter para refletimos acerca do potencial argumentativo das *hashtags* na atualização dessas polêmicas. Especificamente, assumimos a hipótese de que as *hashtags* apresentam função central nesse processo de atualização das polêmicas, porque colocam em uma visibilidade máxima pontos de vista distintos sobre um tema em discussão. Ora, as dimensões referencial e intertextual constitutivas das *hashtags* acionam uma força argumentativa que influencia maneiras de conceber, compreender mesmo um assunto. Elas direcionam orientações argumentativas, pontos de vista, criam embates e, como efeito disso, atualizam a polêmica em cena. Compreender como esse processo se desenvolve é a intenção principal desse trabalho.

Para tanto, mobilizamos referencial teórico-metodológico da Linguística Textual numa interface com a Análise do Discurso. Assim, primeiro discutimos acerca da noção de *hashtag* e de seu funcionamento constitutivo nas redes sociais digitais, especialmente no Twitter. Em seguida, tratamos especificamente sobre a noção de polêmica a partir do aporte teórico de Ruth Amossy no âmbito da Análise do Discurso e também em diálogo com alguns avanços vindos da Linguística do Texto desenvolvida no Brasil. Num terceiro momento, analisamos e refletimos sobre o funcionamento argumentativo das *hashtags* na atualização de polêmicas na rede social digital Twitter.

O que são *hashtags*?

As novas tecnologias digitais têm redimensionado os comportamentos e as formas de interação dos indivíduos em sociedade. A linguagem começa a ser consideravelmente afetada

pelas imposições de plataformas digitais de interação, pelas atribuições dos seus usuários, pelas convenções da cibercultura. Com efeito, diferentes maneiras de gerenciar os bens simbólicos apresentam-se sob a forma de novos recursos linguísticos, semióticos, multimodais. Em verdade, nas interações desenroladas pela escrita através de tecnologias digitais já se contabilizam um conjunto de signos e de símbolos, novos ou ressignificados, típicos de uma linguagem empregada nesses espaços. É o caso, por exemplo, da cerquilha (#), um sinal de pontuação utilizado com diferentes funções em contextos variados. Desse modo, se nas artes plásticas o símbolo sugere a necessidade de separação de palavras que, por desvio, se encontram justapostas, noutro contexto, como na diagramação, o símbolo indica o término de uma sequência de texto.

Nas chamadas redes sociais digitais (RECUERO, 2009), a cerquilha obteve novas e variadas funções. O símbolo é chamado de *hashtag* e acompanha alguma palavra-chave ou expressão de um determinado tópico discursivo. Trata-se de uma forma de etiquetagem que transforma a palavra-chave ou expressão em um *hiperlink* que pode direcionar, dentro da própria rede, outros usuários para uma página com publicações sobre o tópico em foco. No *Twitter*, as *hashtags* que são mais recorrentemente utilizadas pelos usuários aparecem em destaque no chamado *Trending Topics*, ou seja, os tópicos mais mencionados em um dado momento na rede. Assim, as *hashtags* funcionam como uma espécie de indexadores que facilitam a busca por determinados temas – por isso são, também, muito mencionadas em *sites* específicos de busca *on-line*.

Etimologicamente, o vocábulo *hashtag* tem origem na língua inglesa, sendo a sua composição resultante da junção dos termos *hash* (cerquilha) e *tag* (etiqueta) – por isso a dimensão de etiquetagem que facilita a catalogação de temas e assuntos a serem buscados pelos usuários. Na *internet*, especialmente nas redes sociais digitais, ao ser inserida antes de uma palavra, a cerquilha acomoda a condição de hipertexto para a palavra etiquetada. Conforme Xavier (2013), os hipertextos podem ser entendidos a partir da ressignificação de seus elementos redirecionando, atribuindo, colaborando ou incrementando o conteúdo através de recursos organizados não-

linearmente e englobando textos complementares, multimídia, indexando sites e demais informações que possam ser elencadas e acessadas por *hiperlinks*. É o que acontece com as *hashtags* nas redes sociais digitais.

Mesmo que qualquer usuário possa criar uma *hashtag* de maneira deliberada, há que se considerar um conjunto de condições. Há um limite espacial para as *hashtags*, isto é, não se pode escrever sequências muito longas, porque isso dificulta todo o processo de busca, já que restringe o volume de conteúdo encontrado; por outro lado, não se pode transformar cada palavra de um tópico discursivo numa *hashtag*, porque isso também afetará o processo de busca, já que diversos grupos de pesquisa serão acionados. Além disso, um cuidado a se observar é com a escolha da palavra-chave ou expressão que será utilizada na *hashtag*: é preciso assegurar o mínimo de coerência semântica entre essa palavra e o tópico abordado⁹⁸. De igual modo, há que se cuidar da ortografia, pois qualquer desvio pode prejudicar a *hashtag*.

Paveau (2013) compreende que as *hashtags* pertencem a um conjunto de práticas tecnolinguageiras que se desenrolam no interior das redes, são textos nativos *online*, pois nascem no ambiente digital. É um segmento linguístico (uma palavra ou expressão) que, em associação à cerquilha, torna-se uma etiqueta clicável (transforma-se em *hiperlink*). Essa natureza composta atribui para a *hashtag* a categoria de tecnomorfema, conforme a autora, pois, além de segmento linguístico, também é um *link* que liga elementos na rede de *internet*. Por isso, a *hashtag* é uma *tecnopalavra clicável* ou um hipertexto, como foi acima mencionado. A dupla natureza torna a *hashtag* fenômeno extremamente complexo, com funções variadas e diversificadas – inclusive para além de suas dimensões técnicas da rede, ou seja, criar uma lista de discussão acessível a partir da etiqueta.

Para além desses aspectos formatacionais, cumpre observar o caráter simbólico e sógnico das *hashtags* nos espaços digitais, ou seja, cada enunciado materializado de forma *online* nas *hashtags* apresenta

⁹⁸ Ainda que, com relativa frequência, ocorra uma subversão dessa prática, ou seja, algumas *hashtags* são levadas ao *Trending Topics* apontando para uma ideia, mas quando se lê os comentários há uma desconexão semântica – podendo ser intencional ou não.

uma historicidade social e também linguística impregnada nas redes pelos próprios usuários (PEREIRA, 2017). Trata-se de algo tão constitutivo que não se desapregoa da *hashtag* mesmo que o leitor não consiga retomar todos os outros enunciados que constituem a sua trajetória. Esse aspecto revela a descontinuidade típica das *hashtags*, no sentido de que não necessariamente há uma ordem cronológica precisa para a compreensão, isto é, ainda que não se recupere enunciados de postagens anteriores que lhes deram origem, é possível compreender as intenções do locutor-enunciador, pois as *hashtags* se constituem de uma interdiscursividade que permite ao leitor navegar para vários horizontes a partir dos *hiperlinks* existentes.

Há, ainda, nas *hashtags*, uma dimensão argumentativa. Primeiro porque, mesmo que “[...] o ato de tomar a palavra nem sempre se destine a conduzir o público a aprovar uma tese”, ou seja, não apresente uma orientação argumentativa, “a fala que não tem a intenção de convencer acaba por exercer alguma influência, orientando maneiras de ver e de pensar” (AMOSSY, 2007, p. 122). Além disso, Husson (2015) sugere que a *hashtag* tem a possibilidade de funcionar como uma espécie de palavra-argumento porque possui um conteúdo metadiscursivo denso que evoca pré-discursos⁹⁹ argumentativos. O conteúdo dos pré-discursos deve ser conhecido pelo interlocutor para que o uso argumentativo da *hashtag* funcione de fato. E isso se faz pelas vias da memória discursiva, “uma memória coletiva que constitui a base sobre a qual o discurso é constituído e do qual as palavras-argumentos seriam uma das suas manifestações” (HUSSON, 2015, p. 01)¹⁰⁰.

Numa direção semelhante, Zoppi-Fontana e Oliveira (2016) também atentam para a memória como uma condição para o exercício da argumentação. Conforme as autoras, a argumentação se efetiva numa relação entre as formas da língua, a textualização dessas formas em certas condições de produção e a memória do discurso, ou o

⁹⁹ A noção de pré-discursos é recuperada pela autora a partir de Paveau (2013), que os entende como são quadros discursivos coletivos e tácitos que orientam a interpretação de um discurso.

¹⁰⁰ Isso não implica desconsiderar o fato de que nem sempre é possível recuperar outros discursos a partir dos quais uma *hashtag* é gerada, mas sim dizer que o potencial argumentativo das *hashtags* se relaciona com os quadros discursivos que possibilitaram o seu surgimento.

interdiscurso, no interior do qual se inscrevem as contradições ideológicas presentes na sociedade. Nesse contorno, as *hashtags* “operam fornecendo ao alocutário-leitor uma instrução de releitura e reinterpretação mostrada pelo locutor-tuiteiro/blogueiro/internauta que projeta um certo modo de dizer sobre os enunciados por meio de uma etiqueta de indexação” (p. 150).

Silveira (2017) faz ressalva para dizer que as *hashtags* podem ou não apresentar um caráter argumentativo, considerando que se trata de um elemento técnico (um *link*) que só é significado quando constitui um enunciado na rede social. De fato, o símbolo em si (#) e mesmo o *link* como elemento digital não apresenta dimensão argumentativa, mas a *hashtag* não funciona apenas assim nas redes sociais digitais. Mesmo que em cada rede social digital as *hashtags* funcionem distintamente, nesses espaços enunciativos digitais, elas sempre apresentam orientação argumentativa, dada a sua dupla natureza: tecnológica e linguística. Assim, as *hashtags* relacionam sentidos, impregnam memórias discursivas que orientam perspectivas, pontos de vista acerca de um objeto discursivo ou de um tema em discussão.

Além disso, segundo observa Cavalcante (2020), todas as ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas como recursos argumentativos, na medida em que promovem modos de interação, que podem parecer mais modernos e também mais eficazes aos interlocutores, por parecerem mais criativos, mais lúdicos, mais rápidos; por favorecerem o exibicionismo; por possibilitarem certas relações intertextuais velozes por processos de introdução referencial, de anáfora e de dêixis. No caso das *hashtags*, a própria função de indexação torna possível referenciar um conteúdo e isso já implica uma orientação argumentativa. Porém não somente, mas também todo o quadro discursivo recuperado via memória discursiva pode influenciar o interlocutor na construção de uma percepção, de uma certa maneira de olhar para os objetos e temas.

Até mesmo quando transcendem o espaço das redes sociais digitais as *hashtags* ainda possuem caráter argumentativo. Sim, de fato elas já ultrapassaram as redes sociais digitais e até o ciberespaço. É comum encontrar *hashtags* em ambientes *online*, mas não-clicáveis, isto é, “e-mail

ou um texto, ou em alguns sites, nos quais eles são integrados linguisticamente nos enunciados, sem sua função hipertextual” (PAVEAU, 2013, p. 02). E mais: *hashtags* já são também encontradas em ambientes não virtuais, como em muros de ruas públicas, cartazes e camisetas em manifestações e até mesmo na fala cotidiana. Há, inclusive, uma relação entre as *hashtags* e os movimentos sociais e políticos, de maneira que, conforme alguns, já seria possível apontar uma força contestatória das *hashtags* frente aos discursos políticos e midiáticos (SILVEIRA, 2015). Esta autora sugere para as *hashtags* um sentido de instrumentos de luta, de organização, de convocação, enfim, de uma relação direta com temas polêmicos.

Na verdade, particularmente nos espaços públicos de embates político-midiáticos, o valor argumentativo das *hashtags* é potencializado quando elas instauram uma disputa em torno de algum tema sobre o qual não há consenso (SILVEIRA, 2017). E a polêmica se caracteriza justamente por esta dicotomização de opiniões sobre um tema de interesse público, um embate entre dois pontos de vista acirradamente opostos, inconciliáveis, por assim dizer.

A noção de polêmica

A noção de polêmica é aqui entendida a partir de Ruth Amossy, no quadro teórico da Análise do Discurso. A autora desenvolve uma interface com a Retórica e, num grande esforço de compreensão do fenômeno, explica a polêmica como sendo uma modalidade argumentativa. Para isso, empreende um deslocamento para tomar a argumentação numa concepção mais alargada, em sua extensão máxima, como sendo a tentativa de modificar, de reorientar, ou mesmo, de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas por parte dos interlocutores (AMOSSY, 2011). A argumentação seria, portanto, propriedade constitutiva de todos os discursos e não somente daqueles de finalidade persuasiva, isto é, que defendem explicitamente uma tese, porque todo discurso, de alguma maneira, até mesmo pela sua seleção lexical, isto é, pela cadeia referencial, consegue orientar modos de pensar, de perceber e de sentir o mundo.

Assim pensada, a argumentação integra os diversos gêneros do discurso, mas claro que de forma sempre distinta, para atender às necessidades de comunicação dos sujeitos em situações diversas de interação. Na verdade, não há uma única maneira pela qual se argumenta e essas distinções não podem ser ignoradas: o grau de argumentatividade dos discursos pode variar bastante em detrimento da implicação da situação e do dispositivo da enunciação na verbalização de um ponto de vista no discurso. Ou seja, um gênero do tipo editorial, por exemplo, parece ser muito mais argumentativamente orientado do que uma receita culinária. Esses dois gêneros atendem a propósitos comunicativos distintos e, por isso, comportam-se muito diferentemente no que diz respeito à argumentatividade. É, então, que a autora pensa a argumentação numa abordagem modular, considerando as diferentes modalidades argumentativas existentes.

A noção de modalidade argumentativa pode ser compreendida nesse quadro como os diversos “tipos de trocas argumentativas que, atravessando os gêneros do discurso, modelam a forma como a argumentação funciona tanto num quadro dialogal quanto num dialógico.” (AMOSSY, 2008, p. 232). Isso significa que as interações persuasivas supõem estruturas de trocas argumentativas que condicionam os modos de argumentar. Conforme observam Silva, Brito e Farias (2020), se o uso recorrente dessas estruturas constrói certas regularidades, também institui padrões particulares de regimes discursivos em quadros institucionais diferentes. Dizendo de outra forma: a maneira como argumentamos a partir de um determinado gênero estabelece um padrão discursivo a partir de regularidades com as quais tentamos influenciar o outro nesse gênero. Por isso, é possível distinguir variados tipos de trocas argumentativas, isto é, de modalidades argumentativas.

Amossy (2008) consegue distinguir algumas dessas modalidades, ou seja, modos diferentes de argumentar estruturados em esquemas de trocas de interação, dentre os quais estão: modalidade demonstrativa, modalidade por coconstrução, modalidade pedagógica, modalidade patêmica, modalidade negociada e modalidade polêmica. A autora identifica, por exemplo, uma

modalidade demonstrativa, encontrada em textos de gêneros como o editorial, a carta de leitor, o artigo de opinião e tantos outros essencialmente opinativos. É, também, muito frequentemente encontrada nos textos jurídicos, sobretudo aqueles em que o locutor apresenta uma tese visando alcançar a adesão do seu auditório por meio da demonstração razoável de um raciocínio apoiado em provas. Diferentemente disso, na modalidade polêmica ocorre um choque de duas teses opostas a respeito de uma questão social impossível de conciliação. Os discursos polêmicos não necessariamente visam ao convencimento. A intenção é mais demarcar, assinalar e realçar a diferença, a dissensão, para administrar o conflito pela confrontação radical das duas posições antagônicas.

Em sociedades pluralistas e democráticas, como é o caso do Brasil, as polêmicas se desenvolvem de maneira consistente em espaços públicos (sejam eles físicos, como a rua, ou virtuais, como nas redes sociais) a partir do debate instaurado em torno de tema de interesse social naquela determinada cultura. Nesse sentido, a polêmica como sempre sendo demarcada cultural e temporalmente, o que significa dizer que certo acontecimento pode desencadear forte embate de opiniões numa dada sociedade, mas, por outro lado, passar despercebido numa outra ou mesmo ser indiferente para seus membros. De igual maneira, uma polêmica atualizada no espaço público consegue ser altamente inflamada quando do seu surgimento, porque se desenvolve em torno de uma questão da atualidade, porém, quando passa, pode cair facilmente no esquecimento, porque sua duração, como acontecimento, é efêmera.

Neste enquadre de ancoragem no conflituoso, Amossy (2017) explica a polêmica a partir de três traços definitórios: a dicotomização de discursos, a polarização social e a desqualificação do adversário. De ordem conceitual, a dicotomização busca exacerbar as oposições, acentuar o antagonismo entre dois pontos de vistas que se excluem. É o que ocorre em dicotomias como direita-esquerda, justiça-injustiça, tolerância-intolerância ou conservador-revolucionário, posições que se anulam discursivamente uma a outra, apesar de circularem simultaneamente num espaço público. Como efeito da dicotomização, a polarização, fenômeno de ordem social, consiste na assunção de papéis sociais adversos pelos sujeitos participantes de uma polêmica agrupados por identificação com a posição defendida, de um lado, e

com a execração da tese oposta, de um outro. Por último, para abalizar a dicotomização, os lados polarizados recorrem a manobras de desqualificação do outro, de descrédito do adversário, como forma de atingir a ele a sua argumentação.

Como se percebe, a polêmica encontra-se no interior de uma retórica do dissenso, isto é, o discurso polêmico conjectura o emprego de várias estratégias argumentativas, e não para conduzir a um acordo de posições, mas para marcar um ponto de vista e marcar o descrédito ante o adversário e o seu discurso. Por causa disso, sobretudo nas sociedades democráticas, ela preenche funções sociais de relevada importância: a coexistência do desacordo, a possibilidade do confronto de opiniões. A polêmica é a forma mais pura de exercício do direito à liberdade de expressão. Como argumentaram Silva, Brito e Farias (2020), é a polêmica que consente a formação de comunidades de protesto e de ação pública necessárias ao funcionamento pleno da democracia.

E toda essa confrontação se realiza discursivamente por meio de textos. De fato, mesmo que tomemos a polêmica como um fenômeno discursivo, ela só se realiza ou até se atualiza por meio de textos, a partir de relações intertextuais que recuperam a memória discursiva dos enunciados. Mesmo que a polêmica possua uma existência numa dimensão ideológico-discursiva, a efetivação de discursos polêmicos, a circulação desses discursos ideologicamente marcados não ocorre senão pelos textos de diversos gêneros do discurso que circulam em sociedade. Nesse sentido, é possível pensar sobre uma dimensão textual da polêmica, já que é nos textos que ela se realiza e se atualiza. E isso resulta da própria ideia de dialogismo bakhtiniano: um texto é, sempre e necessariamente, orientado para o outro, ao qual ele reage e responde, ainda que implicitamente, numa atitude responsiva e ativa.

Por isso, na Linguística do Texto, todos os textos são argumentativos, ainda que em diferentes graus. Todo texto, do ponto de vista pragmático ou configuracional, possui uma orientação argumentativa global que visa alcançar objetivos explícitos ou não. Porém, somente alguns textos apresentam uma visada argumentativa, aquela em que o texto se organiza retoricamente para a defesa de uma tese fundada em argumentos e, também, em contra-argumentos.

Trata-se de uma distinção importante entre a visada argumentativa e a dimensão argumentativa na categoria do texto. Conforme Cavalcante *et all* (2018), aos textos que se organizam por sequência argumentativa dominante, chamamos textos de visada argumentativa, por outro lado, os textos que não apresentam visada argumentativa, contém apenas dimensão argumentativa. Nesses termos, a argumentação é tomada numa dimensão ampla, que, como esclarece Pinto (2010), compreende todos os aspectos verbais e não-verbais (de natureza multissemiótica) presentes em textos que visam fazer com que o outro “partilhe uma ideia”, “mude um ponto de vista”, “compre determinado produto”.

Sendo a polêmica uma modalidade de argumentação, convém entendermos que se realiza nos textos. E isso se faz de diferentes modos. Primeiro, uma polêmica pode surgir a partir de um texto publicado, ou seja, quando o texto de um dado gênero já é, em si, uma questão polêmica, ou faz uma alusão a um acontecimento polêmico e dispara reações em outros textos, uma espécie de gatilho para acionar a polêmica. Além disso, um texto pode não necessariamente comportar em si uma questão polêmica, mas apenas “informar” algum acontecimento polêmico, como em uma notícia ou uma nota que apenas informa algo e, posteriormente, ocorre uma espécie de montagem teatral da polêmica. E ainda: o próprio texto pode explicitar uma polêmica, agenciando pontos de vista distintos e toma partido de forma aberta ou disfarçada (CAVLCANTE; BRITO, 2019). Em todo o caso, a polêmica é sempre atualizada em textos. Como isso ocorre a partir de *hashtags* no *Twitter* é sobre o que discutimos na seção seguinte.

Análise dos dados

Algumas *hashtags* aparecem no *Twitter* encenando uma verdadeira guerra entre dois pontos de vistas, duas opiniões, duas teses opostas relativas a um determinado tema ou acontecimento que provocou o nascimento de uma polêmica. Um clássico exemplo de uma guerra travada na arena da rede social com *hashtags* ocorreu na eleição presidencial brasileira de 2018, especialmente no segundo turno, no enfrentamento entre os candidatos Jair Bolsonaro (então

filiado ao Partido Social Liberal - PSL) e Fernando Haddad (filiado ao Partido dos Trabalhadores – PT).

Na história política do Brasil, esse período tornou-se bastante marcado, sobretudo, pela disseminação da intolerância e do chamado discurso de ódio. As *hashtags* #EleSim versus #EleNao, utilizadas opostamente por simpatizantes dos dois candidatos, encenaram uma disputa acirrada nas redes sociais que direcionava o acirramento próprio da campanha em espaços não virtuais. A importância do movimento iniciado nas redes sociais chegou a influenciar o próprio resultado da eleição presidencial.

Figura 01: Tweets com a hashtag #EleNao



Fonte: Twitter

Figura 02: Tweets com a hashtag #EleSim



Fonte: Twitter

As *hashtags* demarcam o posicionamento político-ideológico desses usuários – cujas identidades foram apagadas por uma

questão ética – na campanha eleitoral para a presidência da república no Brasil. A hashtag #EleNao surgiu nas redes sociais no início de setembro de 2018, no período da campanha presidencial como ideal de resistência de um grupo de mulheres contra declarações supostamente misóginas e preconceituosas do candidato Jair Bolsonaro. Após duas semanas ao início do movimento, a hashtag atingiu o *Trending Topic* do Twitter, permanecendo no topo de menções da rede por alguns dias. Muito rapidamente transportou-se das redes sociais para espaços não virtuais, sobretudo para as avenidas e praças públicas, espaços de vários movimentos políticos organizados pelo próprio grupo de mulheres e também por demais opositores ao candidato. Diversos foram os outros suportes que apresentaram a hashtag #EleNao:

Figura 03: Movimentos políticos do #EleNao





Fonte: www.google.com.br

Como se percebe, nos diversos movimentos realizados em capitais brasileiras, a *hashtag* #EleNao transcende o espaço virtual para espaços públicos, o que atesta a força argumentativa dessa *hashtag* no contexto de disputa eleitoral. Especialmente a partir de uma ideologia de base feminista, a *hashtag* argumenta contrariamente ao posicionamento político que defende o candidato Jair Bolsonaro a partir da construção da tese de que ele concebe as mulheres como

hierarquicamente inferiores aos homens, opondo-se, por isso, a elas. Nesse sentido, a presença do pronome masculino (ele) acompanhando do advérbio de negação (não) na *hashtag* aciona não apenas uma oposição para a *persona nom grata* do candidato, mas também a toda forma de machismo e misoginia que tem sido praticada contra as mulheres. Por isso mesmo o caráter de resistência do movimento.

Por outro lado, a *hashtag* #EleSim surge também nas redes sociais a partir de um grupo de mulheres simpatizantes com a candidatura de Jair Bolsonaro. Na verdade, é um movimento de resposta ao movimento do #EleNao cujo objetivo parece ter sido demarcar a existência de mulheres favoráveis ao candidato e, assim, desconstruir a representação (*ethos*) equivocada (?) criada para ele em relação às mulheres. Mesmo que o engajamento desse movimento não tenha tido a dimensão do anterior, especialmente em movimentos de rua pública, nas redes sociais digitais, principalmente *Facebook* e *Twitter*, conseguiu alcançar milhares de usuários.

Em síntese, os usos das *hashtags* em menções contrárias e favoráveis ao candidato Jair Bolsonaro criaram uma verdadeira polêmica no Brasil em torno de sua candidatura. No *Twitter*, por exemplo, usuários encontraram-se divididos em dois blocos fortemente polarizados: favoráveis e opositores ao candidato. Inúmeras discussões desenrolaram-se nesse espaço sem alguma conciliação, atestando o caráter polêmico. O importante sempre é marcar o posicionamento a partir de argumentos os mais diversos, conforme verificamos nos exemplos das figuras 01 e 02. As quatro interações ilustram a variedade de temas de base dos argumentos apresentados: a ética e a moral, a liberdade e a dignidade, a família, os valores, os direitos, a corrupção, o *ethos* do candidato. Todos esses temas, com menor ou maior força argumentativa, justificam a dicotomia construída em torno da candidatura de Jair Bolsonaro. Uma verdadeira guerra de *hashtags* acerca de uma polêmica nascida nas redes sociais cujo potencial bélico, nessa metáfora, envolve argumentos de diversos tipos e dispositivos enunciativos variados, dentre os quais, a violência verbal, o discurso de ódio, as emoções, as paixões.

A vitória de Jair Bolsonaro nas eleições de 2018 poderia ter encerrado a polêmica. No entanto, o país ainda continua polarizado e várias das polêmicas desenroladas durante o período de campanha são atualizadas nas interações em redes sociais. E tudo isso não é necessariamente incomum, porque, apesar de Amossy (2017) entender a polêmica como sendo efêmera, por outro lado, concordamos com Cavalcante (2020) quando afirma que a polêmica se reacende em novos casos concretos, isto é, ela se atualiza noutras situações, a partir de outros acontecimentos. Quando isso acontece, os interlocutores se reportam a textos anteriores, citando, parafraseando ou mesmo aludindo de alguma maneira. De fato, a polêmica #EleNao versus #EleSim não se encerrou com a vitória do então candidato do PSL. Diversos outros acontecimentos fizeram atualizar esta polêmica nas redes sociais, o que reforça a polarização política do país. Agora, essas duas *hashtags* aparecem bastante frequentemente, por exemplo, no *Twitter* atualizando a polêmica a partir de vários outros casos envolvendo o atual presidente do Brasil. Esse aspecto justifica a nossa hipótese de que as *hashtags* atuam profundamente na atualização de polêmicas nas redes sociais com base no seu potencial argumentativo. Recuperamos alguns usos #EleNao e #EleSim para demonstrar esse aspecto:

Figura 04: Novos tweets com a *hashtag* #EleNao



Fonte: Twitter

Esses dois tweets são compostos por um enunciado linguístico e por uma imagem também com enunciados verbais. No primeiro caso, trata-se de uma faixa apresentada em frente ao Palácio do Congresso Nacional brasileiro que argumenta pela defesa do Sistema Único. Conforme se pode verificar pela data de publicação do *post* (21 de maio de 2020), esse período corresponde a um contexto profundamente afetado pela pandemia da *Covid-19*, patologia provocada pelo vírus *Sars-CoV-2*. Nesta data, o Ministério da Saúde atestou uma evolução considerada de mortes provocadas pela doença: 18.505. Some a isto o fato de que 365.213 mil pessoas se encontravam contaminadas pelo vírus naquele período. No cenário pandêmico, o Sistema Único de Saúde conseguiu acolher e tratar de um número muito considerável de pacientes contaminados, mas sob a ameaça de colapso, caso estes números continuem aumentando.

Em oposição à defesa que se faz do Sistema Único de Saúde, a faixa retoma a *hashtag* #EleNao para referir-se ao presidente Jair Bolsonaro. Constrói-se, portanto, uma oposição entre o sistema de saúde (salva vidas) e a atuação do presidente da República (não salva vidas). O texto do *post* que apresenta a *hashtag* #EleNao também contém essa mesma orientação argumentativa, ainda que mais enfática pelo recurso da metáfora. Ora, nesse caso, a *hashtag* #EleNao retoma diversos outros discursos e textos que tratam sobre a performance do presidente no enfrentamento da pandemia da *Covid-19*. Na contramão de orientações de diversos órgãos de saúde, inclusive da Organização Mundial de Saúde, o presidente tem defendido que o isolamento social pode comprometer a economia e, por isso, não parece ser a medida mais recomendável para o momento. Por outro lado, todos os órgãos mundiais de saúde insistem que o distanciamento social ainda é a medida mais eficiente para a contenção do vírus, dada a ausência de uma vacina para esta finalidade. O argumento pela defesa da economia utilizado pelo presidente despertou o desafeto de seus opositores e de alguns dos seus simpatizantes de outrora. Nesse contexto, a *hashtag* #EleNao tem ressurgido e atualizado a polêmica entre bolsonaristas (termo recentemente utilizado para referir-se a simpatizantes do presidente)

e opositoristas. Em transmissão de rede nacional, o presidente fez a seguinte intervenção:

O vírus chegou. Está sendo enfrentado por nós, e brevemente passará. Nossa vida tem de continuar. Empregos devem ser mantidos, o sustento da família deve ser preservado. Devemos, sim, voltar à normalidade.

Algumas poucas autoridades estaduais e municipais devem abandonar o conceito de terra arrasada, a proibição de transportes, o fechamento de comércio e o confinamento em massa. O que se passa no mundo tem mostrado que um grupo de risco é o das pessoas acima dos 60 anos. Então, por que fechar escolas?¹⁰¹

A repercussão do pronunciamento, especialmente nas redes sociais e na mídia de forma geral, foi considerável. Tomou-se o discurso do presidente como uma militância contra o isolamento social para contenção da *Covid-19*. Parece ser neste sentido que se acusa o presidente não salvar vidas. Na verdade, parece que a *hashtag* #EleNao atualiza a polêmica sobre qual a medida mais conveniente para a contenção do vírus e, portanto, instaura-se uma oposição entre a vida e a economia: o sistema de saúde salva vidas, mas o presidente salva a economia.

Além disso, a *hashtag* #EleNao também aponta para um outro movimento a partir dessa argumentação: o *impeachment* do presidente. Para isso, há reforço de outra *hashtag* (#TodosPelolmpeachment), que já apresenta outras orientações argumentativas e aciona outras polêmicas.

Outra questão ainda a ser observada é o movimento de transposição de uma *hashtag* do ambiente virtual para espaços físicos. No exemplo acima, esse processo nos parece ainda mais interessante porque o movimento apresenta duas direções: inicialmente, a *hashtag* #EleNao é transposta da rede social para um espaço físico (a faixa apresentada em frente ao palácio); depois, ocorre o inverso, a *hashtag* retorna para a rede social, com a retomada da imagem de seu uso em contexto físico, inclusive. Toda essa dinâmica de transposição de

¹⁰¹ Transcrição realizada a partir de pronunciamento oficial do presidente em toda a rede de televisão nacional em 23 de março de 2020.

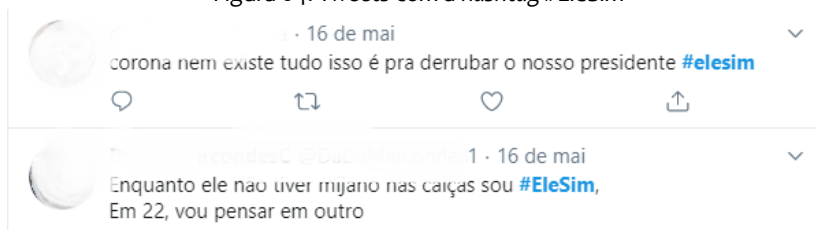
hashtags é extremamente complexa, sendo muito difícil apontar limites e possibilidades.

A esse respeito, convém atentar para o segundo *post* da figura 04. Neste caso, o *post* contém um enunciado linguístico com a *hashtag* #EleNao (*Gente, até a Edythe e #EleNao*) e também um trecho recortado por um leitor do livro *Vida e Morte: Crepúsculo Reimaginado*, da escritora americana Stephenie Meyer, lançado em 2015 no Brasil. Essa interface que se constrói entre os dois enunciados constrói novos sentidos para a *hashtag* e atualiza a polêmica. O enunciado do livro é deslocado para o contexto político brasileiro (o *post* data de 23 de maio de 2020) e funciona no *post* como uma espécie de argumento de autoridade, conforme se pode verificar, inclusive, pelo uso da preposição *até* com valor apelativo. Assim, um enunciado do livro impresso é ressignificado no espaço digital por apresentar o mesmo elemento linguístico da *hashtag* #EleNao. Aqui, pois, não se trata de uma transposição da *hashtag*, mas de ressignificação de um enunciado linguístico para adquirir o valor de *hashtag* no espaço digital.

Nesse contorno, a *hashtag* atualiza a polêmica entre defensores e opositoristas ao governo. O valor apelativo do enunciado convida os usuários a se incluírem na classe de opositoristas (#EleNao) ao governo. Se a Edythe, uma personagem de ficção, situada num contexto radicalmente distinto do brasileiro atual, consegue ser #EleNao, os usuários devem assim se comportar. Parece ser essa a argumentação construída.

De outro lado, a *hashtag* #EleSim também aparece atualizando a polêmica na rede *Twitter*:

Figura 04: Tweets com a *hashtag* #EleSim



Fonte: *Twitter*

Nesses dois tweets, a *hashtag* atualiza o outro lado da polêmica entre bolsonaristas e opositoristas. Neste caso, verificamos *post* favoráveis ao presidente também no que se refere à pandemia da Covid-19 no Brasil. O argumento da negação conjectura uma posição que acusa o cenário de pandemia de uma teatralização orquestrada pela mídia para retirar o presidente do poder. Todavia, por mais que essa argumentação beire ao absurdo, trata-se de um tipo de argumento lógico (*reductio ad absurdum*) adotado pelo usuário para que a tese do descompromisso do presidente com a vida durante pandemia seja prejudicada. E o argumento ganha reforço a partir de diversos outros discursos, inclusive, alguns deles de pronunciamentos do próprio presidente, que minimiza os impactos ou mesmo nega a pandemia.

No segundo *post*, há, também, o recurso do *reductio ad absurdum*. Neste caso, o usuário alude a um conjunto de atitudes tomadas pelo presidente, mas que questionam a sua lucidez ou, pelo menos, a sua capacidade de gestão do país, como a substituição muito recorrente de ministros, principalmente no Ministério da Saúde¹⁰². Ademais, o usuário nega concordância com qualquer tentativa de *impeachment* do presidente, de maneira que sua saída do governo só poderia ocorrer em circunstâncias democráticas. E toda essa memória discursiva é recuperada pelas *hashtags* nos *posts*.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi demonstrar como a polêmica pode ser atualizada a partir do emprego de *hashtags*. Observamos que, no *Twitter*, as *hashtags* arregimentam à modalidade polêmica um caráter intertextual, que lhes permite aludir a outros discursos com os quais concorda ou se opõe e, nesse processo, atualiza a própria polêmica, porque firmam posicionamentos discursivos dicotômicos. Esses posicionamentos estão fundados em uma força argumentativa inerente às *hashtags* que busca atingir um terceiro, ou seja, aquele que assiste a disputa entre dois lados opostos – no caso em análise, bolsonaristas e opositoristas ao governo.

¹⁰² No governo Bolsonaro, já assumiram a pasta, três ministros: Luiz Henrique Mandetta (01 de janeiro de 2019 a 16 de abril de 2020), Nelson Teich (17 de abril a 15 de maio de 2020) e Eduardo Pazuello (a partir de 15 de maio de 2020).

Referências

- AMOSSY, Ruth. O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. n. 9, p. 121-146, 2007.
- AMOSSY, Ruth. As modalidades argumentativas do discurso. In: LARA, Gláucia; MACHADO, Ida; EMEDIATO, Wander (Orgs.). **Análises do discurso hoje**, vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 231-254.
- AMOSSY, Ruth. Argumentação e análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. **EID&A Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, n.1, v.1, p. 129-144, 2011.
- AMOSSY, Ruth. **Apologia da polêmica**. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante et al. São Paulo: Contexto, 2017
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; et *all*. Polêmica e Argumentação: Interfaces possíveis em textos midiáticos de natureza política. **Diacrítica**, v. 32, p. 05-24, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Argumentação e polêmica: interações em mídia digital**. Apresentação oral no III Workshop de Linguística Textual, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Argumentação e interação em Linguística Textual**. Apresentação oral na página eletrônica da Associação Brasileira de Linguística. 2020.
- FONTANA, Mónica G. Zoppi; OLIVEIRA, Sheila Elias de. Tá serto! Só que não...argumentação, enunciação, interdiscurso. **Revista Linha D'Água**, v.29, n. 2, p.123-155, 2016.
- HUSSON, Anne Charlotte. #ThéorieDuGenre, #Gender: deux hashtags à rôle argumentatif. **(Dis)cursives** [Carnet de recherche], 01/07/2015.
- PAVEAU, Marie-Anne. Hashtag. **Carnet de recherche**. Technologies discursives, 2013.
- PEREIRA, Deborah. Quem #SomosTodos? Reflexões sobre memória e identidade em uma hashtag. **Revista do EDICC (Encontro de Divulgação de Ciência e Cultura)**, v. 3, n. 1., p. 32-38, 2017.
- PINTO, Rosalice. **Como argumentar e persuadir?** Prática Política, Jurídica, Jornalística. Lisboa: QuidJuris, 2010.
- RECUERO, R. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SILVA, Ananias Agostinho; BRITO, Mariza Angélica Paiva; FARIAS, Maria das Graças. **A complexidade textual na dinâmica argumentativa**. 2020. (ainda no prelo).

SILVEIRA, Juliana da. **Análise discursiva da hashtag #onagagné**: entre a estrutura e o acontecimento. Tese. Doutorado em Letras, Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

SILVEIRA, Juliana da. Hashtag e argumentação: proposta para o ensino de escrita e leitura em textualidades digitais. **Revista Papeis**. V. 21, n. 41, p. 218-234, 2017.

XAVIER, A. C. A. **A Era do hipertexto**: linguagem e tecnologia. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

**ENSINO DE HISTÓRIA E CLASSES
SOCIAIS: ALGUMAS REFLEXÕES**

ENSINO DE HISTÓRIA E CLASSES SOCIAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

João Victor Nunes Leite (SEDUC/MT) ¹⁰³

Lara Fernanda Portilho dos Santos (SEMEC/Aripuanã) ¹⁰⁴

Quem construiu a Tebas de sete portas?

Nos livros estão nomes de reis:

Arrastaram eles os blocos de pedra?

[...]

Tantas histórias.

Tantas questões.

(Bertolt Brecht)

Introdução

Este conhecido poema de Brecht, intitulado *Perguntas de um trabalhador que lê*, nos faz refletir sobre uma questão simples em sua formulação, contudo complexa em sua possível resposta: afinal, quais utilidades e usos da História em nossa sociedade? Ora, responder tal questão requer algumas considerações.

Primeiro, compreendermos que as escolas se tornaram, principalmente após as revoluções do século XVIII, um dos lugares de difusão do saber científico histórico. Não só a História¹⁰⁵ se tornaria um objeto de ensino, como ali também, boa parte das ciências modernas, encontraram no ambiente escolar sua difusão social. O Ensino de História nasceu com um propósito quase definido: tornar-se

¹⁰³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Professor da Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso. E-mail para contato: joaovictornunes@gmail.com

¹⁰⁴ Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal de Goiás. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Aripuanã-MT. E-mail para contato: larafportilho@gmail.com

¹⁰⁵ O historiador Reinhart Koselleck ao analisar e propor a historicização dos conceitos como um importante procedimento analítico à construção do conhecimento histórico, apontou a diferenciação conceitual dos termos *Historie* e *Geschichte*. Observando as alterações do século XVII para o século XVIII, o autor apreendeu as mudanças do conceito de *Historie* – narrativas de casos particulares –, para o conceito de *Geschichte* – narrativa histórica coletiva (KOSELLECK, 2011). Na historiografia brasileira a distinção gráfica entre “História” e “história” se esforçou por resolver o sentido ambíguo atribuído a palavra. Como apontado por José Claudinei Lombardi, ainda que de forma insuficiente, podemos considerar que “História” significa o conhecimento dos fatos ou a ciência que estuda os acontecimentos no tempo e “história” os próprios fatos ou a totalidade deles. (LOMBARDI, 2003)

instrumento de manutenção e expansão da hegemonia burguesa conquistada ao longo do século XVIII.

Em segundo, o debate acerca dos usos e finalidade da História não se centrará, neste artigo, nas discussões disciplinares da Teoria e Filosofia da História - a que normalmente estão vinculados. Aqui buscaremos pensar a instrumentalização do Ensino de História no Brasil, no tocante a uma discussão sobre a finalidade do saber histórico em nossa sociedade.

Feitas as considerações acima, observamos que até os anos 1960 e 1970, o ensino de História não era objeto de investigação por parte dos historiadores no Brasil, ficando as preocupações desta área circunscritas aos cursos e pesquisa que tratavam sobre formação de professores. Tal ausência de preocupação por parte dos historiadores acerca da temática do ensino, se explicava pela falsa dicotomia entre pesquisa e ensino, qual fosse, a produção historiográfica (pesquisa) - relegada às discussões acadêmicas dos cursos de História -; e o Ensino de História, como objeto e problematizado pelo campo da Pedagogia (COSTA; OLIVEIRA, 2007).

Somente após o processo de abertura política em 1980, com o fim do período da ditadura burgo-militar (1964-1988), é que os professores de primeiros e segundos graus - em conjunto com os cursos universitários de História -, realizaram no novo cenário político brasileiro o esforço em pensar o Ensino de História a partir das alterações entre educação, escola e sociedade. Neste contexto, as reflexões acerca do Ensino de História ganharam forte apelo devido o processo de redemocratização e as discussões acerca do caráter político e ideológico da educação. Neste quadro, as pesquisas em Ensino de História, em sua grande maioria, versavam sobre livro-didático, currículos, legislação e experiências em sala de aula (uso de quadrinhos, filmes, jornais, etc.), dentre outras pesquisas¹⁰⁶ - o que alargou o arcabouço teórico-prático ao longo destes 40 anos.

Contudo, percebemos no cenário atual um intenso movimento anticientífico e condenatório de quaisquer exercícios crítico-reflexivos em nossa sociedade que, gestado desde as contradições inerentes ao neoliberalismo iniciado nos anos 1990, torna imperioso o retorno e

¹⁰⁶ A partir dos anos 1990, uma outra área - ou disciplina - no interior da História tem se dedicado ao tema do Ensino de História; a *Didática da História*.

aprofundamento nos debates e formulações sobre o Ensino de História. Como veremos mais à frente, este vem sendo objeto central na disputa ideológica da sociedade pelos setores mais conservadores e elitistas, de forma que se abriu uma verdadeira cruzada contra os historiadores e a História ensinada em sala de aula. Tal momento, exige de nós, professores de História – e todos os profissionais da educação –, posições contundentes em defesa de nossa ciência e de seu caráter crítico-reflexivo.

Desta forma, para darmos seguimento a este esforço reflexivo, organizamos a exposição deste texto em duas seções. Num primeiro momento incorreremos numa breve síntese histórica do Ensino de História no Brasil, compreendendo este, enquanto um produto da forma e das relações sociais de produção que, já expressava na época colonial, como um instrumento de propagandas das elites locais promovendo a manutenção da forma e das relações de produção. Em seguida, faremos uma discussão sobre a recente Reforma do Ensino Médio de 2016, que suscitou novas discussões acerca da utilidade ou não do Ensino de História. À guisa de conclusão, faremos a defesa não só da utilidade do Ensino de História, como na atualização e necessidade de um tipo em específico de Ensino de História, que contenha, em seu interior, a tarefa de difundir e consubstanciar sentidos da nossa História crítica e emancipatória - que contraponha as narrativas elitistas.

Pensar o processo de evolução histórica de um determinado objeto da realidade se justifica, essencialmente, pela própria condição da sociabilidade humana. Esta circunstância deriva do nosso aspecto ontológico, de criadores e criaturas de nossa própria realidade, ao proporcionar a ampliação da nossa noção temporal para além das marcações unicamente naturais. De outro modo a História é, em nossa sociedade, o elemento indispensável para compreensão dos diversos fenômenos humanos, uma vez que estes são construídos e modificados historicamente. Talvez esta tenha sido uma das maiores modificações operadas no século XIX por Karl Marx ao conhecimento. A noção do papel fundamental da História enquanto ferramenta científica capaz de compor a compreensão da realidade social, refutou, em grande parte, o entendimento de um tipo de História que se baseava na concepção hegeliana de “evolução dos espíritos”¹⁰⁷

¹⁰⁷ Perspectiva de Hegel ao defender que a História é apreendida pela evolução do espírito (razão)

descarnados da realidade concreta. Foi Leandro Konder, num primoroso texto, quem melhor colocou em destaque a importância da História para o pensamento de Marx:

Do ângulo adotado por Marx, nenhum aspecto significativo da realidade humana poderia ser pensado fora da história, acima da história. Mesmo as realidades que perduram ao longo da história e mais tarde viriam a ser classificadas (no século XX) como de “longa duração” dão conta da dimensão de “continuidade” que também caracteriza ontologicamente o processo histórico (em ligação com a dimensão de “ruptura”), mas ainda assim ocorrem dentro do movimento avassalador da história, quer dizer, se verificam no âmbito de uma historicidade que, na concepção de Marx, é coextensiva ao ser. Foi essa peculiaridade da perspectiva filosófica de Marx que levou Gramsci, mais tarde, a caracterizá-la como um “historicismo absoluto” (KONDER, 1990, p. 58).

É neste “*historicismo absoluto*” que buscamos delinear, de forma sintética, a evolução do Ensino de História no Brasil, enquanto um esforço de entendimento dos caracteres basilares do ensino desta disciplina.

A evolução do ensino de História no Brasil

A educação brasileira foi sistematizada inicialmente pelos jesuítas. Como aponta Saviani (2008), foi a partir de 1549 que ficou estabelecido, como objetivo principal da Companhia de Jesus no Brasil a conquista de novos fiéis, a fim de estabelecer os patamares civilizacionais na nova terra e instituir um ensino letrado aos colonos. Com a publicação do *Ratio Studiorum*¹⁰⁸ em 1599, foram estabelecidas novas práticas de instrução centradas nos aspectos morais, éticos e evangelizadores da visão de mundo cristã-católica, que prepararam os filhos dos colonos portugueses para a sequência de estudos nas Universidades de Coimbra e Évora.

das sociedades ao longo do tempo (HEGEL, 1999).

¹⁰⁸ O *Ratio Studiorum*, elaborada em 1599, foi um plano de estudos que expressava a necessidade de regulamentação dos estudos nos Colégios Jesuítas. Num esforço universalista/expansionista, o documento é um marco na sistematização e estruturação na pedagogia jesuítica, objetivando tanto a evangelização dos colonos na América quanto aos metropolitanos europeus, bem como construir ideologicamente a obediência tanto as Coroas quanto a Igreja Católica (SAVIANI, 2008).

A instrução em solo colonial foi estritamente elitista e afastou por completo os povos originários e os negros africanos. Este quadro da instrução colonial foi resultado da própria organização sócio produtiva estabelecida na maior colônia lusitana, sobretudo a partir do século XVII, com a instalação dos Engenhos de Açúcar, e a implementação massiva da força de trabalho escrava.

O intelectual paulista Caio Prado Júnior sistematizou e caracterizou o nosso passado colonial fornecendo-nos, de forma primorosa, um quadro processual da História brasileira. Para este autor, a colonização do Brasil foi um vasto *empreendimento comercial*, destinada a ser explorada pelas oligarquias comerciais europeias:

No seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais completa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É esse o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é umas das resultantes, e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no econômico como no social, da formação e evolução histórica dos trópicos americanos. (PRADO JR., 2014, p. 28)

Como se lê, uma das determinantes de maior valor na análise caiopradiana está centrada na forma produtiva em seu objetivo exportador - característica indelével da formação social brasileira. Sendo assim, a compreensão da instrução colonial passou a ganhar um novo sentido: a formação jesuítica para os colonos portugueses é um dos componentes estruturais deste empreendimento capitalista mercantil, configurado pelos portugueses no Brasil colônia. As escolas jesuítas, em resumo, destinavam-se a formação dos quadros dos colonos portugueses, para o gerenciamento e exploração da colônia, além de garantir uma formação ideo-política, fundamental para a manutenção da concentração do poder político em nome da coroa portuguesa.

A caracterização realizada anteriormente nos auxilia a compreender o primeiro compêndio-didático de História no período colonial, denominado *Epítome Cronológico, Genealógico e Histórico*. Escrito pelo padre missionário jesuíta Antônio Maria Bonucci (1651-

1728) e publicado em 1706, este texto teve como consequência a legitimação dos Estados nacionais modernos por meio de uma narrativa factual, linear e progressiva, tendo o papel fundamental de criar, nos filhos dos colonos que viviam na América Lusitana, o sentimento de pertencimento à Portugal¹⁰⁹. Mesmo não tendo ainda a História com seu *status* de ciência moderna, construiu-se um saber meramente *instrumental*, com um objetivo bastante claro. Como apontado no trabalho de Lara Misquilin, crônicas e genealogias eram estratégias legitimatórias, já conhecidas e utilizadas pela realeza e nobreza desde a Idade Média (MISQUILIN, 2016).

Fato notório, os jesuítas foram a grande referência no período colonial quanto ao processo de instrução. Este cenário só foi alterado em 1759, após a expulsão do Jesuítas do reino português e de seus domínios. Como apontado no trabalho de João Victor N. Leite, Portugal se inseriu tardiamente no processo de modernização que, já estava em curso no restante da Europa. Neste momento, Marques de Pombal se apresentou como uma síntese do processo de reformas, inerente a este projeto modernizador que se calçou a partir da demanda econômica da oligarquia mercantil lusitana¹¹⁰ (LEITE, 2017).

A partir desta demanda, no tocante ao processo de instrução, Marques de Pombal reformou-a em todo o reino com as chamadas *Aulas Régias*, as quais se destinaram, majoritariamente, aos filhos das classes mais ricas, com o fito de seguir seus estudos superiores na Metrópole.

[...] o conjunto das modificações e reformas que foram implementadas no reino português tiveram na instrução um dos seus eixos centrais. Fato plausível, uma vez que as intenções do Estado pombalino em reposicionar o reino no cenário internacional demandavam um conjunto de alterações que deveria passar, em substância, a transformação da cultura,

¹⁰⁹ Como proposta inicial do documento, sua elaboração foi pensada para uso próprio do autor, sendo, em 1706, autorizada sua publicação frente aos ensinamentos/valores organizados na obra (BONUCCI, 1706). As descrições genealógicas e lineares dos personagens régios ibéricos, desde os séculos V, sublinhavam – intencionalmente ou não, no caso do projeto de Estado Nacional - o sentimento de pertencimento e proximidade entre metrópole e colônia.

¹¹⁰ A demanda da oligarquia mercantil lusitana para a realização das reformas pombalinas, tomou forma a partir da constatação do eficiente processo mercantil inglês - fato constatado à época, pelo então diplomata Marquês de Pombal (LEITE, 2017).

para que esta estivesse de acordo com a principal corrente filosófica e cultural europeia, o iluminismo. A constituição de um corpo eficaz e racionalizado de funcionários públicos destinados a alterar em profundidade a atividade mesma do Estado criaria as condições necessárias para promover as alterações culturais para esta nova elite de comerciantes, bem como para uma nobreza e clero reformados [...] (LEITE, 2017, p. 63).

Somente em 1838, logo após a independência, que a História se tornou uma disciplina escolar. Neste ponto, faz-se importante apresentar uma análise sobre a formação do Estado Nacional brasileiro e da sociedade-civil, uma vez que a nossa elaboração acerca do Ensino de História perpassa sua relação com o Estado-sociedade. Já nos séculos XVI e XVII, as formulações acerca do Estado ganharam corpo e peso através dos pensadores iluministas e toda tradição decorrente desta. Com sua base nas teorias contratualistas, as formulações se calcaram na visão do Estado como um ente protetor dos habitantes de seu território através das instituições governamentais, administrativas e coercitivas, contra o caos interno e as ameaças externas (ISUANI, 1984), de forma que o Estado passa a ser composto a partir de uma demanda social.

Foi no século XVIII, com Hegel e mais tarde, no final do século XIX e início do XX com Max Weber, que o conceito de Estado ganha sua acepção usual e moderna. Para Hegel, o Estado e a sociedade-civil não devem ser confundidos na medida em que é o Estado o momento de realização da ideia ética e da universalidade - que se substantiva na transcendência da fragmentação social -; é o momento em que universal e particular se reconciliam. Assim, a sociedade-civil enquanto espaço das particularidades não se anula frente ao Estado, mas ao contrário, tem sua existência garantida pelo mesmo e este pelas particularidades da sociedade-civil - diferente dos contratualistas, o Estado não é uma associação de indivíduos. Já para Weber o Estado é um ente de dominação, em que um grupo racional e eficiente controla por meio da força legítima a sociedade. De tal forma que Bresser-Pereira afirma que “[...] em síntese, o Estado é o “universal” de Hegel e a “dominação racional-legal” de Weber” (BRESSER-PEREIRA, 2017, p. 163).

A sociologia política liberal mais contemporânea tem compreendido que o Estado corresponde ao instrumento de ação

coletiva da sociedade-civil ou da Nação para a construção, naquele ente, do seu sentido histórico e de projeto político-econômico. Como afirma Bresser-Pereira:

[...] o Estado é o instrumento por excelência de ação coletiva da sociedade – é a instituição através da qual a sociedade moderna busca seus objetivos políticos. É através dele e da ação política (que é sempre uma ação coletiva) que a sociedade politicamente orientada sob a forma de nação ou de sociedade civil alcança seus objetivos políticos [...] (BRESSER-PEREIRA, 2017, p.164).

Toda esta síntese apresentada anteriormente se faz necessário para compreender a formação e a relação entre Estado e sociedade-civil no Brasil. Numa análise sobre o processo de evolução histórica brasileira, Florestan Fernandes aponta que o processo de independência do Brasil foi animado pela filosofia política liberal. No entanto, devido as condições e determinantes concretas de nossa evolução, a formação do nosso Estado e da sociedade-civil foi adversa àquelas operadas nos países de desenvolvimento capitalista clássico. Para o sociólogo, o liberalismo no Brasil forneceu os pressupostos ideológicos para o rompimento com o sistema colonial, forçando a criação de um Estado Nacional e de uma sociedade-civil. Se, como vimos anteriormente, a noção de sociedade-civil no bojo liberal pressupõe a associação de indivíduos para influir no Estado; em nosso caso, esta associação de indivíduos correspondia apenas àqueles que pertenciam às elites, ficando o poder político restrito a este grupo social. Este quadro decorre da não formação clássica da nossa sociedade civil, uma vez que esta não contemplava a massa de trabalhadores escravos – o que, no liberalismo clássico pressupunha o fim. Portanto, a sociedade-civil brasileira era uma sociedade restrita, em que as noções de “povo”, “Nação”, “opinião pública”, etc., indicavam a composição e os interesses das elites nacionais (FERNANDES, 1976, p.43). Esta forma em que se operou a constituição da sociedade-civil e do Estado, garantiu os mecanismos de controle social, na medida em que o Estado genérico e a sociedade civil – também genérica -, ocultavam a real natureza destas esferas. Diferentemente das formulações do liberalismo clássico, o Estado Nacional Brasileiro se constituiu, desde o seu princípio, como

instrumento à serviço da classe dominante. Decorre daí, então, a não-inserção das camadas populares na sociedade-civil e na composição do quadro de cidadão, constituindo aquilo que Fernandes chamou de “revolução dentro da ordem”:

“Portanto, sob esse aspecto, a preservação de velhas estruturas e o privilegiamento dos estamentos senhoriais possuíam, na sociedade brasileira da época, um sentido revolucionário. Eram condições para o rompimento com o estatuto colonial e, ao mesmo tempo, para erigir-se a construção da ordem social nacional a partir da herança colonial (ou seja, de uma “revolução dentro da ordem”). (FERNANDES, 1976, p.55)

Servindo ao projeto das elites nacionais de formação de uma identidade nacional, tornou-se necessário uma ferramenta que fosse capaz de construir, a partir do passado, os elementos de uma identidade nacional. Com este projeto, a instrução de História, bem como o projeto de nação, sempre foram ferramentas de operação da visão de mundo das elites sociais que, desde a época colonial, se assentaram numa estrutura produtiva baseada na escravidão, monocultura e exportação. Como afirmou Caio Prado Júnior (2014), não houve, por parte das elites imperiais quaisquer tentativas de rompimento com o passado colonial tendo, como única alteração pontual a independência política da elite local brasileira, possibilitando que estas realizassem seus negócios com a burguesia externa. Ademais, foi neste período que houve um grande esforço de unificação e integração econômica do Brasil, alterando as características do capitalismo brasileiro.

Acompanhando este movimento de constituição da identidade nacional – que corresponde a unificação e integração econômica do Brasil -, foi criado em 1838 o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) sob a direção de Von Martius. Uma das finalidades deste Instituto foi a tarefa de se criar uma narrativa que fornecesse um sentido daquele presente a partir do passado, que foi utilizado nos manuais escolares. Esta narrativa se baseava:

[...] uma História do Brasil que partisse da confluência das três etnias, no interior das quais o branco/civilizado/cristão é evidenciado, as demais etnias, a saber: afrodescendentes e indígenas atuavam como cooperadores ou colaboradores do

processo civilizador do branco europeu. É sob essas circunstâncias históricas que a História se consolida como disciplina escolar [...] (NADAI *apud* FARIAS JÚNIOR, 2013, p. 129).

No final do século XIX, observa-se um tímido processo de mudança da organização do capitalismo no Brasil. Com uma crescente urbanização, aperfeiçoamento da burocracia estatal e uma pequena industrialização – derivando o surgimento de variadas profissões –, propiciou-se o estabelecimento de uma coalizão social que, formada pelas camadas médias e de pequenos empresários, portavam uma visão modernizadora da sociedade brasileira. Estes setores sociais passaram a disputar, nos anos 1920 - contra as velhas estruturas do latifúndio -, a hegemonia política, ideológica e social no Brasil. Como apontou Nelson W. Sodré, foi este conflito que melhor expressou o sentido de “povo brasileiro”: profissionais liberais, oficiais-militares, intelectuais e a massa dos trabalhadores (SODRÉ, 1976).

Quanto ao ensino, uma disciplina foi inserida: “Introdução Moral e Cívica” que, juntamente com a disciplina de História, passou a ter o objetivo de reforçar o sentimento patriótico e explicar o atraso brasileiro a partir da monarquia. Tal narrativa histórica sublinhava a capacidade da República de se apresentar como a única capaz de levar ao progresso os indivíduos e a própria Nação. República, Nação, Sociedade e desenvolvimento apareciam como elementos fundamentais para o processo de modernização e progresso nacional, refutando as velhas estruturas do latifúndio.

Foi no governo de Getúlio Vargas que se operou e concretizou, em sua particularidade, a Revolução Burguesa no Brasil. Não foi uma revolução clássica, como as observadas na Europa e nos EUA, mas a ocorrência de uma série de transformações que correspondia a recepção das noções modernizadoras do exterior e, ao mesmo tempo, o estrangulamento destes mesmos parâmetros modernizadores quanto a difusão de valores, técnicas e instrumentos econômicos-políticos. Este duplo caráter da nossa revolução burguesa reforçou a construção do caráter dependente e associado do nosso capitalismo, criando uma conformação social e política diferente daquelas observadas no centro do capitalismo. Este processo, além de seu caráter duplo, possui uma contradição imanente: a consolidação da República e do Estado, agora sob os auspícios de uma forte

modernização capitalista, reforço nas camadas populares o interesse legítimo de composição não só da sociedade-civil – forçando-a a não corresponder apenas as elites -, mas possibilitando-os influir, via instrumentos políticos, nas decisões de Estado. Noutras palavras, os excluídos lutavam para serem incluídos na construção nacional. (FERNANDES, 1976).

Quanto ao ensino, o período varguista propiciou uma renovação pedagógica promovida pelos “Pioneiros da Educação”. Para este grupo, o ensino de História passou a ser objeto de críticas que recaiam sobre os aspectos do predomínio da cronologia, à uma história exclusivamente política centrada nas figuras dos heróis nacionais e militares, e na memorização de extensos conteúdos (CAIMI, 2005).

Destas reformas no âmbito educacional, os professores passaram a gozar de uma certa autonomia didática, o que não significou uma alteração significativa no ensino de História, continuando este com o seu escopo formativo: cidadãos cientes dos seus direitos e deveres; com uma formação moral e cívica em benefício da nação. Portanto, assim como no Império e na Primeira República, as mudanças observadas foram apenas superficiais, uma vez que, apesar da tentativa de inovação de críticas dos *escolanovistas*, o conteúdo do ensino de história não se alterou.

Já no período conhecido como “República Populista”, as elites brasileiras promoveram uma forte propaganda dos êxitos do campo liberal democrático, quanto a participação destes na campanha contra o nazifascismo. Ao mesmo tempo, entre os trabalhadores, a vitória soviética sobre Hitler reoxigenou o movimento operário brasileiro que, naquele momento, tinha uma forte hegemonia do PCB – Partido Comunista Brasileiro. Buscava-se criar no Brasil uma sensação de democracia plena, que incorporasse os cidadãos à lógica de participação democrática, o que contrastava com a realidade do movimento do operário e todas as perseguições que este vinha sofrendo. A forte luta ideológica e política neste período explica, em certa medida, o incentivo de produção de materiais didáticos que tratassem sobre a História da América numa perspectiva de reforço do triunfo estadunidense e das democracias liberais na grande guerra. Como resultado deste embate ideológico, o golpe de 1964 se efetivou.

Para Florestan Fernandes, a ditadura burgo-militar representou uma alteração do caráter do capitalismo brasileiro. Se, nos períodos

anteriores, com o capitalismo competitivo, houve uma abertura política controlada pelas elites, ocasionando uma pressão cada vez maior por parte do movimento operário para ampliação e aperfeiçoamento da democracia que colocou em risco, a hegemonia absoluta da própria burguesia, o golpe de 1964, foi uma contrarrevolução preventiva a fim de garantir a característica autocrática da classe dominante (FERNANDES, 2005).

Naquele momento diluiu-se as disciplinas de História e Geografia no primeiro grau, passando a se chamar “Estudos Sociais”. Em seu novo enquadramento, o objetivo era:

[...] Segundo as determinações do próprio Conselho Federal de Educação, a finalidade básica dos Estudos Sociais seria ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a “convivência cooperativa” e para suas futuras responsabilidades como cidadão, no sentido do “cumprimento dos deveres básicos para a comunidade, o Estado e a Nação”. Nessa concepção, os homens não aparecem como construtores da história; ela é conduzida pelos “grandes vultos”, cultuados e glorificados como os únicos sujeitos históricos. A preocupação desse ensino era fazer com que o aluno localizasse e interpretasse fatos sociais, não de maneira analítica e reflexiva, mas deformando a História como campo do saber, diluindo-a nos Estudos Sociais, junto a conceitos genéricos da Geografia, Política, Sociologia, Filosofia e etc. Este seria o caminho para formação do “cidadão”, do homem ideal, que melhor serviria aos interesses do Estado [...] (FONSECA, 2011, p. 57).

Mais uma vez, nota-se a instrumentalização do Ensino de História pelas elites brasileiras. O controle ideológico perpetrado pelos militares representou um grande influxo na educação, ao suprimir quaisquer esforços de crítica e reflexão histórica. Este panorama só foi alterado com o processo de redemocratização no final dos anos 1980.

Entre o uso e a inutilidade do ensino de história a partir da Nova República

A abertura “lenta e gradual” pressionada pelas lutas populares dos anos 1970 e finalizada nos anos 1990, abriu o processo de construção da Nova República. Com uma nova constituição e

instituições democráticas, o Ensino de História, no bojo dos debates educacionais, passou a ser repensado. Fundamentado numa visão crítico-reflexiva - sob forte influência da corrente marxista -, os materiais didáticos de História continham, por um determinado período, um conteúdo que analisava as dinâmicas de conflitos sociais - numa tentativa de romper a linearidade, o mecanicismo, a factualidade e o caráter elitista/heróico relegado ao Ensino de História até aquele momento, em favor de uma compreensão de que o saber histórico é construído para além da escola formal. Concebia-se a partir dali a existência de um conhecimento informal - compreendendo família, meios de comunicação, monumentos e etc., como meios de construção e narrativas históricas, - que nas novas abordagens da disciplina, não poderia ser desprezado. O aluno já desenvolve ao longe de sua vida um saber histórico prévio, de forma que fica incumbindo ao Ensino de História a função de questionar e refletir sobre este conhecimento já produzido de forma difusa na sociedade¹¹¹.

A partir da década de 1990 as políticas neoliberais e a reestruturação produtiva do mundo do trabalho coadunaram com um panorama ampliado de desemprego e precarização do trabalho. Tais alterações foram fundamentais para a manutenção do capitalismo dependente e associado brasileiro, na medida em que, atualizou a posição do Brasil no cenário econômico mundial, sublinhando sua função de país exportador de *commodities*, organizado, ainda em latifúndios, com uma alta concentração de riqueza e uma intensa exploração da força de trabalho.

Frente a queda da experiência soviética, abriu-se campo para o que denominou de crise paradigmática no campo da Ciência Histórica consolidando uma visão de cunho neoliberal que, condenou as perspectivas totalizantes, as metas narrativas, a centralidade do mundo do trabalho em favor de uma abordagem que privilegia o indivíduo, em detrimento da organização social. Noutros termos, significou a oposição entre os princípios da modernidade com a gestação da pós-modernidade, compreendendo esta como a

¹¹¹ Movimento chamado de “Volta do Ensino de História” como consequência do período de redemocratização e de movimento de crítica dos Estudos Sociais. Este projeto (finais dos anos 1980 a 1997-1998), buscava reordenava os Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Básico, calcado a partir de então na resolução de problemas e construção de atitudes frente à diversidade da vida (SCHMIDT, 2011). Qual seja, a formação do trabalhador flexível.

descrença, o caos, o ceticismo e a complexidade como forma de compreensão do mundo, em nome da liberdade individual.

A condição pós-moderna relegou, ao Ensino de História, um desarme ideológico massificado ao retirar, a categoria analítica de trabalho, dando lugar as expressões individuais como formas orientativas de vida. A narrativa histórica nos livros didáticos passou a valorizar unicamente, os aspectos culturais das sociedades, desvinculando-as das lutas de classes ao longo da História.

Os anos 2000 demarcaram novas alterações no Ensino de História. Com a chamada Reforma do Ensino Médio¹¹², aprovada em 2016, a disciplina de História deixou de ser um componente curricular obrigatório nas escolas, sendo diluída na área do conhecimento “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, que congrega também Geografia e Sociologia. Tendo o conteúdo determinado por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi estabelecido, a partir dos parâmetros e categorias próprias do mercado, “competências e habilidades” a serem desenvolvidas por esta área do conhecimento. Cabe notar, que a oferta deste itinerário de conhecimento é facultativa dos sistemas de ensino e suas unidades escolares. Em específico, aos Itinerários Formativos e a sua forma de flexibilização curricular, observa-se que há uma diminuição da carga horária do estudante uma vez que, das 2.400 horas dedicada ao Ensino Médio, com a reforma têm-se, no máximo 1.800 horas dedicadas à parte comum e diversificada, desobrigando os sistemas de ensino a oferecer uma carga horária mínima. Neste modelo, apenas três disciplinas tornam-se componentes obrigatórios: Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Tal redução de disciplinas obrigatórias parte de um questionamento feita pelo mercado de trabalho: se o mundo do trabalho exige um trabalhador flexível, que detém conhecimentos mínimos, o que justifica uma formação ampla e propedêutica?

Os grupos privados que defendem essa reforma, argumentam que as modificações no Ensino Médio se devem ao caráter enrijecido

¹¹² Cf. KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*, v. 38, n. 139, pp. 331-354, 2017. Cf. HORN, G. B.; MACHADO, A. A Reforma do Ensino Médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 12, n. 24, pp. 01-22, 2018. Cf. GERMINARI, Geyso D. Reforma do Ensino Médio no Brasil: o caso da disciplina de História e as implicações para a aprendizagem histórica. *Educacional Cadernos de Pesquisa: Pensamento*, v. 13, n. 33, pp. 254-269, 2018.

do currículo, não possibilitando ao estudante a liberdade para a escolha de sua formação em acordo com a realidade de sua comunidade. Contudo, o que se observa é que no sistema de Itinerários Formativos, ao pressupor uma maior flexibilização, realiza o processo inverso a seu postulado, uma vez que a oferta de todos os Itinerários não é obrigatória, e deverá estar em acordo com a capacidade estrutural das escolas, à disposição das unidades escolares nos municípios, à formação dos professores e outras demandas. Noutros termos, há uma forte tendência de que as escolas não consigam realizar a oferta de todos os itinerários, não garantindo a flexibilização formativa preconizada na reforma do Ensino Médio.

Desta configuração suscita duas análises fundamentais quanto a própria oferta dos itinerários formativos¹¹³. Como preconizado na BNCC, estes devem estar em acordo com as vocações da comunidade escolar, de forma, que a realidade que se apresenta, é a tendência de se operar uma dualidade no sistema educativo nacional. De um lado, de acordo com a necessidade objetiva das camadas populares, há uma forte propensão das escolas públicas ofertarem, quase que exclusivamente, o itinerário de “Formação Técnica e Profissional”; enquanto que, em escolas particulares em suas demandas de formações para o ingresso universitário, a oferta dos demais itinerários poderá se apresentar como uma realidade.

Este quadro aparente pode nos levar ao entendimento equivocado de que o Ensino de História não possui utilidade em nossa sociedade. Ao contrário, acreditamos que dentro deste cenário, a História enquanto disciplina escolar, não só mantêm a sua importância como reconfigura a sua utilidade social. Nesta conjuntura, o saber científico histórico passa a ser de domínio quase exclusivo das camadas médias e da elite brasileira, retirando dos trabalhadores a potencialidade de realizar a crítica sobre o saber histórico produzido e difundido no senso comum por outros aparelhos ideológicos. Portanto, o que está posto não é o caráter de inutilidade do Ensino de História, mas a finalidade a que ele está relegado em nosso tempo, qual seja, a de controle e posse privada do conhecimento histórico em favor da manutenção das elites dominantes.

¹¹³ Segundo a BNCC – Ensino Médio, os itinerários informativos serão: Linguagens (Português, Inglês, Artes e Educação Física), Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Formação Técnica e Profissional.

Contra esta perspectiva, colocamos em relevo a importância do reforço teórico-prático de um ensino de história, que seja capaz de realizar a elevação do senso comum em saber científico, e desse saber científico em um novo senso comum - como preconiza Saviani (2004). Noutras palavras, significa a defesa do Ensino de História como um componente curricular obrigatório nas escolas públicas, cujo conteúdo se comprometa com a crítica e a reflexão científica, a fim de garantir a formação de sujeitos autônomos, capazes de alterar suas realidades sociais.

Referências

- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, Estado-Nação e formas de intermediação política. *Lua Nova*, n.100, pp. 155-185, 2017
- BONUCCI, Pe. Antônio M. da. **Epítome Chronologico, Genealogico e Histórico**. Lisboa: Oficina de Antônio Pedroso Galrão, 1706.
- CAIMI, Flávia E. Escola Nova e Ensino de História no Brasil. **XXIII Simpósio Nacional de História** (ANPUH), pp. 01-08, Londrina, 2005.
- COSTA, A. Lima; OLIVEIRA, M.M. D. de. O Ensino de História como Objeto de Pesquisa no Brasil: No aniversário de 50 ano de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum – Revista de História**, v.16, pp. 147 – 160, 2007.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2005.
- FONSECA, Thaís N. de L. e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.
- GERMINARI, Geysa D. Reforma do Ensino Médio no Brasil: o caso da disciplina de História e as implicações para a aprendizagem histórica. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v, 13, n. 33, pp. 254-269, 2018.
- HEGEL, George W. F. **Filosofia da História**. Trad. Maria Rodrigues. Brasília: UnB, 1999.
- HORN, G. B.; MACHADO, A. A Reforma do Ensino Médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 12, n. 24, pp. 01-22, 2018.
- ISUANI, Ernesto A. Três enfoques sobre o conceito de Estado. **Revista de Ciência Política**, v. 27, n. 1, pp. 35-48, 1984.

- JÚNIOR, José Petrúcio de Farias. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 35, n. 1, p. 127-134, 2013.
- KATX, Chaim Manuel. **As concepções revolucionárias do homem**. Rio de Janeiro: UNIVERSITA, UFRJ/IFCS, 1990.
- KONDER, Leandro. História e política em Marx. In: FOGEL, Gilvan; KONDER, Leandro;
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2011.
- KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*, v. 38, n. 139, pp. 331-354, 2017.
- LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia na educação no Brasil. III Colóquio do Museu Pedagógico – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2003.
- LEITE, João Victor N. **Luzes e poder real: as aulas régias na capitania de Goyaz (1760-1822)**. Dissertação de Mestrado, 115fls. Programa de Pós-Graduação em Educação (UFG), 2017.
- MISQUILIN, Lara F. P. dos S. **O concubinato como estratégia de poder no baixo medievo: o caso de D. Leonor de Guzmán e Alfonso XI de Castela (séc. XIV)**. Dissertação de Mestrado, 122fls. Programa de Pós-Graduação em História (UFG), 2016.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- SÁ, Patrícia. T. de. **A socialização profissional de professores de história de duas gerações: os anos de 1970 e de 2000**. Dissertação de Mestrado em Educação, 154 fls. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ªed.Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SCHMIDT, Maria A. M. dos S. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação (RHE)*, v. 16, n. 37, pp. 73-91, 2011.
- SHIN, Terry. **Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento**. *Scientle Studia*, v. 6, n. 1, pp. 43-81, 2008.
- SODRÉ, Nelson W. **Introdução à Revolução Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

**PROPAGANDA MUDIÁTICA COMO
FORMA DE CONSOLIDAÇÃO DE
POLÍTIAS PÚBLICAS: EFEITOS DE
SENTIDOS E CONDIÇÕES DE
PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR**

PROPAGANDA MUDIÁTICA COMO FORMA DE CONSOLIDAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: EFEITOS DE SENTIDOS E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Alberto Lopo Montalvão Neto (UNICAMP) ¹¹⁴

Wilson Elmer Nascimento (UFRN) ¹¹⁵

Kassiana da Silva Miguel (UNIOESTE) ¹¹⁶

Introdução

Tem sido amplamente discutido em vários âmbitos das Ciências Humanas, nos mais variados tipos de pesquisas e em diferentes perspectivas teóricas e/ou metodológicas, que a sociedade, direta ou indiretamente, é perpassada por uma ampla gama de poderes, que ditam normas (FOUCAULT, 1996).

No Brasil, principalmente nas últimas décadas, são comuns as discussões sobre um currículo que integre a educação nacional e alinhe-se às necessidades existentes num mundo cada vez mais globalizado (IANNI, 2008). Ao longo dos anos, vários movimentos demandam a construção de um currículo comum para o Ensino Fundamental e/ou para mudanças no Ensino Médio (MACEDO, 2016). Trata-se de uma busca pela empregabilidade, pela cidadania global e/ou por resultados satisfatórios em avaliações internacionais, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Nesse cenário, “a defesa de que os currículos necessitam de uma base comum em nível nacional remonta aos anos de 1980”, sendo um dos principais marcos o artigo 2010 da Constituição, que diz que devem ser “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de forma a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 92).

Recentemente a questão de maior discussão, no âmbito

¹¹⁴Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); E-mail: neto_19901812@yahoo.com.br

¹¹⁵Professor do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); E-mail: wilson-elmer@hotmail.com.

¹¹⁶Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); E-mail: kassianamiguelunioeste@gmail.com.

curricular, trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aprovada em dezembro de 2017 para o Ensino Fundamental, e em dezembro de 2018 para o Ensino Médio, de acordo com o Ministério da Educação (MEC) a construção desse documento ocorreu a partir de discussões, com vários setores da sociedade, entre eles, professores, técnicos, gestores e pesquisadores. Conforme versão disponível no site do MEC, a BNCC se caracteriza como um “[...] processo de discussão e elaboração da norma que deve orientar os rumos da Educação Básica no País” (BRASIL, 2018, p. 5). Ademais, a versão da BNCC para o Ensino Médio afirma que “com sua aprovação e homologação, o País estará finalmente dotado de uma Base Nacional Comum para a elaboração dos currículos de todas as etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 5). Além disso, em outra definição presente no documento, é dito que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7).

Conforme aponta Nascimento et al. (2019), o processo de formulação da BNCC sofreu alterações consideráveis em seu processo decisório de elaboração democrática, visto que, devido à transição governamental, houve mudanças consideráveis entre as versões do documento que foram formuladas ao longo dos anos, principalmente em relação à terceira versão da BNCC para o Ensino Médio. Desde então, essas alterações, denominadas pelo MEC como “reforma” ou como “Novo Ensino Médio”, buscam flexibilizar o currículo a partir de uma nova organização. Nesses moldes, o documento centra-se em

áreas do conhecimento e na formação técnica/profissional, considerando principalmente as questões relacionadas ao “mundo do trabalho”.

O recente contexto histórico de impeachment que ocorreu no Brasil alterou cenários políticos que influenciaram na elaboração da base: se na sua segunda versão era possível observar a influência/participação da sociedade, principalmente de pesquisadores de diversas áreas, em sua versão final, o que se nota são silenciamentos. Sobre essa questão, Silva (2018) aponta que as ágeis medidas tomadas após a transição de governos levaram a uma reformulação da BNCC. Essas mudanças foram justificadas na aparente intenção de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de modo a atender aos critérios de avaliações internacionais como o PISA. Além disso, pautaram-se também num ideal de profissionalização, através da redução do número de disciplinas do Ensino Médio. De acordo com os sujeitos envolvidos nessas mudanças curriculares, poucos brasileiros ingressam no ensino superior, não havendo, portanto, necessidade para manter uma vasta grade disciplinar. Nessa “*perspectiva economicista do discurso reformador*”, Silva (2018, p. 3) aponta que houve:

[...] uma separação no currículo dividindo-o em dois momentos: um, destinado à formação básica comum, e outro, subdivido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) dos quais cada estudante faz apenas um. A principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como “educação básica”, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum. Além da retirada da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, os conhecimentos em Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012) foram negligenciados e configuram perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos (SILVA, 2018, p. 4).

Dadas as questões mencionadas, recentemente se tornaram potentes as discussões acerca da problemática em torno da BNCC. Especialistas, de várias áreas do conhecimento, têm problematizado o

documento curricular, enriquecendo o debate. Em entrevista publicada pela *Revista do Instituto Humanitas Unisinos* com estudiosos que refletem sobre a educação em diferentes perspectivas, o filósofo Silvio Gallo aponta que “[...] num projeto desta natureza é um desejo de controle populacional, o que Michel Foucault denominou uma biopolítica” e, para ele, ocorre “[...] a ideia recorrente de que a educação brasileira deve abarcar todo o conjunto do povo brasileiro, garantindo a todos os cidadãos os mesmos direitos básicos no que respeita ao aprendizado” (IHU, 2017, p. 37). Nessa perspectiva, há preceitos na proposta da BNCC que intentam compatibilizar sistemas por meio de processos que, *à priori*, parecem democráticos e populares, mas que na verdade alinham-se ao neoliberalismo e aos órgãos internacionais. Ademais, conforme reconhece Macedo (2016), em meio a um imbricamento de significações, no processo de elaboração curricular, a tomada de decisões ocorre por agentes de outras instâncias, que não apenas a pública, existindo interesses do setor privado.

Embora igualdade democrática e eficiência social partilhem o caráter público da educação, os dois itens se antagonizam porque o segundo tem por base a estratificação social, que tensiona a ideia de igualdade. A mobilidade, ainda que mantenha a estreita associação, também defendida pelo eficientismo, entre educação e mercado, trata a primeira como bem privado, de consumo, capaz de garantir o status daqueles que a ela têm acesso (MACEDO, 2016, p. 56).

Partindo do pressuposto de que a BNCC possui uma gama de interesses político-ideológicos e pautados nos pressupostos da Análise de Discurso, neste trabalho temos como objetivo refletir a respeito das questões educacionais curriculares contemporâneas, a partir da análise de propagandas que tem como foco a BNCC e o “Novo Ensino Médio”. Essas propagandas foram elaboradas pelo MEC e veiculadas em espaços midiáticos (televisão e internet) durante o seu processo de elaboração/aprovação.

Referencial teórico-metodológico

Conforme aponta Gregolin (2007), a mídia tem assumido um papel fundamental para os movimentos discursivos de produção de

identidades. A partir disso, indagamos: “*Quais efeitos de sentido a grande mídia pode produzir em meio a acontecimentos políticos?*”. Para refletir sobre a questão, nos filiamos às teorias da linguagem, mais precisamente nos aspectos teórico-metodológicos da Análise de Discurso (AD), que teve seus pressupostos iniciados por Michel Pêcheux na França, e principalmente nos estudos de Eni Orlandi no Brasil. Nessa vertente, o sujeito possui uma relação com a linguagem ao se inscrever na exterioridade, ou seja, ao ser atravessado pela ideologia e pela história em sua relação com o mundo (ORLANDI, 2001).

A análise do discurso (AD) é um campo de estudo que oferece ferramentas conceituais para a análise desses acontecimentos discursivos, na medida em que toma como objeto de estudos a produção de efeitos de sentido, realizada por sujeitos sociais, que usam a materialidade da linguagem e estão inseridos na história. Por isso, os campos da AD e dos estudos da mídia podem estabelecer um diálogo extremamente rico, a fim de entender o papel dos discursos na produção das identidades sociais (GREGOLIN, 2007, p. 13).

Neste trabalho, analisamos as condições de produção e os efeitos de sentido produzidos a partir de propagandas sobre a BNCC, situando o lugar ocupado pelos sujeitos nos processos político-educacionais. Compreendemos que as posições do sujeito no discurso, também chamadas de “*posição-sujeito*” (GRIGOLETTO, 2005), filiam-se à ideologia que o atravessa e, conseqüentemente, à própria posição social que ele ocupa. Dessa forma, discorreremos sobre a confluência dos lugares discursivos assumidos pelos sujeitos no processo de circulação de sentidos sobre a BNCC e como esses processos podem influenciar as interpretações dos interlocutores que assistem as propagandas midiáticas sobre o tema.

Considerando que a AD busca compreender a produção de sentidos a partir de questões que estão no entremeio da descrição e da interpretação, acreditamos que é possível contribuir, por meio de algumas compreensões, ao descrevermos as condições de produção e as posições assumidas pelos sujeitos no discurso. Por discurso entende-se “*efeito de sentidos entre interlocutores*”. Nessa perspectiva, um sujeito, ao enunciar, filia-se a uma rede de sentidos,

adentrando em formações discursivas e utilizando-se de mecanismos da linguagem para significar, como os de antecipação e as relações de força e de sentido (ORLANDI, 2001).

Partimos da premissa de que os discursos governamentais são atravessados por relações de poder, a partir de formas de produzir sentidos sobre um conteúdo, que buscam restringir parafrasicamente as possíveis interpretações. Nesse cenário, buscamos compreender os discursos das propagandas que circulam nas grandes mídias e que se relacionam aos contextos político-educacionais. Desse modo, explicitamos algumas intencionalidades das instituições e algumas de suas relações de poder (FOUCAULT, 1996). Analisamos questões relacionadas aos sujeitos e sentidos, em sua relação com os espaços midiáticos, em meio a perspectivas que atravessam às questões contemporâneas da educação nacional. Para isso, consideramos também como necessária a compreensão de algumas tipologias discursivas apontadas por Orlandi:

- a. *discurso autoritário*: aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o interlocutor se coloca como agente exclusivo, apagando também a sua relação com o interlocutor;
- b. *discurso polêmico*: aquele em que a polissemia é controlada, o refere é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa de sentidos;
- c. *discurso lúdico*: aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos (ORLANDI, 2001, p. 86).

Acreditamos que essas propagandas midiáticas podem se configurar como uma forma de influência e de estabilização de sentidos, visto que são elaboradas por sujeitos que buscam a consolidação de políticas públicas e que visam o processo de “reforma” do Ensino Médio no Brasil. Em outras palavras, partimos da premissa de que os discursos difundidos pelas propagandas sobre a BNCC possuem um caráter persuasivo, relacionado aos interesses dos sujeitos que participam de sua formulação e implementação. Pautados nessas premissas e nos interesses de estudo, situamos a implementação de políticas públicas, que visam alterações no Ensino

Médio, como um acontecimento (PÊCHEUX, 1990), no qual, através de discursos que buscam legitimar as ações do Governo pós-*impeachment*, sujeitos de diversos setores sociais corroboram para a reverberação de uma aparente “vantagem” do processo, privilegiando discursos positivos à respeito da BNCC, em uma falaciosa transparência de suas intenções.

Metodologia e descrição do Corpus de análise

Considerando as questões supracitadas, realizamos uma análise prévia de propagandas midiáticas. Essa análise abrangeu o período em que a BNCC, voltada para o Ensino Médio, ainda estava em vias de aprovação, ou seja, anteriormente a dezembro de 2018. As buscas foram realizadas na maior plataforma digital de vídeos da atualidade, o Youtube, principalmente no canal oficial do MEC¹¹⁷, de modo a identificar e selecionar algumas das principais propagandas sobre o tema que circularam naquele cenário. Para a busca, utilizamos as palavras-chave “Novo Ensino Médio”, “BNCC”, “Base Nacional Comum Curricular” e “Reforma do Ensino Médio”. Percebendo que os vídeos encontrados possuíam padrões discursivos, foram selecionados apenas quatro exemplares para a análise. Todas as propagandas selecionadas estão no Youtube, porém, também foram divulgadas anteriormente em emissoras da televisão aberta, no período de elaboração/aprovação da BNCC.

Divulgado em 04 de janeiro de 2017 e intitulado “O Novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens!”¹¹⁸, O “vídeo 1” possui 1 minuto e 55 segundos. Nesse vídeo, as mudanças curriculares, que estavam se estabelecendo a partir do processo de aprovação da BNCC, são apresentadas como parte do “Novo Ensino Médio”. O vídeo apresenta jovens de diferentes etnias, numa biblioteca, conversando entre si, num cenário que possivelmente representa um espaço escolar. Os jovens falam a respeito das vantagens que a BNCC poderá trazer ao ser implementada.

No “vídeo 2”, sob luzes, em uma espécie de auditório, estudantes

¹¹⁷Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCn9sSXxb1Pd3v6bszZRssJA>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

¹¹⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoaoiY. Acesso em: 09 de maio de 2020.

com distintos perfis étnicos levantam-se para dizer quais são as profissões que querem seguir no futuro. Como pano de fundo, um narrador coloca as vantagens do “Novo Ensino Médio” para os possíveis espectadores. Intitulado “Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!”¹¹⁹, o vídeo possui 30 segundos e foi publicado em 26 de dezembro de 2016.

O “vídeo 3”, sem data de publicação, também se caracteriza como uma das propagandas veiculadas sobre o “Novo Ensino Médio” durante o processo de discussão da BNCC. Porém, atualmente o vídeo não consta no canal oficial do MEC no Youtube. Intitulado “Reforma ensino médio – 02”¹²⁰, o vídeo possui 1 minuto de duração e apresenta a fala de um jovem, que se direciona aos seus colegas numa sala de aula. Nessa fala, a exemplo dos outros vídeos, o jovem explica as supostas vantagens das mudanças curriculares.

Por fim, o “vídeo 4” apresenta-se como uma continuação de uma propaganda anterior, intitulada “NOVO ENSINO MÉDIO 01”¹²¹. Essa propaganda aborda questões similares aos vídeos supramencionados, e igualmente há jovens representando o papel de estudante. Na cena, os estudantes fazem várias perguntas, supostamente a um professor, que esclarece as dúvidas. As dúvidas são a respeito das mudanças no currículo do Ensino Médio. Intitulado “NOVO ENSINO MÉDIO 02”¹²², o vídeo possui 30 segundos e foi publicado em 06 de junho de 2017.

Possíveis efeitos de sentido midiáticos sobre a BNCC

Por meio de observações prévias, percebemos que, durante o período de elaboração/implementação da BNCC, foi comum a veiculação de propagandas pelo MEC exaltando as vantagens do “Novo Ensino Médio”. Por exemplo, no “vídeo 2” são apresentadas as seguintes falas:

Narrador: "Novo Ensino Médio: quem conhece, aprova!"

¹¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERKLO3eTs>. Acesso em: 09 de maio de 2020.

¹²⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54. Acesso em: 09 de maio de 2020.

¹²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ilszjoWWqfA>. Acesso em: 09 de maio de 2020.

Estudante 1: "Eu escolho o que eu vou estudar? Então, é claro que eu aprovo!"

Estudante 2: "Minha vocação, sim, eu aprovo!"

Estudante 3: "Eu quero."

Estudante 4: "Eu aprovo."

Narrador: "Como o Novo Ensino Médio você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro".

Estudante 5: "Quem conhece o novo Ensino Médio, aprova!"

Nesse diálogo, observamos que há um papel secundário: um sujeito que não se identifica, nem é materializado por meio de imagens, mas que assume a posição de narrador. Esse narrador introduz afirmações a respeito do “*Novo Ensino Médio*”, corroboradas por outros sujeitos, que representam a “*posição-estudante*”. Nesse cenário, a representação de estudantes não ocorre por mero acaso: há uma busca por validar um posicionamento, a partir da imagem daqueles que mais serão impactados, positiva ou negativamente, pelos efeitos da reformulação curricular proposta, numa forma retórica, em que há a intenção de reforçar um processo de identificação dos interlocutores, por meio de representações filiadas a um imaginário social de aluno. Dessa forma, essas falas reforçam determinados sentidos.

Filiando-se a um imaginário social comumente atribuído a “*posição-sujeito aluno*”, a Estudante 1 surge no vídeo segurando livros, num local que supostamente é um auditório. Há dois efeitos nessa materialização audiovisual: esses sujeitos representam uma formação discursiva própria à escola e, num jogo enunciativo marcado pela cena da luz se acendendo sob uma grande plateia, os estudantes assumem a posição de protagonistas, num lugar que poderia ser um teatro ou um anfiteatro escolar. Essas condições de produção dão o aparente efeito de sentido: os estudantes teriam, então, a possibilidade de se tornarem os protagonistas de sua história, ao defenderem a “*reforma*” do Ensino Médio.

Ao final do vídeo, duas questões chamam a atenção. Uma das últimas imagens representa um jovem olhando para cima, com uma luz no fundo. Isso remete-se, possivelmente, a um imaginário social, que filia a imagem de “*futuro*” a algo “*iluminado*”. Também é possível compreender a questão como sinônimo de “*uma luz no fim do túnel*”.

Em outra cena, que também está ao final do vídeo, assim como em outras propagandas do MEC sobre o “Novo Ensino Médio”, há uma frase, em letras maiúsculas: “JÁ É ASSIM COM 72% DOS BRASILEIROS. Fonte: Pesquisa IBOPE NOV. 2016”. Isso indica uma busca por validação social, a partir de um “efeito de verdade”, colocado por meio de uma demonstração de credibilidade das informações apresentadas. Todavia, não há qualquer menção de como essas pesquisas foram feitas ou mesmo quem são os sujeitos que foram questionados sobre a aprovação das mudanças curriculares. Em suma, não foram apresentadas as justificativas para a afirmação.

Os termos “vocação” e “liberdade”, empregados na fala para se referir à possibilidade de “escolher o que estudar” e, conseqüentemente, decidir o seu próprio futuro, implicam numa série de outras questões. Nesses enunciados, vende-se a ideia de uma proposta inovadora de ensino, na qual o currículo seria flexível e agradaria ao estudante. Porém, quais seriam as implicações disso? Pensando que o Brasil possui uma multiplicidade de cenários socioeconômicos e culturais, em que cada região possui as suas especificidades, a criação de um currículo único poderia desconsiderar realidades no processo de ensino-aprendizagem, dadas as diferentes condições de organização escolar. Por exemplo, não são todas as escolas que podem oferecer opções de especialização profissional aos alunos. Além disso, compreendemos que:

[...] por trás de um discurso apresentado como ‘novo’, as propostas da reforma e de sua BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da educação básica nos últimos 20 anos [...] se evidencia que a centralidade conferida à noção de competências no documento recupera o discurso presente nos textos de políticas curriculares do final da década de 90 e reintroduz os limites já identificados em pesquisas anteriores, dentre eles, o de que tal abordagem mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico” (SILVA, 2018, p. 1).

Nas propagandas analisadas observam-se discursos que (re)afirmam uma proposta de currículo. Essa proposta coloca novamente em pauta um discurso que estava presente nos

“Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN) e ressalta a ideia de que o estudante deve se preparar para o mercado de trabalho. Nesse sentido, há um desejo, vinculado ao sucesso profissional e às necessidades de realização pessoal, que instiga a competitividade e coloca um modelo eurocêntrico de ensino. Essas relações também podem ser observadas no “vídeo 4”:

Aluna A: é verdade que eu vou poder fazer escolhas no meu currículo?

Professor: Sim, claro!

Aluna B: Mas eu ainda não sei que profissão seguir.

Professor: Não precisa escolher a profissão agora, apenas a área de conhecimento.

Aluno C: E se eu quiser fazer um ensino técnico?

Professor: aí basta escolher uma das formações técnicas, oferecidas pela sua escola.

Nesses enunciados observamos questões semelhantes as que foram apontadas na análise do vídeo anterior: coloca-se que o aluno terá liberdade para fazer as suas escolhas, tendo autonomia para decidir o que quer aprender. A partir de um questionamento de uma jovem, que afirma ainda não conhecer qual é a sua “vocação” profissional, o suposto professor da cena diz que não será necessário escolher a profissão agora, sendo preciso definir apenas a área de conhecimento. No entanto, existe uma contradição: se há uma escolha, por meio daquilo que o sujeito ilusoriamente considera como algo intrínseco às suas habilidades e aptidões, num discurso que naturaliza essas questões, como se fossem inatas, pré-definidas, próprias do sujeito, como poderia ser feita a opção por uma determinada área do conhecimento? Como um estudante poderia escolher entre “*Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza ou Ciências Humanas*”, sem saber para qual dessas áreas seguirá em suas opções profissionais futuras?

Sobre a Formação Técnica e Profissional, considerando as adversas realidades nacionais, em que há ausência de estruturas básicas em vários setores sociais, entre eles, a educação, consideramos o enunciado “*aí basta escolher uma das formações técnicas, oferecidas pela sua escola*” reducionista, desconsiderando os contextos nos quais as escolas brasileiras se inserem. Além disso, a

exemplo da propaganda anterior, o “vídeo 4” termina com a menção “Novo Ensino Médio: aprovado por 72% dos brasileiros - Pesquisa IBOPE”. Trata-se, então, de uma estratégia que visa reforçar a validade dos argumentos, por meio de uma pesquisa em que não são apresentadas as suas condições de produção e os modos de leitura dos seus dados.

Com o título “Reforma ensino médio”, no “vídeo 3”, é mostrada a imagem de um estudante dialogando com outros, numa tentativa de validar uma afirmação, a partir de uma formação discursiva marcada. Isso ocorre quando esse sujeito fala a partir da “posição-aluno”.

Aluno: “Aí, galera! Vocês já conhecem o Novo Ensino Médio? Essa proposta que tá todo mundo comentando por aí. Sabia que ela foi baseada nas experiências de vários países? Países que tratam a educação como prioridade. E que ela vai deixar o aprendizado muito mais estimulante e compatível com a realidade dos jovens de hoje. Pois é! Agora além de aprender o conteúdo obrigatório, essencial para a formação de todos, e que será definido pela Base Nacional Comum Curricular, já em discussão, eu vou ter a liberdade de escolher entre quatro áreas do conhecimento para me aprofundar. Tudo de acordo com a minha vocação e com o que eu quero para minha vida. E para quem prefere terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar, poderá optar por uma formação técnica profissional, com aulas teóricas e práticas. Acesse o site e participe das decisões. Agora é você quem decide o seu futuro”.

Nesses enunciados, nota-se uma série de recursos de linguagem, utilizado por aquele que interpreta um aluno. Esse aluno dirige-se aos outros, de modo a chamar a atenção desses sujeitos para o que busca defender. Com uma linguagem despojada, num discurso informal e cotidiano, há a representação de um jovem, que se coloca como líder da sala, e que, após pedir licença para a professora, começa a falar para os outros jovens. Sua influência retórica sobre os demais se apresenta principalmente quando há um foco visual, em que alguns alunos que o ouviam começam a sorrir, numa aparente concordância e satisfação com o que (e da forma que) é dito pelo jovem.

A questão vocacional, voltada a atender a um mercado profissional, é marcada novamente na fala do jovem. Na fala, exalta-se a BNCC, por meio de relações de subalternidade, num discurso de viés

colonial, ao questionar “*Sabia que ela foi baseada nas experiências de vários países?*”. Os países que o jovem se refere, provavelmente, são nórdicos. Essa relação de subalternidade é reforçada quando o jovem complementa que esses países “*tratam a educação como prioridade*”. Nessa relação, há uma supervalorização de outros povos, provavelmente europeus, dado que muito se tem discutido a respeito das influências internacionais sobre o currículo brasileiro, quer queira a partir das noções de habilidades e competências, ressaltadas pela BNCC, quer queira por meio de uma busca por uma adequação às formas de avaliação internacionais. O vídeo segue falando sobre um currículo flexibilizado, em que o estudante terá maior liberdade para escolher entre quatro áreas do conhecimento para se aprofundar. Nesse sentido, a exemplo de outras propagandas, é dito que aqueles que desejam se preparar para o mercado de trabalho poderão optar por “*uma formação técnica profissional*”, com aulas teóricas e práticas. Sobre esse tipo de relação estabelecida nos currículos, Silva (2018) aponta que:

A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade. Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “*mundo do trabalho*”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional (SILVA, 2018, p. 11).

A partir deste excerto podemos estabelecer duas relações. A primeira coloca-se sob aspectos que pensam a educação profissional como uma forma do sujeito se integrar ao mercado de trabalho, num discurso neoliberal que valoriza o trabalho técnico. Esse discurso vai de encontro às políticas de governos anteriores, que, em resumo, visavam o acesso da população às universidades. Em segundo lugar, ao dizer que estamos seguindo modelos de ensino de países desenvolvidos que tratam a educação como prioridade, ocorre uma desvalorização dos nossos próprios saberes científicos, e coloca-se às margens as práticas/políticas nacionais de educação.

Dessa forma, há uma relação de sentidos e de forças, historicamente relacionada a um viés de colonialidade de saberes, que indica que “o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano” (SANTOS, 2010, p. 39). Indo contra essa ordem, acreditamos que se torna necessário valorizar uma educação que vise a formação cidadã e a multiplicidade de saberes. Em outras palavras, é necessário descentrar-se dos conhecimentos hegemônicos e do mercado de trabalho. Todavia, a BNCC traz aspectos que colocam o ambiente de aprendizagem numa lógica empresarial, colocando uma perspectiva de formação voltada ao mercado de trabalho, em detrimento da autonomia das escolas (IHU, 2017). Por isso, a elaboração da BNCC “atende aos interesses da classe empresarial e é mais um episódio de esvaziamento da escola no Brasil” (MARSIGLIA, et al., 2017, p. 107).

No “vídeo 1”, novamente observamos alguns discursos que se relacionam às questões de “liberdade”, “futuro” e “formação profissional”, e que se relacionam a uma colonialidade do saber. Em outras palavras, observamos nessas falas questões que se remetem aos moldes, propostos pela BNCC, que teriam como base os padrões de países com sistemas educacionais “mais desenvolvidos”. Esses países são considerados “modelos”, o que os supervaloriza, numa relação que subalterniza a nossa educação. A partir de relações de sentidos e de forças, há um reforço de estigmas sobre a educação brasileira. Isso fica marcado pelo vídeo supramencionado, que retrata um grupo de estudantes pesquisando e discutindo sobre a BNCC. Nessa cena, sempre há a exaltação dos pontos positivos. Os jovens dialogam inicialmente entre si e, posteriormente, dirigem a palavra aos prováveis telespectadores da propaganda, em um mecanismo de antecipação que se coloca de modo a estabilizar sentidos sobre a proposta curricular.

Aluna Y: Sabe o que estamos fazendo aqui? Conversando sobre o nosso futuro. Com o Novo Ensino Médio, o ensino nas escolas tem tudo pra ficar mais estimulante. Mais de acordo com o que a gente quer mesmo.

Aluno Z: É isso aí. A proposta é baseada na experiência de vários países, que tratam a educação como deve ser, né? Uma prioridade[...].

Aluna H: Tá aqui óh. O mais importante é que vamos ter a liberdade de escolher entre quatro áreas de conhecimento, pra poder nos aprofundar nos estudos, né?! [...] Tudo de acordo com os meus sonhos e que eu desejo pro meu futuro! [...] Agora é você quem decide o seu futuro.

A partir dessas falas, coloca-se a responsabilidade sobre o sujeito, por meio de discursos de autonomia, em que este é posto como dono de seu próprio destino, numa aparente sensação “liberdade”. Porém, essa “liberdade” isenta a responsabilidade de outras instituições, como os órgãos governamentais, sobre a formação desses sujeitos. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que os estudantes são convocados a acessar o site do MEC e participar das discussões sobre a BNCC, por meio de mecanismos que reforçam as suas “vantagens”, também são responsabilizados por ações que poderiam ser de incumbência estatal. Tais ações assegurariam o direito à multiplicidade de aprendizagens e a uma formação cidadã. Nesse sentido, Silva (2018) aponta que:

[...] por trás de um discurso apresentado como ‘novo’, as propostas da reforma e de sua BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da educação básica nos últimos 20 anos [...] se evidencia que a centralidade conferida à noção de competências no documento recupera o discurso presente nos textos de políticas curriculares do final da década de 90 e reintroduz os limites já identificados em pesquisas anteriores, dentre eles, o de que tal abordagem mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico” (SILVA, 2018, p. 1).

Consideramos que as discussões sobre a BNCC envolvem diferentes dimensões. Podemos apontar, então, que as propagandas estão num jogo enunciativo entre o “velho” e o “novo”, entre as condições de produção escolares e as estruturas físicas/funcionais. Ademais, sobre algumas dessas questões, Pleiffer e Grigoletto apontam que:

[...] o *currículo*, oriundo, de modo naturalizado e evidente, de uma base curricular comum; as *escolhas*, significadas como reflexos dos desejos, sonhos e vontades individuais, sem mediação de ordem alguma; a *relevância*, na qual se apagam as relações de força e de sentido aí presentes: quem decide, de que modo, com quais critérios, com qual periodicidade?; e as *condições estruturais das escolas*, que obviamente restringirão consideravelmente as possibilidades de oferta dos itinerários, silenciando a contradição entre, imaginariamente, tudo oferecer a todos e, sob as reais condições materiais de existência, a interdição e a divisão se assentarem (PLEIFFER; GRIGOLETTO, 2018, p. 9).

Numa lógica pautada na “flexibilização”, atualmente há uma dualidade entre a “memória” e o “acontecimento”. Porém, ambos são silenciados por relações de força e por discursos que se remetem ao desejo, numa aparente forma de linguagem, que se quer parecer transparente, e que, para isso, causa a ilusória sensação de escolha/controla dos sujeitos sobre as suas ações/vontades. Em outras palavras, temos um discurso autoritário sendo validado por meio de aspectos lúdicos, e que é marcado pelas intenções dos sujeitos envolvidos com as políticas educacionais. Esses discursos incidem sobre um imaginário social, concorrendo à produção de efeitos de sentido, num ambiente de controvérsias, que diz respeito ao discurso polêmico. Este último se caracteriza a partir de questões que envolvem o próprio referente: a BNCC.

Nesse sentido, a partir de um discurso aberto à polissemia, que se remete ao que poderá vir a ser o futuro desses alunos e que abre a toda e qualquer aparente possibilidade autônoma de decisão sobre a sua vida, há uma tentativa de controlar a polissemia, por meio da estabilização de sentidos, que leva a compreensões positivas do referente. Em outras palavras, há padrões discursivos explícitos nas propagandas sobre a BNCC, que buscam estabilizar sentidos, em mecanismos de reformulação do “já-dito”. Ademais, podemos compreender essa questão a partir das relações de poder, pois, como aponta Foucault (1999), o novo não está no que é dito, mas no retorno e na forma como o dizer emerge novamente.

Considerações finais

Considerando os sujeitos envolvidos na formulação das propostas para o Ensino Médio e os interesses diversos que entram num campo de disputa política, podemos concluir que são múltiplos os interesses relativos à (re)formulação da BNCC e à reforma do Ensino Médio. Nas propagandas midiáticas sobre a BNCC, elaboradas pelo MEC, observamos uma educação voltada aos interesses mercadológicos/neoliberalistas, desconsiderando as realidades sociais brasileiras. Podemos notar discursos de autonomia, voltados a uma responsabilização, do sujeito desejante, sobre o seu futuro, que transferem responsabilidades e margeiam aspectos de validade das intencionalidades políticas, por meio de relações de força, de sentidos e por mecanismos de antecipação, que abrem margens aos discursos falaciosos sobre o “*Novo Ensino Médio*”.

Acreditamos que as mudanças na Educação são urgentes e necessárias, mas devem ser pautadas em um caráter de dialogicidade com os principais sujeitos dessa relação: os alunos, os professores, os gestores, os pesquisadores e os demais setores da sociedade. E, mais do que formar um currículo único ou alterar o modelo do ensino básico, são urgentes ações e políticas públicas pautadas num sólido investimento para uma educação de qualidade, a partir da melhoria do espaço escolar, priorizando a carreira docente e possibilitando a inclusão/permanência dos educandos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Base nacional comum curricular: educação é a base.** Versão completa e homologada. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Comunicação, mídia e consumo**, v. 4, n. 11, p. 11-25, 2007.
- GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: Anais do Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 154-164.
- IANNI, Octavio. **A sociedade global.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,

2008.

IHU – Instituto Humanitas Unisinos. Base Nacional Comum Curricular – O futuro da educação brasileira. **IHU On-Line – Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, ano XVII, n. 516, p. 02-79, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: A falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, v. 32, n. 02, p. 45-67, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

NASCIMENTO, Wilson Elmer; MONTALVÃO NETO, Alberto Lopo; COMPIANI, Maurício; BAROLLI, Elisabeth. Perspectivas educacionais curriculares no Ensino de Ciências: que discursos pautam às versões da Base Curricular Nacional do Ensino Fundamental? In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal: ABRAPEC, 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni. P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PFEIFFER, Claudia.; GRIGOLETTO, Marisa. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, p. 7-25, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. **EccoS – Revista Científica**, n. 41, p. 91-106, 2016.

**O ENSINO DE QUÍMICA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Desafios, Obstáculos enfrentados
pelos Professores**

O ENSINO DE QUÍMICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Desafios, Obstáculos enfrentados pelos Professores

Isaac Borges de Lima (UNEMAT)¹²³

José Wilson Pires Carvalho (UNEMAT)¹²⁴

Adailton Alves da Silva (UNEMAT)¹²⁵

Edilaine de Souza Viana (UNEMAT)¹²⁶

Introdução

O ensino de química tem passado por mudanças nas últimas décadas, muitas delas tem ocorrido devido ao o avanço tecnológico que está transformando o mundo analógico em digital, e essas mudanças têm nos desafiado no que diz respeito ao ato ensinar e de aprender. Entretanto, desafios do mundo analógico sobre o ensinar e o aprender tem permanecido no mundo digital, principalmente, com relação ao ensino de Química. Parte desses desafios vivenciados no ensino de química referem-se às dificuldades dos alunos na interpretação textual, quantificação e abstração dos conteúdos, dificultando assim o trabalho do professor de ciências/química (SCHNETZLER, 2002; KENSKI, 2008; POZO e CRESPO, 2009; QUADROS et al. 2011; GIORDAN, 2013; OLIVEIRA, CARVALHO, KAPITANGO-A-SAMBA, 2019).

Muito se tem discutido sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos entre os educadores. E tem sido ponto comum de discussão que tais dificuldades podem derivar do grau de abstração e uso de simbologias necessária para compreensão dos conteúdos de Química. Essas dificuldades no ensino e aprendizagem de Química pode também ser consequência da ausência de formação para o professor, o que desencadeia na utilização de metodologia de ensino que muitas

¹²³ Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); E-mail: Isaac.borgestga@hotmail.com

¹²⁴ Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo-USP/ Instituto de Química de São Carlos-IQSC; E-mail: jwilsonc@unemat.br

¹²⁵ Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; E-mail: adailtonbbg@unemat.br

¹²⁶ Mestra em Ambiente e Sistemas de Produção Agrícola, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); email:edilaine.sv@hotmail.com

vezes é baseada em aulas expositivas que priorizam a memorização de conteúdo, fórmulas, nomenclaturas entre outros, de modo a ter um aluno passivo diante da aquisição de conhecimento. Contudo, a Química é uma ciência experimental e visual desde sua origem e os alunos muitas vezes necessitam ter essa vivência prática para a melhor compreensão (ARROIO et al. 2006; POZO e CRESPO, 2009; GIORDAN, 1999; IMBERNÓN, 2011).

Para tanto, é necessário que os alunos consigam interpretar os fenômenos, estabelecer relações e comunicar a informação referente ao conhecimento químico. Dessa forma, eles conseguirão transmitir e/ou descrevê-la de modo científico, porque é sabido que é pouco útil saber química se não saber expressar esse conhecimento e tão pouco ter compreensão desses fenômenos (POZO e CRESPO, 2009; GIORDAN, 1999; QUADROS et al. 2011).

Por vezes a química tem sido apresentada numa concepção de causar receio em muitos alunos e até transmitindo uma imagem de vilã como frequentemente é visto no noticiário associando a química a problemas ambientais pelo despejo de dejetos em rios, fumaça da chaminé das fábricas entre outras, ou seja, a imagem está associada a fatos negativos observado no cotidiano da sociedade. Entretanto, as Nações Unidas (ONU) escolheu 2011 como o ano internacional da Química (AIQ) e vários esforços têm sido feitos para mudar esta visão da química e incentivar os alunos a produção de conhecimentos que faça sentido na vida cotidiana e a Química seja tomada como a verdadeira aliada na compreensão do mundo real (VASCONCELLOS, 1998; ARROIO et al. 2006; NASCIMENTO, 2013; PASCOIN, CARVALHO, SOUTO, 2019).

Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo conhecer e discutir os desafios enfrentados por professores que ensinam química, a partir de relatos sobre os processos de ensino e aprendizagem na disciplina. A pesquisa foi realizada com três professores que lecionam química no ensino médio numa Escola pública do Estado de Mato Grosso.

Os desafios dos processos de ensino e aprendizagem e a formação do professor

No contexto dos processos de ensino e aprendizagem em química a formação e a condição de trabalho do professor são tomadas como

fundamentais para que o enfrentamento dos desafios de ensinar e aprender a aprender sejam bem sucedidos. Nesse sentido, a formação inicial e continuada do professor é apontada como um caminho a ser seguido. No entanto, o professor não deve ser o único responsável pela sua formação, assim como pelas as mudanças de panorama no contexto dos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista que o professor é apenas parte do sistema de ensino. Além do mais, a formação inicial e continuada deve ter uma relação estreita entre teoria e prática que permita a construção do conhecimento básico pedagógico especializado, que possibilite ao professor assumir tarefas educativas com diferentes níveis de complexidade, com atuação reflexiva e rigorosa. A formação continuada deve buscar enriquecer o conhecimento especializado do professor que permita avaliar a necessidade e a qualidade de inovações no ensino, desenvolver estratégias no âmbito da sua especialidade, entre outros, de modo a despertar e conscientizar o professor de que se aprende ensinando e se ensina aprendendo (ARROI et al. 2006; IMBERNÓN, 2011; NASCIMENTO, 2013; SCHNETZLER, 2002).

Entretanto, somente a formação inicial e continuada pode não ser suficiente para a ocorrência de mudanças na qualidade de ensino, tendo em vista que reconhecidamente o professor além de uma formação condizente com a exigência educacional é necessário que ele esteja livre de vulnerabilidades de ordem econômica, política, social e científica (IMBERNÓN, 2011; QUADROS et al. 2011; BACICH, NETO, TREVISANI, 2015).

No contexto da formação do professor tem sido discutido caminhos metodológicos de ensino que possam contribuir na melhoria da qualidade do ensino e para a formação cidadã e crítica. No contexto da sociedade da comunicação e informação as tecnologias digitais e o ensino híbrido são apontados como diferencial na atividade docente. Tendo em vista que, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) permeiam o universo escolar permitindo ao professor elaborar novas estratégias e situações de ensino que contribuem para aprendizado, tornando esses momentos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos e atraentes para os estudantes. As TICs surgem como uma alternativa, um recurso mediador, permitindo ao aluno visualizar moléculas, reações, íons, etc, por meio de animações e simulações, já que numa aula prática precisaria de maior investimento em aparelhos

(GIORDAN, 1999; KENSKI, 2008; NASCIMENTO, 2013; BACICH, NETO, TREVISANI, 2015).

Portanto, os desafios enfrentados por professores que ensinam química estão inseridos em um contexto complexo que envolve necessariamente questões formativas, ambiente escolar, trabalho coletivos dos diferentes agentes educacionais, influências advindas de mudanças sociais e de utilização de tecnologias digitais e vulnerabilidades de natureza econômica, social e científica. De modo que não é possível discutir os desafios e nem as possíveis maneiras de superar esses desafios analisando apenas o trabalho do professor e suas práticas e sala de aula, é necessário considerar o contexto e a coletividade do sistema educacional (GIORDAN, 1999; POZO e CRESPO, 2009; IMBERNÓN, 2011; QUADROS et al. 2011; BACICH, NETO, TREVISANI, 2015).

Metodologia da pesquisa

A metodologia utilizada na pesquisa foi de natureza qualitativa, com característica de estudo de caso. Segundo Godoy (2005), as pesquisas qualitativas têm ocupado lugar de destaque entre as várias possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem seres humanos e suas relações sociais. Nesse tipo de pesquisa busca-se compreender o fenômeno estudado por meio da descrição e significado dado pelos sujeitos pesquisados, sem a preocupação ou intenção de quantificar ou mensurá-los. Além disso, o estudo de caso é caracterizado quando se pretende aprofundar sobre um determinado assunto (GIL, 2008, p. 58).

Na produção dos dados no presente estudo foi realizada a observação *in loco* e entrevista. Godoy (2005, p. 27) afirma que a observação tem papel importante no estudo de caso, porque ao observar procura-se apreender aparências, eventos e comportamentos, podendo essa observação ser de caráter participante ou não. Sobre a entrevista, Haguette (1997, p.72) argumenta que a entrevista é um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Por meio da entrevista, o pesquisador consegue obter informações subjetivas, pois dessa forma o entrevistado expõe seus valores, atitudes, crenças, que em outros tipos de coleta de dados, como na

observação, seria mais difícil ou até impossível. Além disso, os dados produzidos na pesquisa foram analisados com base na indução. A indução é utilizada “quando algum problema ou questão específica se transforma no foco da pesquisa. Os dados produzidos são analisados a fim de desenvolver um modelo descritivo que englobe todas as instâncias do fenômeno” Bogdan e Binklen (1994, p. 98). Neste caso, o problema em específico refere-se aos desafios enfrentados por professores que ensinam química em uma escola pública estadual do interior do Mato Grosso.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual, no município de Tangará da Serra-MT e os participantes da pesquisa foram três professores que lecionam a disciplina de Química. Entretanto não possuem formação acadêmica em Química, sendo um matemático e dois biólogos. A regência em disciplina diferente da área de formação do professor é amparada pela instrução normativa nº 014/2017/GS/SEDUC/MT, Portaria nº 367/17/GS/Seduc/MT.

Inicialmente, foi realizada a observação *in loco* das atividades docentes, durante as aulas de Química. Essa etapa serviu de base para a estruturação da entrevista. Essa entrevista foi gravada e transcrita na íntegra e na análise desses dados os participantes são identificados como P1, P2 e P3, com o intuito de preservar a identidade dos participantes, conforme o termo de consentimento assinado voluntariamente pelos participantes.

A entrevista semiestruturada com os professores continha três perguntas, a saber: I) Como os professores planejam as aulas de química, a base teórica e uso de recursos didáticos como tecnologias digitais e atividades experimentais? II) Como os professores percebem a formação continuada para o ensino de Química? III) Quais os desafios/dificuldades enfrentados pelos professores no âmbito escolar nos processos de ensino da Química?

Resultados

Ensinar é um desafio e, principalmente, quando se trata da disciplina de Química devido as especificidades da área e parte importante desse processo é o planejamento da aula pelo professor. Soma-se a isso o fato de parte dos alunos terem as vezes visão incoerente em relação a disciplina, muitas vezes por considerarem

complexa e exigir do estudante, dedicação, concentração e convencimento oriundos de outras disciplinas para a resolução de problemas inerente aos assuntos da Química. Esse contexto, exige do professor organização e domínio para uma abordagem em sala de aula de forma a atrair e construir convencimento dos fundamentos básicos da química com potencial de produzir uma formação cidadã crítica (POZO e CRESPO, 2009; QUADROS, et al. 2011; GIORDAN, 2013; OLIVEIRA, SOUTO, CARVALHO, 2018).

Uma vez que, a escola em que foi realizada a pesquisa apresenta déficit de docentes com formação em Química e os referidos professores participantes do estudo não possuem formação na área, que por si só pode ser considerado um desafio formidável. De modo que primeiro momento da pesquisa buscou-se compreender como os professores organizam e preparam as aulas de Química, a base teórica e os procedimentos utilizados por eles, uso de recursos digitais entre outros. Os relatos abaixo retratam os desafios enfrentados por esse grupo de professores:

P1. “Então, na verdade eu organizo assim: primeira coisa eu pego o planejamento anual da escola [o professor refere-se ao livro didático], é que tem todos os conteúdos sugeridos para todo ensino médio, no primeiro segundo terceiro e quarto bimestre”. (Entrevista realizada em 20/10/2016).

P2. “Eu utilizo a biblioteca junto com a internet. Que pra mim, eu considero muito mais fácil que usar outro recurso da escola, como o livro pedagógico que é dado, que pra mim, tem mais informações na biblioteca e na internet que em um livro deles”. (Entrevista realizada em 20/10/2016).

P3. “Quando eu iniciei, eu buscava sempre fazer um planejamento, averiguava o grau de entendimento dos alunos e buscava por estratégias que pudessem atendê-los de forma mais efetiva. Mas isso apenas em relação à Biologia, como eu não tenho formação na área [referindo a área da química] e não é sempre que leciono química, fica difícil você se preparar para esta demanda. Neste caso, é muito complicado estabelecer um planejamento, então com o passar do tempo eu acostumei a me limitar ao livro didático”. (Entrevista realizada em 26/10/2016).

O relato do professor P1 afirma limitar ao uso do livro didático no planejamento das aulas de química, pois considera que contém todos os conteúdos contidos no planejamento da escola. Tal relato

remete ao uso de metodologia de ensino tradicional, pautada na aula teórica expositiva. Esse tipo de abordagem tradicional muitas vezes é adotado como uma forma de auto defesa por parte do professor ou até mesmo uma forma de evitar questionamentos por parte dos alunos, sobre o conteúdo. Entretanto, o uso de abordagem tradicional pautada na teoria e oralidade pode contribuir para o aumento da dificuldade de compreensão e desinteresse pela matéria por parte do aluno (POZO e CRESPO, 2009; QUADROS et al. 2011). Além do mais, no ensino tradicional o professor é o sujeito protagonista e repassa seu conhecimento aos alunos. Desta forma, as aulas são centradas no professor que determina quais serão os conteúdos repassados aos alunos, assim como a organização de como ocorrerá os processos de ensino e aprendizagem (IMBERNÓN, 2011).

Por outro lado, o professor P2 afirma que inclui no seu planejamento uso de um recurso digital, a internet e a biblioteca, enfatizando que a combinação de uso da internet e biblioteca trazem mais informações que o livro didático. Ademais, para o professor P2 é mais fácil usar esses recursos do que qualquer outros disponíveis na escola. Nesse contexto, é importante mencionar que as tecnologias digitais oferecem ao professor diversos recursos como: pesquisa bibliográfica diversificada, jogos, simulados, imagens, vídeos etc., que podem subsidiar e dar suporte ao professor podendo contribuir para um maior dinamismo das aulas, mas não pode ser tomada como a única fonte para prover todo o planejamento do professor, assim como o livro didático, porque ambos se complementam. Nessa direção, diversos autores argumentam que as tecnologias contribuem para os processos de ensino e aprendizagem dos alunos por motivar, proporcionar interação e tornar o ensino e a aprendizagem mais divertidos (POZO; CRESPO, 2009; GIORDAN, 2013; QUADROS et.al. 2011; SILVA, 2011). Além do mais, independentemente do professor tomar ou não o livro didático como recurso pedagógica ou usar a internet em seu planejamento, ambos os procedimentos podem caminhar em consonância e não separados. As aulas podem ser planejadas de forma a instigar o aluno a buscar o conhecimento. Desse modo, são necessárias reformulações na prática pedagógica de tal forma que a atenção do aluno se volte para a ciência, despertando sua curiosidade pelo saber (SILVA, 2011, p.12).

O professor P3 afirma que no início da carreira procurava fazer um

planejamento e buscava estratégias com base no nível de conhecimento, mais para a área da formação dele e justifica que não faz esse tipo de planejamento para a disciplina de Química, devido não ser sua área de atuação e formação. O relato do professor P3 sugere que o fato de não ter formação em química e a incerteza de que irá continuar a ministrar a disciplina, contribui para o não planejamento das ações em sala de aula. Esse não planejamento de atividades e as dualidades associadas à falta de formação na área pode levar a condução de aulas pouco atrativas e interessantes para os alunos, podendo contribuir para o surgimento de dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, Pozo e Crespo, (2009, p.24) argumentam que ao buscar organizar a aula, o professor deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos, em relação ao que será ensinado, além dos procedimentos e atitudes a serem desenvolvidas. Os alunos já podem ter algum tipo de conhecimento ou não a respeito do conteúdo, ou qual a sua importância para o aluno, a final, o professor está lidando com o futuro cidadão. Além disso, vive-se num mundo rodeado por informações graças ao acesso à internet, logo, não é presumível que o aluno adentre a escola sem nenhum tipo de conhecimento prévio sobre o assunto, seja ele certo ou errado, mas é possível que ele já tenha ouvido sobre o assunto abordado. Contudo, Imbernón (2011) enfatiza que para o professor desenvolver a atividade de sala de aula e até mesmo inovar na sala de aula é necessário propiciar ambiente de trabalho e formação que contribua para o bom desenvolvimento da docência e vulnerabilidades de natureza econômica, social e científica são fatores importantes. Nesse sentido, os relatos de P3 transparecem essa incerteza tanto do ponto de vista da formação quanto da continuidade do trabalho na disciplina de Química.

Ainda no que se refere aos relatos dos professores sobre planejamento das aulas de química não foi percebido uma sistematização, ou seja, um cuidado com o planejamento das aulas de química, de modo que, ao que parece cada um adota uma forma própria de planejar e conduzir suas aulas. No entanto, quando se referem a atitudes e procedimentos, Pozo e Crespo (2009) e Silva (2011), lembram que são tão importantes quanto o conteúdo a ser ministrado. A aula deve favorecer não só a aprendizagem, mas discussões a respeito dessa ciência.

Além disso, a metodologia descrita pelos professores foi matéria de observação na sala de aula. E, apesar da escola adotar o livro didático, observou-se que os professores usaram, frequentemente, durante as aulas a escrita de resumo do conteúdo no quadro, em que a cópia não era obrigatória por parte dos alunos, mas era usado como apoio para o professor expor/explicar o conteúdo. Também foi observado que, os professores P1 e P3, utilizaram os exercícios trazidos pelo livro didático adotado pela escola, enquanto que o professor P2 utilizou lista de exercício impressa, elaborada com base em outros documentos encontrados na biblioteca e na internet, assim como descreveram em suas falas sobre o planejamento das aulas de química.

Ao analisar os relatos dos professores P1 e P3 sobre planejamento das aulas de química os relatos sugerem que o método de ensino tradicional parece ser mais vantajoso pelo fato do professor não possuir pleno domínio sobre o conteúdo a ser ministrado que pode ser compreendido pelos mesmos não possuírem formação em Química e até mesmo a incerteza da continuação a frente da disciplina. Porém, esses fatos trazem desvantagens para o ensino da Química, devido as aulas somente expositivas, poder contribuir para o aumento das dificuldades dos alunos em conciliar a teoria que está sendo exposta, com sua aplicação prática, considerando que a química tem por característica ser uma disciplina visual e experimental (POZO E CRESPO, 2009; VASCONCELLOS, 1998; SILVA 2011).

Uma alternativa que poderia auxiliar os professores na sala de aula, no que diz respeito a inovar na metodologia de ensino é a formação continuada oferecido pela SEDUC-MT via Centro de Formação de Professores (CEFAPRO). Entretanto, quando perguntados sobre a formação continuada os professores proferiram os seguintes relatos:

P1. “Concentrei meus esforços na disciplina de matemática que é a minha área de formação, mas mesmo assim, os cursos de capacitação que fiz e que faço até hoje que no caso, agora é a “Sala do Educador” e o PEIP, fala-se muito sobre isso, mas não te dão exemplo ou dizem como fazer, entende?”.

2. “Das poucas que participei aqui na escola, não observei algum proveito, até porque fala-se de teorias que eu não compreendo,

minha formação é biologia, e não pedagogia, aí os assuntos são tratados a luz da Pedagogia e com isso eu me senti desestimulado em participar”.

P3. “Eu me limitei ao livro didático, devido às minhas frustrações enquanto docente. E assim tem dado certo, pelo menos consigo fazer alguma coisa”.

Os relatos mostrados acima evidenciam que embora os professores participem de cursos de formação continuada, as falas deixam transparecer que eles não se sentem contemplados pela formação ofertada. Além do mais, durante as observações na escola foi perceptível que cada um dos participantes tem um posicionamento diferente sobre a formação continuada, aparentam buscar durante a hora-atividade analisar o livro didático ou buscar conhecimento na internet. O professor P1 faz crítica à formação continuada, citando o conteúdo abordado durante a formação, argumentando que esperava uma abordagem mais prática que teórica. A abordagem em seu ponto de vista se concentra muito na indisciplina dos alunos, e não traz consigo soluções práticas ou metodologias de ensino que poderiam contribuir na inovação da prática docente em sala de aula. Também, a falta de formação em química parece influenciar no sentido de se dedicar ao planejamento e execução de estratégias de ensino, uma vez que, o professor P1 afirma que concentrou esforços na disciplina de matemática que é a de formação dele.

Apesar da crítica feita à formação continuada pelos professores que não contemplaria as necessidades deles, não foi observado momentos de troca de experiência entre os professores de química durante o período de realização da pesquisa. Cada professor atua em um horário diferente impossibilitando, provavelmente, a troca de experiências entre eles. Sobre essa questão, Imbernón (2011) chama atenção para o trabalho coletivo entre os professores da mesma área de atuação em que ao se ter um coletivo de professores participativo e que discute sobre a práxis pedagógica, seja nos momentos de formação continuada ou no ambiente escolar, é possível ter um olhar mais profundo sobre as dimensões escolares e entender como o aprender ensinando e o ensinar aprendendo podem ajudar o professor na prática em sala de aula. É por meio do coletivo que se pode trocar experiências inovadoras e aperfeiçoar metodologias e estratégias que

visam melhorar desempenho e qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

As frustrações mencionadas pelo P3 parecem ser referentes a insatisfações com a falta de apoio da escola em relação a novas metodologias de ensino que se diferem da tradicional, a vulnerabilidade no cargo e a falta de acompanhamento dos pais em relação à aprendizagem dos alunos. Durante as observações pode-se perceber que o dilema da instabilidade acaba preocupando não apenas os professores, mas todos os funcionários da unidade escolar. Os professores que possuem estabilidade no cargo, parece não terem uma situação bem definida em relação a sua lotação na unidade de ensino, tudo dependem do número de matrículas, e conforme a quantidade de alunos abre-se as turmas gerando as vagas para depois fazer a atribuição aos professores, com essa situação, alguns professores completam a carga horária em outras unidades de ensino, ocasionando dificuldades ao professor devido à locomoção de uma unidade para outra.

Muito embora tem-se discutido a formação continuada dos professores como base que alicerça o aprimoramento do conhecimento científico e a atuação profissional esse professor não pode ser tomado como o único responsável pelos resultados dos processos de ensino e aprendizagem porque ele é um dos sujeitos do sistema de ensino e o trabalho coletivo tem sido apontado como uma maneira de implementar melhorias no ensino (QUADROS, *at al.* 2011; SILVA, 2011; IMBERNÓN, 2011; NASCIMENTO 2013; PASCOIN, CARVALHO, SOUTO, 2019).

Os relatos proferidos pelo professor P2, deixa a entender que compartilha do mesmo sentimento do professor P1, que a formação continuada oferta um conteúdo voltado à pedagogia e se distanciando da área da disciplina que leciona, o que pode estar contribuindo para desestimular, deixando evidente ter participado poucas vezes da formação continuada. No entanto, o professor P3 não teceu comentários sobre o curso de formação, se limitando a relatar que ao longo da carreira alguns fatos levaram a concentrar toda a sua prática docente no planejamento baseado apenas no livro didático e que em seu ponto de vista tem dado certo. Entretanto, a formação continuada pode promover a interação entre os colegas, é nesse momento que se pode discutir os problemas por eles vivenciados na sala de aula. Sobre

esse assunto, Quadros *et al.* (2011) e Imbernón (2011) discorrem que é importante os professores terem o interesse em buscar novos caminhos para a prática docente, mas que para isso a formação continuada deve atender as suas necessidades e a teoria e a prática devem caminhar juntas. De modo que, com base nos relatos e nos argumentos de Imbernón (2011), pôde-se observar que há indícios de que a formação continuada ofertada não está atendendo às necessidades formativas esperadas pelos professores, mas pode não ser somente esse fato, tendo em vista que não possuem formação em química, o que pode ter contribuído para o não engajamento dos professores na formação continuada.

As ações formativas continuadas devem considerar as necessidades de formação as quais estão vinculadas e buscar corresponder às expectativas dos professores, principalmente em relação às diversas tecnologias da informação e da comunicação tão presentes na sociedade atual. Instruindo e capacitando o professor a inovar nas práticas de sala de aula como o recursos tecnológicos como alternativa para a superação dos desafios impostos pela realidade educacional, procurar entendê-las e ter disposição para construir e reconstruir seus saberes para que o professor possa estar preparado para superar as dificuldades dos processos de ensino e aprendizagem (SCHNETZLER, 2002; IMBERNÓN, 2011).

Buscou-se discutir e compreender os desafios/dificuldades enfrentados no âmbito escolar pelos professores que ensinam química com relação ao uso de recursos tecnológicos no ensino de química, teve-se os seguintes relatos:

P1. Eu tentei fazer isso na outra escola onde lecionava, mas isso em matemática, eu propus usarmos alguns jogos, fazer algumas visitas técnicas em construções e conversar com esse pessoal, sabe, a gente usa muita matemática na construção, e até na agricultura, mas não deu certo. Foi muito frustrante e com isso eu pedi remoção para Tangará”.

P2. “Eu me limitei ao livro didático, devido às minhas frustrações enquanto docente... É muito ruim ser professora, ... eu penso em desistir, estou pensando em começar outro curso fora da educação.

P3. “Nós começamos um projeto sobre a horta, mas houve muita resistência, e então é melhor se limitar ao livro e pronto”.

Analisando os relatos é possível perceber evidências não só de frustração em relação à atividade docente, mas também em relação às tentativas de inovação de metodologia e que estas tentativas parecem que não foram bem-sucedidas. Ao que espera-se o trabalho deveria proporcionar a realização profissional, mas tem se apresentado para os professores como algo ruim, sofrido e desestimulante, e o professor P3 deixa transparente o dissabor da atuação na sala de aula, externando a vontade de não exercer a docência devido a algumas experiências sem sucesso ao longo da carreira. É provável que o fato de os professores precisarem atuar em mais de uma escola para completar a carga horaria e a distância entre essas escolas pode ser um desafio a mais para esses professores, devido o traslado ocupar tempo considerável dos professores, como observado em loco.

Vasconcellos (1998), Nascimento (2013) e Oliveira, Souto, Carvalho (2018) defendem que há a necessidade de inovar nas formas de ensino e aprendizagem para se lograr êxito e na química não é diferente, pois, em sua essência, a química trata de assunto que não pode ser visto ou percebidos pelos nossos sentidos, exigindo do aluno mudanças na sua forma de ver e entender o mundo, assim como compreender símbolos, diagramas, representações gráficas e equações. Também, é necessário que a prática de ensino não se limita apenas a maneira pela qual o professor desenvolve sua aula, ela extrapola, quando busca estimular o estudante a aprendizagem.

Nesse sentido, o estudo da química pode envolver a participação dos estudantes em processos de investigação de problemas com impacto social e fenômenos que atingem a sociedade e as inovações tecnológicas fomentadas pelas descobertas no âmbito da Química. Ao investigar questões dessa natureza que abordam situações do dia-a-dia possibilita ao aluno reelaborar concepções sobre essa ciência e sua influência em um mundo globalizado, exercendo, desse modo, sua cidadania de forma crítica fundamentada (VASCONCELLOS, 1998; POZO E CRESPO, 2009).

Considerações Finais

Diante dos resultados produzidos, apresentado e discutidos acredita-se que novos horizontes poderão se abrir para o entendimento dos desafios enfrentados pelos professores que

ensinam química, contribuindo assim, para a evolução da formação continuada desses professores.

Além disso, os principais desafios evidenciados pelos professores referem-se à ausência de formação inicial em química aliada às incertezas de continuidade na disciplina, o sentimento que a formação continuada não atende suas necessidades e a necessidade de locomoção entre escolas para complementação de carga horaria. Nesse sentido, a desmotivação percebida nas palavras dos professores parece ser reflexo, em parte, desses desafios enfrentados e que tem desestimulado a desenvolverem inovações no ensino da Química.

Contudo, apesar destes profissionais não terem formação em química, mas lecionarem a disciplina de química devido à falta de oportunidade em sua área de atuação, a formação continuada considerando a realidade da sala de aula onde exercem a docência e inserção de tecnologias digitais na prática pedagógica pode ser uma ação que contribuirá na superação dos desafios de ensinar, mesmo tendo que conviver com as demais dificuldades extra sala de aula. Além disso, os professores são apenas um dos sujeitos do sistema educacional e para a superação de desafios nos processos de ensino e aprendizagem é necessário trabalho coletivo entre todos que formam o sistema de ensino.

Referências

ARROIO, Agnaldo. HONÓRIO, Kátia, WEBER, Karen. HOMEM-DE-MELLO, Paula. GAMBARELLA, Maria Teresa do Prado. SILVA, Albérico. O show da química: motivando o interesse científico. **Química Nova**, v. 29, n. 1, p. 173-178, 2006.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; Fernando de Mello, TREVISANI, Fernando. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORDAN, M. **Computadores e linguagens nas aulas de ciências: uma perspectiva sociocultural para compreender a construção de**

significados. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GIORDAN, Marcelo. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química Nova na Escola**, v.10, n. 10, p. 43-49, 1999.

GODOY, Christiane Kleinubing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa da (organizadores). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.** São Paulo: Saraiva, 2005.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2008.

NASCIMENTO, D.B do; et al. **Desafios para a docência em química** [recurso eletrônico]. São Paulo: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, [2013].

OLIVEIRA, Fabio Caires SOUTO, Daise Lago Pereira, CARVALHO, José Wilson Pires. Percepções e apontamentos de um grupo de discentes ao explorarem a hipermissão Equimídi@. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 11, p. 146-168, 2018.

OLIVEIRA, Maria Edivania Rodrigues da Silva Neves, CARVALHO, José Wilson Pires, KAPITANGO-A-SAMBA, Kilwangy Kya. Objetos Digitais de Aprendizagem como Recurso Mediador do Ensino de Química. **Revista Cocar**, v. 13, n. 27, p. 1005-1021, 2019.

PASCOIN, Alessandro Félix; CARVALHO, José Wilson Pires; SOUTO, Daise Lago Pereira. Ensino de química orgânica com o uso dos objetos de aprendizagem atômig e simulador construtor de moléculas. **Revista Signos**, v. 40, n. 2, 2019.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.** Tradução: Naila Freitas. 5 ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

QUADROS, Ana Luiza, SILVA, Dayse Carvalho, ANDRADE, Frank Pereira, ALEME, Helga Gabriela, OLIVEIRA, Sheila Rodrigues, SILVA, Gilson de Freitas. Ensinar e aprender Química: a percepção dos professores do Ensino Médio. In: **Educar em Revista.** Curitiba, n. 40, p. 159-176.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de química. **Química Nova na escola**, v. 16, p. 15-20, 2002.

SILVA, Dayse Pereira. **Questões propostas no planejamento de atividades experimentais de natureza investigativa no ensino de química: reflexões de um grupo de professores.** 2011, Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências – área Ensino de Química) – Instituto de Física, Universidade de

São Paulo, São Paulo, 2011, Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-01062012-135651/pt-br.php>. Acesso em 24/04/2020.

VASCONCELLOS, C. S. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**. São Paulo; Libertad, 1998. 125p. (v. 5, Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad).

**PRÁTICAS EDUCATIVAS EM
CONTEXTOS NÃO-FORMAIS:
MOVIMENTOS SOCIAIS PELA
EDUCAÇÃO POPULAR**

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTOS NÃO-FORMAIS: MOVIMENTOS SOCIAIS PELA EDUCAÇÃO POPULAR¹²⁷

Juliette Scarlet Galvão Aires Santos (UFRN)¹²⁸

Introdução

Este artigo é resultado de um estudo etnográfico em contextos de educação não-formal articulando reflexões a partir do encontro entre dois espaços de educação: o curso Política Feminista e Transformação Social, com carga horária de 40 horas na modalidade à distância e com atividades presenciais, promovido pela Universidade Livre Feminista (ULF) e o Cursinho Popular Marielle Franco, em Natal/RN, da Rede Emancipa. O encontro entre esses dois espaços aconteceu numa oficina sobre feminismo realizada pelas educandas do curso da ULF no Cursinho Marielle Franco em 15 de junho de 2019.

A Rede Emancipa é um movimento social nacional de Educação Popular que se articula como uma rede de cursos, populares e gratuitos, preparatórios para os vestibulares e ENEM cujo objetivo é oferecer às pessoas, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, provenientes das escolas públicas e periferias, uma alternativa popular de educação que possa viabilizar o acesso às universidades públicas.

Por acreditar que é preciso democratizar o acesso às universidades públicas, a Rede Emancipa se organiza nacionalmente numa rede de cursinhos preparatórios para lutar pelo ingresso das classes populares ao ensino superior. O Cursinho Popular Marielle Franco, é um dos núcleos do estado do Rio Grande do Norte, presente na cidade Natal e, em 2019, esteve no *campus* da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

A Universidade Livre Feminista é um projeto feminista nacional que iniciou no espaço virtual, mas conta também com encontros

¹²⁷ Este trabalho foi publicado nos anais do VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU que aconteceu no ano 2019

¹²⁸ Mestranda do curso Antropologia Social pelo PPGAS – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Email: juliettescarletsantos@gmail.com

educativos presenciais entre as redes de mulheres que se formam em cada cidade/estado do país. A principal bandeira de luta desse movimento é a democratização da educação feminista. O feminismo aparece como *práxis* educativa e é a partir da utilização dos novos meios de comunicação, como a *internet*, que se pretende democratizar essa educação.

Algumas das atividades que a Universidade Livre Feminista oferta para a formação das integrantes são os cursos de caráter semipresencial nos quais há os fóruns virtuais que servem para proporcionar o encontro, o debate e os conteúdos de caráter teórico sintetizados em apostilas. Além disso, as participantes dos cursos se articulam presencialmente (em cada cidade e estado) para debater sobre as temáticas e estudar os conteúdos.

O curso “Política Feminista e Transformação Social” foi um dos cursos ofertados pela Universidade Livre Feminista com duração de 15 de março a 26 de maio de 2019. Ao final desse curso, foi solicitado às educandas que realizassem uma atividade-extra sobre feminismo aberta a algum público de fora do curso com o intuito de transmitir e formular os conhecimentos apreendidos em novos espaços.

O Cursinho Popular Marielle Franco foi o espaço escolhido por também trabalhar dentro da área da educação não-formal e a partir dos métodos pedagógicos de Paulo Freire que também é o referencial norteador para a ação educativa feminista da Universidade Livre Feminista. A atividade em formato de “oficina” se deu pela dinâmica que a equipe pedagógica e docente do cursinho adota. O Cursinho Popular Marielle Franco funciona todos os sábados, no horário das 8:30h às 16:20h. Além das aulas que objetivam dar conta dos conteúdos exigidos pelo ENEM, a equipe trabalha com atividades pedagógicas fora da sala de aula: as “oficinas” e os “círculos” que acontecem no tempo livre. Os temas das oficinas e círculos circundam em torno das problemáticas sociais, a organização interna do cursinho e os princípios políticos-pedagógicos da Rede Emancipa, além de debates sobre a conjuntura sociopolítica e questões ligadas a movimentos sociais.

Assim, foi no espaço das “oficinas” que se realizou a atividade-extra final do curso da Universidade Livre Feminista com a participação da educadora e de três educandas (contando comigo). A atividade foi realizada como uma “dinâmica”, pois o modelo da “oficina” deve

funcionar como atividade integrativa e não como aula no modelo expositivo. Espaços pedagógicos como as “oficinas” vem sendo largamente utilizados por organizações feministas que primam por um espaço dialógico de formação política.

Um exemplo de organização que promove “oficinas” são as associações e centros das Mulheres da Zona da Mata de Pernambuco (SILVA, 2010). De acordo com Carmen Silva (2010), muitos destes centros e associações dividem-se em grupos de atuação que ofertam diversas oficinas como de leitura, inglês, teatro, percussão e música para mulheres jovens. Silva (2010) aponta que as oficinas fazem parte de um trabalho social complementado por muitas iniciativas de formação política das mulheres, a chamada “formação para a cidadania”. São atividades educativas dirigidas às mulheres tratando de diversos temas como: relacionamento familiar, direitos humanos, gênero, saúde, políticas públicas (2010, p: 65).

A motivação pela construção deste trabalho sobre o campo da educação não-formal decorre da necessidade de discutir sobre os processos educativos construídos extramuros escolares, dentro das organizações sociais e nos movimentos sociais (GOHN, 2009), refletindo sobre a participação de segmentos organizados da sociedade civil nos processos de formação sociopolítica coletiva e na inserção dos setores da população postos à margem dos processos educativos formais. Para tanto, é necessário compreender o que é essa área que ainda está em construção dentro do extenso campo da Educação.

A educação não-formal é uma área de conhecimento ainda em construção e pode ser compreendida como um processo com várias dimensões: a aprendizagem política dos direitos das(os) indivíduos enquanto cidadãs(os), a aprendizagem que capacita as(os) indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários e a aprendizagem de conteúdos que possibilitem as(os) indivíduos uma compreensão de mundo crítica (GOHN, 2006), são alguns dos conceitos pelos quais se pode refletir sobre essa área da educação.

É importante não confundir com a educação informal que pode ser entendida como aquela na qual as(os) indivíduos aprendem durante seu processo de socialização (com família, bairro, amigas(os), vizinhança) e é uma aprendizagem carregada de valores e sentimentos que são próprios e herdados (GOHN, 2006), ou seja, conhecimentos

apreendidos a partir de uma dinâmica de vida construída em torno de um processo social afetivo. Uma outra diferença entre a educação não-formal e a informal, é que a primeira opera com uma intencionalidade na ação educativa, já a segunda ocorre em ambientes espontâneos no qual as relações sociais se desenvolvem a partir de afetos e pertencimentos.

A educação não-formal surge como um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivo (GOHN, 2009). É uma área da educação que busca construir um processo de aprendizagem crítico e problematizador a partir das realidades sociais das(os) sujeitos, educandas(os) e educadoras(os), que constroem esses espaços. Nesse sentido, a educação não-formal surge como um movimento social pela educação popular e, por conseguinte, os movimentos sociais pela educação feminista também constroem esse processo educativo.

Desse modo, este trabalho tem como intencionalidade construir reflexões acerca dessa nova área, analisando dois espaços de educação não-formal e quem são as(os) sujeitos e movimentos organizados que os compõem. Objetivando, pois, compreender como se opera dentro da educação não-formal e quais as repercussões dos projetos da Universidade Livre Feminista e do Cursinho Marielle Franco.

A abordagem antropológica da pesquisa de campo foi norteadada pelo referencial teórico de Brandão (2007) e Silva (2006) que fazem uma discussão aprofundada sobre o método antropológico da observação participante destacando a dimensão subjetiva da produção do conhecimento a partir da relação entre pesquisadora(o) e sujeitos pesquisadas(os) dentro do trabalho de campo.

Metodologia

O estudo etnográfico deste trabalho foi construído a partir de uma coleta de dados em dois espaços de educação não-formal. Por compreender a estreita e importante relação entre os campos da educação e da antropologia, principalmente na área da educação não-formal, o olhar antropológico se fez necessário por proporcionar uma ampla visão com todas as interfaces que demandam uma pesquisa aprofundada.

Em uma pesquisa antropológica, o trabalho de campo funciona como a principal metodologia para se construir o estudo etnográfico. O trabalho de campo pode ser compreendido como uma vivência carregada de uma intensa dimensão de subjetividade, pois todo o trabalho de produção de conhecimento se passa através de uma relação subjetiva (BRANDÃO, 2007).

A relação interpessoal e a subjetividade são partes do método do trabalho de campo para construir uma etnografia a partir de uma abordagem antropológica. Brandão (2007) argumenta que o envolvimento pessoal da(o) pesquisadora(o) com as pessoas em sua pesquisa de campo fornece os dados para um trabalho científico aprofundado.

Na antropologia, o método para o trabalho de campo no qual a(o) pesquisadora(o) observa e recolhe os dados sem intermediações é chamado de “observação participante”. Brandão (2007) vai além da “observação participante” e trabalha com a perspectiva de uma “pesquisa participante” que implica em tratar o envolvimento, entre pesquisadora(o) e pessoas pesquisadas, como material científico.

A “participação” do pesquisador em campo é concebida como uma convivência íntima e prolongada da(o) pesquisadora(o) com os sujeitos pesquisadas(os) (SILVA, 2006) proporcionando a(o) pesquisadora(o) uma coleta de dados carregada de densidade e intersubjetividade. Assumir a dimensão das relações intersubjetivas na pesquisa, traz consigo questionamentos apontados por Silva (2006) como a necessidade da(o) antropóloga(o) refletir até que ponto a relação estabelecida com as(os) sujeitos pesquisadas(os) afeta as interpretações produzidas no texto etnográfico.

Nesse sentido, a antropologia é uma ciência que não tem receio de assumir as falhas da postura adotada como “neutralidade científica”. As(os) antropólogas(os) buscam trabalhar com a subjetividade como método de pesquisa admitindo que uma pesquisa participante possibilita uma densidade maior na coleta de dados e uma profundidade em sua interpretação. Assim, é necessário pontuar que nesta pesquisa há uma dimensão participativa e militante. Isso porque, nos dois espaços de educação, estive atuante não apenas como pesquisadora. No caso do curso da Universidade Livre Feminista participei como educanda, enquanto no Cursinho Marielle Franco atuo como professora de sociologia.

Por isso, como suporte teórico, recorri às leituras sobre a Metodologia de Investigação-ação Participativa (IAP) a partir da perspectiva trabalhada por Borda (2012). A Investigação-ação Participativa é uma produção, de pesquisadoras(es) latino-americanas(es), teórico-prática de pesquisas engajadas em ações políticas de militância com o objetivo de produzir pesquisas críticas e comprometidas com a luta dos povos.

A produção do conhecimento a partir da metodologia IAP considera o histórico de como se constituiu as nações na América Latina e problematiza os cânones da ciência. Borda (2012) examina os processos de produção do conhecimento científico e trabalha com a perspectiva da ciência como um produto cultural humano que responde a necessidades coletivas e objetivos determinados por classes dominantes.

Nesse sentido, a Investigação-ação Participativa discute sobre a produção de uma ciência emergente (BORDA, 2012), que deve ser crítica a respeito da ciência produzida pelas classes hegemônicas, e comprometida com as lutas populares. Esse compromisso perpassa tanto o comprometimento com a produção de um conhecimento científico emergente dentro da disputa epistemológica com a ciência dominante, como também as lutas travadas no âmbito da sociedade civil. Desse modo, a Investigação-ação Participativa combina a pesquisa científica com a ação política e prática militante.

Além disso, há uma aproximação importante entre a pedagogia de Paulo Freire (adotada pela ULF e a Rede Emancipa) com as reflexões de Borda (2012). Essa aproximação é discutida por Neto (2018) que aponta a IAP como uma modalidade de educação popular devido ao seu papel impulsionador de movimentos sociais de base (NETO, 2018). Por isso, a Investigação-ação Participativa foi uma importante referência teórica para pensar minha metodologia de atuação em campo.

Por conseguinte, a metodologia desta pesquisa teve enfoque qualitativo com o método da observação participante utilizando como recursos: vídeos e fotografias dos espaços e das pessoas transitando esses espaços, construção de um caderno de campo no caso da observação e coleta de dados nos espaços do Cursinho Marielle Franco e nos espaços (virtual e presencial) da Universidade Livre Feminista, e análise dos materiais utilizados e produzidos durante a oficina

promovida pelas participantes do curso Política Feminista e Transformação Social (escritos, registros fotográficos) e ao longo do curso (apostilas, subsídios textuais, escritos).

DISCUSSÃO

A pedagogia feminista da Universidade Livre

Bell Hooks em sua obra *Ensinando a Transgredir: Educação como Prática da Liberdade* (2019) faz uma provocação interessante sobre a construção de uma comunidade pedagógica.

Hoje em dia, quando a “diferença” é tema quente nos círculos progressistas, está na moda falar de “hibridação” e “cruzar fronteiras”, mas raramente encontramos exemplos concretos de indivíduos que realmente ocupem posições diferentes dentro das estruturas e partilhem ideias entre si, mapeando seus terrenos, seus vínculos e suas preocupações comuns no que se refere às práticas de ensino (HOOKS, 2019, p: 173)

Hooks (2019) debruça-se sobre a prática do diálogo como um meio de cruzar as fronteiras e as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social (p: 174) para alcançar práticas educativas de liberdade e transgressão que possam confrontar as diferenças. Hooks (2019) define essa educação como prática da liberdade como “um jeito de ensinar que qualquer um possa aprender”, o processo de aprendizado não como o simples ato de partilhar informações, mas também como participação no crescimento intelectual e espiritual das(os) alunas(os) (p: 25).

Essa perspectiva é fortemente influenciada pela filosofia de Paulo Freire da educação problematizadora que desperta a consciência das(os) oprimidas(os), “os esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2014). Filosofia que também é forte influenciadora dos princípios político-pedagógicos dos projetos de educação desta pesquisa. A categoria de “oprimido”, amplamente utilizada nas obras de Paulo Freire, caracteriza o resultado da relação colonizadora e dominadora que se prolonga para os ambientes em que se desenvolve os processos de educação (MORETTI; ADAMS, 2011). A partir disso, é possível pensar

que a educação não-formal são todos os espaços de formação educativa que buscam explicar que essa relação colonizadora existe e buscam instrumentalizar as(os) indivíduos, por meio da educação popular, para lutar contra as relações de dominação e opressão, construindo novas práticas educativas pautadas na emancipação das(os) sujeitos.

Nesse sentido, surge a pedagogia feminista no campo de estudos que analisa a relação entre educação e movimentos sociais.

Neste ambiente teórico-político a ação educativa é nomeada como *formação*, e, em alguns casos, são estudadas as *políticas de formação* (...) As políticas de formação reúnem um conjunto de elaborações destes movimentos sobre concepção pedagógica, objetivos e temas prioritários, estrutura interna necessária ao desenvolvimento das ações, entre outras. Alguns movimentos sociais possuem também escolas e/ou centros de formação específicos (SILVA, 2010, p: 10)

A fim de discutir sobre movimentos sociais que possuem centros de formação específicos (SILVA, 2010), trouxe o movimento social Rede Emancipa organizado como cursinhos populares preparatórios para o ENEM e vestibulares, sendo um deles o Cursinho Popular Marielle Franco em Natal/RN e a Universidade Livre Feminista organizada em uma plataforma virtual por onde oferta cursos gratuitos para formação feminista.

A pedagogia feminista está intimamente relacionada à pedagogia dialética desenvolvida na filosofia de Paulo Freire devido à dialogicidade e o vínculo com a transformação social, a partir da noção de formação da(o) sujeito, visão esta historicamente imbricada com a ação educativa popular realizada pelo feminismo no Brasil (SILVA, 2010, p: 19).

A práxis educativa feminista é a nossa base metodológica. Nela, a experiência vivida a partir das relações sociais de gênero, de raça-etnia, de classe e as dimensões da sexualidade e geração tem um lugar central, fazendo valer a máxima “o pessoal é político”. A práxis educativa feminista, por sua vez, tem fortes referências na pedagogia de Paulo Freire, o que significa que acreditamos que o diálogo e a experiência dos sujeitos são

geradores de um processo reflexivo e de autoconscientização voltado para uma ação política transformadora da realidade. (UNIVERSIDADE LIVRE FEMINISTA, *Metodologia*)

O trecho acima foi extraído do site da Universidade Livre Feminista¹²⁹ e é parte do conteúdo explicativo da formação que a Universidade oferece. A questão do referencial pedagógico freireano é um dos pontos em comum com a Rede Emancipa, pois as concepções dialógicas de ensino a partir da filosofia elaborada por Paulo Freire são norteadoras para ambos os projetos de educação. O curso que participei neste ano foi o “Política Feminista e Transformação Social” com cinco mulheres, dessas, quatro são minhas amigas e colegas. Fui convidada por Michele¹³⁰, amiga de longa data e educadora do nosso curso. Michele conheceu a Universidade Livre Feminista através da Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB), uma organização feminista nacional na qual ela atua como militante. Sobre sua atuação na Universidade Livre Feminista, Michele comentou:

“A Universidade Livre Feminista é um projeto de educação popular feminista, colaborativa, organizada, e muito bem organizada, de forma horizontal, com princípios que convergem com os meus dentro do movimento, de ser antipatriarcal, anticapitalista, anticapacitista e antirracista, e que se preocupa em colocar as mulheres em contato com a tecnologia.... Muitas vezes é o primeiro contato delas. Quem constrói a Universidade faz com muito amor e muita crença no poder transformador da educação popular e das formações feministas”

Devido à sua atuação anterior na Universidade Livre Feminista, Michele participou como educadora no curso Política Feminista e Transformação Social, mediando o processo de formação. Michele é lésbica, branca, mãe, trabalhadora da área da saúde e com uma longa trajetória em organizações feministas e no Partido dos Trabalhadores (PT), sendo sua atuação mais recente na AMB.

As outras participantes do curso foram Adriana, namorada de Michele, que é lésbica, branca, trabalha na área da educação como professora de Letras, graduanda em Ciências Sociais e sem histórico de

¹²⁹ <https://feminismo.org.br/>

¹³⁰ Optei por utilizar pseudônimos para todas as interlocutoras que aparecerão no trabalho em virtude de preservar suas identidades e privacidade

atuação nos movimentos sociais. Sarah, lésbica, branca, também graduanda em Ciências Sociais e mestranda em Antropologia, com histórico de atuação no movimento estudantil e em alguns coletivos feministas lésbicos, porém, à época do curso, estava afastada desses movimentos. Carla, lésbica, negra, graduanda em Ciências Sociais, mestranda em Antropologia e orientadora social concursada. Débora, bissexual, mãe e graduanda em Serviço Social¹³¹. E, por último, eu que também fui participante, apresentando-me: lésbica, branca, graduanda em Ciências Sociais, mestranda em Antropologia e educadora popular no Cursinho Marielle Franco.

As semelhanças entre as participantes não são coincidências, pois todas fazemos parte do mesmo ciclo social. Ademais, eu, Adriana, Sarah e Carla somos colegas de curso (na graduação e no mestrado) porque estudamos na mesma universidade (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN). O convite de Michele foi feito a partir da afinidade e nível de relações pessoais com as participantes, por isso, nosso grupo se construiu a partir de redes de afeto. O convite de Michele também foi direcionado a nós justamente por sermos mulheres lésbicas e bissexual. Michele pontuou que achava importante que mais mulheres lésbicas ocupassem os espaços de formação feminista.

Na educação formal, dentro das instituições escolares, lésbicas costumam ser confinadas a insultos e apontadas como “desviantes”, além de ter seu espaço constantemente negado fazendo com que se reconheçam como indesejadas, ridículas (LOURO, 2003). Por isso, os anos de formação escolar para as mulheres lésbicas costumam causar traumas profundos e afetar o processo de aprendizado. Nesse sentido, os espaços de educação não-formal podem contribuir para uma nova relação com a educação, uma relação transformadora. Assim como nas práticas educativas feministas, e no feminismo em geral, é necessário reiterar a existência das mulheres lésbicas e reivindicar pautas específicas para esse grupo.

Sobre esse ponto, Alvarez (2014) faz um debate sobre as “alterizadas” e as “outras do feminismo” (comumente os grupos de mulheres populares, negras e lésbicas) que se apropriavam e

¹³¹ Não tenho proximidade com Débora e não lembro de nenhum momento, em nossos encontros, em que ela tenha discutido sobre sua identidade étnica/racial, por isso, sendo a identidade racial autoatributiva, esse ponto não foi mencionado

autoidentificavam com elementos do ideário feminista, mas muitas consideravam que o feminismo hegemônico estava profundamente marcado pela classe social, a heteronormatividade e uma branquitude “inonimada” ou implícita que constituía um pano de fundo silenciado (2014, p: 23).

Nesse sentido, discuto que a formação política feminista dos cursos da Universidade Livre Feminista pode ser compreendida a partir da concepção de “campos discursivos de ação” (ALVAREZ, 2014). Alvarez (2014) discute sobre as variadas mudanças e dinâmicas de atuação política dos feminismos contemporâneos no Brasil, a partir da abordagem analítica do descentramento e pluralização dos feminismos e a multiplicação dos campos feministas. O feminismo a partir de práticas educativas construídas no campo de ação das plataformas virtuais, enquadra-se nesses novos campos discursivos de ação trazidos por Alvarez (2014).

Os encontros presenciais do nosso grupo ocorreram mensalmente, um sábado por mês, alternando nas residências de Michele e Carla. Os encontros virtuais ocorreram nos fóruns do curso no site da Universidade Livre Feminista. Cada participante inscrita no curso tinha acesso aos fóruns de debate através da plataforma moodle¹³², cada fórum discutia um eixo que tinha relação com os capítulos da apostila disponibilizada no início do curso. Em cada eixo, a mediadora (a nível nacional) do curso lançava questões, relacionadas aos temas presentes nos capítulos da apostila, para serem respondidas e debatidas entre as participantes. Nos encontros presenciais, os grupos também realizavam as discussões com base no conteúdo da apostila, além de produzir novos conteúdos a serem compartilhados nos fóruns virtuais.

Michele costumava frisar o quanto a experiência do curso semipresencial é desafiadora por não estarmos habituadas com plataformas virtuais, mas que é extremamente importante a participação nos fóruns da plataforma. Muitas mulheres que participam dos cursos promovidos pela ULF estão tendo seu primeiro contato com feminismo, muitas estão em profunda vulnerabilidade socioeconômica, inclusive, com dificuldades de acesso à internet.

¹³² Acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, é um software executado no ambiente virtual como sistema de gestão da aprendizagem para o modelo de Ensino a Distância (EAD)

Porém, mesmo com as adversidades, elas procuram o curso por ser o canal mais acessível às discussões feministas. Isso tudo fez com que a experiência de disciplinar horários e cumprir com o cronograma fosse encarada com mais responsabilidade, pois sabíamos que estávamos lidando com um público de mulheres em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que precisavam dessas trocas de conhecimentos viabilizada pela *internet*.

A linguagem usada nos conteúdos teóricos dos textos e subsídios da apostila é simples, de fácil compreensão, justamente pensando nas mulheres que não estão inseridas em espaços acadêmicos nos quais o debate sobre gênero é mais aprofundado. A apostila deste curso trouxe discussões sobre a conjuntura nacional, além de trazer explicações conceituais sobre o “fascismo” e o “neoliberalismo” e um debate sobre mulheres com deficiência que achei de profunda importância porque ainda é pouco trabalhado dentro do feminismo e das discussões sobre gênero.

Além da apostila, o curso também disponibilizou um documento de quatro páginas em *pdf* com os princípios político-pedagógicos da EaD feminista. A proposta do documento, além de “(re)construir uma metodologia” de EaD, também é de reafirmar o compromisso com o feminismo antissistêmico¹³³ da Universidade Livre Feminista. Alguns dos princípios político-pedagógicos presentes no documento são: democratização do conhecimento e da informação, por meio da oferta de cursos gratuitos; conhecimento como construção coletiva, a partir da perspectiva dialógica do processo de aprendizado; valorização das vivências e experiências cotidianas das educandas e educadoras.

Destaquei esses três princípios porque são muito constitutivos da dinâmica que nosso grupo apresentou ao longo do curso. Michele, ao longo de sua mediação no papel de educadora, objetivou inserir os conteúdos teóricos da apostila em nossas vivências para que pudéssemos compreendê-los a partir da nossa realidade. Nossas discussões se davam em círculos com leitura conjunta e debates nos quais os tempos de fala eram proporcionais para cada participante. O cuidado e o afeto também foram constitutivos dos nossos encontros, fazíamos lanches coletivos a cada encontro, cada uma levando uma

¹³³ Antissistêmico é o feminismo que pauta uma crítica a todo o modelo socioeconômico de sociedade, é um feminismo anticapitalista e antirracista por compreender que o sistema capitalista está imbricado ao machismo, ao racismo e ao heteropatriarcado

comida, além de sessões, ao início e ao término dos encontros, de autocuidado com práticas de meditação e ioga. Esses momentos de autocuidado foram mediados por Carla que é especialista em massoterapia.

A educação no Cursinho Popular Marielle Franco

Em seu *site* oficial¹³⁴, a Rede Emancipa se apresenta como um movimento social de educação popular que se organiza como cursinhos populares pré-universitários para atender à demanda das(os) estudantes provenientes de escolas públicas pelo ingresso nas universidades. Nos cursinhos, além de refletir sobre o conteúdo exigido pelos vestibulares de uma maneira que esteja de acordo com o contexto vivido pelos estudantes, também é priorizada a educação transformadora que ofereça o máximo de instrumentos para que estes pensem suas realidades de maneira crítica e emancipadora. Construímos um projeto político-pedagógico que vai além do ensino para o vestibular, que possibilite à juventude um espaço inovador de debate, criação e recriação do saber acerca do mundo e da vida (REDE EMANCIPA, *Quem somos*)

O trecho acima foi retirado do *site* oficial da Rede Emancipa e faz parte da carta de apresentação do movimento social. Como se pode observar, a ênfase na construção de práticas pedagógicas alternativas orienta a construção de todos os núcleos do cursinho dispostos em todas as regiões do país. A Rede Emancipa não tem como objetivo apenas o ingresso das(os) estudantes nas universidades, há também uma construção pedagógica popular que demarca esse projeto como um movimento social pela educação.

A Rede Emancipa atua, nacionalmente, há 12 anos, teve início no ano de 2007 e conta, atualmente, com 64 cursinhos espalhados por todas as regiões do Brasil. No Rio Grande do Norte, atualmente, há o Cursinho Marielle Franco (Zona Norte de Natal), Cursinho Popular de Mãe Luiza (Zona Leste de Natal), Cursinho Popular Felipe Camarão (Zona Oeste de Natal), Cursinho Luciano Flávio (Ceará-Mirim) e o Cursinho Currais Novos (Currais Novos). O Cursinho Marielle Franco nasceu, em Natal/RN, em março de 2017 com o engajamento de uma equipe de professoras(es) e coordenadoras(es) voluntárias(os).

¹³⁴ <https://redeemancipa.org.br/>

Inicialmente, o cursinho funcionava na escola municipal Iapissara Aguiar no bairro Potengi zona Norte de Natal¹³⁵, mas no segundo semestre de 2018 migrou para a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), zona Norte, onde esteve durante o ano de 2019. O nome de Marielle Franco foi dado em 2018 como forma de homenagear a socióloga e vereadora do estado do Rio de Janeiro que foi assassinada por milicianos em 14 de março de 2018.

Comecei a atuar no Cursinho Marielle Franco no início de 2019 como professora de sociologia e também como pesquisadora, pois o Cursinho Marielle é o campo da minha pesquisa de dissertação do mestrado. Minha atuação possibilitou que nossa atividade final do curso da ULF pudesse ser realizada no cursinho no espaço das “oficinas”. A ideia de levarmos a atividade final para o cursinho foi minha, e a proposta pedagógica da atividade foi de Sarah, que já tinha realizado a oficina numa escola onde trabalhou como estagiária docente.

Mendes (2011) aponta, sobre a concepção de cursinho popular, que a gratuidade não é condição suficiente para ser popular e o que diferencia os cursinhos da Rede Emancipa de outros cursinhos gratuitos, fazendo a Rede se encaixar no perfil popular, é o fato dos cursinhos não se voltarem apenas para a questão do vestibular/ENEM, mas também para a transformação da realidade de exclusão da população negra e periférica do acesso às universidades. Desse modo, o Cursinho Marielle Franco, fazendo parte da Rede Emancipa, objetiva trabalhar a(o) aluna(o) como um todo, para que ela(e) conheça seus direitos políticos, conheça a cultura, para que desenvolva pensamento crítico e uma perspectiva social comunitária e solidária (MENDES, 2011, p: 91).

É por isso que existem os espaços de oficinas e círculos nos cursinhos da Rede Emancipa porque são nesses momentos que nós, da equipe docente e pedagógica, podemos atuar com práticas educativas fora do currículo conteudista¹³⁶ exigido pelos exames de seleção. São nesses espaços que podemos trabalhar, de forma mais ampla e livre, com as(os) estudantes as concepções de sociedade,

¹³⁵ A Zona Norte é uma das quatro zonas administrativas da cidade de Natal/RN, é a região mais deprimida socioeconomicamente da cidade, por isso, a escolha por construir o Cursinho Marielle nessa região. A Rede Emancipa também atua como um movimento social das periferias

¹³⁶ Modelo de ensino que consiste na memorização de conteúdos para solucionar problemas propostos em detrimento à reflexividade das questões (QUINALIA et al., 2013)

cidadania e educação necessárias para o desenvolvimento humano, intelectual e político dos nossos(as) alunos(as).

Oficina “Por que existe diferença?”: espaço de encontro entre os dois projetos de educação

O encontro entre esses dois espaços aconteceu na oficina realizada no Cursinho Marielle Franco por nós do curso da Universidade Livre Feminista. A atividade, com o título “Por que existe diferença?”, foi realizada dividindo as(os) participantes em três grupos: um grupo só de meninas, outro só de meninos e outro misto, nos quais cada grupo ficou responsável por discutir algumas questões colocadas por nós e escrever as respostas em cartolinas para depois debater entre todos os grupos. A dinâmica contou também com a participação da professora de redação, uma das coordenadoras pedagógicas e cerca de dezessete estudantes (sete rapazes e dez meninas) do cursinho.

O objetivo dessa atividade era promover a reflexão e complexificar a categoria “diferença”. O debate central da oficina buscava promover uma discussão sobre as relações de poder que se construíam e se fixavam a partir das diferenças. Descobrir quem definia a diferença, quem era considerada(o) diferente, o que significava ser diferente, pretendia-se assim debater sobre desigualdades (LOURO, 2003, p: 46). O objetivo de fazer a atividade com uma turma mista (mulheres e homens) é também pela compreensão de que as formas de se fazer o gênero e a sexualidade são interdependentes e constroem-se na relação entre as(os) sujeitos (LOURO, 2003).

Scott (1995) discute que o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e que o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (p: 86), ou seja, o gênero é um campo primário por meio do qual o poder é articulado (SCOTT, 1995). Esse debate leva à reflexão em torno das significações culturais a partir das diferenças entre os gêneros que servem para legitimar as relações de poder e, conseqüentemente, de opressão. Para Scott, gênero e poder se constroem reciprocamente (1995, p: 92).

No dia da oficina, nem todas as participantes puderam estar

presentes, então fomos eu, Michele, Sarah e Carla. Uma das diretrizes propostas pelo curso da ULF para a realização da atividade final era que a educadora participasse apenas como ouvinte, as educandas é que deveriam aplicar a atividade a fim de praticar os conhecimentos trocados ao longo do curso. Sendo assim, Michele apenas observou enquanto eu, Sarah e Carla mediamos a oficina no cursinho.

A metodologia da atividade consistiu em propor questões para a reflexão dos grupos. O grupo das meninas ficou com as perguntas: “Qual o papel do homem? O que mudou?”; o grupo dos meninos ficou com: “Qual o papel das mulheres? O que mudou?”, e o grupo misto: “O que é feminismo? Quais as pautas?”. Cada grupo discutiria entre si essas questões e refletiria sobre possíveis respostas para o debate geral. Cada educanda ficou responsável por mediar o debate com um dos grupos, eu mediei o grupo dos meninos, Sarah mediou o grupo misto e Carla mediou o grupo das meninas. Durante a mediação, combinamos de levantar algumas outras questões para suscitar o debate: Qual a origem das diferenças entre homens e mulheres? Como essas diferenças são vistas em outras sociedades? Como as diferenças afetam a vida de homens e mulheres? Quais preconceitos as mulheres enfrentam? Quais violências o homem reproduz?

Sarah, que formulou a proposta da oficina e já tinha aplicado em uma escola, comentou conosco que costumava acontecer muitas brigas e provocações entre as meninas e os meninos:

“Na turma onde eu fiz a oficina [um 3º ano do ensino médio de uma escola pública de Natal] *rolava* muita briga viu. Eu me estressava demais com os meninos, era muita piadinha machista, não levavam a sério, tinha que ter muita paciência com o grupo dos meninos, mas as meninas.... Ah! Elas fechavam com a cara¹³⁷ deles”

Durante a realização da oficina, as reações das(os) estudantes foram mais comedidas do que o esperado. No momento da discussão geral (entre todos os grupos), não houve grandes exaltações, diferente da experiência que Sarah relatou com a oficina na escola. O grupo das meninas teve as respostas mais incisivas e provocativas,

¹³⁷ Gíria usada quando, em uma briga ou discussão, alguém tem uma atitude e argumentação que deixa a outra pessoa desestabilizada e em silêncio

direcionadas principalmente ao grupo dos meninos que concordaram com quase tudo e, mesmo nas discordâncias, não levantaram grandes polêmicas, já o grupo misto teve as respostas mais conciliatórias. O grupo dos meninos, no momento da discussão geral, reproduziu quase tudo que eu havia debatido com eles. Enquanto eu estava mediando, a atitude deles foi de uma escuta passiva, ouviam-me atenciosos, com algumas dúvidas e concordantes com tudo que eu falava. Quando eu questionei se algum deles já havia cometido violências contra suas companheiras ou se já tinham sido abusivos, as respostas foram todas negativas. No debate geral, houve alguns momentos de provocação sutil direcionada ao grupo dos meninos. Uma estudante, do grupo das meninas, questionou aos meninos em tom provocativo:

“Os cara acha que machismo é só bater na mulher, gritar, xingar, mas diga aí vocês, machos, quem lavou sua cueca hoje? Quem varreu a casa? Foi tu ou foi tua mãe? Ou tua mina? Isso é machismo também visse, sobrecarregar a gente [mulheres] nas tarefas da casa”

Esses questionamentos eram feitos com o objetivo de induzir os meninos ao erro e à confissão de que eles não faziam o que estava sendo questionado. Houve momentos em que os meninos tentavam responder, mas antes que conseguissem, eram interrompidos pelas respostas irônicas das meninas.

Pensando essa questão dos conflitos entre gêneros nas instituições de ensino, reflito com Auad (2006) que a escola é especialmente marcada pelas relações de gênero e é também uma instituição que reifica as desigualdades, fazendo com que, ao longo da formação escolar, apreenda-se as diferenças como naturais e não como uma construção social necessária à manutenção de um determinado modelo de sociedade. Auad (2006) discute que as relações de gênero na escola são constitutivas da identidade de gênero das(os) alunas(os), a escola é uma instituição produtora de padrões de comportamento e, conseqüentemente, as(os) estudantes assimilam os modelos de gêneros construídos a partir de relações de poder.

No entanto, os cursinhos da Rede Emancipa não são escolas, nem instituições, são espaços político-pedagógicos de um movimento

social que se enquadra, em alguns aspectos (como os círculos e as oficinas), dentro da educação não-formal. As reações das(os) estudantes na oficina foram diferentes do esperado e, por isso, debato a partir das seguintes hipóteses. Longe de concluir que todas(os) estudantes do Cursinho Marielle desenvolvem uma consciência social crítica no tocante às desigualdades, até porque muitas(os) enxergam o cursinho apenas como um cursinho, e não pela sua dimensão maior de movimento social, ainda assim argumento que no cursinho popular produz-se um público de estudantes diferente das escolas devido ao seu princípio político-pedagógico.

Considerando as reações dos meninos na dinâmica, penso algumas hipóteses: alguns estavam realmente concordantes com meus argumentos durante o debate porque, de fato, refletem criticamente sobre as questões pontuadas. Alguns talvez se sentiram intimidados pela minha postura professoral e não quiseram se indispor numa discussão discordante. Ou alguns, por saberem que aquele é um espaço politicamente situado e comprometido com um projeto político de sociedade que se enquadra à esquerda no espectro político, não veem sentido e não querem se posicionar nos debates políticos. Os motivos para isso podem ser diversos e não cabe chegar a uma conclusão nesse momento, mas alguns comentários que nós, da equipe do cursinho, já ouvimos de estudantes perpassa o senso comum de “esquerdistas chatas(os)” e “estou aqui para estudar e passar no Enem, não para fazer política”.

Por fim, concluímos a oficina em cerca de uma hora e o debate aconteceu de forma tranquila e profícua. O grupo das meninas foi o mais participativo, como já era de se esperar em debates sobre feminismo, já o grupo misto elaborou formulações mais explanatórias, acredito que devido à participação da professora de redação e da coordenadora, enquanto o grupo das meninas debateu em torno de suas vivências cotidianas. Ao término, fizemos um lanche coletivo, que nós do curso da ULF levamos para a turma.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo debater sobre as convergências entre dois projetos que reivindicam a educação popular como princípio político-pedagógico. O encontro entre o Cursinho Marielle Franco da

Rede Emancipa e o curso Política Feminista e Transformação Social da Universidade Livre Feminista aconteceu por meio de uma atividade executada no espaço das oficinas do cursinho.

Utilizei como aporte teórico a concepção de Bell Hooks (2019) para discutir sobre a educação popular a partir da ideia de educação como prática da liberdade, uma educação comprometida com a construção humana e solidária que busca uma transformação social. Perspectiva que é fortemente influenciada pela filosofia de Paulo Freire da educação problematizadora.

A educação popular feminista surge nesse horizonte de práticas educativas críticas e problematizadora. Busquei analisar o curso Política Feminista e Transformação Social a partir da ideia de campos discursivos de ação (ALVAREZ, 2014). O uso de plataformas virtuais para democratizar o acesso às discussões feministas, enquadra-se no que Alvarez (2014) aponta como uma pluralização e descentramento dos campos feministas.

As “políticas de formação” surgem, tanto no Cursinho Marielle como no curso Política Feminista e Transformação Social, como uma ação educativa dos movimentos sociais num ambiente teórico-político (SILVA, 2010) e pedagógico. Desse modo, esta pesquisa buscou demonstrar as possibilidades do fazer pedagógico-político e os desenlaces dessas ações educativas como insurgência no cotidiano das(os) sujeitos.

Além de buscar, por meio da metodologia de Investigação-ação Participativa (BORDA, 2012), produzir um trabalho científico comprometido politicamente com os espaços pesquisados. Por fim, é necessário fazer uma ciência “do nosso norte ao sul” (MORETTI; ADAMS, 2011), ou seja, fazer uma ciência e uma educação emergente das, e para as, classes populares.

Referências

- ALVAREZ, Sonia E. **Para Além da Sociedade Civil: reflexões sobre o campo feminista**. Cadernos Pagu (43), Dossiê O Gênero da Política: Feminismos, Estado e Eleições, 2014.
- AUAD, Daniela. **Educar Meninas e Meninos: relações de gênero na escola**. Editora Contexto, SP, 2006.
- BORDA, Orlando Fals. **En torno al poder popular y la IAP**. In: *Ciencia, Compromiso y Cambio Social: textos de Orlando Fals Borda*. 1ª ed, Buenos

Aires: El colectivo Lanzas y Letras, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo**. Sociedade e Cultura, v. 10, n.1, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56ªed, RJ, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social**. RJ, v. 1, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. RJ, V.14, N.50, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir. A Educação como Prática da Liberdade**. Wmf Martinsfontes, São Paulo, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ªed Editora Vozes, RJ, 2003.

MENDES, Maíra Tavares. **Inclusão ou Emancipação? Um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

METODOLOGIA DA UNIVERSIDADE LIVRE FEMINISTA. Universidade Livre Feminista. Disponível em: < <https://feminismo.org.br/> > . Acesso em: 15 julho. 2020.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. **Pesquisa Participativa e Educação Popular: espistemologias do sul**. Educ. Real, Porto Alegre, v. 36, n.2, 2011.

NETO, João Colares da Mota. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a Educação Popular e a Investigação-ação participativa**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 26, n. 84, 2018.

QUEM SOMOS. Rede Emancipa Movimento Social de Educação Popular: educação de qualidade e inclusão social andam juntas! Rede Emancipa. Disponível em: < <https://redeemancipa.org.br/institucional/quem-somos/> > Acesso em: 15 julho. 2020.

QUINALIA, Cristina Leão, et al. **Política Pública de Educação uma Análise do ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio no Distrito Federal**. Universitas/JUS, v.24, n.1, 2013.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, v.15, n.2, 1995.

SILVA, Carmen. **Experiências em Pedagogia Feminista**. Edições SOS Corpo, Recife, 2010.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia**. 1ª ed, 1ª reimpressão, SP, 2006.

**FESTA DA NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO
DOS QUILOMBOLAS DA COLÔNIA DO
PAIOL E FESTA DO MILHO DOS
INDÍGENAS MBYÁ DA ALDEIA
ARAPONGA: VALORES DAS DANÇAS QUE
SE RELACIONAM COM PROPOSTAS
METODOLÓGICAS CRÍTICAS NA ESCOLA
PÚBLICA**

FESTA DA NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DOS QUILOMBOLAS DA COLÔNIA DO PAIOL E FESTA DO MILHO DOS INDÍGENAS MBYÁ DA ALDEIA ARAPONGA: VALORES DAS DANÇAS QUE SE RELACIONAM COM PROPOSTAS METODOLÓGICAS CRÍTICAS NA ESCOLA PÚBLICA¹³⁸

Cátia Pereira Duarte (UFJF)¹³⁹

Introdução

O etnocentrismo estabelece uma hierarquia étnico-racial que organiza as relações políticas, econômicas e sociais do mundo a partir do homem ocidental, branco, cristão, heterossexual e bem sucedido financeiramente. Essa postura, que legitimou o empreendimento colonial, articula-se em torno de três mitos fundamentais: 1) de 1492 ao final do século XVIII: o outro é inimigo de Deus e pertencente à animalidade, nada como evangelizar; 2) no século XIX e início do XX: o outro é selvagem e sem alma, nada como civilizar a partir do modelo político do Estado-nação¹⁴⁰; 3) do século XX adiante: o outro é subdesenvolvido por conta de diferentes tipos de pobreza, nada como desenvolvê-lo e integrá-lo à modernidade capitalista por meio da globalização neoliberal (MARÍN, 2017).

Esses “primitivos” ainda podem ser os quilombolas e indígenas brasileiros atuais. Desde a Lei de Terras, de 1850, e as Constituições Federais que se seguiram, quilombolas e indígenas permanecem sem direito pleno às terras que ocupam. Os quilombolas aguardam o cumprimento do Decreto presidencial (4.887/03) do Governo Lula

¹³⁸ O presente artigo faz parte das reflexões do Grupo de estudo e pesquisa “Práticas Escolares e Educação Física”, bem como da tese “Modos de ser quilombola, indígena e português: do cruzamento de pertencimentos corpóreos nas danças tradicionais às dádivas que consolidam as identidades da Colônia do Paiol, Aldeia Araponga e Comunidade de Areosa” apresentada à banca de promoção a Titular na Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2019.

¹³⁹ Professora Titular da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Departamento de Educação Física do Colégio de Aplicação João XXIII (CAp); E-mail: catia.duarte@ufjf.edu.br.

¹⁴⁰ O Estado-nação é articulado a partir de uma cultura dominante em que há imposição de lógicas epistemológicas, culturais e linguísticas. O Estado é a pessoa jurídica que representa uma sociedade que vive em um determinado território e Nação é o agrupamento de pessoas físicas afixadas em um território, ligadas por laços históricos, culturais, econômicos e linguísticos. Se a nação une pessoas com identidade própria que não contemplem os interesses do Estado, esta deixa de fazer parte da sociedade.

defendido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária¹⁴¹ (INCRA), enquanto os indígenas aguardam os trâmites das demarcações da Fundação Nacional do Índio¹⁴² (FUNAI). A partir desta realidade de invisibilidade sobre o direito as terras, ainda aparecem dificuldades de manutenção de propostas que lhes garantam saúde e educação desde as últimas eleições presidenciais.

A história dos quilombolas do Paiol tem início por volta de 1711 e 1715, quando surgiram as primeiras vilas em território mineiro com suas capelas para Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. Após a Coroa tomar a província, iniciou-se à extração de metais preciosos pelos negros. O tempo passou e a realidade de um povo sofrido, apegado aos rituais católicos, foi dando lugar às festas para comemorar o recebimento de terras por um fazendeiro local (SILVA, 2005). Em 2005 a comunidade foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares como remanescente¹⁴³, buscando valorizar sua identidade¹⁴⁴ por intermédio de ações coletivas que Maria José Franco (Zezé), líder da comunidade. Durante a festa, há desfile de santos na rua, uma missa com várias apresentações artístico-culturais e uma confraternização no espaço ao lado da igreja com brincadeiras, comes e bebes.

Os indígenas guarani de Paraty habitavam a costa brasileira em 1500. Dividida em grandes troncos linguísticos, a família mais expressiva é a Tupi-Guarani, com três subgrupos: Mbyá, Kaiová e Ñandéva. Os bandeirantes tentaram exterminar os guarani da região sudeste na época da extração do ouro, mas como muitos Mbyá chegaram dos estados do sul do Brasil para a região do Rio de Janeiro, até hoje se tem a presença desses povos originários. Na virada da

¹⁴¹ Desde 2003, a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.239/04 do Partido da Frente Liberal, tenta impugnar o uso da desapropriação na efetivação do Art. 68 da Constituição, bem como se posiciona contra o critério de autor reconhecimento e auto definição das comunidades quilombolas.

¹⁴² A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foi responsável pela tentativa de rompimento de dominação e integração do índio no século passado. No entanto, em 2020, o órgão indigenista não sabe nem a quem se reportar para exigir seus direitos: Ministério dos Direitos Humanos, da Agricultura ou Justiça e Segurança Pública.

¹⁴³ A tese de Silva (2005) contribui para o resgate da história da comunidade. De acordo com o Decreto 4.887/03, consideram-se remanescentes, os grupos étnico raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

¹⁴⁴ A identidade a que nos referimos é híbrida e tem ligação temporária entre os discursos e as práticas, por um lado, e processos de subjetivação que nos constroem enquanto sujeitos, de outro (HALL, 1998).

década de 90, a aldeia de Araponga conseguiu se instalar no morro da Forquilha e do Cuscuzeiro, Área de Preservação Ambiental do Cairuçu do Parque Nacional da Serra da Bocaina (PISSOLATO, 2002). Ali, os Mbyá, representados pelo vice-cacique Nino, mantêm a tradição da Festa do Milho agradecendo às divindades xamânicas por fazerem parte da natureza, batizando seus filhos e não indígenas (*jurúás*), frequentadores da casa de reza (*opy*), em uma cerimônia regada a bolo específico de mandioca (*mbojape*), mel e bebida que resulta da fermentação do milho mascado por meninas pré-púberes (*kaguijy*), danças-lutas-rezas que duram toda a madrugada porque, quando o Sol descansa, os homens devem cuidar da terra (MONTARDO, 2002).

Nessas oportunidades de diálogo, refletiu-se sobre as aulas de dança escolar. Desde as recomendações da Lei de Diretrizes e Bases, as escolas trazem danças¹⁴⁵ tradicionais/ populares/ folclóricas para o currículo, no entanto, embora já exista uma rotina histórica com o tema da cultura corporal, é comum ver alunos e alunas com dificuldade de aceitação de movimentos, músicas com sons anasalados, formas diferentes de tocar instrumentos, elementos coreográficos relacionados a determinadas religiosidades.

As marcas identitárias são visíveis nos corpos da comunidade como nos corpos da escola. Mas tornar os corpos um fato social total (MAUSS, 2017) - maneira de agir, de pensar e de sentir que exerça força sobre os indivíduos, fazendo-os se adaptar às regras da sociedade como, também, remodelar a mesma sociedade-, é algo que diferentes instituições precisarão buscar, a fim de elencar o que é fundamental na manutenção do patrimônio cultural da humanidade.

Neste sentido, a interculturalidade¹⁴⁶ vem auxiliando professores da cidade de Juiz de Fora que, ao aproximar alunos dos quilombolas e indígenas, desejam manter as culturas diferentes em oportunidades iguais de reconhecimento étnico¹⁴⁷ para elaborar suas metodologias. A partir desse princípio, quais são os valores¹⁴⁸ quilombolas e indígenas,

¹⁴⁵ Dança, do sânscrito, é a arte de respirar a vida, ou seja, o mover-se no mundo.

¹⁴⁶ A interculturalidade surge a partir dos movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo e, ao mesmo tempo, valoriza o potencial educativo dos conflitos (FLEURI, 2019).

¹⁴⁷ O conceito de etnicidade se distancia do reconhecimento de semelhanças previamente dadas, configurando-se como uma atitude positiva e propositiva, através da qual seriam produzidas demandas e um projeto político comum (MAROUN, 2013).

¹⁴⁸ Fortemente influenciada por autores da psicanálise, compreendo os valores como resultado de uma significância de relações entre signos que gerarão significação de linguagens para um

manifestados nas danças da Festa de Nossa Senhora do Rosário e da Festa do Milho, que consolidam a identidade dessas comunidades? Tais valores seriam interessantes para aulas de dança escolar? Buscando entender como esses povos tornam suas práticas corporais fatos sociais totais, resgatar-se-ão saberes que contribuirão com propostas metodológicas críticas nas escolas públicas.

Procedimentos metodológicos

Nessa pesquisa etnográfica (GEERTZ, 1989), com as duzentas famílias da colônia do Paiol e as vinte famílias da aldeia Araponga, utilizou-se relatos e observações de diários de campo, acervo cultural de cada comunidade e de dados bibliográficos sobre cada grupo, segundo procedimentos (FONSECA, 1999) da Antropologia Social (MAUSS, 2003).

A comunidade quilombola está localizada no município de Bias Fortes-MG, região da Zona da Mata Mineira. A comunidade tem seiscentos moradores, descendentes de nove ex escravos que receberam as terras do fazendeiro José Ribeiro Nunes. Contudo, a comunidade não tinha nenhum documento que comprovasse tal doação até a pesquisa de Silva (2005) ser concluída, pois este padre descobriu o documento de doação de terras no cartório de Barbacena-MG. A colônia do Paiol funda, em 2007, a Associação Quilombola Colônia do Paiol (AQUIPAIOL). A Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula, construída em meados da década de 1970, atende os alunos da comunidade até o final do ensino fundamental, lutando para deixar de ser uma escola rural e se tornar quilombola. Já os indígenas guarani vivem na Serra da Bocaina na aldeia Araponga, localizada no município de Paraty-RJ. A aldeia tem 40 pessoas, descendentes dos que migravam do sul e que acompanharam a demarcação de suas terras pela FUNAI. Na década de 1990, eles organizaram a Associação Comunitária Indígena de Araponga (ACIAR), promovendo a defesa dos bens, dos direitos da comunidade e preservando seu patrimônio por meio da história oral. A escola não recebe professores contratados há

grupo social. Nesse sentido, Saussure (1967) contribui dizendo que o gesto terá uma função simbólica psíquica enquanto a dança, em si, terá uma função simbólica coletiva, com aspectos políticos, religiosos, culturais que definem os sujeitos de um grupo ao mesmo tempo em que fortalecem as regras democraticamente aceitas por essa sociedade.

um ano e os governantes não tem previsão de quando resolver a situação.

Primeiramente fez-se contato com os líderes das comunidades pedindo uma visita técnica. Na oportunidade, apresentou-se o projeto com interesse nas danças que seriam apresentadas nas festas (estranhamento dos acontecimentos no campo). Depois de alguns dias, de posse do acervo das associações, definiram-se os integrantes que corroborariam com a pesquisa, o que se descreveria das relações cotidianas, organização política e movimentos com outras instituições (esquematisação das regularidades/irregularidades). Após um tempo de diálogo à distância, lendo teses e artigos sobre as comunidades, retornou-se a campo para participar das respectivas festas, descrevendo as relações com os *juruás* (desconstrução dos estereótipos), bem como descrevendo e interpretando as danças (comparação com exemplos antropológicos). A última etapa, produção de material didático a ser usado em escolas públicas (sistematização do material em modelos alternativos) se encontra em andamento e será concluída quando o período de distanciamento social por COVID-19 acabar.

Para organizar os registros no diário de campo, seguiram-se as indicações da Antropologia Social de Mauss (2003), procurando uma linha interpretativa para o que foi observado antes e durante as festas, já que as interações dos sujeitos nas comunidades têm pressupostos antropológicos e sociológicos diferentes das interações dos grandes centros. Além disso, não se valorizou somente a natureza da sociedade que se apresentaram os costumes, mas se aceitou que as condutas individuais normais jamais seriam simbólicas por elas mesmas, mas elementos a partir dos quais um sistema simbólico coletivo seria construído. Por fim, por meio dos atos de dar, receber e retribuir presentes na teoria da dádiva¹⁴⁹ (MAUSS, 2017), em cada uma das comunidades, detectou-se os valores nas danças que consolidam o corpo como fato social total.

Nos dois meses que antecederam o evento, os grupos fizeram reuniões para dividir as tarefas cotidianas (*potlatch*): calcular o valor da festa, angariar fundos, fazer parcerias com a comunidade, divulgar

¹⁴⁹ Do ponto de vista histórico, Martins (2005) comenta que a dádiva é válida para explicar o funcionamento das sociedades tradicionais como instituições modernas, sendo sociedade e indivíduo modos de manifestação do fato total por meio de contínuas interrelações.

o evento, preparar as apresentações, comidas e bebidas, definir os compromissos de higiene do dia da festa, bem como responsabilizar as pessoas que deixarão os lugares arrumados após o encerramento das propostas. Nas festividades, observou-se um movimento circular de dádivas de caráter interpessoal (MAUSS, 2003), acionado pela força do espírito que acompanha coisas concretas (*hau*) ou coisas simbólicas (*mana*) nas festas (*kula*), onde a distribuição dos lugares dos membros do grupo social se deu pelo reconhecimento, inclusão e prestígio (MARTINS, 2005) daqueles que agiam de forma justa, democrática e solidária, tocando, positivamente, os visitantes das cerimônias.

Descrição e interpretação dos achados

No Paiol, grupos da universidade costumam realizar pesquisas e extensão. Durante as discussões sobre a transformação do currículo rural em quilombola, acadêmicos e funcionários da Universidade Federal de Juiz de Fora/ UFJF trocaram saberes com membros da AQUIPAOL e colaboraram com a organização da Festa de Nossa Senhora do Rosário. No outro *locus*, após convite para a Festa do Milho, realizado por um professor Mbyá em um evento acadêmico em Seropédica- RJ, acadêmicos e funcionários da UFJF trocaram saberes, com o vice cacique de Araponga, à distância. Vale registrar que as trocas de atenção, dinheiro e comentários positivos sobre as culturas não gerou uma equivalência entre os sujeitos, mas uma assimetria em que cada um tinha uma função e todas eram consideradas importantes.

Enquanto os quilombolas se reuniam na Igreja Católica para organizar a 1ª comunhão - os jovens batizados na infância fazem votos à religião católica comendo uma pasta de farinha e água que representa o corpo de Jesus Cristo - com cantos, músicas e danças tradicionais de matriz africana; os indígenas se reuniram na *opy* para organizar o batismo - crianças indígenas e *juruás* recebem nomes protegidos pelos xamãs, comendo *mbojape* e *kaguigy* para manter os corpos saudáveis - com cânticos¹⁵⁰, músicas e danças-lutas-rezas de matriz guarani.

¹⁵⁰ Segundo os Mbyás, o cântico produz um som de comunicação de seus líderes com seus deuses, enquanto o canto produz um som de comunicação do indivíduo com a natureza ao seu entorno.

Na festa do Paiol, as crianças estavam em todas as frentes, acompanhadas dos adultos, observando de maneira natural, as formas de ser do lugar. Fosse recebendo os visitantes, contando a história da festa, descrevendo os relacionamentos da associação, explicando as atividades da missa, servindo alimentos ou tirando fotos, havia um veículo de treinamento informal de saberes que deveria ser transmitido, assimilado e acomodado pouco a pouco, ao mesmo tempo em que proporcionava oportunidade de reflexão sobre a necessidade de mudança, caso as circunstâncias exigissem. Os anciãos falavam pouco, mas contribuía com gestos, contos, curiosidades sobre seus antepassados, apontando perspectivas futuras com uma alegria compromissada, já que as dificuldades políticas, econômicas e religiosas¹⁵¹ estavam presentes, mas as formas de ultrapassá-las é que eram perseguidas (MUNANGA, 2005).

Os valores que consolidavam justiça, democracia e solidariedade dos saberes eram constantemente reafirmados e renegociados pelos adultos quando contavam as origens de seu patrimônio material e imaterial, evidenciando a importância das danças que seriam interpretadas pelos adolescentes. Para a comunidade, as técnicas corporais permitem que as crianças tenham disciplina, que os jovens respeitem a própria história, que os adultos treinem habilidades do trabalho, que os idosos mantenham a força para seguir guiando os quilombolas. Mas não somente para fins utilitários, as técnicas das danças contariam uma forma de existir de mais de cem anos e isso representado em uma festa, permitiria a marca identitária desse povo que é diferente dos brancos, mas também de outros quilombolas.

A líder da colônia enfatizou a resistência de seu povo na hora de falar sobre o Maculelê, contando que esta dança afro-indígena vinha do Recôncavo Baiano, onde um negro adoentado salvou uma aldeia indígena quando esta foi atacada por inimigos. As meninas ficaram em posição silenciosa até o início das batidas dos atabaques. Em compasso ternário¹⁵², bateram o bastão, que estava na mão direita, no bastão da mão direita da companheira; trocaram batidas para o outro lado; finalizaram a sequência batendo o bastão debaixo da perna esquerda ou girando em torno do próprio eixo. Durante a

¹⁵¹ Estes quilombolas são fiéis aos católicos que atuaram no processo de escravidão, rejeitando muitos rituais afrodescendentes.

¹⁵² Métrica formada por três tempos, podendo ser simples (como 3/4) ou composto (como 6/8).

apresentação (*hau*), regida por músicas criadas pela própria Zezé (*mana*), as moças demonstraram um belo combate em duas filas opostas. Os trajés eram normais, com blusa e calça *jeans*, pés descalços, penteados afros e maquiagens fortes. Essas manifestações híbridas misturaram o verbal ao não-verbal, pois um golpe em plano frontal significa ataque, uma batida abaixo da perna significa que se aceitou a indiferença do outro. Nessa relação de poder que é interpretada, Zezé supera diferentes dificuldades de sua vida que são transformadas em práticas corporais com objetivo de se tornar uma tradutora intra e intercultural¹⁵³, reinventando movimentos históricos¹⁵⁴ de combate à opressão.

Após este momento, Zezé apresentou o grupo de Congado, ressaltando que eles haviam aprendido tudo (*potlatch*), sobre esta dança tradicional, com Paulo Marinho. Este líder, bem idoso, socializou que nas idas e vindas da senzala, “os negros escravizados cantavam e batiam com os cabos das enxadas para afastar as dores do excesso de trabalho”, resolvendo apresentar tais movimentos para o capitão do mato como forma de transgredir os interesses dos fazendeiros. Para iniciar a dança, os meninos fizeram a formação floreada, começando o movimento ao apito e som da sanfona de Paulo (*hau*). Nessa dança, existe a parte coreografada, com movimentos de bastões que imitam golpes de luta, tal qual o Maculelê, e a parte narrada, que resgata o tempo da escravidão e a fuga dos escravos. Com roupas do cotidiano, inclusive tênis novos, eles marcaram em três tempos, uma batida do bastão cumprido no chão, um contratempo, uma batida no bastão do companheiro. O combate tinha ligações e extensões de movimento mais agressivas que a dança anterior e ganhava força ao acompanhar as mudanças rítmicas da sanfona que iam acelerando, de acordo com a letra da música.

Durante o período de vivência, treino e apresentação, houve um transtorno entre as moças da comunidade e as colegas de sala da cidade, pois as mesmas insistiam que o maculelê deveria ser apresentado por homens e que um ritmo tão tribal deveria ser modernizado. As jovens aprenderam a se posicionar, desconstruindo

¹⁵³ Segundo Candau (2012), são reflexões sobre práticas corporais que seguem a Lei 10.639/03 que prevê construção de valores a partir de pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização.

¹⁵⁴ A identidade criada não era homogênea, nem uniforme, mas antes, uma unidade diferenciada (SILVA, 2005).

preconceitos de gênero e questionando o caráter monocultural das danças tipicamente valorizadas da cidade, articulando conceitos de igualdade como direito à diferença e valorizando a diversidade sem menosprezar a cultura local (HALL, 1998). Para elas, as técnicas corporais imitavam movimentos de seus ancestrais e, mesmo que seus familiares não as reproduzissem, essas jovens queriam registrar tal corporeidade de forma reinventada (HOBSBAWM & RANGER, 2006), articulada com os mitos de origem conforme o discurso de legitimidade que Zezé imbuíra nos âmbitos por onde transitava.

Já os jovens enfrentaram dificuldades nas ruas de Bias Fortes e no traslado de ônibus, pois era recorrente a desvalorização do negro que residia no quilombo em relação ao negro da cidade. Após algumas conversas com os anciãos, eles desconstruíram preconceitos de submissão étnica e articularam conceitos de origem com linguagem corpórea, preferindo continuar os ensaios com “tio Paulo” porque queriam salvar o futuro, em um processo que exige o protagonismo de subjetividades individuais e coletivas, a transformação do direito despótico em direito democrático, bem como do poder autoritário em autoridade partilhada (ÁGUAS, 2012).

Na festa de Araponga, as crianças estavam em todas as frentes, acompanhando os visitantes e tentando explicar o funcionamento da festa (*kula*) por desenhos quando não tinham vocabulário na língua portuguesa, observando-os sem copiar seus modos. Quando na presença de um indígena, seguiam os modos de ser Mbyá (*reko*), agindo com firmeza como se estivessem sendo avaliados e alertados sobre o que deveria ser, ou não, dito sobre o patrimônio local. Os anciãos falavam guarani na maior parte do tempo, mas contribuíam, em português, com histórias sobre mitos¹⁵⁵; rituais¹⁵⁶ de cura (*mana*), nomeação do batismo e pedidos¹⁵⁷ dos visitantes; sobre a função das pinturas corporais, comidas, bebidas, cânticos, danças; sobre os recorrentes protestos por saúde e educação; e, sobre as dificuldades econômicas que estão dificultando a manutenção de três refeições diárias na aldeia.

¹⁵⁵ Mito é algo em que as pessoas acreditam ou não sem embasamento teórico e sem praticar nada; por exemplo, o mito da criação de sua maior divindade, *Nhanderu*.

¹⁵⁶ O rito é algo que elas praticam porque acreditam em algo ou alguém; por exemplo, o rito de esfumaçar a cabeça das crianças para *Nhanderu* livrá-las de doenças.

¹⁵⁷ As pessoas pedem que seu Deus reze por alguém, ouvindo de Nino que, ele próprio, pagará a confiança com reza forte (*mana*).

Os valores que consolidavam justiça, democracia e solidariedade dos saberes eram constantemente reafirmados pelos familiares quando contavam as origens de seu patrimônio imaterial em forma de rituais que seriam realizados nas madrugadas, no entanto não permitiam que os jovens, casados desde os quinze anos e que para eles já são adultos, participassem da descrição das danças que seriam interpretadas, aos visitantes. Para a comunidade, as técnicas corporais permitem respeito pela natureza, treinamento das habilidades de trabalho e ligação com seus deuses, independente da faixa etária. As técnicas das danças contariam uma forma de existir de mais de quinhentos anos e isso representado em uma festa, permitiria a marca identitária desse povo que procura ser igual aos seus ancestrais, sem querer influências dos não indígenas, até em relação ao conceito de ser diferente.

Em um determinado momento da cerimônia, começaram as danças-lutas-rezas. O Xondaro ou Sondaro (depende do uso do fonema) é uma dança de guerreiros que resgata movimentos de aves como o colibri (*maino'i*), gavião (*taguato*), andorinha (*mbyju*), sabiá (*korosire*) e papagaio (*parakau ndaje*) (TESTA, 2014) para treinar resistência corporal e espiritual por meio de saltos, rastejos, esquivas entre outras habilidades que imitam autodefesa, surpresa e reação imediata na selva (MONTARDO, 2002). Os jovens, que se apresentam com pinturas corporais, calça comprida e pés descalços, brincam, cantam e dançam em compasso ternário, em círculo e em sentido anti-horário, para todos tenham o mesmo poder de voz. Ao som instrumental invocatório¹⁵⁸ às divindades, eles usaram idiofone confeccionado com taquaras cortadas em tamanhos diversos (*takuapu*); violão com afinação e toques diferenciados da nossa cultura (*mbaraká*); chocalhos globulares (*mbaraká miri*); membranofone feito com pele de cotia e usado por mensageiros Guarani (*angu'apu*); flauta (*mimby*); clave (*popygua*); cordofone (*ravé*); e rabeca ou violino (*mbarakapu, mbarakai*) (MONTARDO, 2002). Quando em repouso, fazem uma marcação forte do pé direito no chão ou o colocando à frente e atrás.

¹⁵⁸ Desde o momento em que se aprende a tocar um instrumento, as faculdades de ajustamento de entonação e exatidão rítmica desaparecem, pois a circulação de saberes pelo corpo produz o próprio som. Para os Mbyá, o conhecimento se refere à capacidade de saber e fazer/ saber e cuidar (*erekokuaa*) de coisas, pessoas e lugares, permitindo concordar com Mauss (2003), quando afirmava que somos um corpo individual e coletivo sob qualquer circunstância.

O Tangarã ou Tangará¹⁵⁹ (depende do fonema) é uma dança de guerreiras que resgata movimentos de aves e outros animais para fortalecer o espírito de cada mulher ou menina da aldeia. As mulheres costumam usar blusas, saias longas e pés descalços durante todo o tempo, não somente na cerimônia. Sem liderança formal, de acordo com o refrão da música apresentada pelo coral e tocada ao som dos mesmos instrumentos do Xondaro, fazem duas fileiras opostas, ambas de mãos dadas, cantam, movimentam o corpo para frente e para trás (ataques da ave), com agachamentos leves com as mãos ao alto (agradecimento às divindades), giro ao redor do próprio eixo (descontração de um corpo elevado espiritualmente), agachamento (agradecimento), troca de lugar com a parceira da sua frente (desejo de se colocar no lugar do outro para ver um novo mundo), em compasso ternário.

Tanto no Xondaro quanto no Tangarã, se percebe o caminho de consumo das trocas na festa (*kula*) que Mauss (2017) nos apresentou quando falara da dádiva vivida pelas sociedades elementares e que permite prestações de sentimentos, volições e crenças, por um lado, e movimento corporal trabalhado no e pelo coletivo, por outro. Nino registrou que há relação do oculto com a manifestação corporal, nos fazendo concordar que o corpo é enunciador de sentidos, significantes e significados próprios de uma etnicidade cultural como falara Maroun (2013). Este líder frisou que a música cantada pelo coral permite a comunicação dos deuses que não falam, mas cantam para os xamãs. Por meio de discursos de reza enunciados repetidamente se fixam saberes (TESTA, 2014) e se garante proteção e saúde para os participantes da cerimônia.

Para os jovens, a dança da festa educa o pensamento em todos os outros dias do ano (*potlatch*), como frisa Eliza, neta do cacique: “frente aos deboches dos *jurúás* da cidade, imaginamos nossos passos de dança nos libertando”. Nesta oportunidade, não se conseguiu dialogar com indígenas sem a interferência dos anciãos, assim não se pode averiguar a profundidade do que esta moça sinalizara. Ao escutar tal relato, um indígena, professor de outra aldeia, confirma: “a dança educa o raciocínio e permite que aprendamos tudo. O povo branco não aprende porque morre cedo, mais cedo do que tem consciência”. Em

¹⁵⁹ A música foi registrada no Festival do Minuto: <http://www.festivaldominuto.com.br/pt-BR/contents/43950>, por acadêmicos da UFJF em parceria com os guarani.

ambas as expressões, os indígenas não visam desconstruções de preconceitos ou articulam conceitos a partir da racionalidade branca, apenas evidenciam um espaço confortável para permanecer quando a convivência com não indígenas não lhes agrada. Eles resgatam códigos identitários das técnicas corporais por meio dos momentos de preparação dos alimentos e bebidas, cuidados dos filhos, execução das tarefas na *opy*, preparação dos corpos para dançar, avaliação dos rituais no dia da festa, promovendo por meio dos cânticos do coral, mais até que pelas danças-lutas-rezas, a resistência de seu patrimônio.

A partir da experiência relatada no Projeto Coletivo de Trabalho (PCT) dos 30s anos do Ensino Médio (EM), pensou-se sobre a organização dos conteúdos de Educação Física e suas formas de avaliação, bem como sobre a possibilidade de troca de saberes e fazeres com os indígenas, quilombolas e professores que pesquisam questões étnico-raciais na UFJF. Nas aulas que se seguiram, aspectos históricos dos indígenas e quilombolas (origem do lugar, hábitos alimentares, constituição das famílias), políticos (movimentos do passado e atuais para garantir a identidade do grupo social), econômicos (o que fazem para sobreviver financeiramente), religiosos (o funcionamento dos rituais), filosóficos (conceito de corpo, estrutura escolar) e técnicos (movimentos do trabalho e do lazer) das danças foram trabalhados em parceria com os alunos. Como culminância, estes formandos sugeriram uma avaliação pública com apresentação das danças, roupas, acessórios, penteados típicos, diálogo com a comunidade escolar enquanto serviram comidas e bebidas da região sudeste, batizada como Mostra Cultural, a modelo das festas das comunidades. Após dois meses de trabalho coletivo, professores de EF e alunos formandos realizaram um evento público com: discussão de “Território e territorialidade”, “Meio ambiente” e “Currículo escolar” por lideranças dessas comunidades e de pesquisadores da instituição; apresentações culturais; venda de peças de artesanato; jogos de integração, batizado como Troca de saberes e fazeres do CAP.

Das experiências ficou a preocupação com os valores da escola atual embasados em uma política educacional desterritorializada que tenta separar as práticas político-sociais de um local em prol de um projeto globalizado de cultura; em cursos de formação de professor precários em relação a direitos humanos porque o sistema econômico

vigente afeta a nossa concepção de corpo e sua relação com a emancipação identitária individual e coletiva; em exigências familiares que valorizam o jargão dos direitos individuais sem reconhecimento das especificidades dos direitos das diferentes comunidades, diante de uma sociedade dominante; em reclamações de alunos que tem noção arcaica de cidadania onde se discrimina a diferença identitária, sem se sentirem ofensivos, simplesmente porque não convivem diretamente com comunidades de alta vulnerabilidade social nas cidades ou com comunidades rurais, remanescentes de quilombo ou povos originários.

O fato social total não é aquilo que reintegra os aspectos descontínuos da vida política, econômica, religiosa, estética, simplesmente pelas técnicas corporais. Seja batendo bastões que representa ora rejeição ora respeito pela força de um opositor (quilombo) ou andando em círculo que representa o respeito de todas as vozes do grupo ou levantando as mãos para pedir saúde aos deuses para continuar cuidando do planeta (aldeia), o indivíduo, que é sempre psicofísico para Mauss (2003), assimila e acomoda o aprendizado de que a etnicidade na corporalidade pode ser fato social total quando a técnica dos movimentos for um caminho, dentre tantos, para se colocar no mundo e observar as próprias diferenças. É preciso que o fato/ dança tradicional (quilombo) ou dança-luta-reza (aldeia), seja encarado em uma experiência individual contínua sob a ótica de uma história particular e sob um sistema de interpretação que dê conta dos aspectos físicos, fisiológicos, psíquicos e sociológicos (MAUSS, 2017) em cada comunidade. Nestas festas se notou acolhimento de todos sem distinção, ao mesmo tempo em que se apresentaram corpos singulares no meio de tantas culturas deste país. Cabem aos professores das escolas, por meio da ação tripartida de dar, receber e retribuir da teoria da dádiva, ressignificar conceitos de justiça social, democracia e solidariedade nos currículos, para mostrar ao Estado nacional, não mais Estado-nação, que este não deu conta dos problemas resultantes da interação dos povos com movimentos sociais específicos do mundo globalizado.

Conclusão

De acordo com a compreensão de que fato social total está atrelado a dádivas de saberes, entendeu-se que Zezé, no quilombo, e

Nino, na aldeia, exercem um importante papel na luta para fortalecer o patrimônio cultural de seu povo. A primeira com movimentos sociais que fortalecem a associação local e a organização da escola quilombola e o segundo com movimentos sociais para ter saúde e educação, dentro da casa de reza, que resgate a oralidade como método de ensino. Se professores pensam que podem falar de negros e indígenas na escola, antes terão que conhecer a história contada pelos os que foram submissos e hoje superaram pertencimentos¹⁶⁰ para consolidar uma identidade.

No período de convivência, as dádivas de saberes garantiram justiça social nas relações, conectando duas perspectivas, aparentemente, inconciliáveis: de um lado, a ideia da existência de crenças coletivas que a reciprocidade é uma obrigação individual por conta de uma regra moral; de outro, a ideia de que a reciprocidade escapa à tirania deste pensamento de totalidade ao observar que a experiência individual reorganiza o sentido e a direção dos bens circulantes. O bem comum, que foi a cultura da festa, nem sempre representou a identidade coletiva em detrimento da individual, mas quis evidenciar que a moral individual tem que ser compatível com a sobrevivência do coletivo democrático. Por meio das roupas, pinturas, acessórios, penteados, o corpo se moldou e ganhou sentido para dançar, cantar, tocar instrumentos, fazer artesanatos, preparar comidas, rezar, brincar, mas também, para marcar território que culminou na experiência de ser um quilombola do Paiol ou um guarani de Araponga. As atitudes solidárias geraram relações que permitiram aos visitantes compreender que o fato social total ocorre quando se concebe a corporalidade na etnicidade.

Pensar uma educação justa, democrática e solidária implica refletir sobre a superação da obrigação que a fundamenta nos tempos atuais: retribuição exclusiva. O que se registrou em campo pode ser fonte de inspiração para um novo paradigma sobre a relação entre corpo, etnicidade e produção de conhecimento. As aulas de dança escolar lidam com muitos movimentos técnicos e, mesmo esta modalidade sendo jovem nos currículos, não foge das eficácias costumeiramente cobradas pelas instituições. Ao aproximar os alunos

¹⁶⁰ Mais que pertencer a um grupo de negros, indígenas, homens, mulheres, crianças, idosos, gordos, magros &c, a identidade, segundo Pessoa (2017), dá-se na intersecção de diferentes pertencimentos/ características que empodera o sujeito.

das comunidades se mostram técnicas como mais uma forma de execução a ser descoberta, experimentada, cuidada. Para agir de acordo com Mauss (2017), é necessário reconhecer a diferença entre corpos para respeitá-los, assim como reconhecer essa diferença em nós mesmos. Defender a pluralidade de práticas corporais é uma luta diária contra qualquer tipo de preconceito que gere qualquer tipo de violência contra qualquer tipo de pessoa, mas também é um agradecimento pelo patrimônio material e imaterial que diferentes culturas deixaram para nós.

A escola, então, seria um espaço de construção da identidade que daria voz aos diferentes sujeitos e trataria de forma justa, as diferentes culturas. Se o maior bem que esses povos podem nos dar é a nossa própria história, nada mais solidário que receber esse patrimônio com obrigação de ampliar os horizontes dos processos educativos e, ao mesmo tempo, lutar pelos direitos democráticos desses cidadãos em diferentes espaços da universidade: desconstruindo preconceitos nos cursos de formação básica, inicial e continuada; articulando conceitos de igualdade/ diferença/ corpo/ cultura/ etnicidade nas práticas político-pedagógicas; resgatando os códigos identitários de cada grupo que constitui este país, em projetos coletivos na educação básica ou na extensão universitária; promovendo experiências de interação em eventos que aproximem as diferentes comunidades, ou seja, seguindo os princípios da interculturalidade crítica como proposta metodológica escolar.

Referências

- ÁGUAS, Carla Ladeira Pimentel. **Quilombo em festa: pós-colonialismos e os caminhos de emancipação social**. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Doutorado em Pós colonialismos e Cidadania Global, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.
- BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial**, Brasília, 2003.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

- DUARTE, Cátia Pereira. **Modos de ser quilombola, indígena e português:** do cruzamento de pertencimentos corpóreos nas danças tradicionais às dádivas que consolidam as identidades da Colônia do Paiol, Aldeia Araponga e Comunidade de Areosa. 2019. Tese inédita (Promoção à Classe de Professor Titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) – Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos**, v. 2, n. 0, 2001. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>> . Acesso em 14 de jun. 2019.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, 1999.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mocambos:** a decadência do patriarcado rural e o desenvolvimento urbano. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- HALL, Stuart. Notes on deconstructing ‘the Popular’. In: STOREY, John (org.). **Cultural Theory and popular culture.** Athens: University of Georgia Press, 1998, p. 237-240.
- HOBBSAWN, Eric & RANGER, Terence. **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- MARÍN, José. Eurocentrismo, el racismo y interculturalidad em el contexto de la globalización. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62/2, p. 477-491, 2017.
- MAROUN, Kalyla. **Jongo e educação:** a construção de uma identidade quilombola a partir de saberes étnicoculturais do corpo. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- MARTINS, Paulo Henrique. A sociologia de Marcel Mauss: dádiva, simbolismo e associação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 73, p. 45-66, 2005.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva.** Lisboa: Edições 70, 2017.
- MONTARDO, Deise Lucy Oliveira. **Através do Mbaraka:** música e xamanismo guarani. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PESSOA, Jair de Moraes. Saberes e culturas populares nas contradições da culturalização da sociedade. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62/2, p. 493-508, 2017.

PISSOLATO, Elizabeth. **A duração da pessoa**: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). São Paulo: Editora UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NuTI, 2007.

SILVA, Djalma Antônio da. **O passeio dos quilombolas e a formação do quilombo urbano**. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

TESTA, Adriana Queiroz. **Caminhos de saberes guarani Mbyá**: modos de criar, crescer e comunicar. 2014. 328 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

**AUGÚRIOS DE ORDINE: REFLEXÕES
SOBRE OS SABERES HUMANÍSTICOS
NO BRASIL PÓS-2016**

AUGÚRIOS DE ORDINE: REFLEXÕES SOBRE OS SABERES HUMANÍSTICOS NO BRASIL PÓS-2016

Geraldo Barbosa Neto (PUC-SP)¹⁶¹

“[...] é lícito dizer que o mundo é uma escola. Pois que é uma escola? Está comumente definida como a reunião daqueles que ensinam e aprendem coisas úteis.”

(Jan Amos Comenius, *Via Lucis*¹⁶²)

Introdução

Poder reconhecer a situação dos saberes humanísticos no recente cenário brasileiro em *A utilidade do inútil*, de Nuccio Ordine, dá a impressão de subsistir nesse filósofo italiano a perícia de ótimo áugure encontrada em Rômulo, o lendário fundador de Roma. Essa possibilidade de reconhecimento também dá a impressão desse livro ter sido escrito a partir das auspiciosas artes expostas no *De Divinatione* de Cícero. Um leitor com o brio de vincular-se às ciências humanas e suas possibilidades libertadoras pode identificar em Ordine um Brasil no qual o espaço dos estudos humanísticos está sendo progressivamente atrofiado, embora seu livro tenha sido publicado lá em 2013. Em suas páginas pode identificar iniciativas do estado para desonerar seu orçamento dos investimentos em educação e pesquisa (ORDINE, 2016, p. 103), para modificar instituições de ensino a partir de uma lógica empresarial (Ibid., p. 107) e para dirigir cortes de despesas, antes, aos estudos humanísticos (Ibid., p. 19-10). Esses aparentes “prenúncios” hauridos de Ordine resultam do governo brasileiro, a datar de 2016, mostrar-se cada vez mais receptivo a um cenário no qual os estudos humanísticos são tomados como “inúteis”, a partir de critérios econômico-utilitários.

É relevante refletirmos sobre a história recente da educação

¹⁶¹ Doutor em História pela Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC-SP; E-mail: gbnetoindependente@hotmail.com

¹⁶² COMENIUS, Jan Amos, *Via lucis*. In: SLOTERDIJK, Peter. *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-Textos, 2012. p. 446. (tradução nossa)

brasileira em virtude de nela emergirem impactantes modificações sobrevindas, sobretudo, aos saberes humanísticos. Estudos como *O Novo Ensino Médio: Desafios e Possibilidades* (BRISKIEVICZ; STEIDEL, 2018) têm tematizado as reformas educacionais e curriculares brasileiras. Debates sobre a transferência de recursos de pesquisa das áreas humanísticas para outras áreas “mais prioritárias” (BRASIL, 2020) estão em marcha. Políticas como estas, todavia, não têm sido consideradas dentro de uma mesma plataforma de atuações do estado brasileiro. Elas não têm sido consideradas como convergentes para uma mesma indicação orientativa, nem têm sido articuladas com um âmbito global.

Se for permitido reclamar para este ensaio alguma virtude, esta consiste em nele se considerar as distintas ações adotadas pelo estado brasileiro sobrevindas aos saberes humanísticos como integrantes de um mesmo programa. Consiste, ademais, em propor que, a datar de 2016, políticas públicas do estado brasileiro para a educação e para a ciência assinalam sua abertura de modo mais incisivo para um cenário global no qual os saberes humanísticos são tomados como “inúteis”, por não auferirem lucros e não se vincularem com fins utilitaristas. Esse cenário global foi identificado por Nuccio Ordine (2013) décadas antes de publicar seu *L'Utilità dell'inutile*.

A expressão “inúteis” refere-se aos saberes não aquilatados em função do mundo da tecnologia científica e industrial, assim como em termos de rentabilidade e benefício comercial: “[...] notre monde moderne où règne la technique scientifique et industrielle, où tout est évalué en fonction de la rentabilité et du profit commercial [...]” (HADOT, 2002, p. 362). Nas palavras de Ordine (2016, p. 9): “[...] os saberes humanísticos e, de modo mais geral, todos os saberes que não trazem lucro são considerados inúteis.” São “[...] saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista” (Ibid.). Os saberes humanísticos são constituídos como “inúteis” em um ambiente tão somente utilitário, pragmático e orientado para a cupidez.

Utilidade, por seu turno, designa o que serve para fins concretos e materiais: “[...] considère comme utile que ce qui sert à des fins particulières et matérielles [...]” (HADOT, 2002, p. 363). Essa expressão também designa o que serve ao homem enquanto homem, enquanto ser pensante: “[...] est utile à l'homme en tant qu'homme,

en tant qu'être pensant [...]” (HADOT, 2002, p. 363). Este sentido de utilidade é identificado com a vida de um homem autoconsciente, corrigindo constantemente seu pensamento e sua ação, consciente de sua pertença à humanidade e ao mundo:

[...] un type de philosophie qui s'identifie en quelque sorte avec la vie de l'homme, la vie d'un homme conscient de lui-même, rectifiant sans cesse sa pensée et son action, conscient de son appartenance à l'humanité et au monde. (HADOT, 2002, p. 364)

Esse sentido de utilidade encontrou fecunda receptividade em Nuccio Ordine:

Numa acepção muito mais universal, coloco no centro das minhas reflexões a ideia da utilidade daqueles saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista. Há saberes que têm um fim em si mesmos e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade. Nesse sentido, considero útil tudo o que nos ajuda a nos tornarmos melhores (ORDINE, 2016, p. 9).

À vista disso, pergunta-se: a situação dos saberes humanísticos na atual conjuntura brasileira se aproxima do cenário descrito por Nuccio Ordine, em *A utilidade do inútil*? Para responder essa questão buscaremos haurir de documentos oficiais e de publicações da mídia brasileira e internacional, evidências de que está em curso uma recente inserção do Brasil em um cenário global no qual os saberes humanísticos são tomados por “inúteis”. Primeiro, buscaremos haurir de *A utilidade do inútil* a constituição de um cenário global dos saberes humanísticos como “inúteis” em razão de não se vincularem com lucros e fins utilitaristas. Em segundo, argumentaremos que a partir da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), ponto inicial para as reformas educacionais e curriculares brasileiras, nossa política educacional foi inserida no cenário mostrado por Ordine. A seguir, serão apresentadas evidências da entrada do estado brasileiro no cenário de uma política de austeridade amparada pela justificativa de

crise econômica e seus desdobramentos nos saberes humanísticos. Por fim, abordaremos a adesão do estado brasileiro ao cenário da transferência de recursos das disciplinas humanísticas para disciplinas que, conjectura-se, dariam um “retorno imediato” à sociedade brasileira.

Cenário global dos saberes humanísticos como “inúteis”

Lançar um olhar sobre *A utilidade do inútil* possibilita encontrar nele subsídios para situar no tempo e no espaço o fenômeno dos saberes humanísticos constituídos como “inúteis”. Já na década anterior à publicação de seu livro (2013), Ordine (2016, p. 103) identificou que a maioria dos países europeus propôs reformas educacionais, cortes de recursos financeiros das escolas e universidades, tal como sua desoneração de encargos na educação e na pesquisa. Diagnosticou tempos nos quais os saberes humanísticos começaram a ter seus espaços cada vez mais atrofiados pela pressão de requisições de domínio utilitarista, tecnológico, científico e industrial.

Ordine (2016) situa o fenômeno dos saberes humanísticos constituídos como “inúteis” na Europa e nos Estados Unidos. Apresenta exemplos provincianos e domésticos desse fenômeno, evocando cidades e regiões italianas. Há momentos em que faz referências mais ubíquas à Itália. Lança mão de outros países europeus, bem como instituições e cidades europeias. Faz menção à Europa e à União Europeia. Encontramos também menções pontuais há Harvard e aos Estados Unidos. Em conferências e entrevistas, Ordine situa, amiúde, os saberes humanísticos constituídos como “inúteis” em um cenário mais global.

A globalidade dos saberes humanísticos como “inúteis” manifestou-se no emblemático caso do Japão, em 2015. O Ministro da Educação japonês recomendou medidas para o fechamento de cursos e para a redução do corpo docente nos departamentos de ciências humanas das universidades do país. A justificativa para essas recomendações foi a prioridade de investimento em cursos que, segundo ele, atendessem melhor às necessidades imediatas da sociedade (O GLOBO, 2015).

Essa globalidade também se evidencia no Chile, onde a partir deste ano o ensino de história deixou de ser obrigatório na formação

básica dos estudantes (CNN, 2019). Nesse caso chileno é possível reconhecer uma desfiguração da educação a partir de reformas orientadas para demandas utilitárias, uma das marcas de um cenário dos saberes humanísticos constituídos como “inúteis” sob ambições tecnológicas e industriais (ORDINE, 2016, p. 103). Conquanto já fosse possível apontar para a presença dessas ambições em solo brasileiro antes de 2016, a partir desse ano, a desvalorização dos saberes humanísticos ganhou contornos mais decisivos e acentuados em nosso país.

Disciplinas humanísticas “inúteis” e desconfiguradas

Se outrora, no ensino médio brasileiro, as disciplinas autônomas das ciências humanas encontravam determinações que lhes fossem específicas na legislação educacional, a partir da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016) lhes foi imposta uma desconfiguração. Sequer são diretamente mencionadas no texto desse documento. Isso possui um significado renunciado a nele ser escrito: o lugar assegurado para essas disciplinas no ensino médio malograria e elas seriam conduzidas para um porvir de incertezas.

A desconfiguração do lugar dessas disciplinas autônomas no ensino médio se assinala na dissolução delas na ubíqua expressão “ciências humanas” (BRASIL, 2016). Essa deformadora definição generalizante tolhe dessas disciplinas autônomas o papel peculiar a cada uma delas. Tal dissolução significa uma supressão do que nelas seria *sui generis*, dissimulada no verniz de um avançado e inovador rearranjo interdisciplinar.

Com os enunciados acima não se pretende, absolutamente, desconsiderar as vinculações entre disciplinas humanísticas autônomas em um ambiente escolar como possíveis, recomendáveis e fecundas. Eles aspiram fixar a atenção no ocultamento das especificidades com as quais cada disciplina é dotada. Também aspiram dar visibilidade aos incômodos e embaraços para os quais essas disciplinas são arrastadas em face de uma imposição arbitrária e irrefletida de suas articulações. Anelam pôr em relevo que, diluídas nas “Ciências Humanas”, as demarcações definidoras das disciplinas escolares como autônomas foram apagadas sob um legitimador discurso de integração interdisciplinar pouco praticável. Os

enunciados não são dirigidos para as articulações entre as disciplinas humanísticas, mas para como são levadas a efeito e sob quais condições.

Para mais, a desconfiguração de disciplinas humanísticas no ensino médio se explicita no fato delas não estarem entre os componentes curriculares obrigatórios nos três anos dessa etapa do ensino básico (BRASIL, 2016). Logo, são optativas. Foram, assim, preteridas e inferiorizadas em relação a outros componentes curriculares garantidos em toda a etapa do ensino médio. Foram prescindidas e rebaixadas hierarquicamente frente a outros componentes curriculares. Seus conteúdos, por conseguinte, aparecem como menos relevantes, ainda quando isso não é formalmente manifestado na Base Nacional Comum Curricular (a partir daqui só BNCC). Por exemplo:

A História, como disciplina escolar, integra o currículo do ensino brasileiro desde o século XIX. Sua presença, considerada fundamental para a formação da cidadania, foi gravemente ameaçada no período da Ditadura Militar, quando se deu a diluição da História na instituição dos Estudos Sociais.

A Medida Provisória nº 746/16, aprovada pelo Congresso Nacional, que instaura a Reforma do Ensino Médio, comete grave equívoco ao omitir do texto legal qualquer referência à disciplina, e, principalmente, ao excluí-la da relação de componentes curriculares obrigatórios, instalando fortes incertezas sobre a presença da História nesse nível de ensino (ANPUH, 2016).

Se antes as disciplinas humanísticas estavam legalmente garantidas no currículo do ensino médio brasileiro, com a Medida Provisória nº 746/2016, a situação delas afigurou-se indeterminada. O futuro dessas disciplinas em uma etapa tão importante do ensino foi tornado incerto, confuso, obscuro e ambíguo. No ano seguinte, com a conversão da Medida Provisória nº 746/2016 na Lei nº 13.415/2017, o descrente horizonte imposto às disciplinas humanísticas no ensino médio brasileiro foi constituído em uma sanção irremediável. A desconfiguração de disciplinas humanísticas no ensino médio se explicita, ademais, na BNCC (BRASIL, 2018). Sobre o novo arranjo nela proposto, considerou-se:

[...] que tanto a BNCC quanto a Reforma do Ensino Médio restringem o potencial da disciplina nos processos de formação básica. Tal como se estabelecem na BNCC, [...] as competências e habilidades, no que concerne ao Ensino Médio, se interpõem à oferta de uma formação intelectual ampla, que verticalize os conhecimentos disciplinares e propicie sua integração. As reformas supracitadas se sustentam em um discurso de valorização das competências para o mercado de trabalho [...] (ANPUH, 2019)

Ao privilegiarem competências para o mercado, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio reconfiguram a trajetória escolar em conformidade com o primado das demandas econômicas e utilitaristas. Em suma:

A reforma partiu da instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários formativos, isto é, alterou-se o currículo dessa modalidade de ensino. Estabeleceu-se uma aglutinação das disciplinas atuais do ensino médio, dando-lhes o caráter de optativas nos itinerários formativos, e apenas as disciplinas de Português, Matemática e Inglês têm caráter obrigatório. Tal medida significa, de fato, uma desvalorização da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, visto a reduzida carga horária destinada aos itinerários formativos e apagamento das disciplinas autônomas até então. Além disso, essa divisão em “obrigatória” e “optativa” reforça uma hierarquia dos saberes persistente na sociedade, de modo geral, em que determinados conteúdos são mais importantes do que outros (DIAS, 2018¹⁶³).

Destarte, o estado brasileiro, ao desobrigar-se para com as disciplinas humanísticas no ensino médio e ao fazer os avanços paulatinamente incorporados nos currículos precedentes sofrerem uma cisão, perfilou-se entre os países que empreenderam reformas educacionais para atender prioritariamente o desenvolvimento de competências adequadas ao mercado. Essa desconfiguração nos colocou a caminho de um desfecho para o ensino médio tal como o conhecemos e nos primeiros passos, ainda duvidosos e inseguros,

¹⁶³ Trata-se de um e-book não paginado

rumo às recentes reformas que lhe sobrevieram. Ademais, essa desconfiguração requisita novas diretrizes para a formação de professores da educação básica e promete impactar as vigentes práticas de ensino. Também, a partir de uma irremissível tragédia que ganhou repercussão global, o mundo testemunharia que o estado brasileiro se tem por dispensado de fomentar os saberes humanísticos.

A desoneração do estado brasileiro na área dos “inúteis” saberes humanísticos

Se estivesse agora na histórica Quinta da Boa Vista, na noite de dois de setembro de 2018, estaria observando a escura silhueta do Museu Nacional fulgurando pelas enormes labaredas consumindo seu interior. A gigantesca estatura das flamas estaria refletindo em suas pupilas. Um forte e fétido odor de fumaça estaria penetrando em suas narinas. O som de súbitos estrondos e da crepitação de milhões de itens do acervo conservados no edifício estaria invadindo seus ouvidos. O ardente calor das chamas estaria sendo sentido por sua pele. Trata-se do trágico incêndio do Museu Nacional.

Outrora, cinco anos antes do Museu Nacional arder em chamas, Ordine (2016, p. 9-10) apontou um cenário no qual instituições como museus e arquivos são solapados pela lógica do lucro. Escreveu que instituições dessa natureza podem ser fontes de receita. Todavia, a existência delas não pode estar subordinada a esse escopo. Escreveu ainda que o considerado “inútil” é sistematicamente destruído pelo progressivo e contínuo corte de despesas, sob o pretexto da necessidade de se adotar uma política de austeridade como remédio para tempos de crise econômica.

Com a *Proposta de Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos* - PEC 95 (BRASIL, 2016) o estado brasileiro assume mais incisivamente uma política de austeridade amparada pela justificativa de crise econômica. Embora os cortes no orçamento do Museu Nacional precedam essa PEC 95, a datar dela, a redução de repasses à instituição passou a ser mais intensa e seus efeitos se fizeram sentir de maneira mais severa (O GLOBO, 2018). Isso testemunha uma política de austeridade cujo ávido corte de despesas é dirigido, antes, ao que é considerado “inútil”. O Museu Nacional não recebeu a mesma atenção

no orçamento federal dispensada a setores considerados lucrativos. Sob o critério da austeridade, valores históricos, arqueológicos, arquivísticos e patrimoniais são preteridos por valores econômicos. Instituições históricas, museus e arquivos são relegados ante instituições absorvidas em preocupações econômicas e financeiras. Nesse sentido, não é fortuito pertencer a Henri Ford, uma das efígies da constituição histórica de nosso mundo tecnológico, científico e industrial, a famigerada frase: “history is bunk.” (SWIGGER, 2014).

Privilegiar o econômico e o utilitário em detrimento do histórico, do arqueológico, do arquivístico, do patrimonial, significa, a um só tempo, aviltar a tarefa de interrogar o passado. Sem pesquisarmos nosso passado, nosso agora ganha contornos obscuros. Sem referências de outrora, afigura-se embaraçoso formularmos expectativas porvindouras, lançarmos mão de planos para o porvir, assumirmos direções orientadoras para nossos horizontes futuros. Nossa memória será apagada até alcançarmos uma amnésia total. Obrigaremos Mnemosine, a deusa da memória, deixar a Terra. Perderemos qualquer sentido de identidade (ORDINE, 2016). Por conseguinte, pode-se prognosticar um futuro preenchido por dispersão, dissenso e desagregação inconciliáveis. Ordine sentencia a extinção de nossa própria história. Vaticina habitarmos um deserto de consciência sobre as condições que herdamos das gerações anteriores em todas as esferas de nossa cultura, mantendo um abismo à nossas costas, sem qualquer perspectiva sobre para onde e em qual direção devemos seguir. As imagens das grandes labaredas e das enormes colunas de fumaça vistas no incêndio do “inútil” Museu Nacional não foram o único testemunho do processo de desoneração do estado brasileiro no âmbito dos saberes humanísticos que ganhou repercussão internacional. Esse processo repercutiria internacionalmente também, e mais incisivamente, no ano seguinte ao incêndio, a partir de uma postagem presidencial em uma rede social.

Uma mensagem do estado brasileiro aos “inúteis” saberes humanísticos

Abraham Weintraub, antes de ser tirado do cargo de ministro da educação, não se furtou em declarar não querer sociólogo, antropólogo e filósofo com o seu dinheiro (UOL, 2020). Outrora, em

meados de 2019, insinuou uma transferência de recursos das faculdades de filosofia e sociologia para as de veterinária, engenharia e medicina, visando favorecer um “retorno imediato” para o contribuinte (CORRIERE DELLA SERA, 2019). É oportuno salientar que esse posicionamento aponta na direção da postura do Ministro da Educação japonês em 2015, de priorizar cursos que atendessem melhor às “necessidades imediatas” da sociedade (O GLOBO, 2015). O posicionamento de Weintraub logo ganhou o apoio explícito do atual Presidente da República em um tweet. Em pouco tempo esse apoio presidencial foi propagado pelo mundo. Essa mensagem acerca das ciências humanas chegou a Nuccio Ordine.

Ao alcançar Ordine, esse posicionamento do presidente e de seu ministro sobre as ciências humanas defrontou-se com um filósofo que já demonstrara sua disposição crítica em relação à valorização de uma disciplina tão somente em razão de sua “[...] capacidade de produzir ganhos imediatos ou benefícios comerciais.” (ORDINE, 2016, p. 9-10). Essa disposição crítica impulsionou seu artigo publicado no importante jornal italiano *Corriere della Sera*.

Esse artigo não significa uma oportunidade de vislumbramos inauditamente o filósofo italiano lançar os pressupostos teóricos de seu livro sobre a situação dos saberes humanísticos na conjuntura brasileira atual. Significa, antes, que o estado brasileiro atualmente se perfilou com a desvalorização das ciências humanas já percebida pelo filósofo italiano em outros países, quando publicou seu livro anos atrás. Ordine escreveu que juízos da natureza manifestada pelo presidente e pelo ministro brasileiro: “[...] já são difundidos (em silêncio) em vários países do mundo.” (CORRIERE DELLA SERA, 2019, tradução nossa).

Ordine (Ibid.) chamou esse posicionamento sobre a transferência de recursos das disciplinas humanísticas para outras disciplinas de uma guerra do estado brasileiro contra a cultura humanística. É oportuno, nesse sentido, perguntarmos se não estaríamos diante de uma espécie de “guerra cultural”, na qual ressoaria a milenar doutrina do general Sun Tzu (2019), de cortar os recursos do “inimigo”, vencendo-o sem a necessidade de lutar. Dizendo de outro modo, é pertinente nos perguntarmos se o corte de recursos das disciplinas humanísticas não integraria um programa de decomposição silenciosa dos saberes humanísticos, uma tática para desestruturá-los evitando embates e

alardes.

A transferência de recursos das disciplinas humanísticas para outras disciplinas com “retorno imediato” ganhou expressão na recente Portaria MCTIC nº 1.122. Ela definiu como prioridade o financiamento público de projetos de pesquisa cujo enfoque seja o desenvolvimento de tecnologias e inovações, no período de 2020 a 2023 (BRASIL, 2020). Por não se configurarem nesse critério econômico-utilitarista, as áreas humanísticas, tacitamente, são “não prioritárias”. A última Chamada Pública do CNPq para a concessão de bolsas do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) assume rigorosamente os critérios estabelecidos pela Portaria MCTIC nº 1.122, reservando às Ciências Humanas a possibilidade de propor projetos de pesquisa, conquanto estes se engajem, de alguma maneira e em algum grau, com as Áreas de Tecnologias Prioritárias (CNPQ, 2020).

É vaga e elusiva a justificativa de um “retorno imediato” à sociedade para corroborar a dispensa dos recursos destinados aos saberes humanísticos. O que exatamente deve-se entender por retorno? De qual tipo de retorno se está falando? Quais seriam precisamente as necessidades imediatas da sociedade? Os saberes humanísticos não estariam entre estas demandas sociais requeridas? O contribuinte não espera que seus impostos também retornem como investimentos em saberes que lhe auxiliem em compreender sua condição humana, sofisticar seu pensamento, conviver, alçar-se ao plano de sua cidadania? Estão omitidas as respostas para perguntas como as expostas acima. Essas perguntas não são desnecessárias ou supérfluas. Uma propagação em âmbito global de que os saberes humanísticos não dão retorno imediato aos contribuintes e, em razão disso, devem ter seus recursos transferidos para outras áreas, não está dispensada de oferecer respostas consistentes e evidências sólidas às perguntas acima. É significativamente razoável que operem em uma proposição de transferência de recursos dos saberes humanísticos para outras áreas tão somente irrefletidas requisições de austeridade, um furor neoliberal por corte de gastos públicos.

Quando essa proposição de transferência de recursos dos saberes humanísticos para outras áreas muito velozmente se pôs a caminho de destinatários de todo o orbe, deparou-se com Nuccio Ordine (2016), que já despertara a atenção para o discurso de crise econômica funcionar como um salvo conduto para a destruição dos saberes

humanísticos, fazendo-os um preposto alvo para o corte de despesas. Esse pensador já demonstrara seu vigor questionador ao escrever que muitos países, sob a égide dos cortes de recursos financeiros, empreenderam reformas educacionais, desfigurando o ensino e a pesquisa, com progressivos e contínuos cortes financeiros. O espírito indagador de Ordine também ganha expressão quando ele escreve que os estados têm se desonerado dos encargos financeiros nas áreas da educação e da pesquisa. As políticas educacionais brasileiras recentes assumiram de modo mais decisivo o que esse filósofo italiano havia descrito no cenário neoliberal que percebera quando escreveu seu livro. O temperamento crítico do filósofo italiano, ademais, se manifesta na advertência de que as universidades e escolas estão sendo convertidas em empresas e, dentro dessa lógica, trama-se sobre seus gestores suspeitas de desperdício, bem como imprudências com recursos advindos do orçamento público, de modo a buscar legitimar constantes cortes de recursos financeiros.

Considerações Finais

A partir de 2016, o estado brasileiro inseriu-se mais acentuadamente no cenário de reformas educacionais e de desoneração do erário público na educação e na pesquisa, cenário global já diagnosticado nas páginas de *A utilidade do inútil*, de Nuccio Ordine, lá em 2013. Essa inserção foi evocada na ilustração inicial deste ensaio, na qual foi mencionada a impressão de subsistir nesse filósofo italiano a perícia de ótimo áugure encontrada em Rômulo, e de seu livro ter sido escrito a partir das artes divinatórias expostas no *De Divinatione* de Cícero. Mais especificamente, a ilustração evoca a situação dos saberes humanísticos no recente cenário brasileiro poder ser reconhecida no manifesto de Ordine.

Resulta das reflexões anteriores que a ausência das disciplinas humanísticas omitidas na Medida Provisória nº 746/2016 e, ulteriormente, na Lei nº 13.415/2017, é dotada de uma profusão de significados ainda não trazidos à sua plena visibilidade. Quando tematizamos essa ausência mais detidamente foi possível atentar que ela assinala uma desobrigação do estado brasileiro com as disciplinas humanísticas, seu ensino e sua pesquisa, bem como assinala um futuro incerto, confuso, obscuro e ambíguo para elas no ensino médio.

Além disso, as áreas autônomas aglutinadas nas “Ciências Humanas” foram preteridas e hierarquicamente inferiorizadas em relação a outros componentes garantidos em toda a etapa do ensino médio. A condição clara dos componentes curriculares obrigatórios nos documentos oficiais contrasta com o silêncio deles sobre as disciplinas humanísticas. A dissolução destas nas “Ciências Humanas” e a figurada presença delas na BNCC marcam tão somente a renúncia do discurso oficial em dizer a coisa em si: o ensino das disciplinas humanísticas nessa etapa foi prescindido e rebaixado hierarquicamente frente a outros componentes.

Ademais, põe-se em evidência como o argumento empregado para respaldar a prioridade de investir em áreas do conhecimento que dariam um “retorno imediato” à sociedade é implausível. Aponta-se que as justificativas para corroborar a dispensa dos recursos destinados aos saberes humanísticos são inconsistentes, carentes de dados que lhes apoiem e compatíveis com irrefletidas requisições neoliberais por corte de gastos públicos.

As reflexões expostas neste ensaio desvelam alguns desdobramentos das recentes reformas educacionais e curriculares brasileiras que não tinham sido suficientemente enfatizados nas investigações levadas a cabo no campo da História da Educação, da história das disciplinas escolares e de seu ensino, tal como da história do currículo. Em alguma medida também esboçam análises de impacto de políticas públicas levadas a cabo na educação e na ciência. Longe de esgotar esses desdobramentos até suas últimas instâncias, este ensaio explicita apenas algumas das latências presentes nas recentes reformas educacionais e curriculares brasileiras. Aspira pôr em primeiro plano alguns silêncios entrevistados nos documentos oficiais que as regulamentam, bem como lança algumas luzes sobre o que os discursos oficiais recusam-se a dizer manifestamente acerca dos componentes curriculares cujo espaço foi tornado delgado no ensino médio. Exemplifica com o testemunho do incêndio do Museu Nacional o impacto de uma política de austeridade em instituições nas quais nossos valores históricos, arqueológicos, arquivísticos e patrimoniais são preservados. As dimensões dessas ausências, desses silêncios e desses cortes de gastos em relação à situação dos saberes humanísticos no Brasil somente se insinuam neste ensaio, suas extensões e seus limites ainda aguardam investigações por vir.

Referências

ANPUH. Associação Nacional de História. **Carta**. 15 de fevereiro de 2016. Pronunciamento sobre a medida provisória nº 746/2016. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque>. Acesso em: 25 Fev. 2017.

ANPUH. Associação Nacional de História. **Documento Síntese**. 6 de dezembro de 2019, Fórum de ensino de história: a história na educação básica - documento síntese. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/5643-forum-de-ensino-de-historia-a-historia-na-educacao-basica-documento-sintese>. Acesso em: 17 Abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14. mar. 2020.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de Dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 14. mar. 2020.

BRASIL. Leis, Decretos. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 29 Ago. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de Setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 28 Ago. 2019.

BRASIL. **Portaria MCTIC nº 1.122, de 19 de Março de 2020**. Define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023. Disponível em:

https://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/legislacao/portarias/Portaria_MCTIC_n_1122_de_19032020.html. Acesso em: 08 Abr. 2020.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; STEIDEL, Rejane (orgs). **O novo ensino médio: desafios e possibilidades**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2018. (Educação, Tecnologias e Transdisciplinaridade)

CNPQ. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Chamada CNPq- PIBITI N° 08/2020**. 22 de abril de 2020. Seleciona instituições interessadas em participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) do CNPq. Disponível em:

<file:///E:/Arquivos/Desktop/Colet%C3%A2nea%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20CI%C3%8ANCIAS%20HUMANAS/Chamada%20PIBITI%202020-2021%20%20overs%C2%BFo%20final.pdf>. Acesso em: 5 Mai. 2020.

COMENIUS, Jan Amos, **Via lucis**. In: SLOTERDIJK, Peter. *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-Textos, 2012.

DIAS, Alba Valéria Bibiano. **Resistência Silenciosa o Novo Ensino Médio e a História**. In: BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; STEIDEL, Rejane (orgs). **O novo ensino médio: desafios e possibilidades**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2018. (Educação, Tecnologias e Transdisciplinaridade)

Governo japonês pede cancelamento de cursos de Humanas em universidades Das 60 instituições federais japonesas, 26 confirmaram medidas de redução ou fechamento de graduações. **O Globo**. Rio de Janeiro, 16 Set. 2015 Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/sociedade/governo-japones-pede-cancelamento-de-cursos-de-humanas-em-universidades-17506865>.

Acesso em: 17 Abr. 2020.

HADOT, Pierre. **Exercices spirituels et philosophie antique**, 1.ed. Paris: Etudes augustinienes, 2002.

HISTORIA dejará de ser ramo obligatorio para estudiantes de 3° y 4° médio desde el 2020. **CNN-Chile**, 24 mai. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2K2tuvG>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

La guerra di Bolsonaro contro l'«inutile» cultura umanistica. **Corriere della Sera**. Milão, 30 Abr. 2019 Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=Corriere+della+Sera&oq=corr&aqs=crome.1.69i57j69i59l3j69i60l4.3999joi8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.

Acesso em: 21 Abr. 2020.

Museu Nacional sofria com falta de reforma e orçamento reduzido, e chegou a anunciar 'vaquinha virtual' para arrecadar dinheiro. **O Globo**. Rio de Janeiro, 02 Nov. 2018 Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de>

janeiro/noticia/2018/09/02/museu-nacional-sofre-com-a-falta-de-reforma.ghml. Acesso em: 17 Abr. 2020.

ORDINE, Nuccio. **L' utilità dell'inutile**. Manifesto. Milano: Bompiani, 2013.

ORDINE, Nuccio. **Utilidade Do Inutil**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2016.

SWIGGER, Jessie. **"History is Bunk"**: Assembling the Past at Henry Ford's Greenfield Village. Boston: University of Massachusetts Press, 2014.

Weintraub: 'Não quero sociólogo, antropólogo e filósofo com meu dinheiro'. **UOL**. São Paulo, 14 jun. 2020. Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/colunas/constanca-rezende/2020/06/14/weintraub-nao-quer-sociologo-antropologo-e-filosofo-com-meu-dinheiro.htm>. Acesso em: 11 jul. 2020.

TZU, Sun. **A Arte da Guerra**. São Paulo: Editora Clube de Autores, 2019.

**O INÚTIL QUE SE TORNA ÚTIL: O
AVARTEA COMO PROPOSTA PARA O
ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

O INÚTIL QUE SE TORNA ÚTIL: O AVARTEA COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Elisabeth Brandão Schmidt (FURG) ¹⁶⁴

Michelle Coelho Salort (PMRG) ¹⁶⁵

Sabrina das Neves Barreto (FURG) ¹⁶⁶

Introdução

O texto disserta sobre uma proposta de educação estética na Educação de Jovens e Adultos – EJA, a qual, longe de ser uma modalidade de ensino idealizada e romantizada, apresenta inúmeras dificuldades e desafios considerando que os estudantes da EJA trazem consigo a marca do fracasso. Nesse sentido, uma das primeiras tarefas de um professor de EJA é “ajudar as pessoas” para que elevem sua autoestima, sintam-se bem e capazes de aprender sempre. O professor tem a incumbência de trabalhar com assuntos que interessem, que façam sentido para os estudantes, em um modelo de aula diferente do tradicional. O lugar da EJA precisa ser marcado por renovação e pela troca de experiências, saberes e fazeres, o que a torna empolgante, motivadora e desafiadora.

Nessa perspectiva, esta escrita apresenta uma proposta de educação estética para o Ensino de Arte com a utilização do AVArtea, a partir do relato de uma professora da rede municipal do Rio Grande – RS.

O útil e o inútil para a aprendizagem significativa na EJA

Segundo Maturana e Varela (2001) todo o ser vivo é um sistema fechado, determinado por sua estrutura, autônomo, e por isso, autopoiético. Nesse sentido, o meio é um agente perturbador que não

¹⁶⁴Universidade Federal do Rio Grande: Instituto de Educação. Professora; E-mail: elisabethlattes@gmail.com.

¹⁶⁵Prefeitura Municipal do Rio Grande: Secretaria de Município da Educação. Professora; E-mail: michelle.tutoria@gmail.com.

¹⁶⁶Universidade Federal do Rio Grande: Instituto de Educação. Professora; E-mail: sabrina.barreto@gmail.com.

pode provocar mudanças nos sujeitos; ele apenas pode desencadear desejos de transformação no entendimento de que tudo está no sujeito e nas relações que ele estabelece em sua convivência com o meio.

Nesse sentido, os sujeitos são unidades independentes por serem sistemas autopoieticos que estão em constante produção e conservação de si mesmos. Entretanto, ao mesmo tempo em que são unidades autônomas, também são dependentes do meio, pois dele retiram os componentes necessários à sua autopoiese. Esse processo é congruente, no sentido de que o ser vivo sofre perturbações, e, ao mesmo tempo, perturba o meio, ocasionando transformações mútuas e constantes.

Porém, mesmo sendo um sistema estruturalmente determinado, isso não quer dizer que iremos saber as mudanças que vão ocorrer a partir de sua interação com o meio. Não há como prever, pois todas as transformações que ocorrem dependem tanto da estrutura do sistema vivo quanto do meio. “A cada um de nós acontece algo nas interações que diz respeito a nós mesmos, e não com o outro” (MATURANA, 2001, p.75). Assim, o conhecer depende da estrutura do sujeito que conhece; por esse viés, o conhecimento é um processo pessoal e internalizado no sujeito, e não fora dele.

Diante do exposto, indagamos como a educação, entendida aqui como algo externo ao sujeito, pode perturbá-lo a ponto de provocar o seu desejo de mudar e de se transformar num processo de construção de seu próprio conhecimento. Com isso, entendemos que, como sujeitos autopoieticos, não podemos conhecer nada que não desejamos conhecer; o conhecimento é um processo internalizado que depende do que queremos, do que desejamos.

Por isso, é pertinente nos questionarmos sobre o que queremos: uma educação que valoriza a qualidade de vida ou a qualidade da vida como coloca Brandão (2005). Uma educação para a qualidade de vida está embasada no acúmulo de saberes úteis, cujo objetivo é a conquista de bons empregos para ter bons salários, e, assim, consumir bens e tudo mais que a cultura dominante apresenta como necessidade. Já uma educação para a qualidade da vida, ou uma vida de qualidade, busca um conhecimento incessante pelo próprio conhecimento, um conhecimento compartilhado, cooperativo em uma convivência mútua, em busca de um viver ético para chegar ao

bem comum, o que do ponto de vista da cultura dominante é algo totalmente inútil, visto que o fim não é o acúmulo de bens, oriundos do lucro.

Assim, ao nos perguntarmos sobre que educação queremos, colocamo-nos diante de uma das principais indagações da contemporaneidade, pois, tendo consciência de todo o passado, podemos pensar o presente e perceber que o futuro depende de nossas atitudes. Por esse motivo, a Educação Ambiental entrelaçada ao Ensino de Arte tem um papel relevante, principalmente por acreditar que um dos seus objetivos primordiais reside no respeito pelo outro, na convivência social e no estímulo das relações de pertencimento, no sentir-se “parte”.

Entretanto, é preciso enfatizar que o ensino na EJA possui suas especificidades, portanto, é necessário que o professor conheça, lembre-se que os estudantes da EJA possuem as marcas da exclusão pelos mais diferentes motivos. Assim, os Cadernos do MEC para a EJA (2006) revelam a importância de realizar as seguintes perguntas “Para que ensinar? o que ensinar? e como ensinar?”, pois “na educação de jovens e adultos, os conteúdos devem permitir aos alunos o exercício pleno da cidadania, o saber indispensável às suas ações que vão desde desempenhar uma profissão até participar de sua comunidade” (BRASIL, 2006, p. 35). Estas ideias coadunam-se ao pensamento de Freire, autor que também inspira as reflexões sobre EJA apresentadas neste capítulo.

O mesmo texto enfatiza que os estudantes não têm tempo a perder e que os conhecimentos devem permitir o pleno exercício da cidadania, por isso, o planejamento deve considerar as especificidades de cada turma e de cada momento histórico. Reitera, outrossim, que se trata de um processo contínuo e dialógico, de avaliação, de planejamento e de prática, que encaminha para outra avaliação, planejamento e prática. Nesse sentido,

O que muda na área de Arte na EJA é a forma como o ensino e o aprendizado dessa disciplina acontecem. Por isso, é importante que os professores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas e que, nos sistemas educacionais, os aspectos legislativos, organizacionais, espaciais e os recursos humanos e materiais sejam orientados no sentido de permitir que o ensino e a

aprendizagem de arte ocorram da maneira adequada (BRASIL, 2002, p. 136).

O Ensino de Arte na EJA tem suas especificidades; não deve ser algo infantilizado ou que leve o sujeito a realizar atividades maçantes e mecânicas. Precisa ter uma perspectiva estética e significativa cujo objetivo é fazer com que o sujeito reflita sobre o seu ser no mundo, sobre o seu entorno, sobre suas relações de pertencimento.

O inútil para a cultura dominante e o útil para a formação dos sujeitos

Historicamente, a área de Arte foi considerada por muito tempo como uma mera atividade recreativa. Assim, ponderá-la como área do conhecimento é a condição indispensável para o seu ensino, uma vez que, ensinar Arte implica na articulação de três campos conceituais: a criação-produção, a percepção-análise e o conhecimento da produção artística da humanidade (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009).

O Ensino de Arte como componente obrigatório do currículo escolar é resultante de movimentos de luta e resistência, considerando-se que o currículo foi instituído historicamente por interesses ideológicos e ainda é espaço de batalha.

Nessa perspectiva, Read (2013) defende que a Arte deve ser a base de toda a educação. Para tanto, retoma a pedagogia de Platão que, em sua concepção, foi a primeira a consolidar uma educação baseada na estética. Para Read, o conhecimento, a partir da Arte, se baseia em três atividades distintas, quer sejam, a autoexpressão, a observação e a apreciação.

Uma educação estética acontece na relação-interação entre sujeito e suporte artístico. Para tanto, é preciso que o professor saiba escolher o que de fato pode instigar os estudantes para que cheguem a uma experiência estética. Ao se referir ao Ensino de Arte, Meira (2003) sublinha que não é adequado trabalhar somente com obras de arte canonizadas, com um intuito informativo e explicativo, pois o objetivo da educação estética não é apenas ampliar o repertório imagético dos estudantes, mas sim incentivar a estesia, a capacidade de sentir em detrimento da anestesia que vivenciamos. Torna-se primordial estimular os estudantes para vivenciarem uma experiência

estética que possibilite o conhecer o mundo a partir de suas capacidades emocionais e intelectuais (SALORT, 2016).

Na contemporaneidade, o que possui valor é o que pode ser racionalizado, medido e quantificado, o que satisfaz interesses imediatistas; a criação para ser valorada é ligada à inovação, à produção e à competitividade (OSTROWER, 2008).

Na perspectiva de Duarte Júnior (2003), um dos objetivos essenciais de um processo educacional é a promoção do desenvolvimento da sensibilidade humana voltado para a estesia. Uma educação, com tal propósito, precisa trabalhar de forma reflexiva e sensível o que permeia o imaginário dos estudantes, o que é instigante para eles. Só assim, é possível proporcionar-lhes uma experiência estética e, com ela, o prazer de conhecer e dar sentido ao mundo. Na perspectiva de Freire (2008, p. 81)

Ensinar é assim a forma como toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender.

Dessa maneira, entendemos que o desafio para a EJA é constituir dispositivos para o desejo de uma mudança no emocional dos sujeitos, principalmente frente à crise de valores, de sentido, e ambiental que nos acomete. Para Freire (2013), uma educação com tal propósito contrapõe-se à educação bancária e está fundada no diálogo e no amor. Em suas palavras

Ao fundar-se no amor, na humanidade, na fé dos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialogicidade da concepção bancária da educação (FREIRE, 2013, p. 113).

Uma educação embasada no amor, no diálogo, na cooperação é, do ponto de vista da cultura dominante, algo inútil, considerando que tem como objetivo o emergir de uma postura crítica e reflexiva sobre si mesmo, sobre a cultura e o mundo. Entretanto, é extremamente útil para a emancipação dos sujeitos, para o despertar de uma nova cultura que saiba diferenciar valor de preço. Ostrower (2008, p. 143) faz essa diferenciação,

[...] a equação preço = valor não funciona porque a própria equação – preço igual a valor – não existe. Preço não é igual a valor. Nada ‘é igual’ a valor. Só o valor é valor. As genuínas realizações humanas são valores. A começar pelos processos de crescimento e de maturação espiritual, tudo o que o homem tem de especificamente humano dentro de si, a compreensão, a inteligência, a generosidade, a ternura, o amor, o respeito, a dignidade, a coragem, a confiança, os relacionamentos afetivos de que o homem é capaz, os conhecimentos e os conteúdos espirituais, são valores. Sua criatividade e suas criações são valores. São valores de produtividade humana, valores de consciência. São intraduzíveis. Não têm preço.

Valor não equivale a preço, aliás, o que realmente tem valor não pode ser vendido, pode ser apenas sentido. Diante do exposto, acreditamos num ensino a partir do amor e do diálogo, cujo conhecimento do entorno, do local, do patrimônio cultural é primordial para estabelecer uma relação de pertencimento, a qual começa no conhecimento do espaço que pode ser transformado em lugar, conforme experiências significativas entre o sujeito e o meio (SALORT, 2016). Esse é um dos objetivos para a construção e a utilização do AVArtea, ou seja, propiciar meios para uma educação estética que engendra e entrelaça a Educação Ambiental e o Ensino de Arte.

O Ambiente Virtual de Arte-Educação Ambiental como uma proposta estética

O AVArtea¹⁶⁷ configura-se como um recurso tecnológico e

¹⁶⁷ O ambiente virtual é um produto da tese de doutorado “O Entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental: para construir, compartilhar e pertencer” de autoria de Michelle

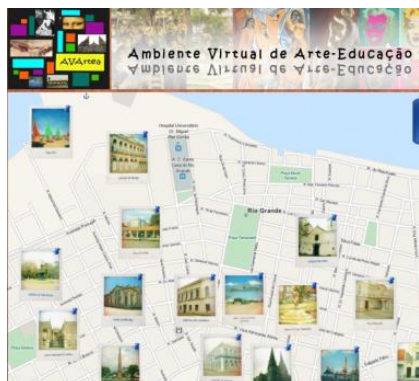
didático-pedagógico, que vincula os conhecimentos acerca do patrimônio local do município do Rio Grande- RS e a História da Arte, sobretudo nas principais manifestações e movimentos mundiais. Nas palavras de Salort (2016, p. 245),

O AVArtea foi arquitetado, pois, para suprir a carência de material didático e aproximar estudante do seu patrimônio. Como exemplo, no acesso ao ambiente, o estudante não tem um contato apenas com a Arte romana, mas a possibilidade de perceber que a “Banca do Peixe”, que existe no município, possui colunas da Ordem Toscana, cuja origem está na Arte Romana. Além de ter o acesso a essas informações, ele pode perceber que sua cultura não está desvinculada da cultura do mundo. Também a ele é facultado a oportunidade de realizar atividades interativas que o ambiente disponibiliza sobre os assuntos abordados.

Proporcionar um conhecimento acerca de sua herança cultural, do entorno, do patrimônio cultural local e ao mesmo tempo global, por meio da tecnologia é um dos objetivos do AVArtea, o qual é composto por 19 conteúdos compostos de livros digitais e jogos interativos. Em todos eles existe sempre um referencial do patrimônio cultural do Município do Rio Grande - RS ligando-o à História da Arte.

A tela inicial do AVArtea apresenta o mapa do centro histórico do Município (Figura 01), com destaque para os principais monumentos e prédios. Ao clicar em uma determinada fotografia (Figura 02), aparecem as informações básicas da imagem e sua referência ao conteúdo, além das opções para direcionar-se tanto para o livro digital (Figura 03), quanto para o jogo pedagógico (Figura 04).

FIGURA 01: AVArtea, tela inicial.

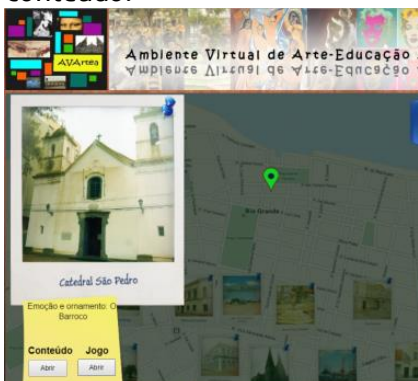


Fonte: <http://www.avarteia.furg.br/>
 FIGURA 03: Exemplo de livro digital.

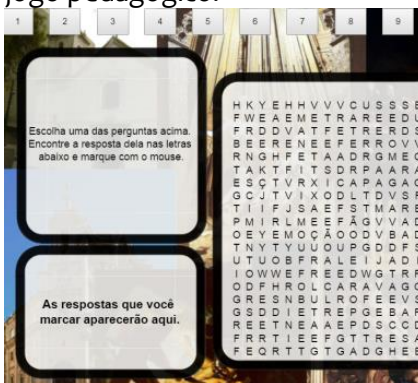


Fonte: <http://www.avarteia.furg.br/>

FIGURA 02: AVArtea, escolha de conteúdo.



Fonte: <http://www.avarteia.furg.br/>
 FIGURA 04: AVArtea exemplo de jogo pedagógico.



Fonte: <http://www.avarteia.furg.br/>

O AVArtea coloca-se para os estudantes como uma potencialidade do desenvolvimento do sentimento de pertencimento, do “sentir-se parte”, para (re)significar experiências e sentidos.

Disponibilidade do AVArtea

O AVArtea está disponível *on line* para todos os professores que quiserem utilizá-lo, desde 2014. Neste texto apresentamos o relato de uma professora atuante na rede de educação básica do Município

do Rio Grande, que usou o ambiente virtual para o desenvolvimento de suas aulas com suas turmas de EJA, durante o ano de 2017.

Segundo a professora, dificuldades ocorreram já no primeiro dia de uso, pois apenas um computador, disponível na escola, estava com acesso à internet, bem como, ao ambiente virtual. Mesmo assim, a professora conseguiu usar a ferramenta com os estudantes da EJA, nas etapas I, II e III do 2º bloco, o que corresponde aos 6º, 7º e 8º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Com apenas um computador, a professora precisou usar a criatividade para a execução de sua proposta. Ela relatou que levou os estudantes para o laboratório de informática e manuseava o computador enquanto os estudantes observavam os conteúdos e as imagens nos livros virtuais do AVArtea.

Segundo a professora, os estudantes ficaram encantados em conhecer a História da Arte, por meio da visualização do patrimônio histórico e cultural do Município. Assim ela se expressou:

Podemos ter certeza, através destas experiências, que o uso do AVArtea proporciona, tranquilamente, a interdisciplinaridade, e contribui significativamente para uma aula rica em aprendizagem histórica, artística e interação, mesmo quando os educandos estejam mais na posição de espectadores do que de operadores da ferramenta. As ilustrações/figuras dos livros on line despertaram bastante interesse e curiosidade, e os textos estão organizados de uma forma que sua leitura não é maçante, o que se faz fundamental para o aprendizado da história da arte, campo do conhecimento que, por si só, pode parecer muito monótono aos jovens de hoje, especialmente no que se refere a estudar a cultura do “velho mundo”. O que nos leva a segunda grande relevância do uso do AVArtea na escola: O ponto de partida na tela home do Ambiente tratar-se do mapa da nossa cidade, Rio Grande, no qual todos nós procuramos e apreciamos nos “encontrar”, e não na Europa. Por causa desse fato a conversa ficou ainda mais rica, pois uns ajudavam os outros a lembrarem dos locais ali apontados, e em todos nós suscitou a curiosidade de que período histórico está representado em cada um dos pontos, etc.

Um dos principais objetivos do AVArtea é fazer com que o estudante perceba que sua história não está desvinculada do mundo,

considerando que ele habita um lugar que é atravessado por uma constituição histórica particular atrelado a uma de caráter universal. Camargo (2002, p. 98) coloca como importante um conhecimento sobre o patrimônio local e justifica dizendo que:

Ao contrário do que se pode imaginar, os moradores locais, embora possuindo afetividade por elementos do patrimônio constituído ou potencialmente a constituir, não tem condições para distinguir sua importância enquanto tal. Os objetos estão incorporados ao seu cotidiano. É preciso afastamento e estudo, compreendendo que aquilo que temos diante de nós apresenta diferenças que não podem ser conhecidas intuitivamente. Portanto, são os habitantes da localidade e do entorno imediato os primeiros a ser sensibilizados, com o apoio na afetividade, para valorizar o patrimônio. São as comunidades e grupos locais que irão garantir sua preservação, formalmente por intermédio das escolas ou informalmente por intermédio do lazer.

Trabalhar com a diversidade patrimonial, com a cultura local, com o entorno é uma proposta de educação estética para o Ensino de Arte na escola, cultivando as relações de pertencimento entre educando e o seu patrimônio local, ampliando o vínculo de pertencimento do bem privado para o bem público. Nesse sentido, o atrelamento das atividades curriculares à realidade local, na formação do sujeito, pode contribuir para que, no futuro, ele não se sinta somente pertencente ao local em que reside; esse sentido de pertença será, possivelmente, ampliado para um “sentir-se parte” do todo. Isso, provavelmente começa na escola, começa no lugar.

A professora destaca a relevância do ambiente ao apresentar um olhar sobre o patrimônio do Município do Rio Grande e como isso pode influenciar nas relações de pertencimento. Afinal a importância de trabalhar com o contexto local é uma necessidade da contemporaneidade, o que leva à relação de pertencimento do sujeito com seu local, seu patrimônio cultural. Brandão (2005) revela que o indivíduo pode amar algo quando o conhece e quando há uma troca de experiências na convivência. Assim, ao focar os conceitos oriundos

da cultura local, torna-se uma prática pedagógica que proporciona o conhecer e o pertencer. Segundo a professora,

Conclusivamente podemos garantir que o aspecto mais relevante apresentado no AVArtea é tratar-se de um olhar riograndino para riograndinos, e daí para o mundo. O sentimento de pertencimento é despertado até naqueles que nunca pararam para refletir sobre isso, nem se sentem “bairristas”. Os olhares se refinam, certamente, nas próximas passagens pelo Centro Histórico depois da visita no AVArtea, pois mesmo naquele momento muitos me informaram que já haviam visto “uma coluna daquele jeito”, ou passam na frente do prédio “tal”, sem saber o que ele era, e assim por diante. E manifestaram vontade de ir lá olhar de novo, e pessoalmente, agora com mais atenção.

Outro olhar, mais sensível e cuidadoso, pode potencializar um sentido de pertença em relação ao que se encontra ao nosso redor, posto que, em nosso cotidiano, não temos tempo, por vezes, para perceber as existências do entorno. Vivemos em um mundo visual; muita informação nos chega pelo olhar. Por isso, e cada vez mais,

A educação do olhar torna-se então um imperativo, uma forma de humanização e de cultivo, o que representa um dispositivo para a cidadania. Essa educação demanda compatibilizar imagens do cotidiano a estudos estéticos sobre arte e cultura. Mas demanda acima de tudo, o resgate da arte do fazer, que é igualmente, uma arte o ‘intervir’, numa dada materialidade e num dado campo semântico (MEIRA, 2014, p. 112).

A professora ressalta ainda o quanto a ferramenta facilitou sua prática docente em relação à organização de informações e imagens, além do interesse de professores de outras áreas como os do componente curricular Língua Portuguesa no uso do ambiente. Em suas palavras,

Posso determinar também que para mim, professora, trabalhando com história da arte na EJA há seis anos a ferramenta muito acrescentou em facilidade e gosto por ministrar a aula, pois as dificuldades que encontramos muitas vezes ao buscar uma

informação mais resumida ou algumas imagens, bem como a própria atenção dos estudantes, são supridas no uso do AVArtea. Também é importante salientar que houve imenso interesse no uso da ferramenta pelas colegas de Língua Portuguesa da EJA de nossa escola, então certamente a experiência vai mais longe, e entrelaçando disciplinas. Em especial este ano foi de profunda riqueza este trabalho, dado o aniversário de 280 anos de nossa cidade. Penso que a ferramenta deve ser ainda mais divulgada, pois só tem a colaborar nas aulas de artes, sobretudo nas especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

(Re)significar saberes, (re)encantar a educação, aproximar-se da realidade dos estudantes, eis o sentido de ser do AVArtea. Perturbar através do afeto, dos sentimentos, para propor uma nova forma de olhar para o entorno, pelo viés do sensível.

Considerações de algo que não tem fim

O capítulo enfatizou a importância de uma aprendizagem significativa, por meio de uma proposta de educação estética, para a modalidade da EJA. Para tanto, apoiou-se nas ideias preconizadas por Maturana e Varela, em que o sujeito é entendido a partir de sua constituição biológica e social, como autopoiético, autônomo, fechado e determinado por sua estrutura, enfatizando assim, que o meio não pode provocar modificações no sujeito; ele pode apenas perturbar para que este sujeito deseje se adaptar, ou não, a tais perturbações. Dessa forma, o meio social não modifica o sujeito, mas pode perturbá-lo para que este em sua singularidade deseje tal transformação. Essa ideia é potencializada ao pensarmos na aprendizagem significativa, que parte sempre do desejo de conhecer do estudante.

Os argumentos construídos ao largo do texto pretenderam defender a importância da educação estética que implica no conhecimento do entorno e do patrimônio histórico e cultural da localidade em que estão inseridos os estudantes. Nesse viés, o AVArtea é abordado, no texto, como uma alternativa inovadora para o Ensino de Arte. A experiência de uma professora da educação básica, relatada neste capítulo, ao utilizar essa ferramenta junto aos seus estudantes da EJA, reitera as possibilidades do AVArtea de incentivar

e aprofundar as relações de pertencimento entre os estudantes e o patrimônio cultural e histórico do Município do Rio Grande.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A canção das sete cores: educando a paz.** São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Proposta Curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental.** Brasília: MEC, 2002.

_____. **Cadernos EJA 4: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Avaliação e planejamento.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CAMARGO, Haroldo Leitão. **Patrimônio histórico e cultura.** São Paulo: Aleph, 2002.

DUARTE JÚNIOR. **O sentido dos sentidos.** A educação (do) sensível. 2. ed. Curitiba: Criar, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** 15ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 54ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do Ensino de Arte: a língua do mundo.** São Paulo: FTD, 2009.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

READ, Herbert Edward. **A educação pela arte.** 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

SALORT, Michelle Coelho. **Qual o seu lugar?: a educação ambiental problematizada na formação inicial dos arte-educadores e revelada com**

escrita e luz. – Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) Universidade Federal do Rio Grande: FURG, 2010.

_____. **O Entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental:** para construir, compartilhar e pertencer. – Tese de doutorado (Doutorado em Educação Ambiental) Universidade Federal do Rio Grande: FURG, 2016.

**PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO TARDIOS NA ESCOLA
DO CAMPO**

PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO TARDIOS NA ESCOLA DO CAMPO

Zanandrea Pereira de Andrade (UFRR)¹⁶⁸

Felipe Aleixo (UNESP/UFRR)¹⁶⁹

Introdução

Desde o surgimento das primeiras organizações sociais, o homem teve a necessidade de comunicar-se, tanto para o desenvolvimento próprio, quanto para o relacionamento com seus semelhantes. Nesse sentido, segundo Sousa (2006), a partir do surgimento da escrita, houve a presença dos primeiros instrumentos utilizados para transmissão de informações, os quais podem ser considerados o início do processo educacional nas civilizações da antiguidade.

Ao longo da história, a comunicação foi desenvolvida de uma maneira expressiva; hoje, com o avanço da tecnologia, sobretudo nos últimos dez anos, tem permitido uma completa reestruturação do sistema educacional, uma vez que, por intermédio das mídias digitais, permite a professores e alunos a veiculação de áudios, arquivos, imagens e vídeos em tempo real (SILVA, 2011).

Sob esse preâmbulo, realizar investimentos que visem a um sistema educacional forte, sólido, com professores qualificados, estrutura adequada, profissionais comprometidos e alunos que aprendam é extremamente importante. Entretanto, faz-se necessário compreender as limitações, fragilidades e dificuldades para, a partir disso, desenvolver ações com planejamento (FREITAS, 1999).

Desse modo, segundo Peroni (2010), mesmo que a educação pública no Brasil apresente fragilidades (independentemente do contexto), especialmente nas escolas do campo, é possível perceber a influência da tecnologia tanto nas ações do dia a dia, quanto em sala de aula, uma vez que a aprendizagem deixou de ser uma prática

¹⁶⁸ Licenciada em Educação do Campo, com habilitação em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal de Roraima; licencianda em Pedagogia pela FAEL e pós-graduanda (*latu sensu*) em Ensino de Geografia pela PROMINAS. E-mail: zpa@gmail.com.

¹⁶⁹ Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp (câmpus de Araraquara) e mestre pela mesma instituição. É Professor de Magistério Superior da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: felipe.aleixo@ufrr.br.

verticalizada, para tornar-se um processo dinâmico resultante da interação entre tecnologia, sociedade, escola, professor e aluno.

Entretanto, nos centros urbanos de pequeno porte, onde o desenvolvimento ainda está em construção e a tecnologia ainda não se apresenta de maneira tão influente, sobretudo por dificuldades financeiras, estruturais e infraestruturais, é possível perceber uma significativa acentuação das fragilidades do sistema educacional, o que dificulta tanto a atuação do educador quanto o desenvolvimento da aprendizagem do discente (SANTOS, 2015).

Nesse sentido, este artigo busca contemplar essas questões no intuito de encontrar alternativas que minimizem essas dificuldades encontradas por esses educadores no que diz respeito a alunos analfabetos e analfabetos funcionais através das práticas desenvolvidas com professores do 6º ano do Ensino Fundamental II nas escolas do campo. Para tanto, avaliamos esse problema justificando-o em três dimensões específicas, a saber: a científica, a social e a pessoal.

Na dimensão científica, a pesquisa justifica-se em virtude do desenvolvimento e da apresentação de um estudo metodológico que contribui significativamente para acadêmicos e profissionais da área educacional com enfoque em Educação no Campo. Por sua vez, a justificativa social volta-se para a perspectiva de fornecer à sociedade da zona rural informações acerca do aprimoramento do sistema educacional da localidade onde estão situadas suas escolas. Já a justificativa pessoal está impulsionada pela necessidade de um dos autores aprimorar seus conhecimentos teóricos e práticos acerca da ciência educacional aplicada na realidade da escola do campo, uma vez que reside no campo e trabalha diretamente com as escolas desse espaço.

Assim, este estudo busca responder à seguinte problemática: que estratégias devem ser utilizadas para minimizar as dificuldades encontradas pelos professores no processo de alfabetização e letramento tardios de alunos analfabetos funcionais do 6º ano do ensino fundamental II? Buscamos, portanto, identificar essas estratégias necessárias para minimização das dificuldades encontradas pelos professores durante o processo de alfabetização e letramento de alunos do 6º ano do ensino fundamental nas escolas do campo.

Para consecução dos objetivos propostos, a metodologia utilizada durante a realização da investigação foi a bibliográfica e exploratória, com abordagem qualitativa.

Alfabetização e Letramento

No atual cenário da educação brasileira, são evidentes algumas dificuldades e necessidades de melhoria, tanto estruturais quanto infraestruturais, considerando, evidentemente, “a destinação dos recursos oriundos do Ministério da Educação e a necessidade de realização de investimentos. Além é claro, das parcerias entre os Entes Federativos” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a educação básica, mais especificamente as séries iniciais (de onde o aluno deveria sair sendo capaz de ler e escrever), indiferentemente das demais modalidades de ensino, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB¹⁷⁰), apresenta suas peculiaridades no que diz respeito à eficácia da aprendizagem por parte dos educandos, especialmente quando se fala em alfabetização e letramento no campo.

Atualmente, há uma série de indicativos preocupantes nos resultados dos mecanismos criados pelo próprio governo para avaliar o ensino público brasileiro, os quais atribuem às escolas e aos estudantes problemas na alfabetização, linguagem e letramento. Um dos mecanismos [...] é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual vem apresentando resultados ainda muito baixos, principalmente em escolas localizadas no campo (HOFSTÄTTER; KOLESNY, 2009, p. 3).

Esses e outros fatores, como as dificuldades de acesso à escola e as condições de vida do aluno, contribuem para que uma parcela significativa de discentes que foram alfabetizados e letrados de maneira ineficaz avancem para as séries posteriores do ensino

¹⁷⁰ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino no Brasil. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e em taxas de aprovação. Disponível em: <www.portal.inep.gov.br>. Acesso em: 20 abril 2020.

fundamental como analfabetos e/ou analfabetos funcionais, especialmente quando se trata da escola do campo (CARVALHO, 1997).

Uma das grandes dificuldades de compreensão do termo “analfabetismo” está diretamente ligada à própria compreensão dos termos “alfabetização” e “letramento”, sobretudo quando se fala em “alfabetizar letrando”; em outras palavras, o professor deve utilizar instrumentos metodológicos e didáticos com intuito de fazer que a criança, o adolescente ou adulto seja capaz não somente de identificar os símbolos gráficos, mas de compreender e ser capaz de produzir (SILVA, 2014).

Entretanto, a compreensão dessas terminologias vai muito mais além, uma vez que remete o profissional da educação a refletir sobre sua prática pedagógica. Para Soares (2003, p. 61), “letrar [...] é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”.

Kramer e Abramovay, por sua vez, definem a alfabetização como:

[...] um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo nosso enfoque, pois, alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo de construção (1985, p. 104).

Nesse sentido, Magda Soares traz uma definição clara sobre a distinção entre alfabetização e letramento, explicitando os dois processos, que são distintos, mas que devem ser indissociáveis entre si durante as séries iniciais do aluno, cabendo ao professor a mediação de ambos.

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas

aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 39-40).

Desse modo, a escola, instituição responsável pela escolarização do aluno, deve prover condições que proporcionem um ambiente que favoreça a aprendizagem, onde ocorra a interação entre aluno e objeto estudado (no caso, a leitura). Segundo Militão e Lima (2014, p. 25), cabe a ela “criar condições de uso real da leitura e da escrita para, com essa ação, desenvolver alunos capazes de se comunicar-se nas diferentes esferas da sociedade de acordo com suas necessidades”. Kleiman, por sua vez, diz que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não com o letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (1995, p. 20).

Com base em Kleiman (1995), vemos que não basta apenas ensinar o aluno a ler e escrever, ou seja, a interpretar e utilizar códigos de escrita (alfabetizar); é necessário que ele seja capaz de utilizar esse instrumento como mecanismo de construção social, como agente de produção e não apenas de reprodução (letramento).

Considerando os baixos índices educacionais apresentado pelo IDEB, Barbosa et al. (2016) observam, no cenário da educação brasileira, um público de alunos que entra na escola e avança para as séries posteriores sem alcançar índices satisfatórios de aprendizagem, mas especificamente com relação à capacidade de dominar os códigos de leitura e escrita (alfabetização).

Nesse sentido, sabe-se que um indivíduo que não domina a prática da leitura e da escrita é classificado como analfabeto. Entretanto, há

uma confusão com relação ao significado das terminologias, pois há uma distinção entre o indivíduo analfabeto e o analfabeto funcional.

De acordo com Barbosa et al. (2016, p. 4), analfabetismo é “uma palavra de origem latina (*analphabdo Êtus*) que, conceitualmente, nada mais é do que a pessoa que não sabe ler nem escrever”. Contudo, de acordo com as pesquisas desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), descobriu-se um outro tipo de analfabetismo, o funcional.

Para Barbosa et al. (2016, p. 15), a expressão “analfabeto funcional” faz referência a “pessoas que sabem ler e escrever seu próprio nome, ler frases curtas e simples, fazer cálculos básicos, mas não têm a capacidade de interpretar frases ou textos maiores”. Em suma, enquanto o analfabeto total é o indivíduo que não consegue realizar tarefas simples de leitura, o analfabeto funcional consegue realizar pequenas atividades que envolvam leitura e escrita, além de simples operações com números.

Portanto, o indivíduo analfabeto é aquele que não é capaz de ler palavras, frases ou textos, ou seja, pessoas que não foram alfabetizadas; os chamados de analfabetos funcionais são aqueles que leem corretamente, fazem operações medianas, mas têm dificuldades de interpretação.

Ao se vislumbrar a construção de um futuro com qualidade na educação brasileira, é importante observar as disparidades existentes entre as mais diversificadas regiões do Brasil em virtude de sua dimensão continental, tendo em vista os indicadores, que apontam resultados divergentes quanto aos aspectos socioeconômicos dos indivíduos que vivem em perímetros urbanos e zonas rurais.

Fato é que, como um processo transformador, a educação possibilita aos indivíduos um desenvolvimento significativo não somente com relação à formação escolar, mas sobretudo à formação cidadã, cientes de seus direitos e deveres e de seu papel na contribuição de uma sociedade mais justa, compreensiva e que respeite as diferenças.

A prática na Educação do Campo

Por muito tempo, construiu-se uma imagem em que o campo constitui um espaço destinado exclusivamente para o cultivo e a

produção agrícola e agropecuária com a finalidade de abastecer comercialmente as grandes metrópoles. Entretanto, observa-se que esse estereótipo desenvolvido ao longo do tempo precisou ser modificado, uma vez que esse espaço é composto por estruturas sociais, ambientais e econômicas, semelhantemente aos espaços urbanos que exercem forças endógenas e exógenas aos complexos externos.

A Educação do Campo nasce de “outro” olhar sobre o campo, um olhar que deixa de ser aquele existente na sociedade em que considerava o campo como um lugar inferior, e que o único caminho para o desenvolvimento tanto econômico, cultural era o espaço urbano (SANTOS, 2015, p. 2).

Buarque (2006) afirma que o campo não pode se limitar apenas ao fator econômico do desenvolvimento, mas à valorização social, ambiental e cultural, ou seja, aos fatores endógenos, reduzindo a dependência externa. Nesse sentido, pode-se dar um significativo destaque à necessidade de investimentos em educação.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

Nesse sentido, observa-se que o campo não é só o “lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifundiário e da grilagem de terras, ele é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, e estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (FERNANDES, 2004, p. 137). Pois é nele que estão as florestas onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação (SANTOS, 2015).

Para Bourdieu (1975), a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra; nela o legado econômico da família transforma-se em capital cultural, o qual está relacionado ao desempenho dos alunos na sala de aula.

Sob esse aspecto, torna-se necessário que a escola, como espaço de construção mútua, considere o conhecimento prévio do aluno, que, em outras palavras, “vinculem os conhecimentos que conseguiram acumular em seu percurso biográfico ulterior para que se somem aos conhecimentos científicos e os que estão disponíveis na realidade circundante” (SILVA, 2011, p. 8).

[...] é importante [...] que a escola do campo seja pensada e concretizada com ensino de qualidade e que responda às necessidades dos diferentes povos do campo, ela deve ser concebida e articulada pela sua própria comunidade. Isso pode ser possível quando esta comunidade se organiza (SILVA, 2011, p. 28).

Nesse sentido, observa-se indiscutivelmente a existência de disparidades significativas nos índices educacionais de cidadãos que residem no campo e nas cidades. Todavia, embora haja tantas dificuldades, o MEC tem buscado desenvolver políticas de aprimoramento da qualidade do ensino e elevação dos indicadores educacionais nas escolas do campo por intermédio do Movimento em Educação no e do Campo. Nesse contexto, torna-se pertinente refletir e ponderar sobre as Legislações que amparam a Educação do Campo, como o parecer n. 36, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001) e o artigo 28 da LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996):

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB,

propõe medidas de adequação da escola à vida do campo (BRASIL, 2001, p. 1).

É evidente que as condições das escolas do campo se diferem das escolas urbanas, tanto em termos de destinação de recursos financeiros e infraestruturais, quanto com relação às próprias questões logísticas no que diz respeito ao acesso, pavimentação de vias, pontes sobre rios e igarapés, entre outros. Assim, enquanto nas escolas das áreas urbanas se observam melhores condições em diversos aspectos, em contrapartida, nas escolas do campo, há obstáculos.

Tendo em vista, então, a necessidade do aprimoramento cada vez mais detalhado do processo de formação do educador, sobretudo nas escolas do campo, é preciso:

[...] desenvolver as habilidades requeridas a esses novos processos produtivos – que exigem sujeitos com maior capacidade de decisão, de compreensão, de flexibilidade, de adaptabilidade às transformações que continuamente se processam nas ilhas de produção –, é imprescindível garantir a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores (FREITAS, 2011, p. 23)

Tal realidade tem sido refletida nas recentes políticas de formação adotadas pelo Ministério da Educação para formação dos professores das escolas do campo. Molina (2014) destaca que essas políticas se diferem significativamente dos objetivos iniciais do Movimento da Educação no Campo, os quais, segundo a autora, priorizavam a formação do docente em contato com os movimentos sociais, pelo fato de tais experiências propiciarem uma melhor compreensão sobre a realidade do aluno na busca de seus direitos.

Ainda segundo a autora, que se utiliza dos aportes teóricos de Peroni (2010), esses programas limitam tanto o campo de atuação do docente quanto a liberdade do aluno, os quais buscam fortalecer o processo de regulação em curso do trabalho decente, com a utilização de ações intensivas de formação dos professores através de parcerias entre a esfera pública e a privada.

Molina (2015) afirma ainda que, na atual conjuntura de

modificações, a autonomia da docência tornou-se ambígua, destacando as contribuições de Contreras (2002), o qual assevera que, enquanto, de um lado, solicita dos trabalhadores docentes iniciativa e criatividade, de outro, cria estratégias de controle desse trabalho. Pois elas se afastam das demandas dos movimentos sociais populares do campo que se inserem no movimento descrito por Molina (2015, p. 134) como contra-hegemônico de transformação das políticas públicas de educação no Brasil. A autora destaca ainda que:

As práticas formativas propostas pela Licenciatura em Educação do Campo têm como fundamento as especificidades do perfil de educador que se intenciona formar. Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, a proposta curricular da licenciatura objetiva integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo (MOLINA, 2015, p. 134)

O trabalho com o aluno analfabeto nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola do Campo

Uma realidade clara, obtida através de indicadores, mostra a existência, em grande quantidade, de alunos que, no final do Ensino Fundamental, ou mesmo no Ensino Médio, apresentam significativa dificuldade de ler e escrever. Sob a perspectiva de muitos, especialmente de educadores, no Brasil, há alunos que chegam ao final da Educação Básica “analfabetos” (PEREIRA, 2017).

Historicamente, a proposta de uma educação voltada ao desenvolvimento do campo e, conseqüentemente, aliada à luta dos movimentos sociais, fez com que se pensasse “uma educação imbricada em novas práticas pedagógicas que aliassem o trabalho/estudo, teoria/prática e substancialmente a discussão dos direitos/ emancipação do sujeito sem-terra dela participante” (BERTO, 2009, p. 1433).

Berto (2009) afirma ainda que, durante muito tempo, as diversas

teorias que perpassaram os estudos da linguagem tentaram definir a multifacetada relação do sujeito, suas posições sócio históricas e os seus deslocamentos, concebendo diferentemente a relação entre subjetividade e linguagem, segundo a concepção de língua que elaboraram.

Entretanto, ao se falar em ensino da Língua Portuguesa na escola do campo, é possível perceber uma realidade desafiadora para o educador, uma vez que, em contrapartida aos critérios estabelecidos, o professor lida com uma série de limitações, dentre as quais estão a falta de recursos didáticos, os problemas infraestruturais na escola, entre outros.

Acentua-se, nesse sentido, a necessidade de reafirmação do compromisso do profissional educador com seu papel de responsável pela construção da mudança a partir da alfabetização e letramento, contribuindo para formação de seus alunos (BERTO, 2009).

Neste sentido, é possível perceber a necessidade da inserção do livro didático, bem como as dificuldades para utilização deste como recurso imprescindível para a sala de aula e para o bom desempenho das atividades escolares. Isso tem sido alvo de investimentos nos últimos anos, sobretudo na questão legal, e ao longo do tempo tem se mostrado como grande desafio na educação brasileira.

Santiago, Lira e Pimentel (2015) destacam que, atualmente, há um interesse crescente pela divulgação e disseminação do livro didático no contexto brasileiro, destinado aos Ensinos Fundamental I e II e Ensino Médio nas escolas do campo e da cidade, reconhecido em programas governamentais e textos institucionais, a exemplo da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e do Plano Nacional do Livro Didático, em 2013 (PNLD).

Nesse sentido, verifica-se a criação do Plano Nacional de Educação implantado desde 2001 (Lei nº 10.172) e, mais atualmente, o PNLD de 2013, que estabelece diretrizes no tratamento diferenciado para a escola rural de orientação clara a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar, apesar de desconsiderar a infraestrutura física das escolas e a complexidade da formação docente especializada exigida na sociedade da comunicação e da informação cada vez mais globalizada (SANTIAGO; LIRA; PIMENTEL, 2015).

Os autores afirmam ainda que isso é um desafio às políticas

públicas para o campo, uma vez que apresentam historicamente um quadro ausente de gestão estatal, desigual e deficitária. “A escola no campo exige um tratamento diferenciado na implantação do ensino seriado regular e ampliação de sua oferta ao público infanto-juvenil em substituição às classes isoladas e unidocentes” (SANTIAGO; LIRA; PIMENTEL, 2015, p. 30).

Segundo os autores, a maioria das vezes, o Livro Didático da área de Língua Portuguesa se distancia das diferenças linguísticas das pessoas do campo ao adotar textos elaborados que não condizem ou refletem ou consideram suas realidades, negando os valores, costumes e tradições dos sujeitos docentes, discentes e moradores que protagonizam a vida no campo (SANTIAGO, LIRA; PIMENTEL, 2015).

São apontadas por Soares (2003) como características principais da língua portuguesa como disciplina curricular, no período, o fato de ter sido alterada sua denominação: não mais “língua portuguesa”, mas “comunicação e expressão”; de ter como base, para sua estruturação interna, a teoria da comunicação, minimizando-se, em relação aos conteúdos, os conhecimentos próprios ao ensino gramatical tradicional (o que caracterizaria, inclusive, um hiato em relação ao que anteriormente constituía essa disciplina); e de ter como objetivo formar cidadãos instrumentalizados para o mercado de trabalho, aptos para as exigências que o desenvolvimento econômico apresentaria, o que teria conferido caráter pragmático à disciplina.

Assim, dizer simplesmente que uma pessoa é alfabetizada não esclarece qual é seu nível de alfabetismo; em contrapartida, dizer que é analfabeta também exclui por completo o reconhecimento de qualquer habilidade que a pessoa possa ter desenvolvido no convívio com o mundo letrado. De fato, existem os analfabetos absolutos, aqueles que desconhecem completamente os códigos linguísticos gráficos e que não são capazes de desvendar qualquer palavra escrita, mas

[...] dividir o mundo entre leitores e não leitores não é suficiente para se conhecer satisfatoriamente as habilidades de leitura e escrita de uma pessoa e seu preparo para o convívio em um mundo altamente letrado em que as exigências de domínio da língua escrita são cada vez mais essenciais para o exercício pleno da cidadania (SOARES, 2007, p. 20).

Hoje, a academia propõe que certas atividades sejam feitas diariamente com os alunos de todos os anos para desenvolver habilidades leitoras e escritoras. Entre elas, estão a leitura e escrita feita pelos próprios estudantes e pelo professor para a turma (enquanto eles não compreendem o sistema de escrita), as práticas de comunicação oral para aprender os gêneros do discurso e as atividades de análise e reflexão sobre a língua (SANTOMAURO, 2009).

Santomauro (2009) reafirma, ainda, que, para que a aprendizagem seja efetiva, a intenção do educador deve ser a de extrapolar as situações de escrita puramente escolares e remeter às práticas sociais. Dessa forma, possibilita-se aos alunos o contato com gêneros que existem na vida real - e não propor a elaboração de redações escolares sem contexto. "A proficiência do aluno requer a aprendizagem não apenas dos conteúdos gramaticais, mas também dos discursivos" (p. 15).

Entretanto, quando se fala em alfabetização e letramento tardio, o professor se encontra em uma difícil condição, sobretudo frente ao desafio de não se estar educando criança (uma vez que esta possui o aspecto psicomotor mais acelerado e portanto, um maior desenvolvimento na aprendizagem).

Neste sentido, como afirma Soares (2003), é necessário inserir elementos do contexto da realidade do aluno para que seu processo de alfabetização e letramento seja mais proveitoso, dando a ele significados, para que o mesmo intercale informações existentes no seu dia a dia aos símbolos recentemente atrelados aos seus conhecimentos.

Outro fato preponderante nesta perspectiva se trata da necessidade de despertar o interesse do aluno pelo conteúdo ministrado durante a aula, o que ressalta o compromisso do educador em desenvolver estratégias de inovação em sua prática educacional, o que requer empenho e dedicação.

Considerações

Por meio deste estudo, percebemos que o desafio do educador de Língua Portuguesa do 6º ano da escola do campo ultrapassa as limitações e dificuldades, não somente em virtude do analfabetismo, mas, sobretudo, em se tratando de recursos materiais, pedagógicos,

estruturais e infraestruturais. Isso denota e reforça o compromisso do educador com sua profissão.

Nesse sentido, é possível observar que a educação no campo no Brasil obteve muitas conquistas ao longo do tempo, especialmente em âmbito legal, mas ainda são muitos os desafios e as questões que devem ser sanadas, sejam de cunho logístico, financeiro, político ou pedagógico.

Destaca-se, neste ponto, o desafio da alfabetização tardia, uma vez, que ao se trabalhar com alunos analfabetos e analfabetos funcionais, as estratégias e metodologias utilizadas pelo professor devem ser diferenciadas e que, para que alcancem o resultado almejado, devem compreender a realidade social e cultural do aluno.

Assim, há a necessidade de uma maior colaboração, não somente da esfera governamental, mas também de membros da comunidade, pais, alunos, professores, gestão e demais atores escolares, para o vislumbre e alcance não apenas de índices satisfatórios, mas de uma melhor qualidade de vida.

Referências

BARBOSA, A. B; *et. al.* **Alfabetização e letramento na compreensão do analfabetismo funcional.** Centro Universitário de Patos de Minas, Pergaminho (7): 87-95, dez. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/29Nc9k>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BERTO, Jane Cristina Beltramini. **Limites e perspectivas do ensino de língua portuguesa em escolas do campo.** CIFEFIL, 2009. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_364.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 02 de jan. de 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro. RJ: Francisco Alves. 1975.

BUARQUE, C. S. **Construindo o desenvolvimento local sustentável.** Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **As noções de erro e fracasso no**

contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

FREITAS, Helena Costa. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica:** as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999

HOFSTÄTTER, Marília da Rocha; KOLESNY, Angela Maria. **Desafios da educação do campo:** dificuldades de aprendizagem na alfabetização e letramento das séries iniciais. Pelotas-RS: UFPEL, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/rEa2pQ>. Acesso em: 22 nov. 2017.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP, Mercado das Letras, 1995. São Paulo: Contexto, 2008.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. **Alfabetização na pré-escola:** exigência ou necessidade. Cadernos de Pesquisa, n. 52, p. 103-107, 1985.

MOLINA, Mônica Castagna. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior.** Revista educação em questão, Natal, v.51, n.37, p.121-146, jan/abr. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2K6ZufS>. Acesso em 27 mar. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.) **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas: Autores Associados, 2014.

PEREIRA, Gilvan Elias. **Alunos “analfabetos” nos anos finais do ensino Fundamental:** o que pensam diretores e professores. MOMENTUM, v. 1, n. 12, p. 29-36, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A parceria entre sistemas públicos de educação e o Instituto Ayrton Senna:** implicações para o trabalho docente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONESUL, 18 de 2010, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/PERONI-Vera-Maria-Vidal2.pdf>. Acesso em: 05 Jun. 2017.

SANTIAGO, Zélia M.; LIRA, Valquíria da Silva; PIMENTEL, Mariana Ramos. **Livro didático de língua portuguesa e educação do campo:** dos saberes pedagógicos aos fazeres campestres. 2015.

SANTOS, Ronielle Eliza. **Por uma educação do campo.** 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2HQAclp>. Acesso em 20 mar. 2018.

SILVA, F. J. **A importância do uso da leitura em sala de aula:** uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento ensino aprendizagem.

Santa Maria-RS: Fórum Internacional da Pedagogia. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2HlboT3>. Acesso em 20 fev. 2018.

SILVA, Suely. **O Movimento de Educação do/no Campo Pressupostos Fundamentais**. Educação em Revista, Marília, v. 12 n.12, p.7-22, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2HnfFUu>. Acesso em 5 abr. 2018.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais: Centro de Alfabetização Leitura e Escrita, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 6 abr. 2018.

SOARES, Magda, **Letramento: Um tema em três gêneros/** Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Jorge Pedro. **Elementos da teoria e pesquisa da comunicação e dos média**. 2. ed. Porto: Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação. 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-teoria-pequisa-comunicacaomedia.pdf>. Acesso: 20 mar. 2018.

**A UNIDADE NA DIVERSIDADE: As
abordagens de ensino e os problemas
comuns entre docentes de distintas
áreas**

A UNIDADE NA DIVERSIDADE: As abordagens de ensino e os problemas comuns entre docentes de distintas áreas

Enio Everton A. Vieira (Mackenzie)¹⁷¹

Introdução

Este trabalho tem como objetivo fazer um apanhado geral das mais populares abordagens de ensino, dos desafios da escola enquanto instituição de ensino, e dos problemas mais comuns enfrentados pelos professores em seu trabalho docente. Para tais reflexões, será utilizado como base a obra de Maria da Graça Nicoletti Mizukami, *Ensino: as abordagens do processo*, além de outras obras complementares que serão devidamente citadas ao longo do trabalho. Também associaremos estes tópicos estudados às percepções de alguns professores entrevistados especialmente para este trabalho, buscando elucidar as diferenças entre as práticas de ensino e as teorias educacionais, e como tais diferenças transparecem em seus discursos.

Para entendermos essas diferenças, entrevistamos cinco diferentes professores, sendo uma professora de História, uma de Administração, uma de Biologia, um professor de língua inglesa e uma pedagoga, que atua como professora do ensino infantil. Buscamos, parafraseando a ideia de Paulo Freire da unidade na diversidade, demonstrar como professores de distintas áreas passam pelos mesmos problemas, sejam eles em sua prática diária em sala de aula, ou no que diz respeito à busca por atualização e obtenção de novos conhecimentos.

Os desafios da escola

Antes de falarmos sobre as diferentes abordagens de ensino e como elas são descritas pela professora Mizukami, cabe ressaltar alguns dos desafios da escola neste início do século XXI. Um dos principais desafios da escola, enquanto instituição, nos dias de hoje é seu acúmulo de funções, ou como diria António Nóvoa, o

¹⁷¹ Mestre pelo programa interdisciplinar em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo. E-mail: teacherenio@gmail.com

“transbordamento da escola” (NÓVOA, 2007). Ao tomar para si um excesso de missões, em sua maioria apropriadas pelos professores com muita generosidade, isso causou dispersão e dificuldade de definição das prioridades, fazendo com que a escola esquecera de sua prioridade principal, que é a aprendizagem dos alunos.

Quando Nóvoa fala de aprendizagem, ele tece uma crítica à pedagogia moderna, pois esta colocou os alunos no centro do sistema educacional, quando o foco principal da escola deveria ser a aprendizagem em si. Para isso os professores necessitam se apropriar de novas e mais estimulantes áreas da ciência moderna, entre elas, a neurociência que, na opinião do autor, ao estudar sobre as maneiras de funcionamento do cérebro e estímulo da memória, pode ser muito útil ao aprendizado.

O autor aponta que a escola centrada na aprendizagem deve saber inevitavelmente três coisas:

- Fazer com que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso, sem necessariamente pregar uma nivelção de conhecimentos por todos, ou seja, estimular as diferentes inteligências de cada um;

- Mudança das práticas e identidades profissionais dos professores. Isto é, deixar de lado a ideia de que alguns alunos estão fadados ao fracasso, enquanto outros são geniais, e trabalhar com a grande massa mediana;

- E colocar em prática esses mecanismos de diferenciação pedagógica, entendendo que cada aluno é uma pessoa e necessita um tratamento diferenciado, fomentando o trabalho de cooperação entre alunos melhores em certas áreas com alunos com mais dificuldade.

Outro grande desafio é reformatar a organização profissional que o professor hoje tem. Enquanto outras profissões possuem duas camadas, uma macro, que está organizada politicamente nos sindicatos, aos professores lhes falta uma camada micro, que mantenha o nível de organização forte e menos burocrático, pois a atividade docente é uma das profissões onde menos se colabora, do ponto de vista profissional. Um exemplo disso é a forma como os novos professores são tratados, sendo mandados às piores classes, nos piores horários, e sem a devida ajuda dos mais experientes. Além disso, Nóvoa aponta como os professores têm poucas lideranças profissionais, em detrimento do enorme número de lideranças

sindicais. Numa sociedade tão midiática como a nossa, se faz necessário que os docentes se comuniquem com a sociedade, fora do âmbito acadêmico e fazendo sua voz ser ouvida. O bom senso, a capacidade de incentivar e de motivar os alunos é algo que só um bom professor consegue despertar. Por isso a escola necessita de profissionais reconhecidos e prestigiados, que tenham o apoio no seu trabalho e das camadas sociais, pois estes são os bons professores que fazem a diferença.

Abordagens de ensino

Diante de tantos desafios, cabe ainda aos professores decidirem não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também o modo como tais conteúdos devem ser apresentados aos alunos. Esse modo de ensinar, o vocabulário pedagógico do professor, por assim dizer, é classificado em cinco categorias – ou abordagens – pela professora Mizukami, sendo elas:

- Tradicional
- Comportamentalista
- Humanista
- Cognitivista
- Sociocultural

Mizukami aponta que sua classificação não é um sistema fechado e definitivo, e sua escolha por classificar as abordagens em cinco categorias foi devido ao fato destas serem, provavelmente, as cinco “que mais possam ter influenciado os professores, quer através de modelos a que foram expostos ao longo de suas vidas, [...] através de informações obtidas em cursos de formação de professores” (MIZUKAMI, 1986, p. 04). Ademais de não ser um sistema fechado, as abordagens por ela analisadas podem perfeitamente coexistir nas práticas profissionais de um docente, já que “na maioria das vezes, diversas linhas teóricas coexistem como opção para um mesmo sujeito” e este pluralismo pode cambiar de acordo com opções predominantes em determinado momento histórico ou de acordo com o grupo de professores no qual o profissional está inserido (MIZUKAMI, 1986, pp. 109-110).

Considerando que a obra da professora Mizukami servirá de base

para o desenvolvimento deste trabalho, para deixar a leitura mais fluida, indicaremos a partir de agora apenas a página de onde forem extraídas as citações de seu livro. Em caso de utilização de obras distintas ao da professora, faremos a devida citação com os nomes dos autores, ano de publicação e página de onde foi extraída a citação.

Abordagem tradicional

Esta prática educativa é a abordagem predominante historicamente. Tendo sido desenvolvida durante a Idade Média, o ensino aqui está centrado no professor, sendo este o possuidor do conhecimento que tem como papel expô-lo para o aluno. O aluno, por sua vez, deve fazer anotações e participar das aulas de forma passiva, sendo o indivíduo uma espécie de “folha em branco”, ou nas palavras da autora, uma “*tábula rasa*, na qual são impressas, progressivamente, imagens e informações fornecidas pelo ambiente” (p. 09). A realidade é tida como algo a ser transmitido ao indivíduo, e esse tipo de ensino visa a perpetuação da sociedade tal como ela está, visando assim produzir pessoas eficientes e que possam ampliar e aprofundar as áreas do conhecimento e o domínio humano sobre a natureza.

Essa abordagem é a própria educação bancária tão criticada por Paulo Freire, por acreditar que os conhecimentos podem ser depositados no cérebro dos educandos, que devem receber os ensinamentos passivamente e sem questionar o currículo. Desta forma, o conhecimento é tomado de maneira hierárquica, pois os alunos com maior capacidade de memorização serão considerados os mais inteligentes e obterão, assim, o melhor rendimento. Nessa concepção a escola se enquadra como um serviço prestado, sendo o resultado do processo educativo – demonstrado pelo êxito através de notas – o principal objetivo a ser alcançado, em uma paráfrase maquiavélica de chegar no fim, não importando os meios.

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um *produto*, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Este tipo de concepção de

educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas (p. 11).

Esta abordagem considera a escola como única instituição educacional, pois transmite os conhecimentos acumulados ao longo da história humana de forma sistemática e ordenada, sendo o professor o grande mediador entre estes conhecimentos e os alunos. O professor é a autoridade intelectual e moral dentro da sala de aula, e as “possibilidades de cooperação entre os pares são reduzidas, já que a natureza da grande parte das tarefas destinadas aos alunos exige participação individual de cada um deles” (p. 12). A relação entre os professores e os alunos é vertical, sendo o professor o grande detentor dos conhecimentos, cabendo aos alunos a reprodução, da maneira mais exata possível, dos conteúdos comunicados em sala de aula nos exames.

Abordagem comportamentalista

Essa abordagem é derivada, sobretudo, de preceitos positivistas, visando ordenar o conhecimento, descobrindo a realidade através da observação da natureza e eventos. Tendo em Skinner seu representante principal, é baseada no behaviorismo, estudando o comportamento humano e motivando a aprendizagem através de um sistema de recompensas, manipulação de reforços e desprezo de elementos não observáveis ou subjacentes ao comportamento (p. 20).

Para que se possa proceder à análise comportamental do ensino, é necessário se considerar que tanto os elementos do ensino como as respostas do aluno podem ser analisados em seus componentes comportamentais. O ensino é, pois, composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento, segundo objetivos pré-fixados. Os objetivos de treinamento são as categorias de comportamento ou as habilidades a serem desenvolvidas. Habilidades são compreendidas como respostas emitidas, caracterizadas por formas e sequências especificadas (pp. 20-21).

Diferentemente da visão tradicional, que considera a inteligência humana como algo nato, existindo pessoas naturalmente mais inteligentes (entenda-se com melhor memória) que outras, a abordagem comportamentalista considera o homem uma “consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente” (p. 21), e o controle da situação ambiental é o que tomará este homem autossuficiente. Ao considerar o meio como algo manipulável o comportamento humano também pode ser modificado, e a proposta de Skinner é a de modificação social, advogando o emprego da ciência no planejamento da cultura: “a sociedade ideal, para Skinner, é aquela que implicaria um planejamento social e cultural” (p. 24).

No entanto, Mizukami nos mostra uma grande contradição dentro desta abordagem, já que ela considera que o indivíduo tem como papel ser passivo e respondente ao que dele é esperado, sendo uma peça dentro de uma cultura representada por usos e costumes dominantes e comportamentos que se mantêm através dos tempos e que servem ao poder (p. 25).

Skinner é favorável ao “relativismo cultural”, afirmando que cada cultura tem seu próprio conjunto de coisas boas e o que se considera bom numa cultura pode não o ser em outra. As questões do tipo: a quem cabe decidir o que é bom para o homem; como será utilizada uma tecnologia mais eficaz; por que e com que finalidade são, para ele, indagações sobre reforços (p. 25).

Tendo o conhecimento uma orientação empirista, ou seja, com base no experimento, a educação comportamentalista deve transmitir conhecimentos, comportamentos éticos, e práticas sociais básicas para a manipulação e controle do mundo. Um indivíduo ciente de seu poder de controle do meio será capaz de transformá-lo. “O sistema educacional tem como finalidade básica promover mudanças nos indivíduos, mudanças estas desejáveis e relativamente permanentes” (p. 28). No entanto, tais mudanças desejáveis não necessariamente planejam uma revolução, pois fica subentendido que um grupo seletivo de pessoas que definem o rumo da sociedade, já que “o indivíduo não participa das decisões curriculares que são tomadas por um grupo do qual ele não faz parte” (p. 28).

Cabe à escola, portanto, um papel de controle social, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e/ou manter, procurando direcionar o comportamento humano às finalidades de caráter social (p. 29).

Os comportamentos desejados dos alunos serão instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários, tais como: elogios, graus, notas, prêmios, reconhecimentos do mestre e dos colegas, prestígio, etc., os quais, por sua vez, estão associados com uma outra classe de reforçadores mais remotos e generalizados, tais como: o diploma, as vantagens da futura profissão, a aprovação final no curso, possibilidade de ascensão social, monetária, status, prestígio da profissão, etc. (p. 30).

Podemos observar na passagem acima como muito da abordagem comportamental está também inserida na escola tradicional em nossa sociedade, tanto nas decisões curriculares, pois os assuntos a serem estudados são, de uma maneira geral, impostos verticalmente aos professores por instituições de especialistas, quanto no que diz respeito ao sistema de prêmios para incentivar a aprendizagem, desde a educação infantil ao ensino superior e pós-graduação.

Trabalhando em prol de uma sociedade mais eficiente, cabe ao professor maximizar o desempenho dos alunos, para que produzam mais e em menos tempo, e assim sejam mais aptos à uma sociedade capitalista e consumidora, ou como diria Bauman, para que se tornem “tipos ideias” e não “consumidores falhos” (BAUMAN, 2008). Por isso, esta abordagem defende uma individualização do ensino, que assim “forneça elementos que especifiquem o domínio de uma determinada habilidade”, o que consiste em estratégias de ensino ajustadas às necessidades de individuais de cada um, permitindo que um “maior número possível de alunos atinja altos níveis de desempenho” (pp. 32-33).

Tal como na abordagem tradicional, encontra-se aqui ênfase no produto obtido, na transmissão cultural, na influência do meio, no diretivismo, por parte do centro decisório, sobre o que será aprendido e o que deverá ser transmitido às novas gerações. Esta abordagem se baseia, no entanto, não em uma prática cristalizada através dos tempos, mas em resultados

experimentais do planejamento de contingências do reforço (p. 36).

Abordagem humanista

Como o próprio nome já sugere, a abordagem humanista tem seu enfoque no sujeito, sem que, no entanto, “essa ênfase signifique nativismo ou apriorismo”, primando por um ensino centrado no aluno, dando ênfase a “relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, [...] e em sua capacidade de atuar” (pp. 37-38). Nesta abordagem o papel do professor é muito mais de um facilitador da aprendizagem que transmissor de conteúdo, que por sua vez deve consistir em experiências a serem reconstruídas pelo aluno. Pela abordagem humanista, que tem como principais teóricos C. Rogers e A. Neill, o homem não nasce com um fim pré-determinado, sendo um projeto permanente e inacabado, um produto do mundo e interações nas quais está situado. A autora destaca a terminologia rogeriana, que diz que o homem é “arquiteto de si mesmo”, sendo consciente de sua incompletude e em constante processo de atualização (p. 41).

O homem é considerado como uma pessoa situada no mundo. É único, quer em sua vida interior, quer em suas percepções e avaliações do mundo. A pessoa é considerada em processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, ligando-se a outras pessoas e grupos (p. 38).

Rogers, partindo de parâmetros fenomenológicos, considera a realidade como um fenômeno subjetivo, reconstruído de forma individual por cada indivíduo, que atribui significado às experiências e estímulos conforme sua própria percepção. “O mundo teria o papel fundamental de criar condições de expressão para a pessoa, cuja tarefa vital consiste no pleno desenvolvimento de seu potencial inerente” (p. 41). Parte deste potencial inerente está em fazer com que os indivíduos sejam autorresponsáveis, flexíveis e adaptáveis. No entanto, esse foco no indivíduo faz com que Rogers não aceite um projeto de planificação social, “ainda que isso seja feito com a justificativa de tornar as pessoas ‘mais felizes’” (p. 43).

A educação, nesta abordagem, assume um significado que vai para além da escola, pois se está educando não apenas uma pessoa em situação escolar, mas o homem. Por conta disso, a filosofia da educação humanista “consiste em deixar a responsabilidade da educação fundamentalmente ao próprio estudante” (p. 44), cabendo aos educadores criar condições que facilitem a autoaprendizagem para o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos. “Seria, enfim, a criação de condições nas quais o aluno pudesse tornar-se pessoa que soubesse colaborar com os outros, sem por isto deixar de ser indivíduo” (p. 45).

Tudo o que estiver a serviço do crescimento pessoal, interpessoal ou intergrupar é educação. O objetivo da educação será uma aprendizagem que abranja conceitos e experiências, tendo como pressuposto um processo de aprendizagem pessoal. Nesse processo, os motivos de aprender deverão ser os do próprio aluno (p. 45).

Coerente com sua ênfase no indivíduo, a escola humanista busca respeitar a criança tal como ela é, oferecendo condições para a autonomia do aluno, interferindo o mínimo possível em seu crescimento intelectual e emocional, e não criando nenhuma pressão sobre ela. A própria autora classifica que tal escola possui um caráter utópico, que teria um reduzido número de alunos e que sua implantação teve dificuldades de aceitação (p. 48). Neste tipo de escola, dada a liberdade e autonomia dos alunos, não é possível ensinar aos professores um “repertório de estratégias de ensino. Cada professor, por sua vez, desenvolverá seu próprio repertório, de uma forma única” (pp. 51-52).

O processo de ensino, portanto, irá depender do caráter individual do professor, como ele se inter-relaciona com o caráter individual do aluno. Não se pode especificar as competências de um professor, pois elas dizem respeito a uma forma de relacionamento de professor e aluno, que sempre é pessoal e única [...]. O professor, nessa abordagem, assume a função de facilitador da aprendizagem, e nesse clima facilitador, o estudante entrará em contato com problemas vitais que tenham repercussão na sua existência. Daí o professor ser

compreendido como um facilitador da aprendizagem, devendo, para isso, ser autêntico (aberto às suas experiências), e congruente, ou seja, integrado (p. 52).

Portanto, não cabe nesta abordagem falarmos de metodologias, pois elas teriam, segundo Mizukami, uma importância secundária. Não sendo os objetivos educacionais tratados em aspectos formais, tampouco a avaliação é considerada importante, chegando Rogers a defender a autoavaliação, sendo mais uma vez o aluno responsável pelo controle de sua própria aprendizagem.

Abordagem cognitivista

Inspirada sobretudo em estudos realizados pelo teórico Jean Piaget, esta abordagem – também chamada de construtivista – se preocupa em estudar como o aluno aprende, os processos de aquisição de conhecimento e como se desenvolvem o cérebro e as funções motoras. A principal indagação de Piaget é “sobre como se dá o conhecimento, quais processos possibilitam a produção do conhecimento”, buscando assim compreender o que chamamos de “sujeito epistêmico” (ANDREOZZI, 2012 p. 07). Ainda que haja uma preocupação com as relações sociais, a principal ênfase aqui é dada na capacidade do aluno integrar informações e processá-las (p. 59). Sendo uma abordagem essencialmente interacionista, ela busca compreender como homem e mundo interagem dialeticamente. “O ser humano, como todo organismo vital, tende a aumentar seu controle sobre o meio, colocando-o a seu serviço. Ao fazê-lo, modifica o meio e se modifica” (p. 61).

Os estudos interacionistas se preocupam, portanto, tanto com as questões de desenvolvimento ontogenético (individual) quanto filogenético (da raça) humanos, desde seus estádios mais primitivos até o máximo de desenvolvimento operacional alcançado pelos humanos nos dias de hoje. Na medida em que os homens reinventam o mundo, desenvolvem sua inteligência e voltam a reinventar o mundo dando sequência a esse ciclo dialético. Inteligência e afetividade são, aqui, interdependentes, não havendo autonomia de uma sobre a outra (p. 61).

A medida que a criança apresenta novas condições de ações provenientes de seu desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento afetivo e social também apresenta novas possibilidades. Esse é o aspecto revolucionário da teoria piagetiana sobre a inteligência. Se acompanharmos uma criança em suas ações, veremos como ela constrói a inteligência e como ela se constrói enquanto sujeito social e afetivo (ANDREOZZI, 2012, p. 15).

Para Piaget, as sociedades humanas se organizam de acordo com o desenvolvimento mental de seus indivíduos, sendo a democracia não necessariamente um produto final, “mas uma tentativa constante de conciliação, estando também, em constante reequilibração” (p.63). Constante também é a construção do conhecimento, tendo o sujeito distintas etapas evolutivas, havendo uma fase chamada de exógena, de cópia e repetição; e fase endógena, na qual há real compreensão das relações e combinações, sendo esta última onde o indivíduo adquire o verdadeiro conhecimento.

Considerando-se o construtivismo interacionista, característico dessa abordagem, é importante mencionar que para Piaget não há um começo absoluto, pois a teoria da assimilação que supõe que o que é assimilado o é a um esquema anterior, de forma que, na realidade, não se aprende nada de realmente novo (p. 65).

Assim que o desenvolvimento individual mental capacita a própria humanidade a se desenvolver, sendo a biologia a infraestrutura do conhecimento. Piaget, enquanto estudioso da filogênese humana, tem como objetivo “através do estudo da gênese de algumas noções na criança, esclarecer etapas desconhecidas da história geral do pensamento científico” (p. 68), buscando compreender como um conhecimento prático pode se converter em conhecimento científico. A educação na abordagem cognitivista tem papel importante, pois busca desenvolver a criança através da criação de situações desequilibradoras, não consistindo necessariamente na transmissão de informações, mas em possibilitar que o aluno aprenda por si

próprio, buscando sua autonomia intelectual pela aquisição de instrumental lógico-racional.

O sistema escolar, por sua vez, deveria possibilitar a autonomia, circunstância necessária para que os alunos pratiquem e vivam a democracia. A atividade em grupo deveria ser implementada e incentivada, pois a própria atividade grupal tem um aspecto integrador, visto que cada membro apresenta uma faceta da realidade (p. 71).

A escola deveria ensinar a criança primeiramente a observar, dando a oportunidade ao aluno de aprender por si próprio, através de investigações individuais e motivação intrínseca. A escola não desenvolveria apenas habilidades linguísticas, mas também motoras, e mentais. No entanto, essas investigações individuais da realidade estudada não impediriam uma livre cooperação dos alunos entre si, pois o trabalho colaborativo deve ser, inclusive, fomentado pelos educadores.

O trabalho em grupo, ou melhor, o trabalho em comum – uma forma de cooperação e desenvolvimento – pressupõe, e tem como condição indispensável, que os indivíduos se agrupem espontaneamente, e que o tema estudado / pesquisado / investigado constitua um verdadeiro problema para o grupo (motivação intrínseca) (p. 73).

Esse tipo de ensino deve, portanto, ser baseado no ensaio e no erro, pois é na descoberta que o sujeito compreende a estrutura do conhecimento, que deve ser elaborado pelo próprio aluno. Ademais, o ensino deve estar baseado em proposição de problemas, cabendo ao professor criar situações, “propiciando condições onde possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional” (p. 77). O professor, nesta abordagem, tem um papel de orientador, que observa os comportamentos dos alunos, causando situações de desequilíbrio sem jamais dar soluções prontas, não existindo, portanto, uma metodologia piagetiana, nem mesmo um cronograma e/ou avaliações tradicionais a ser seguido, tampouco havendo pressão no sentido de desempenho acadêmico padronizado.

A individualização do ensino poderia ser implementada na medida que oportunidade de vida social acompanhasse esta individualização, que consiste, além do respeito ao próprio ritmo da criança, no respeito ao seu modo de agir, de pensar, de descobrir, de inventar, de criar (p. 81).

Gostaríamos de terminar essa parte destacando que, ao contrário de muitas interpretações errôneas acerca das teorias piagetianas, Andreozzi aponta que o teórico não é um inatista, mas sim alguém que compreende que “o sujeito epistêmico se constrói ao construir sua inteligência mediante a construção do conhecimento. A inteligência então, não sendo herdada, se constrói na relação sujeito-objeto” (ANDREOZZI, 2012, p. 44), lembrando sempre que esta construção da inteligência é constante ao longo da vida humana.

Abordagem sociocultural

Conhecida especialmente pela figura de Paulo Freire, a abordagem sociocultural consiste em considerar o indivíduo como um ser inserido em uma sociedade passível de mudanças, tendo o foco na chamada cultura popular (não caberá aqui uma análise das limitações dos termos “cultura popular e erudita”, sendo que será utilizada a nomenclatura tal qual foi escrita por Mizukami), buscando uma participação ativa das camadas populares na transformação da sociedade. O homem é sujeito ativo de uma educação interacionista, na qual o educando participa do processo educacional, refletindo sobre seu ambiente e situação concreta, comprometendo-se, assim, a intervir e mudar a realidade sócio-econômico-cultural-político em que vive. O homem é um ser que possui raízes espaço-temporais: é um ser situado no e com o mundo. É um ser da práxis, compreendida por Freire como ação e reflexão dos homens sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo (p. 87).

Realidade e cultura são passíveis de transformação pela ação humana, graças à conscientização e desmistificação destas. As classes dominantes são classificadas como opressoras, imprimindo ao mundo das classes subalternas – os oprimidos – sua visão de mundo, cabendo ao trabalho docente conscientizar os oprimidos de sua situação real, chamada por Freire de situação-limite, pois não é percebida

claramente pelos oprimidos. O conhecimento real se desenvolve através do processo de conscientização, processo esse que é sempre inacabado, contínuo e progressivo, e se dá desde os estádios iniciais de alfabetização e segue ao longo de todo o processo educacional. Freire classifica a consciência dos oprimidos em três níveis básicos: a consciência intransitiva, nas quais as preocupações do indivíduo estão ligadas à sobrevivência biológica, não havendo claras condições para uma reflexão deste homem acerca de sua realidade, entendendo-a como algo dado e compreendendo-a por explicações mágicas.

O segundo nível é chamado de consciência transitiva ingênua, no qual ainda estão presentes “as explicações mágicas no que diz respeito à transferência da responsabilidade e da autoridade, e à subestimação do homem comum”. Ademais, o homem neste nível segue apegado a um passado fictício de maneira saudosista, considerando o presente sempre um momento inferior. “Uma das modalidades deste tipo de consciência é a atitude reacionária”, cujos elementos principais implicam: defender as regalias de grupos sociais ou de situações econômicas privilegiadas (p. 92). Em outras palavras, adota a ideologia de seus dominantes. Por último, Mizukami descreve a consciência transitiva, na qual Freire aponta que o homem já manifesta consciência de sua condição de dominado, sendo uma consciência capaz de explicar sua própria situação através de fatores históricos, condicionada pelo processo social, não se caracterizando por uma representação do real de verdade eterna, refletindo o momento em que vive, sensível ao ritmo das transformações do mundo e ao aparecimento de valores que proponham modificar as condições de vida. Em resumo, uma consciência anti-reacionária e antecipadora (p. 93).

A passagem da consciência predominantemente intransitiva para a predominantemente transitiva ingênua se faz, segundo Paulo Freire, de forma paralela à promoção dos padrões econômicos da comunidade. Esta promoção é automática; no entanto, a promoção da consciência predominantemente transitivo-crítica não se dá automaticamente, mas apenas quando inserida num trabalho educativo com esta destinação. A criticidade implicará, portanto, uma crescente apropriação, pelo homem, de seu contexto (p. 93).

Toda a educação freiriana é voltada para a reflexão da realidade na qual os educandos estão inseridos, visa não apenas uma participação ativa na sociedade, mas sua própria transformação e superação, através da tomada de consciência crítica, mesmo antes da alfabetização. A escola é um local de crescimento mútuo, onde alunos forjam sua educação em posição análoga ao do professor, que é um professor que aprende enquanto ensina, tendo alunos que ensinam enquanto aprendem.

É preciso que [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 25).

Ademais, a situação de ensino-aprendizagem “deverá procurar a superação da relação opressor-oprimido [...] o que implica assumir a sua situação e lutar para transformar a realidade que o torna oprimido” (p. 97). Freire classifica seu modo de educar como problematizador ou conscientizador, em oposição à educação bancária, na qual o conhecimento é depositado no aluno, que não questiona o que está aprendendo, apenas memoriza conteúdos para sua reprodução.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem ser “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário”, meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo [...]. Pelo contrário, nas condições de verdadeira

aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, pp. 28-29).

No método Paulo Freire há uma preocupação com a individualidade de cada aluno, sendo sempre desenvolvido o diálogo e a cooperação entre discentes e docentes. O professor estuda a realidade do local no qual irá lecionar, fazendo apontamentos de temas que interessam seus alunos, temas estes chamados de “geradores”, pois serão o ponto de partida das aulas. O intuito do professor em estudar as situações que servirão de temas geradores é tanto compreender como funciona a mente desses educandos, quanto mantê-los interessados em participar de aulas relevantes para sua própria realidade.

É a partir da consciência que se tenha da realidade que se irá buscar o conteúdo programático da educação. O diálogo da educação como prática da liberdade é inaugurado no momento em que é realizado o que Paulo Freire denomina de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus temas geradores. A investigação deste universo temático implica uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Sendo dialógica e conscientizadora, proporciona não só a apreensão dos *temas geradores*, mas a conscientização destes (p. 101).

Nesta abordagem, a avaliação se dá pela reflexão mútua de alunos e professor, refletindo sobre sua evolução ao longo das aulas, sendo que exames formais com sistema de notas deixam de ter sentido.

Abordagens do processo ensino-aprendizagem e o professor

No último capítulo de seu livro, Mizukami busca analisar as implicações de conhecer as abordagens de ensino acima descritas, e como elas podem se manifestar na ação docente. Um ponto importante é que há uma multidimensionalidade do fenômeno educacional, ou seja, professores podem optar por diferentes

abordagens em diferentes momentos de sua ação docente, seja por preferências pessoais, por imposições da instituição onde trabalham, ou até mesmo para melhor se adaptar aos tópicos ensinados, de acordo com sua crença pessoal. A autora admite que essas abordagens não são sistemas fechados, e que as teorias estão, muitas delas, todavia, limitadas e incompletas. Por conta disso, existe uma dificuldade nos cursos de formação de professores, pois estas abordagens permanecem externas aos profissionais, que dificilmente conseguem fazer a ponte entre o saber acadêmico e a prática em sala de aula.

Esta possível desarticulação sugere a necessidade de se repensar cursos de formação de professores. Sugere igualmente a necessidade de análise dos conteúdos usualmente veiculados em disciplinas pedagógicas, especialmente daquelas que analisam abordagens do processo ensino-aprendizagem, procurando articulá-los com a prática pedagógica, em suas diferentes manifestações, possibilitando assim uma compreensão cada vez mais abrangente e significativa do real (p. 108).

Essa multidimensionalidade do fenômeno educacional fica ainda mais claro quando ouvimos as vozes dos professores, e como eles conectam suas práticas educacionais com as teorias pedagógicas que são ministradas nos cursos de graduação e pós-graduação. Conversamos com cinco professores, todos de diferentes áreas do saber, sendo uma professora de História da rede estadual, uma professora de Biologia de uma escola particular, uma pedagoga que atua no ensino infantil particular, um professor de língua inglesa em uma escola de idiomas, e uma professora da área de administração de cursos de extensão. Esses professores são identificados aqui, respectivamente, como professores 1, 2, 3, 4, e 5. A aparente falta de padronização foi proposital, pois o objeto aqui era verificar a convergência de divergências nas práticas educacionais (ou, tomando emprestado o termo de Paulo Freire, a unidade na diversidade), e tentar demonstrar como professores de realidades distintas possuem, de uma maneira geral, não apenas as mesmas dificuldades no que diz respeito à escolha de abordagens de ensino, mas também visões de

mundo parecidas no que diz respeito à aplicação prática de conceitos teóricos. Todos os professores entrevistados têm na docência sua única atuação profissional e fonte de renda, trabalhando entre 40 e 45 horas semanais, não sendo necessariamente essas horas todas em sala de aula, mas horas dedicadas às instituições de ensino onde trabalham, para preparação de aulas e/ou outras atividades administrativas dentro da escola.

O primeiro aspecto a ser destacado é a valorização da prática em sala de aula por todos os professores entrevistados. O professor 4 é enfático ao dizer que “aprendi a dar aula dando aula”. Mesmo a professora 3, pedagoga com pós-graduação em psicopedagogia, e possuidora de um grande conhecimento teórico, concorda com as limitações da teoria apresentada nos cursos que fez:

A faculdade me ajudou muito pouco a ser professora na prática. Ela foi boa para minha base teórica, os meus sonhos da pedagogia, os estudos de filosofia..., mas mesmo as matérias práticas da faculdade não me ajudaram a preparar uma aula. Então eu aprendi dando aula: errando, acertando, recebendo *feedback* dos coordenadores, sendo observada e observando quando outros professores davam aula.

O professor 3, mesmo não desmerecendo os estudos teóricos que teve em seu processo de graduação, enfatiza a experiência empírica de estar com os alunos, valorizando, sobretudo, a sala de aula onde se aprende, de fato, a ser professor:

A faculdade me ajudou muito, claro, com a parte de teorias e práticas de ensino, metodologias. Além da faculdade, também os cursos e as certificações que eu tirei, mas eu aprendi a dar aula dando aula, com o que eu gosto de chamar de tentativa e erro. Eu sempre experimento muita coisa em sala de aula com os meus alunos, e eu mantenho o que dá certo em prática e troco as práticas que dão errado ou não são tão bem sucedidas quanto eu gostaria, na medida que eu vou aprendendo práticas novas.

Uma postura um tanto mais radical, e até de um certo desprezo pela teoria, é encontrado na fala da professora 5, que também valoriza o lado prático e empírico de estar em aula, e resgata a fala de António Nóvoa ao dizer que muito de suas práticas vem de lembrar de professores que teve ao longo da vida.

Eu aprendi a ser professora um pouco com os professores que eu tive, aprendi como ser e também como não ser. Com o tempo de treinamento nas empresas você vai criando um estilo próprio, uma forma de metodologia, de atividades, e como você vai desenvolvendo as atividades propostas. Honestamente, os cursos me deram titularidade. Muito do que eu vi nas pós-graduações que eu fiz foi um pouquinho mais do mesmo. Claro que tudo se soma, algumas coisas novas a gente sempre atualiza. Acho que os cursos serviram mais para atualização. No meu ponto de vista, o que mais valeu a pena dos cursos de pós-graduação que eu fiz foi a troca com os colegas, ela foi enriquecedora. [...] A universidade é um pouco decepcionante porque ela vem com uma metodologia, inclusive para ensinar para o professor, extremamente arcaica, então a troca entre os colegas de sala foi muito mais enriquecedora e me proporcionou novas ideias e metodologias muito maiores que o curso, embora a titularidade seja extremamente fundamental e importante, tem que ter, não tem como. Mas no meu caso, ela ficou no segundo plano.

A troca entre professores é tida como “fundamental” para o aprendizado, e outros professores também concordam que falar com os colegas pode trazer grande aprendizado. A professora 2 nos diz que suas idas a congressos e participação em grupos de estudo, onde teve a oportunidade de troca com outros professores, lhe deram boa fundamentação para a sala de aula, ainda que tenha encontrado nesses grupos pessoas que discutem educação “sem nunca terem entrado em uma sala de aula”. A professora 3 enfatiza a importância da troca, em especial nas conversas sobre o que ocorreu na aula: “Quando a gente observa outro professor dando aula e a gente discute com ele o que foi bom e o que foi ruim, é quando a gente aprende mais, porque está na prática”, fala praticamente idêntica ao professor 4:

Nós, professores, observamos aulas de colegas e nós conversamos sobre as práticas que a gente faz nas aulas uns dos outros. Eu sempre observo os meus colegas e vejo o que eles estão fazendo nas aulas deles, o que dá certo, e eu converso com eles sobre qual o raciocínio por trás daquilo que eles fizeram em suas aulas, e os professores também perguntam para mim o que eu faço nas minhas aulas, e observam as minhas aulas a fim de entender o que dá certo, o que não dá, e qual é o raciocínio que eu tenho por trás para chegar onde cheguei, a preparação da aula que eu fiz.

No entanto, há uma grande contradição no que diz respeito a essa valorização da prática em relação à teoria. A professora 1 é enfática ao falar da importância dos cursos de extensão, e demonstra até certa frustração em sua fala ao admitir que a maioria de seus colegas de trabalho não se importa em fazer tais cursos:

No caso do Estado, ele proporciona alguns cursos EAD, inclusive cursos para a evolução profissional, que você acaba tendo evolução, aumento no salário. Há várias opções para professores aprenderem a fazer aulas multimídia, interpretação de texto em cada disciplina, jogos, etc. É uma forma de se profissionalizar mais, e isso, infelizmente, muitos não sabem que tem, e se sabem não param para estudar.

A necessidade de se fazer cursos de atualização é preocupação de praticamente todos entrevistados, ainda que seja por motivos e objetivos diferentes. A professora 3 acredita que a chave para ser um melhor professor está em estudar teorias de desenvolvimento cognitivo e emocional, ecoando mais uma vez Nóvoa. Outro ponto que foi lembrado é o excesso de atividades não relacionadas com práticas pedagógicas que os professores devem cumprir no seu dia a dia, o excesso de missões que foi abraçado pela escola. Segundo a professora 5 “as funções do professor precisam ser desburocratizadas, pois a gente está enroscado em muita burocracia [...] e isso atrapalha muito o tempo que a gente tem para pensar em aula”. No caso da precariedade das escolas públicas, a situação ainda é pior, pois como nos diz a professora 1:

Eu lembro que há um tempo atrás, estava mais frio no início do ano, tive que parar minha aula para colocar papelão na janela dessa escola em que estou agora, porque não tinha vidro na janela. Como professores e alunos vão se sentir em uma aula numa sala em que é nítida a falta de interesse e valorização dos professores nesse sentido da estrutura?

No entanto, essa falta de valorização não se resume apenas nas estruturas das escolas, ou tão somente em questões salariais. O professor 4 destaca que boa parte desse reconhecimento profissional para manter o professor motivado vem de seus colegas de profissão, com destaque aos seus superiores diretos:

Você ter seu trabalho reconhecido pelo seu coordenador, por seu diretor, são elementos que fazem com que o professor continue querendo se desenvolver e que é muito importante para que o profissional tenha vontade de ensinar cada vez melhor [...]. Além da empatia pelo trabalho que você desenvolve em sala de aula, o seu superior tem que te defender sobre as escolhas que você toma em sala de aula. Esse alinhamento de ideias e de atitudes do professor e do coordenador e diretor da escola são coisas essenciais para que o professor tenha vontade de desenvolver um bom trabalho e continuar se aprimorando no trabalho que ele desenvolve.

No que diz respeito às abordagens de ensino, há um esforço consciente por parte dos professores, ao menos em suas falas, de fugir da abordagem tradicional. A professora 1 reconhece é “muito fácil para um professor entrar na sala de aula, os alunos ficarem quietos e acabou a aula o professor vai embora. Muitos (professores) ainda fazem isso porque não tem essa vontade de aprender no dia a dia”. A professora 2, ainda que também tente fugir da abordagem mais tradicional de ensino, demonstra em sua fala certa insegurança ao tentar aplicar uma abordagem que se aproxima do cognitivismo de Piaget, confiando num futuro ideal onde as crianças terão a autonomia que, em sua interpretação, lhes falta hoje:

Percebo que a metodologia pede para que as crianças tenham autonomia, mas elas ainda não têm isso claro, porque é uma metodologia nova, está sendo implementada no colégio agora. Então, daqui alguns anos as crianças já vão saber lidar com isso.

Considerando que a professora 5, ao trabalhar com matérias relacionadas ao mundo dos negócios é a única entre os entrevistados que trabalha exclusivamente com alunos na idade adulta, não é surpreendente que ela seja a única a se aproximar da abordagem sociocultural freireana. O mais surpreendente e contraditório em sua fala é se considerar uma professora conteudista, e ao mesmo tempo procurar planejar suas aulas segundo os interesses de seus alunos.

Para mim, o papel do professor sempre foi e sempre será o de provocar perguntas. [...] Hoje, e já há bastante tempo não dá para o professor ser o detentor do conhecimento e ter a palavra final, muito pelo contrário. Os conteúdos são construídos em conjunto, a gente tem que levar em consideração a formação dos alunos, o conhecimento, cidadania, onde moram, a questão familiar... todas essas coisas devem ser levadas em consideração quando a gente fala de aprendizado. Muito mais do que as resposta, o importante são as perguntas que a gente está fazendo. O professor deve ser um grande questionador, um mediador do ensino, do aprendizado do aluno, e o professor é aquela pessoa que o auxilia nessa aprendizagem.

[...]

Sou uma professora conteudista. Antes de montar qualquer aula eu me baseio em conteúdo didático: os autores, o que está acontecendo no mercado, o que é novo... estou sempre atenta em alguma tendência, em alguma coisa diferente: agora o mercado de trabalho está fazendo assim, a educação está voltada para tal situação, quais são as metodologias novas que a gente pode estar utilizando, como fazer as atividades em sala de aula. Eu fundamento nesse sentido, sempre uma questão bibliográfica bastante forte, acho que ela lhe dá um embasamento, você não está falando no vazio.

Considerações finais

Todas essas contradições nas falas dos professores nos mostram que a dificuldade no trabalho docente vai ainda muito além de questões que já foram teorizadas, ou ainda de problemas práticos como a falta de infraestrutura das salas de aula ou a valorização do trabalho docente, seja no âmbito financeiro ou profissional. Assim, terminamos este trabalho propondo um cruzamento de ideias entre Mizukami e Nóvoa, pois os dois sugerem que devêssemos desenvolver mais teorias partindo da observação da prática cotidiana. O ilustre professor português aponta que em seu país muitos professores achavam os cursos de formação contínua como mais uma obrigação, que pouco ou nada agregava a seu trabalho – não muito diferente do que pudemos ler nas falas de nossos professores conterrâneos. Sem embargo, ao criar os “sábados de reflexão”, encontros nos quais não havia nenhum tipo de obrigação de presença, relatórios para entregar ou créditos, “praticamente nenhum professor faltava naqueles sábados”, e os professores definiam as próprias tarefas, sendo tais tarefas de caráter prático, que “facilitavam seu trabalho” (NÓVOA, 2007, p. 20), trabalho este que nós docentes sabemos que precisa urgentemente ser menos complicado.

Referências

- ANDREOZZI, Maria Luiza. **Piaget e a intervenção psicopedagógica**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro SP, 2007.

**A (IN)UTILIDADE DAS
HUMANIDADES: DEBATES SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

A (IN)UTILIDADE DAS HUMANIDADES: DEBATES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Edna Guiomar Salgado Oliveira (IFNMG)¹⁷²

Bergston Luan Santos (IFNMG)¹⁷³

Jaciely Soares da Silva (IFNMG)¹⁷⁴

Introdução

Nos últimos anos tem crescido no meio acadêmico o número de pesquisas com enfoque no debate sobre a formação docente no Brasil. E, quando baseamos empiricamente na nossa experiência ordinária como docentes, é perceptível que há discursos (não totais, mas significativos) nos cursos de licenciatura que apresentam uma nítida desvalorização das disciplinas pedagógicas, tanto entre estudantes, como também entre parte dos docentes¹⁷⁵. Em ambos os casos se cria uma atmosfera baseada em senso comum que afirma não ser necessário o debate pedagógico na formação do docente. Em síntese, esse senso comum tenta determinar que para ser professor é preciso ter conteúdo, “a prática se aprende na prática” – fala comum presente nos discursos dos acadêmicos.

Evidentemente não concordamos com essa empiria frágil e, de início, afirmamos que entendemos como disciplinas pedagógicas as que tratam especificamente do âmbito educacional, que vai desde o conhecimento do funcionamento de uma escola, até o conhecimento das práticas educacionais e da realidade da educação.

¹⁷² Professor de História no Instituto Federal Norte de Minas Gerais (IFNMG) e Doutor em Educação e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: bergslash@yahoo.com.br.

¹⁷³ Professora de Didática e Fundamentos da Educação no Instituto Federal Norte de Minas Gerais (IFNMG) e Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). E-mail: ednasalgado2013@gmail.com.

¹⁷⁴ Professora de Didática e Fundamentos da Educação no Instituto Federal Norte de Minas Gerais (IFNMG) e Doutora em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: jacielysoares@gmail.com.

¹⁷⁵ Empíria baseada na experiência dos autores referente ao espaço de atuação dos mesmos.

Nesse sentido, as disciplinas pedagógicas e as específicas se distinguem de maneira elementar, mas compreendemos que a distinção não deve ser feita para segregar, e sim, para especificar recortes acadêmicos, tal como discutido por Santomé (1998). Enquanto as disciplinas pedagógicas têm como foco de debate e discussão de conteúdos que perpassam todos os cursos de licenciaturas, de natureza humanística e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias e das diversas realidades educacionais; as disciplinas específicas tratam de conteúdo específico de cada área que o professor irá lecionar, que são ajustados dentro da sua respectiva licenciatura e, no nosso caso no IFNMG, tais licenciatura são as Ciências Biológicas, a Física e a Química.

Cientes dessa distinção, diferentes pesquisas tem lançado uma série de reflexões em torno da formação dos professores, como os de Miranda (2006) e Nóvoa (2002), que em seus estudos problematizam e questionam sobre a importância das disciplinas de Humanidades no processo de formação docente acerca da apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres do e no exercício da docência. É preciso ressaltar que é preciso romper com esse senso comum e apontar que as disciplinas pedagógicas são indispensáveis no processo de formação, ou seja, são tão importantes à formação de futuros docentes quanto seus conteúdos específicos. Ainda reivindicamos, como problematizado por Barboza e Martorano (2017), que a formação não deve se pautar na distinção “Pedagógicas x Específicas”, mas deve ressaltar a articulação de ambas nas possibilidades de criar condições didáticas, pedagógicas e aprendizagens significativas, tanto no quesito da formação científica (específica), quanto humana (pedagógicas), considerando que mesmo implicitamente a disciplinas específicas trazem em si uma dimensão didático-pedagógica.

Neste sentido, este texto tem por base uma problematização da dimensão histórica da formação de professores, considerando as divisões hierárquicas que inseriram visões de trabalho mais ou menos significativo e, como isso impactou o trabalho docente e permitiu deixar marcas que hierarquizam o conhecimento e selecionam os que são ou não mais úteis, sendo que compreendendo utilidade no sentido apontado por Ordine (2016). Afinal, entendemos que o conhecimento que os docentes devem manipular são amplos e complexos, e parte

deles também são construídos no trabalho docente, isto é, no exercício da profissão. Ainda afirmamos que estes conhecimentos e/ou saberes, como defende Tardif (2002) são oriundos de diversas fontes e compõem o repertório dos professores e como irão mobilizá-los em sua prática. Dentre esses, ressaltamos que o conhecimento produzido pelas ciências humanas e as ciências da educação, devem ser imbricadamente articulados à prática do professor.

Breve apontamento histórico e a formação docente

O Ocidente desde a vasta tradição filosófica grega já teorizava sobre o trabalho. Segundo afirmam Vernant e Naquet (1989), o filósofo Platão foi elementar no pensamento sobre o trabalho naquela sociedade. Para os gregos, o trabalho era um tipo de comportamento e não necessariamente algo valioso. Não havia o entendimento social do trabalho ou sobre o ofício. Portanto, o ofício de cada pessoa era quase que uma continuação da própria natureza. Naquele contexto, esse entendimento justificou em diversos casos a escravização.

Ao trazermos essa ideia aqui não objetivamos voltar a Grécia para explicar nossa realidade no século XXI, mas indicar que há uma tradição histórica de interpretação sobre o trabalho humano e, nesse sentido, as subjetividades sociais e contextuais inferem significados que na aparência podem sugerir alguma lógica ou sentido, mas, em uma problematização rigorosa, tende a indicar que a execução do trabalho muda, e seus sentidos também, a depender das estruturas sociais, econômicas e políticas. Nesse sentido, afirma Hobsbawm (2015) que:

A História de qualquer classe não pode ser escrita se isolarmos de outras classes, dos Estados, instituições e ideias que fornecem sua estrutura, de sua herança histórica e, obviamente, das transformações das economias que requerem o trabalho assalariado industrial e que, portanto, criam e transformam as classes que o executam (HOBSBAWM, 2015, p.11).

Considerando a argumentação do autor, caso queiramos compreender o trabalho da classe docente, a configuração que ele expressa hoje e os sentidos que podem ser invocados sobre ele na prática e na formação de novos docentes, precisamos adentrar no

terreno da herança histórica que ajudam a moldar seus sentidos atualmente, sem com isso, perder de vista os interesses que disputam esta classe e os frutos de seu trabalho; a classe escolar, trabalhadora alfabetizada e formada segundo os moldes estruturantes.

Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011), foi no final do século XVIII que se iniciou o processo de valorização da instrução escolar, mesmo período em que foram criadas as Escolas Normais, e essas nascem com o objetivo de formar e formalizar o trabalho dos professores. Esse mesmo contexto, estabelecia a universalização da instrução para as camadas sociais e, além disso, havia uma necessidade em sistematizar os ensinamentos nacionais. Ainda, introduzia-se a distinção nos sistemas escolares, a Escola Normal Superior formaria docentes de nível secundário, por outro lado a Escola Normal Primária, prepararia os professores para o ensino primário.

Segundo Saviani (2009), no Brasil, a questão da formação de professores nasce explicitamente por volta de 1822-1823, período após o processo de Independência. Neste momento, o país passa a cogitar um nível elementar de organização da instrução popular. Considerando esse argumento e as questões pedagógicas, Saviani (2009) sugere que podemos distinguir os seguintes períodos na História da formação de professores no Brasil:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Acreditamos que é pertinente essa apresentação feita por Saviani (2009). Contudo, não a usaremos neste texto como marco temporal de uma possível periodização da História, pois compreendemos que a História não pode ser “fragmentada”, uma vez que essa é uma dimensão processual das relações humanas em sociedade.

Todavia, apreendemos que a divisão imposta pelo autor traz em si uma periodização usada comumente para dividir “didaticamente” a História do Brasil, pautada em critérios e variações políticas. Por exemplo, o período pós-independência (1822), que se estende aproximadamente até a mudança do regime político em 15 de Novembro de 1889, marco da Proclamação da República, e esse segue até meados do regime Vargas década de 1930, e assim por diante. O ponto importante da periodização elaborada por Saviani (2009) é deixar tácita a tese de que a educação, sociedade e política não são frações separadas de um todo social, mas particularidades que permitem pensar a sua totalidade, inclusive as mudanças sociopolíticas.

Dito isso, focaremos no período demarcado por Saviani (2009) como “Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)”, pois o parecer nº. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972) fixava os esquemas de formação para exercício do magistério.

Habilitação específica do 2º grau, que permite lecionar da 1.ª à 4.ª série, se os estudos forem equivalentes a três anos; Habilitação específica de grau superior. Licenciatura plena obtida 1.º grau obtida em curso de curta duração, que permite exercer o Magistério da 1.ª à 8.ª série; Habilitação específica de grau superior . Licenciatura plena obtida em curso superior, em duração média de 4 anos letivos, possibilitando o magistério em todo o ensino de 1.º e 2.º graus. (BRASIL, 1972).

Ainda neste contexto o parecer afirmava que:

Ensinar é uma arte e, como tal, não é algo que se aprende apenas livros, nem na escola, mas praticando, sentindo, vivendo. Como é uma arte já em parte científica, envolve muitos conhecimentos especializados e técnicos, além de uma inevitável visão geral da sociedade. Deste modo, é uma filosofia, uma ciência e uma técnica, inspiradas pelo sentimento que dá à arte seu poder de comunicação e comunhão. (BRASIL, 1972).

Essa conceituação é influenciada pelo pensamento de Anísio Teixeira, tal como o documento, afirma. Percebemos pelo fragmento a invocação da experiência, muito acentuada no princípio pragmático da educação. No entanto, o contexto tendia a uma romantização do exercício docente, o ato de ensinar como uma “arte”, algo estético. Também dimensiona a necessidade de conhecimentos como filosofia, ciência e técnica, no entanto a visão é romantizada, fugindo a racionalidade expressiva.

Para Saviani (2009), nesse período a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. E o princípio norteador ainda era o “aprender fazendo”. Nesse sentido, entendemos que há uma desvalorização tácita dos conhecimentos pedagógicos que criam e permeiam um imaginário sobre o que é útil e não útil a formação de um professor.

No modelo proposto por Saviani (2009), é apontado dimensões sobre a Lei de Diretrizes e Bases de 9394/ 1996, sendo que essa não correspondeu às expectativas de avanços nas proposições para formação de professores. Em síntese, argumenta o autor que ao longo dos últimos séculos, “[...] as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas” (SAVIANI, 2009, p. 148), sendo que a questão pedagógica, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930, onde a formação estava pautada no modelo “3+1”, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área da educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida a formação docente para o ensino secundário (GATTI, 2010, p. 1356). E mesmo naquele contexto, não encontrou um *locus* de satisfação no que diz respeito a formação docente e, até hoje, não há um encaminhamento satisfatório. Pode se afirmar que “a licenciatura saiu do 3 + 1, mas o “3+1” ainda não saiu da licenciatura” (MOREIRA, 2012, p.1).

Portanto, afirma Saviani (2009) que todo esse contexto e história da formação de professores no Brasil configurou dois modelos:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

No entanto, essas modalidades não encerram os saberes necessários à atuação docente. Existem outros saberes, como: o pedagógico; o crítico-contextual e o atitudinal. Esses saberes devem ser destacados em uma formação mais ampla. E, nesse sentido, acreditamos que esse apontamento teórico do autor é importante pois, ajuda-nos a problematizarmos a nossa realidade. E sugerimos que é preciso avançar em um modelo articulado, em que a formação docente provoque a própria humanização do professor. Uma formação para além do senso comum que o transforme e que, de posse de uma fundamentação teórico-prática sólida apoiada no conhecimento científico contribua para a transformação social.

A exemplo, sugerimos que não basta saber Biologia e/ou Química para ser professor, afinal, outras profissões também precisam de domínio sobre esses conteúdos, como médicos e farmacêuticos. Todavia, o docente, além desse domínio, deve saber empregar tal conteúdo de maneira significativa ao aprendizado de outros humanos, inclusive, munido de circunstâncias que o permitam criar com esses sujeitos situações de apropriação, uso, significação, aplicação e diversas outras práticas que envolvam o aprender e ensinar humano em situação formal, curricular e escolar.

Nesse sentido, o próximo ponto de discussão se pautará no processo de formação dos acadêmicos nos cursos de licenciatura, tendo como ponto de problematização e de reflexão a visão que muitos carregam que as disciplinas pedagógicas se constituem como saberes inúteis a formação docente.

A formação de professores e a profissão docente: desafios e impasses diante da (in)utilidade das disciplinas pedagógicas

O percurso histórico traçado por Saviani (2009) para problematizar a formação docente no Brasil, nos coloca diante de uma série de questões ainda em latência quando nos deparamos com as relações educacionais construídas em sala de aula que nós professores dos cursos de licenciatura enfrentamos cotidianamente no trabalho docente. Mesmo que Saviani (2009) tenha trazido como proposta um debate a partir de uma visão macro da formação docente no Brasil, essa discussão dialoga diretamente com a nossa experiência e realidade, e nos leva a questionar o porquê que as disciplinas pedagógicas são vistas por uma grande maioria dos acadêmicos de licenciaturas como algo inútil.

Essa afirmativa surge a partir tanto de observações, como também de respostas que obtivemos dos estudantes de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, durante o decorrer dos anos de 2014 a 2020, quando questionamos em sala de aula: qual a utilidade das disciplinas pedagógicas no processo de formação docente? E, por que escolheram um curso de Licenciatura para sua formação no Ensino Superior? O que trazemos para discussão são respostas ouvidas por nós professores que atuamos especificamente nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Química, Física e Biologia. Não trabalharemos as narrativas separadamente, como, por exemplo, em formato de entrevista, mas sim em uma síntese, que compõe uma variedade de falas e que fazem parte do nosso relato de experiência enquanto docentes, narrativas essas colhidas e analisadas em debates com os acadêmicos proposto no espaço da sala de aula.

A resposta para as perguntas se divide basicamente em dois grupos: Primeiro, que esses acadêmicos a princípio almejam uma formação técnica em nível bacharelado do curso, ou seja, querem atuar, por exemplo, em laboratórios e pesquisa, não especificamente no exercício da docência em sala de aula. Isto é, mesmo cientes de que ingressaram em um curso que tem como foco a formação docente, a licenciatura, ainda assim vivem o dilema do negacionismo, apresentando um grau de interesse maior às disciplinas específicas, relegando as disciplinas pedagógicas a subproduto ou como apêndice do curso. Via de regra ainda salientam em suas falas que não possuem afinidade com as disciplinas pedagógicas, ou seja, mesmo antes de as cursarem já trazem uma representação distorcida das mesmas. Em segundo, diversos acadêmicos afirmam que ingressaram no curso por

falta de opção ou mesmo por não possuírem no momento condições econômicas para entrarem em cursos com reconhecimento social de maior prestígio, vendo os cursos de licenciaturas apenas como uma segunda ou única “opção”, onde podem associar o estudo ao trabalho, considerando que as licenciaturas são cursos, em sua maioria, noturno. A realidade apontada a partir do exposta é algo que se tem tornado objeto de preocupação nos últimos anos tal como discutido por Tartuce, Nunes e Almeida (2010).

O que nos chama a atenção é que, nesses dois casos, os licenciandos categoricamente não se veem no futuro no exercício da docência. Em sala de aula durante nos debates acerca da formação do professor em diversos momentos os acadêmicos ao serem questionados sobre como percebem e entendem as disciplinas pedagógicas, em suas falas afirmam que as consideram como desnecessárias a formação do professor, e veem o trabalho docente como algo que é adquirido na prática futura da sala de aula, sendo, com isso, importante apenas o professor ser detentor de conteúdos específicos a cada área como garantia de sucesso para a profissão. Ou seja, essa visão reafirma ao discutido anteriormente por Saviani que existem dois modelos predominantes de formação de professores: culturais-cognitivos e o pedagógico-didático, separando teoria e prática, como se a teoria pudesse ser separada da prática. Implícita ou explicitamente, o ensino dos conteúdos traz em si uma determinada prática pedagógica. Tanto que nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em meio aos princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, traz “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos [...]” (BRASIL, 2015, p.4). Portanto, a formação do professor deve estar fundamentada numa vasta gama de conhecimentos específicos e pedagógicos, dada a importância e a necessidade do domínio desses conhecimentos para o trabalho docente, rompendo com o modelo de racionalidade técnica que concebe a prática como mera aplicação da teoria (FIORENTINI; CASTRO, 2008).

Essa percepção acerca das disciplinas pedagógicas apresenta uma visão precarizada e ancorada no senso comum sobre o que é necessário para ser um “bom” professor, soma-se à crença de “aprender a ser professor na prática”, vendo o trabalho docente quase

como um ofício divino ou vocação (NÓVOA, 1999; ZABALZA, 2004), desconsiderando, com isso, a formação pedagógica como espaço dialógico amplo, problematizador, reflexivo, criativo, inquietante e complexo para a prática da profissão, e mais, os acadêmicos veem as disciplinas pedagógicas como inúteis a sua formação.

Esse entendimento contrapõe diretamente ao que os teóricos da educação discutem acerca da formação de professores. Tardif (2002), por exemplo, ao problematizar os saberes da profissão docente salienta que:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2002, p. 37).

Para esse autor, na formação de professores os saberes pedagógicos ocupam um papel importante e central para sua prática, sendo esses saberes os que orientam a atividade educativa, o que não significa, contudo, que Tardif negligencie a experiência e saberes adquiridos ao longo do exercício da profissão. No entanto, não sobrepõem um saber sobre o outro, mas sim defende que os saberes pedagógicos instrumentalizam o professor na prática da profissão.

Sobre tal ponto de reflexão, Libâneo (1994), salienta que a formação do professor deve passar tanto por um referencial teórico-científico, que aponta para a dimensão específica a formação acadêmica em que o professor vai se especializar; como também perpassar por uma formação técnico-prática, que prepara o profissional, através das disciplinas pedagógicas, implicando os aspectos teóricos, que ao mesmo tempo, fornecem à teoria aos problemas e desafios da prática. O constante diálogo entre as duas dimensões segundo o autor prepara o profissional para o exercício do trabalho em sala de aula, uma vez que,

[...] o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe

base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (LIBÂNEO, 1994, p.28).

Cabe ressaltar, como defendido por Zabalza (2004), que, embora muitos dos saberes são construídos na prática em sala de aula, isso não nos permite afirmar, como defendido pelo senso comum, que a profissão seja aprendida tão somente na prática, pois demanda uma formação prévia e específica para o seu exercício, além de um investimento constante em seu aperfeiçoamento, como salientado por Tardif e Lessard (2011).

Em nossa experiência em sala de aula é possível perceber o desinteresse que muitos acadêmicos demonstram diante das disciplinas pedagógicas, que vão desde a não leitura da bibliografia referente à disciplina, a pouca ou quase nula participação nos debates, bem como, quando diversos licenciandos se matriculam nessas disciplinas apenas no último ano de formação, as vendo somente como uma etapa a ser cumprida, e não como um conteúdo significativo para a sua formação profissional. Ou seja, tendem a reproduzir o modelo antigo popularmente conhecido como “3 + 1”.

Esse desinteresse nas disciplinas pedagógicas pode ser visto a partir do olhar e prática dos acadêmicos, como debatido por Nuccio Ordine (2016), como saberes inúteis que, no caso da formação docente, insere-se em tudo aquilo que instrui os homens a pensarem, questionarem e problematizarem a existência, sem que isso esteja diretamente relacionado a lucro. Constantemente os acadêmicos questionam em que momento estarão fazendo uso das discussões das disciplinas pedagógicas, como a Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Didática e Metodologia de Ensino, em seu exercício em sala de aula, caso venham exercer a profissão.

Como proposta de romper com essa percepção acerca das disciplinas pedagógicas, nós professores constantemente em sala de aula exemplificamos, debatemos, problematizamos a importância dessas disciplinas no processo de formação da profissão. No entanto, em diversos momento percebemos é que ainda assim os estudantes as descredenciam - validam as disciplinas consideradas “duras” - e as julgam como saberes desnecessários, haja vista que muitos contemplam saberes inúteis como aqueles que “[...] cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista” (ORDINE, 2016, p. 09).

Na discussão proposta por Ordine (2016), é possível pensar a partir do que o autor discute acerca da falta de investimento na área das ciências humanas¹⁷⁶, e que tal fato ocorre devido ao questionamento de sua "utilidade", sendo que esse fato é possível ser percebido na constante diminuição da presença das disciplinas humanísticas nos currículos escolares. De acordo com Ordine,

No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte. (ORDINE, 2016, p. 12)

É importante ressaltar que entendemos que essa pouca ou quase nula valorização das disciplinas pedagógicas podem também ser uma reprodução do lugar que a profissão docente ocupa no Brasil, que historicamente foi atravessada por um descaso frente ao poder público e sociedade, com ínfimos salários, alta carga de trabalho e pouco infraestrutura das escolas, tal como problematizado por Mézaros (2005), o exercício da profissão docente no Brasil se instituiu como um tipo de trabalho que não gera lucros, quando comparados a profissão da medicina, engenharia, entre outros.

Queler (2016), ao dialogar com Ordine (2026), aponta que os saberes "inúteis", e aqui pensando nas disciplinas pedagógicas, podem se tornar o caminho possível de discussão e de resistência a uma comumente noção de utilidade dominante, que se resume apenas a busca por lucros. Nesse sentido, "o saber desinteressado pode se tornar um instrumento capaz de se opor às leis do mercado, na medida em que, ao desafiar os princípios dominantes do lucro, pode ser compartilhado sem empobrecer quem o transmite e quem o recebe;

¹⁷⁶ Realidade essa ainda mais acentuada nos dias atuais, haja vista que o atual governo, que tem como Presidente Jair Bolsonaro, no Edital de 23 de abril de 2020, excluiu as áreas de Ciências Humanas e Arte das bolsas de iniciação científica do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). A medida foi publicada pelo MCTIC (Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações), por meio das Portarias N° 1122 e N° 1329 pasta na qual o CNPQ está submetida. De acordo com documento do CNPq, a partir de agora, estudantes dos cursos de Economia, Comunicação, Direito, Educação, História, Artes, Letras, dentre outros, não poderão sequer concorrer às bolsas de iniciação científica nas universidades de todo o País.

resultando, ao contrário, em enriquecimento mútuo” (QUELER, 2016, n.p).

Não estamos defendendo aqui que o conhecimento específico deve ser um conhecimento raso em relação ao conhecimento científico, mas sim, estabelecer relações entre si para que não se tenha a ideia de que em um curso estão sendo feitos dois, um responsável por formar bacharéis e outro responsável por formar professores de Química, Física ou Ciências Biológicas.

No entanto, é necessário cuidado para não se supervalorizar a prática e superficializar a formação específica, pois da mesma forma que domínio de conteúdo não é suficiente para se tornar um professor, somente o conhecimento didático-pedagógico também não torna ninguém um bom professor (CIFUENTES; PRESTINI, 2006).

Considerações

Formar professores, nos aspectos didático-pedagógicos, voltados à docência, deveria ser objetivo de toda e qualquer disciplina dos cursos de licenciatura. Conhecimentos específicos ou didático-pedagógicos são indissociáveis e indispensáveis na formação do professor, por nortear a prática educativa e por influenciar e contribuir para reflexão e reestruturação dessa prática.

No que tange ao trabalho docente, entendemos que os conhecimentos pedagógico-didáticos devem ser construídos como uma base sólida durante a formação, pois este é um dos principais pilares da prática docente que, além de fornecer o aprendizado, no que diz respeito à educação em seus aspectos gerais, pode possibilitar diferentes aprendizados em relação aos conhecimentos específicos.

Temos um grande desafio pela frente na construção de cursos de licenciatura tendo como um de seus princípios norteadores a superação entre o saber e o fazer pedagógico, admitindo a totalidade do processo, que decorre da articulação de todos os saberes, sejam eles humanísticos, científicos e tecnológicos com a ação pedagógica.

Sugerimos, então, que, desde o acesso dos acadêmicos ao curso, torna-se necessário estabelecer a articulação das disciplinas e professores formadores e relacioná-las com situações práticas, de modo a submeter o futuro professor, a situações que poderão encontrar em sua futura profissão, possibilitando que ele pense em

soluções com ajuda dos seus conhecimentos teóricos, não é tarefa fácil, pois exige que os cursos repensem seus modelos e rompam com padrões cristalizados de formação.

Nenhuma disciplina está desligada dos aspectos didático-pedagógicos e curriculares do ensino, se assim continuarmos pensando é porque o curso pouco contribuiu para uma visão mais aprofundada da educação e da docência.

Referência

BARBOZA, Renato; **MARTORANO**, Simone Alves de Assis. Reflexões e práticas na formação de professores de ciências naturais. In: **ReBECEM**, Cascavel, (PR), v.1, n.1, p. 16-29, dez. 2017.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. In: **Revista HISTEDBR. On-Line**, 11(42), 94-112. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639868>. Acesso em 10 de maio de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 16 de maio de 2020.

_____. **Parecer nº 349/72 de 6 de Abril de 1972 do CFE**. Dispõe sobre o Exercício de Magistério em 1º grau; habilitação específica de 2º grau. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm. Acesso em 16 de maio de 2020.

CIFUENTES, J. C.; PRESTINI, S. A. M. M. A transversalidade e a educação matemática. In: MENEGHETTI, R. C. G. **Educação matemática: vivências refletidas**. 1ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FIORENTINI, Dario; CASTRO, Franciana Carneiro de. Tornando-se professor de Matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, Dario (org). **Formação de Professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2008.

FONTE, Claudia Soares Della. **A Vitalidade da filosofia, da sociologia e da psicologia em cursos de formação de professor**, 2007.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2020.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETO; Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília: UNESCO, 2010.

HOBBSAWM, Eric. **Mundos do Trabalho**. 6ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Coleção Magistério. 2º grau. Série formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1994.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Marília G. de . de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2006. p.129-143.

MOREIRA, P. C. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema**, Rio Claro (SP), v.26, n. 44, p. 1137-1150, dez. 2012. Disponível em: <http://repositorio.sisbin.ufop.br/handle/>. Acesso em 16 de maio de 2020.

NÓVOA, A. O Passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

QUELER, Jefferson José. As ciências humanas servem para alguma coisa? In. **Cad. Pesqui.** vol.46 no.161 São Paulo July/Sept. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742016000300896&script=sci_arttext. Acesso em: 10 de maio de 2020.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

SAVIANI, Dermevel. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARTUCE, Gisela B. P.; NUNES, Mairna M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p.445-477, Mai/Ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>. Acesso em 24 de junho de 2020.

VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. **Trabalho e escravidão na Grécia antiga**. Campinas: Papirus, 1989.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS SOB
PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Verônica Fernandes de Carvalho (ISCECAP)¹⁷⁷

Introdução

Este trabalho tem por temática a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos sob perspectiva da inclusão, em que nos propomos a avaliar como se dá o trabalho do profissional no contexto da EJA, observando suas particularidades.

Diversos problemas são enfrentados pelos professores de Educação Física na rede pública de ensino, tais como a falta de espaço físico, a escassez de materiais esportivos e falta de equipamentos tecnológicos, assim como a ausência de roupas apropriadas para prática da atividade física. Então, é preciso refletir sobre possíveis intervenções adequadas que possam ser realizadas, objetivando contribuir com o processo de educação escolar, nos processos de ensino e aprendizagem.

Quanto à Inclusão, destina-se a considerar estudantes desprivilegiados ou estender as ações àqueles que muitas vezes não têm voz. Além disso, pretendemos, com esse estudo, criar estratégias sobre as relações sociais. A Educação Física Escolar é compreendida como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, capacitando-o para os jogos, as danças, as lutas, os esportes, e as ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da saúde (BRASIL, 1998). Darido (2004) afirma que esta é uma área cuja finalidade introduzir seja integrar o aluno nesse campo, transformando o cidadão que vai produzi-la.

A justificativa por estudar o tema surgiu mediante a vontade de investigar os benefícios trazidos pela Educação Física na EJA, focando inclusão educacional. Assim também propomos algumas metodologias que podem ser trabalhadas por docentes, como Os

¹⁷⁷ Mestranda em Ciências da Educação – Instituto Superior de Educação do CECAP (ISCECAP). Especialista em Psicopedagogia pela UVA. Licenciada em Educação Física pela Unipê. Licenciada em Pedagogia pela UVA.

temas transversais e ações e promoção à saúde. Os espaços na EJA destinados à prática de exercícios físicos podem ser aproveitados como um espaço de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos, com estímulos coletivos para o desenvolvimento e amadurecimento psicossocial. Tentamos explicar como a Educação Física pode contribuir em melhoria na aprendizagem trabalhando com a participação dos educandos de forma efetiva, de acordo com os limites de cada aluno.

Em relação ao problema de pesquisa, averiguamos que boa parte dos Jovens e Adultos se sentem excluídos e desestimulados nas aulas práticas de Educação Física. Assim, pensamos: De que forma a Educação Física pode contribuir para melhoria do rendimento escolar de Jovens e Adultos?

Nossa hipótese é que a Educação Física atua como ferramenta pedagógica, através das práticas inclusivas que estimulem os alunos a quebrarem seus limites ou paradigmas, estando também participativos, tendo oportunidades iguais para desenvolver suas habilidades esportivas.

Assim, delimitamos como objetivo geral analisar a importância da Educação Física para a inclusão de estudantes na modalidade EJA. Quanto aos específicos:

Averiguar as habilidades motoras que podem ser desenvolvidas nos alunos mediante a Educação Física.

Propor metodologias inovadoras que podem ser trabalhadas por docentes em escolas públicas.

Fundamentação teórica

Uma das experiências mais ricas do ser humano é o movimento, junto com as expressões corporais. Muitos ainda desconhecem, mas a Educação Física atua como um dos principais pilares e promoção à saúde, quando desenvolvida em favor do corpo (BRUHNS, 1999). No entanto, como isso se dá na modalidade EJA? Em 2002 o MEC essa elaborou uma proposta curricular para a EJA destinada ao segundo segmento do ensino fundamental. De acordo com esta proposta:

A inclusão da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos representa a possibilidade para os alunos do contato com a

cultura corporal de movimento. O acesso a esse universo de informações, vivências e valores é compreendido aqui como um direito do cidadão, uma perspectiva de construção e usufruto de instrumentos para promover a saúde, utilizar criativamente o tempo de lazer e expressar afetos e sentimentos em diversos contextos de convivência. Em síntese, a apropriação dessa cultura, por meio da Educação Física na escola, pode e deve se constituir num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2002, p.193).

As turmas da EJA se constituem em espaços de práticas de leitura e atividades que convocam planejamento por parte dos professores para os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é preciso recorrer à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ministério da Educação da disciplina da Educação Física para compreendermos o que é previsto e recomendado aos professores, cujo objetivo é que, independente das diferenças sociais ou culturais, os estudantes tenham seus direitos de acesso ao conhecimento preservados.

Eis algumas competências da BNCC que se voltam para ações integralizadas da Educação Física (BRASIL, 2016, p. 35), no que tange aos Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos e políticos de crianças, adolescentes, jovens e adultos: Direito:

Ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa e quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer. À apropriação de conhecimentos referentes à área socioambiental que afetam a vida e a dignidade humanas em âmbito local, regional e global, de modo que possam assumir posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmos, dos outros e do planeta.

À apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento da centralidade do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas autônomas, alinhadas ao seu projeto de vida pessoal,

profissional e social (BRASIL, 2016, p. 35).

De modo semelhante, a autora Rosa Malena de Carvalho, “também existem experiências que procuram refletir sobre o corpo em movimento: sem nos fragmentar; sem negar as possibilidades da beleza, da criação, do desejo como parte dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelas instituições escolares” (CARVALHO, 2013, p. 42). Ainda de acordo com a autora, em trabalho intitulado *Educação Física escolar e educação de jovens e adultos*,

O movimento e a expressão corporal podem potencializar o contexto heterogêneo e complexo da EJA, no qual as práticas corporais, lúdicas e de lazer, como linguagem e patrimônio sócio-cultural, inserem-se em um conjunto de múltiplas oportunidades educativas. Com este sentido, os processos educacionais fazem parte de políticas de educação facilitadoras de propostas curriculares potencializadoras dos saberes dos cotidianos como integrantes da socialização e aprendizagens dos diversos alunos (CARVALHO, 2009, p. 7).

Quando falamos em corporeidade, referimo-nos a um elemento que [...] pretende expressar um conceito pós-dualista do organismo vivo. Tenta superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo/alma; matéria/espírito; cérebro/mente)” (ASSMANN, 2001, p. 150.), sendo desse modo que se constituem o sujeito e a consciência histórica.

É preciso romper com o paradigma de considerar Educação Física como uma disciplina unicamente voltada para questões biológicas, claro que entendemos que estas questões são importantes, mas as ações da mesma, não devem estar voltadas unicamente para este viés. Somente com esta mudança de paradigma é que se pode reivindicar e contestar a facultatividade da disciplina para casos específicos. Esta facultatividade que atinge, na sua grande maioria, os alunos da EJA. Contrapondo-se a Educação Física com visão unicamente biológica, concordamos com autores que enxergam sob viés cultural, sendo assim, uma construção simbólica (BRACHT, 2010).

Assim, a Educação Física no contexto da EJA possibilita os educandos desenvolverem suas habilidades dentro desse contexto,

buscando aprimorar seus exercícios em promoção da saúde. Dentre outros fatores, surgem os seguintes benefícios: auto-estima, disposição para atividades teórico-práticas, diminuição do estresse; aumento de força e resistência muscular.

Propor metodologias a serem trabalhadas por docentes na EJA – o caso da educação física

Esta seção é destinada a discutir e apresentar algumas metodologias eficazes que podem ser desenvolvidas por professores de Educação Física na EJA. A seguir, apresentamos alguns tópicos com apontamentos e reflexões:

- Educação Física na Promoção da Saúde. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, b: 36):

As relações que se estabelecem entre Saúde e Educação Física são perceptíveis ao considerar-se a similaridade de objetos de conhecimento envolvidos e relevantes em ambas as abordagens. Dessa forma, a preocupação e a responsabilidade na valorização de conhecimentos relativos à construção da auto-estima e da identidade pessoal, ao cuidado do corpo, à consecução de amplitudes gestuais, à valorização dos vínculos afetivos e a negociação de atitudes e todas as implicações relativas à saúde da coletividade, são compartilhadas e constituem um campo de interação na atuação escolar.

- Conhecimento e Funcionamento do Corpo

O corpo humano é formado por vários órgãos e sistemas, que funcionam de maneira integrada para garantir o funcionamento mais adequado do organismo. A prática regular de exercícios físicos e atividades de movimentação corporal, assim como a inserção desses conhecimentos em aulas teóricas, pode ser trazida para eventos na Escola, no âmbito da educação de Jovens e Adultos, o que irá proporcionar excelentes resultados aos sujeitos discentes, como:

- desenvolver o entendimento sobre o aumento de oxigenação do cérebro;

- trabalhar na teoria e na prática a prevenção do sedentarismo e

de doenças neurológicas

- Estimulo à execução das tarefas de forma prática, objetiva e integralizadora.

- Trabalho em grupo para que os alunos se sintam incluídos e aprendam a agir em equipe.

- Exercícios que trabalhem as habilidades motoras

- Exercícios com movimentos para percepção cinestésica. Assim o aluno poderá vivenciar o movimento, e aprender a equilibrar seus movimentos

- Ensinar a compreensão do corpo como uma construção social, cultural e histórica.

- Prevenção e Identificação de doenças

É preciso salientar que a atividade física vai para além de padrões, estende-se a socialização, disposição intermitente para tarefas diárias a serem executadas, precede a utilização de psicotrópicos em tratamento de disfunções psicológicas e na prevenção de doenças (p.10). Afinal,

A atividade física é um importante aliado do tratamento antidepressivo devido ao seu baixo custo e sua característica preventiva de patologias que podem levar um indivíduo a situações de estresse e depressão. Os estudos que relacionam a atividade física à depressão têm verificado que indivíduos que praticam atividade física de forma regular reduzem significativamente os sintomas depressivos (SHARKEY, 1998).

Educação Física na promoção da saúde

Quanto à promoção da saúde, faz-se imprescindível que se refletir sobre a importância do valor da Educação Física na EJA para aquisição da qualidade de vida. É possível, por exemplo, trabalhar atividades com temas transversais, como: Tabagismo, drogas, tipos de doenças, sedentarismo, obesidade, dentre outros. Dessa forma, as atividades físicas tornam-se aliadas aos processos de ensino e aprendizagem e promoção da saúde.

Quando nos referimos à EJA, a busca por desenvolver metodologias direcionadas para a saúde promove a qualidade de vida,

contribuindo para o desenvolvimento psicossocial do sujeito. É assim que os estudantes compreendem a cultura do corpo e do movimento, assim como seus benefícios. Nessas instâncias, o acesso a esse universo de informações e vivências do próprio corpo de forma individual ou coletiva é compreendida como um direito do cidadão na construção de seus valores e promoção da saúde.

No que respeita à inclusão dos Jovens e adultos no sentido de se considerarem agrupados à rotina pedagógica na Educação Física, é preciso salientar que "todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente" (EDLER CARVALHO, 1998, p.170).

Considerações Finais

Nosso trabalho teve a proposta de investigar as contribuições da Educação Física para o processo educativo na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que, após as discussões teóricas iniciais, propomos algumas metodologias docentes a serem desenvolvidas, buscando melhoria nos processos de ensino e aprendizagem.

Sobre a Inclusão na EJA, quanto à Educação Física, fez-se necessário pontuar que Jovens e Adultos também precisam de um trabalho especializado, uma vez que já se sentem excluídos do sistema por não se enquadrarem nos padrões de faixa-etária. É preciso, portanto, que o professor de Educação Física trabalhe com inovação e motivação, para que estes não desistam de estudar e prossigam na compreensão da importância da Educação Física.

Referências

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação** – rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 150.

BRACHT, Valter. A Educação Física no Ensino Fundamental. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento** – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Coordenadores institucionais das comissões estaduais para a

discussão da BNCC: Da Silva et al. São Paulo: 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Institui as Diretrizes e Base para a Educação Nacional. <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/leis-ordinarias/legislacao-1/leis-ordinarias/1996>> acesso em 15 de março de 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ciclos do Ensino Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRITO, Leandro Teofilo de; SANTOS, Mônica Pereira dos. **Sexualidade e inclusão no espaço escolar:** um debate com base na perspectiva omnilética. Revista latino-americana de Geografia e Gênero, v. 9, n.1, p. 51-71, 2018.

<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/10654>

BRUHNS. **O Corpo Parceiro e o Corpo Adversário.** 2ª ed. Campinas: Papirus, 1999.

CARVALHO, Rosa Malena de. Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 37-49 Jan.-Jun. 2013.

CARVALHO, Rosa Malena de. Educação Física Escolar e Educação de Jovens e Adultos. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador – Bahia – Brasil 20 a 25 de setembro de 2009.**

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista brasileira Educação Física esp.**, São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, 2004.

GOLDNER, Leonardo Junio. **Educação Física e saúde:** benefício da atividade física para a qualidade de vida. Trabalho de Conclusão do Curso, apresentado para obtenção do grau de graduação no Curso de educação física da Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

SHARKEY, B. J. **Condicionamento físico e saúde.** 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**FORMAÇÃO DE CONDUTORES:
EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E
INFORMAL NO TRÂNSITO COMO
FORMAÇÃO HUMANA**

FORMAÇÃO DE CONDUTORES: EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL NO TRÂNSITO COMO FORMAÇÃO HUMANA

Greice Silveira dos Santos (UFRGS)¹⁷⁸
Simone Valdete dos Santos (UFRGS)¹⁷⁹

Introdução

O trânsito é um espaço de convivência e de circulação de pessoas, automóveis e animais que se deslocam com as mais diversas finalidades. Para o Código de Trânsito Brasileiro¹⁸⁰, Lei 9.503/1997 “considera-se trânsito a utilização das vias por pessoas, veículos e animais, isolados ou em grupos, conduzidos ou não, para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga ou descarga.” (CTB, 1997). Portanto, o trânsito diz respeito numa definição mais ampla ao direito de vir de todos, sejam esses como pedestres, condutores, ciclistas, motociclistas, circulando a passeio, a trabalho ou por qualquer outro motivo.

O importante é que o transitar aconteça com segurança dentro das normas e regras determinadas pelos órgãos do Sistema Nacional de Trânsito e a partir dos valores morais e éticos, tais como solidariedade, respeito e cooperativismo. Porém, devido às questões relativas ao comportamento e à imprudência das pessoas sobretudo dos condutores de veículos automotores e dos motociclistas que são as maiores vítimas e os maiores responsáveis pelos acidentes de trânsito.

A precariedade do transporte público no Brasil, assim como, a comodidade proporcionada por um carro ou a economia de uma motocicleta tornaram os veículos uma alternativa de transporte viável para muitos brasileiros no cotidiano do trânsito. Por isso, os processos

¹⁷⁸ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; E-mail: greice_silveir@yahoo.com.br

¹⁷⁹ Doutora em Educação, professora titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; E-mail: simonevaldete@gmail.com

¹⁸⁰ Resoluções vigentes em 27/02/2020, data da Defesa da Dissertação que originou o artigo. Foram revogadas pela Resolução nº 789, de 18 de junho de 2020, sem alterações no texto das citações que seguem.

educativos na formação do condutor têm adquirido um caráter fundamental para a diminuição de conflitos, visto que o fator humano em seu âmbito sociocultural se configura como o maior desafio para a harmonia no trânsito. O estado da questão, por sua vez, com o intuito de “delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004) colabora para o embasamento teórico da formação do condutor em processos educativos vinculados à educação formal, não formal e informal.

A aprendizagem e a Formação humana no trânsito

O aspecto humano é preponderante para o entendimento dos fenômenos que acontecem no trânsito, pois, mesmo antes de pensar nesse espaço como é hoje, “o desejo humano de abrir novos caminhos, de mover-se, de deslocar-se, enfim, de transitar é tão antigo quanto sua própria existência, antecipando-se ao advento dos meios de locomoção” (RODRIGUES, 2000, p. 9). Para Vasconcellos, o ser humano é o elemento mais importante no trânsito já “que a via e o veículo são apenas instrumentos para a realização ou a agilização do ato de transitar” (1998, p. 64).

No entanto, evidencia-se no contexto atual que “locomover-se no espaço público – fato que deveria ser motivo de plena satisfação humana – traz, muitas vezes, sentimentos desagradáveis e conflitos interpessoais” (RODRIGUES, 2000, p. 91). Em muitos momentos, resultado das atitudes originárias das relações socioculturais aprendidas nos espaços de convivência humana. Nesse sentido, Gohn (1999) ressalta que “as referências e preferências nos comportamentos humanos não são apenas as herdadas, mas, principalmente, aprendidas” (p. 54). Por isso, entender a aprendizagem e os objetivos do ato de aprender se fazem necessários para a reflexão sobre os processos educativos da formação humana no trânsito.

Para Delors (1997), a educação é baseada em quatro pilares que foram definidos posteriormente por Silvestre (2011) como pilares da educação/formação. O primeiro pilar refere-se ao educar/formar para “conhecer” ao nível da teoria; o segundo é o educar/formar para “fazer” ao nível da prática e da experiência; o terceiro está ligado ao educar/formar para “ser e estar” em nível comportamental; e o último

diz respeito ao aprendizado permanente, para que se possa “aprender a aprender e aprender a desaprender” sempre que surgir a necessidade de reformulação e atualização do conhecimento.

Figura 1 – Fotografia do trânsito em viaduto no horário de intenso fluxo



Fonte: Arquivo das autoras, cidade de Porto Alegre, 2019

Jarvis (2015) argumenta que a aprendizagem desde que começou a ser compreendida como uma função inerente à consciência ou até mesmo característica do viver deixou de ser o que a princípio era um recurso do ensinar. Freire (1996) evidencia que “aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.” (p. 26). Com isso, a aprendizagem no trânsito se constituiu como parte dos processos educativos essenciais para a vida humana, e anteriores de se estabelecerem as instituições formais para o ensino das práticas e teorias de trânsito. Contudo, a formação do condutor acontece considerando a formação humana em processos de ensino-aprendizagem ao longo da vida, assim, Jarvis (2013) conclui que:

A aprendizagem humana é a combinação de processos ao longo da vida, pelos quais a pessoa inteira - corpo (genérico, físico e

biológico) e mente (conhecimento, habilidades, atitudes, valores, emoções, crenças e sentidos) – experiência as situações sociais, cujo conteúdo percebido é transformado no sentido cognitivo, emotivo ou prático (ou por qualquer combinação e integrado à biografia individual da pessoa, resultando em uma pessoa continuamente em mudança (ou mais experienciada) (p. 35-36).

A formação do condutor exige uma complexidade de conhecimentos que vão se sistematizando pela experiência do cotidiano, em que simultaneamente à habilidade de dirigir esteja o controle das emoções e os valores de respeito e coletividade com os demais participantes do trânsito, condicionando-se sempre ao aprendizado e obediência das regras à capacidade de se adequar a mudanças.

Educação informal no trânsito

A educação informal na formação do condutor inicia desde antes do nascimento e se estende ao longo de toda a vida, sendo a família a base dessa formação. Delors (1997) descreve que “a família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas” (p. 111). A família

é responsável por carregar a criança no trânsito, seja no veículo, no transporte coletivo, na bicicleta ou ao atravessar a rua, assim, os ensinamentos acontecem também pelo exemplo e pelos hábitos familiares. Desse modo, “a educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar.” (GOHN, 1999, p. 100)

Em complemento ao que se considera a educação informal de acordo com Silvestre (2011) a educação informal acontece no decurso da vida, sem método de ensino e nem critério, sendo uma educação não intencional que se desenvolve a partir das experiências da vida nas relações de amizade, de rua, de classes sociais e de grupos de forma permanente, espontânea, em qualquer espaço e tempo. Portanto, a educação informal é um processo vitalício que acontece no cotidiano ou pela aprendizagem autodirigida (JARVIS, 2010).

Quando a criança passa a conviver em espaços sociais diferentes

de sua família começa a perceber as relações de trânsito na perspectiva de seus colegas e amigos, para logo na adolescência ser influenciado por grupos que podem divergir dos valores familiares. Nessa fase, as escolhas individuais se tornam necessárias para a segurança dos indivíduos que estão sendo preparados para as responsabilidades da vida adulta.

No Brasil, os requisitos para o cidadão iniciar o processo de habilitação para obter a Permissão para Dirigir (PPD) e posteriormente a Carteira Nacional de Habilitação (CNH) são: ser penalmente imputável (maior de 18 anos), saber ler e escrever e possuir Carteira de Identidade ou equivalente (CTB, 1997). A partir desse momento o indivíduo segue com aprendizados informais de trânsito, mesmo sendo habilitado, porém como condutor cabe a ele tomar decisões que influenciam no coletivo. Por isso, estar sempre atualizado com as normas e os conceitos de trânsito contribui para reforçar comportamentos prudentes.

Educação não formal no trânsito

A educação não formal se integra à formação humana sob o propósito de que a aprendizagem aconteça por meio da intencionalidade. Para Silvestre (2011), além disso, a educação não formal é um processo educativo permanente que privilegia objetivos do saber fazer no qual a avaliação é qualitativa e certifica os saberes, competências e práticas em que cada um avança conforme o seu ritmo com atividades interdisciplinares, flexíveis na participação, no tempo e no espaço. Essa modalidade de ensino-aprendizagem para Jarvis (2010) é contínua, podendo acontecer no local de trabalho, na comunidade e assim por diante. Já Gohn (1999) define a educação não formal pela existência da intencionalidade onde o tempo de aprendizagem não é fixado a priori, uma vez que são respeitadas as diferenças individuais nos processos de ensino-aprendizagem dentro de práticas sociais em que se privilegia a experiência das pessoas em trabalhos coletivos pela vivência de certas situações-problema.

No trânsito, a educação não formal abrange uma parte significativa da população, que diferente da educação informal, é planejada com a intenção de provocar uma mudança de comportamento a fim de causar um impacto em situações

problemáticas do trânsito, a exemplo da alcoolemia ao dirigir, do excesso de velocidade, do não uso da faixa de pedestres, do capacete e do cinto de segurança. Em completude disso, a educação para o trânsito é dever prioritário dos órgãos do Sistema Nacional de Trânsito (CTB, 1997), mas também é compromisso de toda a sociedade cumprir com as prerrogativas da legislação que visa a organização do espaço público, pois, “a educação não-formal tem sempre um caráter coletivo, passa por um processo de ação grupal, é vivida como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente.” (GOHN, 1999, p.104)

A escola se constitui por um desses ambientes de grupos propícios para a construção do conhecimento e da aprendizagem humana, que segundo o Código de Trânsito Brasileiro tem competência para desenvolver a educação para o trânsito em todos os níveis de escolarização de maneira transversal. “A educação para o trânsito não constitui uma disciplina, mas é um conteúdo de aprendizagem que interage com as disciplinas ou áreas componentes do currículo” (SEFFNER; SCHÄFFER, 2002, p. 18-19), prevista para acontecer “na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação” (CTB, 1997).

Já as Escolas Públicas de Trânsito por serem promovidas pelos órgãos executivos de trânsito possuem um enfoque mais específico ao tema e auxiliam na educação não formal com os cursos direcionados para os públicos da área: agentes de fiscalização, Instrutores e Diretores de Ensino dos CFCs e professores multiplicadores de educação para o trânsito. Os materiais educativos para campanhas e recursos didático-pedagógicos também são produzidos pelas escolas como forma de apoio a esses educadores.

As campanhas educativas veiculadas na mídia fazem parte de mais uma alternativa para a educação não formal no trânsito devido ao alcance que essa tem no público em geral, através de outdoors, dos rádios, das TVs e das redes sociais. Para Gohn, na medida em que “a mídia se transformou no quarto poder na sociedade: abriu novas frentes e expandiu-se, tornou-se mais complexa, alterou os conceitos de tempo e espaço” (1999, p. 08). Portanto, as campanhas educativas

de trânsito são importantes aliadas na propagação do conhecimento. Por esse viés,

O CONTRAN estabelecerá, anualmente, os temas e os cronogramas das campanhas de âmbito nacional que deverão ser promovidas por todos os órgãos ou entidades do Sistema Nacional de Trânsito, em especial nos períodos referentes às férias escolares, feriados prolongados e à Semana Nacional de Trânsito. (CTB, 1997)

Os órgãos públicos estabelecem as diretrizes para a educação para o trânsito, contudo, contam com a participação de outras entidades da sociedade civil e Organizações não governamentais (ONGs) na realização de ações educativas. Gohn pontua que “as novas ONGs passaram a atuar como mediadoras de ações desenvolvidas em parceria entre setores da comunidade local organizada, secretarias e aparelhos do poder público, segundo programas estruturados para áreas sociais” (1999, p. 17). Assim sendo, as ONGs podem representar a comunidade na organização e transformação do espaço coletivo para o bem comum.

Por fim, cabe ressaltar que a educação não formal pode ser desenvolvida por diversas frentes de atuação desde que seja necessária uma mudança nas concepções de trânsito. A educação não formal na formação do condutor pode proporcionar reflexões diárias e, em contextos diversos, para além dos ambientes formais de educação visto que contempla todas as etapas da formação dos indivíduos.

Os CFCs como espaços de educação formal

Os CFCs são espaços formais para a educação na formação do condutor devido às características que essa forma de ensino apresenta. Silvestre (2011) elucida que a educação formal é o ensino tradicional de modo intencional dividida em disciplinas que privilegia objetivos do saber e a avaliação quantitativa com certificação para os saberes, igual para todos os participantes, sendo rígida na participação, no tempo e no espaço. Para Jarvis (2010) a educação formal é o ensino que acontece numa instituição educacional e organização burocrática. A educação escolar, por exemplo, é parte do sistema de educação formal.

Segundo a Resolução nº 168/2004 do CONTRAN a formação do condutor de veículo automotor e elétrico compreende a realização de curso teórico-técnico e de prática de direção veicular com estrutura curricular, carga horária definida e validação eletro da presença do aluno. A estrutura curricular das aulas teóricas de primeira habilitação são: Legislação de trânsito; Direção defensiva para veículos de duas ou mais rodas; Noções de primeiros socorros; Noções de proteção e respeito ao meio ambiente e de convívio social no trânsito; e Noções sobre funcionamento do veículo de duas ou mais rodas.

A culminância das aulas são os exames teórico e prático que habilitam os condutores aprovados. No primeiro ano, os condutores têm a Permissão para Dirigir (PPD), que significa, se caso cometerem uma infração de natureza grave ou gravíssima ou serem reincidentes em infração média, não poderão receber a CNH (CTB, 1997).

Reichwald e Santos (2002), definem os Centros de Formação de Condutores como espaços formais, criados pelas políticas públicas para atender às necessidades formativas para o

desenvolvimento de técnicas e competências para a aquisição da CNH (Habilitação) e, por conseguinte, possibilidade de inserção no mundo do trabalho.

Os deslocamentos exigem profissionais habilitados para o trabalho no e com o trânsito, por causa disso, esse espaço envolve um potencial em fonte de renda nos setores de transporte, de serviços e de formação, como dos Centros de formação de condutores. Os profissionais dos CFCs são os responsáveis pelo processo de formação dos condutores dentro dos Centros, sendo o Diretor de Ensino “responsável pelas atividades escolares da instituição” e o Instrutor “responsável direto pela formação, atualização e reciclagem de candidatos e de condutores” (RESOLUÇÃO Nº 358/2010, DO CONTRAN).

Ao todo no Estado do Rio Grande do Sul estão credenciados 266 CFCs. Deste total, 264 são empresas privadas que atendem o público em geral e 2 (dois) CFCs são Unidades dirigidas exclusivamente a outros órgãos públicos das Forças Armadas e Brigada Militar conforme dados do DETRAN/RS (2019). A relação dos CFCs com órgão de trânsito se dá pela relação público- privado. Os CFCs, empresas privadas, deverão atender as exigências para seu credenciamento junto ao Departamento Estadual de Trânsito: infraestrutura física, recursos

didáticos- pedagógicos, veículos e equipamentos de aprendizagem e recursos humanos (RESOLUÇÃO N° 358/2010, DO CONTRAN).

A educação formal na formação do condutor faz com que o órgão público haja como o regulamentador em praticamente toda a extensão organizacional, administrativa e pedagógica dos CFCs reforçando ainda mais o seu aspecto de ensino pautado em normativas de funcionamento nos quais os alunos tendem a perceber esse sistema como um espaço de cumprimento de regras. Embora, a rigidez dessas normas possa não agradar a todos podem ser entendidas como uma tentativa de buscar a imparcialidade dos processos de habilitação.

Educação ao longo da vida na formação de condutores

A educação ao longo da vida é um processo permanente, contínuo e essencial para a formação humana uma vez que nosso modo de agir e de pensar deriva em parte das relações socioculturais que estabelecemos com as pessoas de nosso convívio. Para Jarvis (2010) internalizamos parte da cultura por meio da interação social e relações informais de modo simultâneo às práticas educativas não formais e formais. Então, externalizamos o que aprendemos, tornando-se, por sua vez, agentes da mudança.

Nessa perspectiva “a aprendizagem se dá ao longo e ao largo da vida, mas não precisa ser parte de um processo educacional de fato, ela provavelmente ocorre com muito mais frequência em situações outras do que no contexto educacional dentro do qual tantas vezes foi empregada” (JARVIS, 2015, p. 813). Nesse cenário, o conceito de Educação é ampliado conforme observa

Gohn que essa “não se restringe mais aos processos de ensino-aprendizagem no interior de unidades escolares formais, transpondo os muros da escola para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo etc.” (GOHN, 1999, p. 07).

O trânsito em si é um espaço de aprendizagem e com linguagem própria “são inúmeros os sinais que auxiliam a orientação e a identificação dos espaços, assegurando a locomoção humana: placas, faixas e marcas nas vias, semáforos para pedestres e para veículos...” (RODRIGUES, 2000, p. 129). Esses sinais por muito tempo foram considerados de educação formal fundamentais para o ensino do

trânsito, entretanto, atualmente, eles trazem além das regras de circulação, mensagens educativas de educação não formal de alerta para os comportamentos de riscos e para a responsabilidade do condutor nas vias.

Portanto, a educação na formação do condutor está em constante mudança para melhor adequar os comportamentos dos indivíduos ao espaço a ser compartilhado. E, é isso que para Rodrigues “torna o trânsito ainda mais extraordinário é a sua capacidade de transformar os indivíduos em seres coletivos que compartilham o mesmo espaço: o espaço público.” (2000, p. 54). Ball (2013) salienta que:

no interior desse mundo social de aprendizagem, tudo é possível e nada é estável. Não existem certezas ou complacências onde descansaríamos e nos alojaríamos. Devemos nos tornar desenvolvedores ao invés de “sujeitos estáveis”, capazes de uma realização de si diferente em contextos distintos e mutáveis, abandonando os essencialismos modernos. (p. 150)

Por outro lado, não podemos negar que a educação formal contribui para o nosso crescimento cognitivo e para a nossa formação posto que “nada pode substituir o sistema formal de educação, que nos inicia nos vários domínios das disciplinas cognitivas. Nada substitui a relação de autoridade, mas também de diálogo, entre professor e aluno.” (DELORS, 1997, p. 18). Assim que,

nas futuras sociedades a necessidade de mobilizar forças além das instituições formais conferirá aos poderes públicos um novo papel, de acordo com duas orientações complementares. Por um lado, devem assegurar a clareza e a legibilidade do sistema educativo, garantindo assim a estabilidade do conjunto, e por outro suscitar parcerias, encorajar inovações educativas, isto é, liberar novas energias para a educação. Confirma-se, assim, a primazia do aspecto político: É preciso guiar todos os que atuam no campo da educação para objetivos coletivos, no respeito pelos valores comuns. (DELORS, 1997, p. 176)

Nesse sentido, é recomendável que tanto a educação formal, quanto a educação não formal ou a educação informal sejam constituintes da formação integral dos indivíduos, ao serem realizadas de maneira complementar e colaborativa (SILVESTRE, 2011). Ao passo que, a definição de educação ao longo da vida pode servir de base para

compreensão das práticas didático- pedagógicas dos profissionais de CFCs nas relações de ensino-aprendizagem na formação do condutor e para todas as práticas de educação para o trânsito.

Considerações finais

Na análise estabelecida, foi realizado um levantamento bibliográfico compondo o estado da questão a respeito da formação do condutor e sua inserção na educação. Dessa forma, a compreensão dos processos educativos pelos quais estão submetidos os condutores de veículos automotores, motociclistas, pedestres, ciclistas e todos os participantes do trânsito em todos contextos e etapas da vida é um passo importante para que se busque soluções viáveis aos problemas do trânsito, que, por se tratar de um sistema complexo, nem sempre lhe é dada a devida atenção.

A formação humana é antes de tudo o que instiga o trabalho com a educação para o trânsito, sendo a formação do condutor iniciada pela formação de valores da família, dos grupos sociais e dos conhecimentos de trânsito, mesmo anteriormente ao processo de habilitação. Portanto, a educação se estrutura em concomitância com o crescimento e desenvolvimento do cidadão no meio em que vive e em contato com os demais.

Os processos de educação informal, não formal e formal acompanham o indivíduo ao longo de toda a sua vida. As regras que envolvem a formação de condutores são de responsabilidade do condutor, porém devem ser acolhidas e compartilhadas pelo coletivo do trânsito, pois os resultados dos comportamentos das pessoas nesse espaço interferem diretamente no cotidiano da comunidade e refletem na harmonia da população em geral. Por isso, os estudos sempre precisam avançar para as concepções de mudança que advém do movimento que é próprio da interação humana.

Referências

- BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Revista Educação PUCRS** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013
- BRASIL. Código de Trânsito Brasileiro (CTB). Lei Nº 9.503, de 23 de setembro de 1997, que institui o Código de Trânsito Brasileiro. Presidência

da República. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9503.htm> Acesso em 25 de junho de 2019.

CONTRAN, **Resolução nº 168, de 14 de dezembro de 2004**. Disponível em: <https://www.infraestrutura.gov.br/images/Resolucoes/RESOLUCAO_CO_NTRAN_168_04_C OMPILADA.pdf.> Acesso em 02 de dezembro de 2019.

CONTRAN, **Resolução nº 358, de 13 de agosto de 2010**. Disponível em: <https://infraestrutura.gov.br/images/Resolucoes/RESOLUCAO_CONTRAN_358_10_RET.pdf

>. Acesso em 02 de dezembro de 2019.

CONTRAN, **Resolução nº 789, de 18 de junho de 2020**. Disponível em: <<https://infraestrutura.gov.br/images/Resolucoes/Resolucao7892020.pdf>

>. Acesso em 13 de julho de 2020.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Cortez, 1997.

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

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo, Cortez, 1999.

JARVIS, Peter. **Adult education and lifelong learning**: Theory and practice. London: New York. RoutledgeFalmer, 2010.

JARVIS, Peter. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. In: JARVIS, Peter. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

JARVIS, Peter. Aprendizagem Humana: implícita e explícita. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS. v. 40, n. 3, jul/set. 2015.

NÓBREGA-THERRIEN, S, & THERRIEN, J. **Os trabalhos científicos e o estado da questão**: reflexões teórico-metodológicas. Estudos em avaliação educacional, 2004.

Disponível em <<http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Estado-daQuest%C3%A3o-reflex%C3%B5es-te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicas.pdf>> Acesso em 13 de julho de 2019.

REICHWALD JUNIOR, Guilherme, SANTOS, Simone Valdete dos. Espaços vivenciais/cotidianos de jovens e adultos: elementos de inclusão de ações educativas para o trânsito. In: **Educação para o trânsito**: itinerários pedagógicos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

RODRIGUES, Juciara. **500 anos de trânsito no Brasil**: convite a uma viagem. Curitiba: ABDETRAN, 2000.

SEFFNER, Fernando, SCHÄFFER, Neiva Otero. A educação para o trânsito

como conteúdo permanente no currículo escolar. In: **Educação para o trânsito: itinerários pedagógicos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

SILVESTRE, Carlos Alberto S. **Educação e Formação de Adultos e Idosos: Uma nova oportunidade**. Instituto Piaget. Lisboa: 2011.

VASCONCELLOS, Eduardo A. **O que é trânsito**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

**CONVERSAS LITERÁRIAS:
EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E
LEITORES EM DIÁLOGO**

CONVERSAS LITERÁRIAS: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E LEITORES EM DIÁLOGO¹⁸¹

Aline Dalpiaz Troian (UCS/IFRS)¹⁸²

Elisa Seerig (UNISINOS/IFRS)¹⁸³

Considerações iniciais

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p. 76).

A epígrafe acima destaca o poder da Literatura para os sujeitos que podem acessá-la em sua integralidade. Sabe-se que o texto literário pode contribuir para a integração da personalidade, na medida dos efeitos catárticos que proporciona, ao contato com a fantasia. Para Zilberman (2009), a leitura de literatura aciona a imaginação e o intelecto, constituindo-se em uma atividade sintetizadora única, experiência individual das mais ricas, na formação do indivíduo, ao permitir que o leitor entre em contato com a mais exacerbada ficção, sem perder o contato com a realidade; além disso, ela conduz à socialização e ao diálogo. Na esteira desses conceitos,

¹⁸¹Trabalho apresentado no IV Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais, na Universidade de Caxias do Sul, em novembro de 2019. Texto com adaptações/atualizações do original. Esta publicação foi composta com o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e da CAPES.

¹⁸² Universidade de Caxias do Sul - Doutoranda em Educação. Professora EBTT no IFRS – Campus Bento Gonçalves.

¹⁸³ Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Doutoranda em Linguística Aplicada (Bolsista CAPES-PROSUC). Professora EBTT no IFRS – Campus Bento Gonçalves.

Todorov destaca o papel social e interativo da Literatura, afirmando que ela nos enriquece por abrir possibilidades de interação com o outro (TODOROV, 2009).

Desse contato com a Literatura, resulta o que Candido (2004) define como humanização dos sujeitos, ou seja, a literatura torna o indivíduo mais compreensivo e aberto para suas relações com a natureza, a sociedade, o outro e consigo mesmo. Para o autor, a humanização é o processo que confirma no ser humano aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres e o cultivo do humor.

Da relação com a literatura, surge a tentativa de ordenar o mundo (interno e externo) a partir do pensamento reflexivo. Por isso é que Compagnon (2009) afirma que ela tem uma capacidade “terapêutica”. Para o autor, a literatura nos dá “uma visão que leva além das restrições da vida cotidiana” (COMPAGNON, 2009, p. 36). Nesse sentido, o sujeito consegue desenvolver uma consciência crítica a respeito dos paradigmas sociais e um pensamento autônomo, conhecendo mais profundamente a si mesmo e ao outro.

Por se tratar de manifestação artística, sabemos que a função essencial da literatura, materializada no texto, é antes de tudo estética, ou seja, a de recriar realidades em um universo em linguagem própria. No entanto, avançando na observação de alguns pressupostos provenientes do texto literário, é possível observar o quanto terão impacto positivo no indivíduo e na sociedade. Sobre esses impactos ou possíveis funções, D’Onofrio (1995, p. 23) destaca que, para além do aspecto estético (arte da palavra e expressão do belo), uma obra literária pode possuir, concomitantemente à função lúdica (provocar um prazer), a função cognitiva (forma de conhecimento de uma realidade objetiva ou psicológica), a função catártica (purificação de sentimentos) e a função pragmática (identificação de uma ideologia).

Desse modo, é possível afirmar que estamos diante de um material rico em possibilidades de trabalho, de elaboração do conhecimento e da construção identitária dos sujeitos. O texto literário, ao criar/recriar universos e realidades, bem como promover o

preenchimento de espaços possibilita o exercício da alteridade, da reflexão, da organização das mais diferentes emoções e pensamentos, tornando o sujeito mais “humano”, integrado em sua psique e em seu grupo social. Considerando todos esses aspectos, o presente artigo tem como intuito abordar uma prática de leitura desenvolvida por meio de círculo literário a partir de narrativa, gênero que permite ao professor/pesquisador dar sentido aos processos e experiências, ampliando conhecimentos principalmente nas reflexões que tangem aos estudos na área da educação. (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014).

Conscientes desse potencial e no exercício docente, principalmente no ensino médio, percebíamos os períodos reservados ao componente curricular Literatura perdiam seu espaço ao longo dos anos, e o pequeno lugar que ainda ocupava precisava dar conta de conteúdos programáticos voltados para uma historiografia literária, que roubava, de certo modo, o precioso contato com o texto integral. Muitas vezes eram lidos excertos de textos para cumprir a função de exemplificar características de períodos e autores, e as leituras acabavam sendo relegadas para outro momento, outro lugar: como tarefa de casa, trabalho extraclasse, leitura orientada, etc. Esse foi sempre um aspecto frustrante, pois também percebia que os alunos imersos em um cotidiano de múltiplas tarefas e distrações tecnológicas, não conseguiam estabelecer um tempo e um espaço propício para a leitura do texto literário. Tampouco nós, absorvidas por atividades e diferentes papéis sociais/profissionais, encontrávamos brechas na rotina para retomar o prazer de ler literatura e debater. A partir disso, aos poucos, fomos ajustando metodologias de ensino e privilegiando o texto literário. Porém, ainda sentíamos que faltava um momento para ler literatura sem nenhuma interferência de ordem pragmática: notas, programas escolares, leituras “obrigatórias”, ordem cronológica, cânone.

Assim, em 2018, iniciamos o projeto de ensino em caráter de atividade extracurricular, não avaliativa nem obrigatória, envolvendo alunos e professores do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, onde atuamos como docentes¹⁸⁴. Intitulado de *Conversas Literárias*, trata-se de uma

¹⁸⁴ Atuamos nos componentes Língua Portuguesa e Literatura (Prof.^a Aline D. Troian/Elisa Seerig) e Língua Inglesa (Prof.^a Elisa Seerig). Cabe destacar que a disciplina de língua inglesa, em que uma das professoras é mais atuante, não apresenta uma demanda curricular que enfatize o trabalho

proposta de contato com o texto literário para prazer estético, fruição, catarse, que surgiu da necessidade de ampliar os espaços para a circulação/mediação da Literatura, para além das aulas ministradas. Nos encontros quinzenais de uma hora, que ocorrem entre os turnos da manhã e da tarde, são lidos predominantemente contos. Após a leitura, ocorre uma discussão acerca dos principais pontos e das diferentes interpretações possíveis do texto em discussão. A seleção dos textos é pautada por dois critérios: a) temáticas que se aproximem das questões relativas à identidade jovem; e b) textos que não são privilegiadas no currículo, geralmente de autores modernistas e contemporâneos.

O presente trabalho tem como objetivo compartilhar reflexões, questionamentos que emergiram desse projeto, assim como suscitar discussões acerca de metodologias que envolvam o trabalho com a Literatura de maneira extracurricular, permitindo que se ampliem os espaços e tempos para a leitura literária, para além da sala de aula.

Acreditamos que partilhar a experiência positiva que tivemos – e ainda estamos tendo – vem a somar, em um contexto escolar nacional que, há algumas décadas, diminui ou suprime o espaço do ensino da Literatura. A proposta convida, assim, à reflexão de que é possível estabelecer novos territórios, promovendo espaços para uma educação humanizadora, por meio do contato com a arte literária.

Traçamos, inicialmente, um percurso teórico acerca das potencialidades do texto literário na constituição identitária dos sujeitos, pontuando, de forma paradoxal, como esse potencial vem sendo ignorado, a partir de uma lógica tecnicista presente na educação escolar. Em um segundo momento, construímos um relato da nossa experiência de círculo de leitura e suas reverberações no cotidiano dos jovens alunos envolvidos no projeto. Ao final, trazemos algumas considerações sobre os desdobramentos do referido projeto: possibilidades de trabalho e de pesquisa, abertura para novas discussões.

com Literatura. Entretanto, as práticas propostas que englobam o uso de Literatura em língua inglesa têm sido bem-sucedidas e são foco de estudo específico.

A busca por espaços para o texto literário no contexto escolar

O texto literário marca suas diferenças/especificidades a partir de uma perspectiva estética, do uso da conotação e da polissemia, bem como de sua coerência interna e do compromisso que estabelece na criação de regras próprias na construção e subversão da linguagem. Materializa-se no contato com o leitor, no momento em que ele preenche os vazios e indeterminações através da imaginação (ISER, 1996). Para se alcançar essa dimensão, há uma série de estratégias possíveis de mediação que permitem que o leitor/aluno apreenda essas especificidades. Mesmo em se tratando de uma leitura literária de fruição, prazer, só poderá ser plenamente captada se o sujeito puder preencher as lacunas que o texto oferece. Para Iser (1996) a leitura se constitui em prazer quando é ativa e criativa. Desse modo, a fim de que o leitor possa alcançar essa dimensão, deve passar pelo letramento literário, que consiste na “apropriação da literatura como construção literária de sentidos, como prática social”. Tarefa que cabe, principalmente à escola. (COSSON, 2009).

A relevância da Literatura não pode ser afirmada a partir de valores pragmáticos e utilitários. Entretanto, faz-se necessário discutir suas funções, seu espaço e sua importância na formação dos sujeitos, em um contexto de ensino que a exclui dos componentes curriculares obrigatórios. A literatura humaniza, nos aproxima da compreensão da alteridade, do mundo, nos ajuda a viver (TODOROV, 2009). Também para Candido (2004), as relações que o texto literário estabelece com os sujeitos vão desde a organização do pensamento e da imaginação, passando pela catarse, provocando movimentos de empatia, identificação e elaboração das emoções, até chegar na transmissão de conhecimentos. Isso se deve ao que ele denomina “caráter humanizador” da Literatura. Por essa razão ele defende que o acesso à Literatura é um direito. Direito esse que já há algumas décadas sofre ameaças no cenário da educação brasileira, a cada nova reforma ou criação de diretrizes e bases curriculares.

Charlot (2013) aponta que a partir das décadas de 1960/70 a educação sofre uma de suas maiores mudanças, passando a reger-se dentro de uma lógica econômica desenvolvimentista. A escola passa a ser vista como um elevador social, por garantir ao indivíduo que passa pelo processo de escolarização, melhores postos de trabalho e,

consequentemente, melhores salários. O objetivo de passar por esse processo, de frequentar a escola está centrado em “passar de ano” e ter um bom emprego no futuro. Desse modo, o prazer de aprender, de desenvolver-se intelectualmente, ficará relegado a um segundo plano, ou mesmo ausente.

Charlot (2013) ainda enfatiza essa perspectiva da escola como capital e, por extensão, promotora dos conceitos de competitividade, concorrência, eficácia e qualidade que perpassa diferentes esferas e discursos: políticos, econômicos, midiáticos, familiares e mesmo escolares. Daí advém o questionamento em relação à “utilidade” ou finalidade prática daquilo que é ensinado nas escolas. Quando a lógica da concorrência, da competição se estendem para as escolas, o ensino da Literatura, assim como das Artes em geral, perde território, relevância ou tem seus objetivos direcionados ao cumprimento de metas. A Literatura, nesse contexto, passa a ser valorizada a partir de como é abordada no vestibular: historiografia literária, sínteses e explicações superficiais de leituras obrigatórias em detrimento do prazer do texto, da possibilidade de catarse, da humanização que o texto literário potencialmente pode trabalhar.

Mesmo com esse enfoque utilitário, como componente curricular do ensino médio, a literatura vem perdendo sua autonomia gradativamente. Até a década de 1970 seu espaço era assegurado, principalmente pela abordagem historiográfica, resultante de uma tradição elitista, que considerava seu acesso uma inserção à cultura letrada. Esse espaço ocupado pela Literatura – assim como outras matérias relacionadas a uma formação humanista – passa a ser diminuído e questionado.

Para Perrone-Moisés (2006), desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ocorre a minimização da importância da linguagem verbal e, portanto, caminha-se para um apagamento do ensino da literatura, uma de suas expressões mais elaboradas. Isso se dá quando os PCNs instituem a área de ensino correspondente a Linguagens (plural) e reforçam a ideia de outros códigos que não a escrita, enfatizando as novas tecnologias¹⁸⁵. O ensino da Literatura é tolerado, mas apenas como mais uma das diversas formas de texto (PERRONE-

¹⁸⁵ A literatura está inserida na grande área chamada de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”.

MOISÉS, 2006). A autora argumenta que a Literatura e suas manifestações não estão ameaçadas. O que está em jogo é sua existência no campo escolar e universitário. E esse é um ponto a ser questionado, pois apresentando grande complexidade, o texto literário precisa de uma aprendizagem para ser fruído, para que materialize todas as funções em potencial. E onde mais essa aprendizagem pode ser tão democrática como nos contextos formais de ensino, na educação básica?

Sobre essa questão, Fritzen (2018) explica que no contexto brasileiro, os PCNs de língua portuguesa, por sua vez, vieram ao encontro de uma necessidade de renovar as práticas de ensino-aprendizagem a partir de teorias do campo da linguística, principalmente pela compreensão dos fenômenos da linguagem a partir do paradigma comunicacional. No entanto, o que seria uma “salutar revisão epistemológica”, para o caso da literatura, converteu-se em sua diluição entre os gêneros textuais. Como consequência, gerou uma ambiguidade na proposta curricular, pois se por um lado “ele é exaltado em sua especificidade e importância formativa, ao mesmo tempo, parece sofrer uma penalização pela necessidade curricular de fazer o estudante compreender o uso social da diversidade de gêneros” (FRITZEN, 2018).

Após duas décadas e o surgimento de documentos e políticas reguladoras complementares, no que tange aos currículos do ensino médio, observamos no presente momento a criação da Base Nacional Comum Curricular que não oferece ao ensino da Literatura um lugar mais definido e seguro. A base ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa, e quando são referidos os componentes da Área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, reafirmam-se aqueles já elencados pelos PCNEMs: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Também, nas competências gerais e específicas, da área, não há menção às especificidades do texto literário – o que se observa no PCNEM. Pode-se pensar na literatura, nesse contexto, apenas de forma indireta, diluída entre diversos gêneros textuais, quando trata dos campos envolvidos na área. Um deles seria denominando “campo artístico” e a referência observa que esse seria o “espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, [que] possibilita, portanto,

reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade”. (BRASIL, 2018, p. 480). Observa-se que há menções acerca das manifestações artísticas (compreender, utilizar, apreciar a linguagem e as manifestações artísticas), no entanto elas podem ser de qualquer ordem, não especificamente literárias. A diluição e apagamento da Literatura é evidente.

Com um discurso que enfatiza a cidadania, o protagonismo jovem, o acesso ao mundo do trabalho, a BNCC em seu detalhamento revela-se contraditória, pois ao minimizar a relevância e o espaço da literatura (entre outros componentes de base das ciências humanas), se encaminha para a instauração de uma proposta de ensino de perspectiva tecnicista, pragmática. Sobre isso, Saviani afirma que o objetivo de garantir acesso à cidadania e à formação integral

não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular (SAVIANI, 2016).

Para o autor, é preciso buscar alternativas que integrem as diferentes áreas do conhecimento, na direção de formar uma cultura de base científica que possa articular, de forma íntegra, unificada “as ciências humanas-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária.” (SAVIANI, 2016). Só assim seria possível atingir o objetivo de qualificar para o trabalho, e em igual medida, promover o pleno desenvolvimento dos sujeitos e o preparo para o exercício da cidadania.

Se a nova Base Nacional Comum Curricular não prevê de forma explícita um lugar estabelecido à Literatura, observa-se que há uma orientação que recomenda situações de trabalho mais colaborativas, que se organizem com base nos interesses dos estudantes e favoreçam seu protagonismo, como oficinas, por exemplo (BRASIL,

2018). Ainda que de forma pouco específica, essa orientação pode direcionar à criação de espaços, tais como oficinas ou círculos de leitura. O círculo de leitura, espaço para mediação do texto literário entre professores e alunos, para Cosson (2014), é uma prática de letramento literário que repercute tanto em quem participa como no contexto em que ocorre, além de ampliar a capacidade de leitura, e criar espaços de compartilhamento. Trata-se ainda, de um “um tratamento diferenciado que enfatize a experiência da literatura.” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 101).

Diante deste contexto, adotando a metodologia de círculos de leitura, pretendemos estabelecer uma comunidade de leitores que interagem, estabelecem identificações em relação a interesses e objetivos de leitura, partilhando um repertório comum, culturas e modos de ler (COSSON, 2014, p. 138). Mas, principalmente, pretendemos oportunizar espaço e tempo para o contato com o texto literário, cujas potencialidades já foram elencadas no presente trabalho.

Sobre a relevância da leitura em grupo, Cosson (2014, p. 139) argumenta que se trata de uma modalidade de leitura em que se enfatiza o caráter social da interpretação dos textos, bem como estreita laços sociais e de solidariedade, reforçando identidades. Para o pesquisador, a metodologia dos círculos de leitura possui, sobretudo, um caráter formativo, promovendo o hábito de ler, a formação do leitor e da leitura literária.

Yunes (2014) atenta para um fenômeno relacionado ao processo de leitura literária, que justifica o interesse dos alunos pelos círculos de leitura. Segundo a pesquisadora, quando o sujeito é atravessado pela experiência que afetou sua visão de mundo, a partir de uma leitura específica que ecoa em sua identidade cultural e ideológica, ele tem um “irreprimível desejo” de dividir suas impressões/emoções diante daquele texto, “começa a tecer uma teia memorável de trocas que redimensionam o mundo.” (YUNES, p. 133)

Talvez, atividades como essas possam tornar-se alternativas ao apagamento ou não-lugar da Literatura no sistema escolar. E principalmente, constituirão estratégias para que os alunos não sejam privados desse bem cultural essencial, de um direito – como bem alerta Antonio Candido (2004) – que tem papel central na sua formação mais que técnica, humana.

Conversas literárias: espaços para a leitura literária e o diálogo

Considerando o exposto, o projeto Conversas Literárias surgiu da necessidade observada de criar espaço e tempo para a leitura e discussão do texto literário. Um espaço escolar, porém, que ultrapassasse o cenário da sala de aula, muitas vezes delimitado por questões curriculares e avaliativas. Um espaço em que fosse possível o encontro de leitores motivados tão-somente pelo desejo de ler e compartilhar suas experiências de leitura. Um espaço que se construísse como território de resistência da Literatura e de uma perspectiva humana na educação, permitindo diálogos e encontros intersubjetivos.

Iniciado em 2018, no IFRS, *Campus Bento Gonçalves*, o projeto efetiva-se em encontros semanais de uma hora de duração, nos intervalos entre os turnos da manhã e da tarde, sempre aberto a novos participantes, sejam alunos, professores ou demais servidores do *Campus*. Atualmente conta com uma considerável assiduidade de membros fixos, cerca de 15 alunos e três professoras que promovem a mediação. Nesses encontros, a cada semana é escolhido um texto cuja leitura não ultrapasse o tempo de duração/discussão do encontro. Esse foi um ponto bastante discutido tanto pelas professoras mediadoras, como pelos participantes. Ainda que exista sequência e continuidade, construídas pela comunidade leitora – principalmente pelas relações que vão se estabelecendo através dos textos – em cada encontro tem início a proposta de um novo texto. Dessa forma, não há exclusão de novos integrantes ou prejuízos de compreensão aos que não participarem naquela semana e, principalmente, o compromisso de leituras prévias. Temos observado, com certa surpresa, que os participantes buscam os contos lidos ou pedem para que deixemos fotocópias (nos dias em que não podem participar). O que nos leva a refletir, ainda que de forma inicial, que dá não obrigatoriedade, surge o desejo e engajamento nas atividades, motivadas por interesse próprio. Há um sentimento de pertencimento ao grupo que é demonstrado em ações como essas, ou nas diferentes sugestões que surgem – seja para a escolha de novos textos ou autores que dialogam com algo já lido/trabalhado, seja por outros gêneros que despertam o interesse assim como sugestões de ordem organizacional, como em

relação a horários, formas de divulgação junto às turmas, e no convite a novos colegas/participantes.

Em 2019, observamos um crescimento no número de participantes. Inclusive, houve a necessidade de anteciparmos o início dos encontros, devido aos pedidos dos estudantes, que estavam ansiosos pela retomada. Também, no referido ano, como parte das ações englobadas, devido à sua expansão, tivemos uma oficina promovida pela escritora Natalia Borges Polessio – cujos textos já foram lidos nos encontros – , que a convite do projeto, juntamente ao NEPGS (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade do *Campus Bento*), ministrou uma oficina de Escrita Criativa. A atividade atendeu alunos do Ensino Médio e Superior, bem como público externo e integrantes do NEPGS *Campus Farroupilha*. A escritora desenvolveu atividades referentes a modos de narrar, provocando os participantes não apenas a refletirem sobre suas formas de contar histórias, como também a perceberem as diferentes estruturas em outros textos (narrados por outros participantes). Aqueles que não puderam estar presentes já solicitaram nova visita da escritora. Na Mostra Técnico-Científica promovida pelo IFRS *Campus Bento* do ano de 2019, também recebemos o prêmio como Destaque na área de Linguística, Letras e Artes, o que resultou em mais visibilidade ao projeto.

Além disso, no mês de novembro, Mês da Consciência Negra, o *Conversas* promoveu encontros com leituras de escritores negros africanos e brasileiros (as poetas Conceição Lima e Alda do Espírito Santo, de São Tomé e Príncipe, Uanhenga Xitu, da Angola, e a autora Carolina Maria de Jesus, brasileira). Neste caso, a parceria aconteceu com o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do *Campus*).

Ao final de cada semestre realizamos algumas avaliações acerca do projeto. Essas avaliações semestrais são realizadas de maneira bastante simples – por meio de questionários, que podem ser identificados ou não – com o objetivo de tanto de avaliar o que foi realizado, quanto nortear as ações futuras. Em geral os resultados, em termos de respostas, são bastante semelhantes. Apresentaremos a seguir o levantamento feito a partir das informações mais recentes, relacionados às avaliações de 2019.

Ao final do primeiro semestre, enviamos aos alunos participantes

questões sobre suas impressões e experiências acerca do projeto. Em linhas gerais, queríamos observar desde seu grau de satisfação com a organização dos encontros e escolhas de autores, as motivações que subjazem à frequência nos encontros, as discussões e/ou textos que foram mais marcantes, suas percepções acerca da Literatura (se observam que houve transformação em seu nível de compreensão/observação do texto literário), e sugestões para o andamento dos encontros. Foram aplicados questionários via formulário online para os participantes, respondidos de forma anônima e, das respostas obtidas, foi possível traçar alguns perfis e observar alguns comentários bastante reveladores.

Todos os alunos que responderam relatam um alto nível de satisfação com o projeto. Relatam ser um momento prazeroso, e associam a sentimentos de compreensão, tranquilidade, descontração – associados a aprendizagem. Importante destacar que o conceito de “aprender algo novo” “conhecer novos textos e autores” “observar e ver coisas que ainda não via nos textos” é recorrente, e caminha lado a lado com os sentimentos relatados.

Sobre a motivação, destacam-se três categorias que se completam: a possibilidade de discutir sobre o que leram/ a oportunidade de ler em grupo; o contato com textos e autores diferentes/novos dos trabalhados na disciplina de Literatura; o encontro com os demais participantes (alunos/professoras).

Todos responderam que a participação ampliou seus conhecimentos em relação à Literatura. Alguns afirmaram que ficaram “mais atentos aos detalhes” dos textos, outros que começaram a “imaginar personagens e cenários de forma mais vívida” outros ressaltam que estão “entendo melhor o gênero conto” e ampliando sua capacidade de interpretação, bem como seu conhecimento em literatura de forma geral (relacionado a textos e autores novos).

Na questão relacionada aos fatos, textos e eventos mais significativos ou marcantes, foi possível observar as subjetividades relacionadas ao contato com o texto literário. Emergiram respostas que nos surpreenderam pelo significado atribuído a determinados textos ou momentos que vão além daquilo que se objetivava inicialmente com sua escolha. Isso de algum modo nos reafirma as possibilidades e potencialidades do texto literário, elencadas nos parágrafos iniciais, bem como do alcance e da significação da leitura

em grupo, da constituição de uma comunidade leitora, da formação de leitores, por fim. Relatos como “Primeiramente, ‘WM’, que na época me fez ficar louca por um tempo e ver W e M por tudo! Depois, ‘As mãos de meu filho’. Nunca vou esquecer da discussão sobre como a gente cresce e vê o mundo diferente; como nós, adolescentes, víamos a história de uma forma e como os adultos, ainda mais com filhos, viam de outra. Lembro da prof falando e eu morrendo de vontade de chorar...” ou “Ocorreu uma vez de eu estar tendo problemas com ansiedade, me deixando desconfortável em relação à maior parte das coisas que estava acontecendo. Nesse dia, coincidentemente, haveria encontro, e o conto lido me ajudou a ficar mais calmo durante o resto do dia (apesar de não lembrar o nome específico do mesmo)”. “Todas marcaram positivamente, até agora. Acho principalmente admirável (e de certa forma, intrigante) a presença constante de alguns alunos que não falam muito. Uma análise superficial poderia imaginar que eles não estão interessados. Mas o fato de que eles seguem vindo me parece um indicativo de seu envolvimento e gosto pelo tema.”

Yunes (2014, p. 132) nos alerta que mediadores de leitura “são os que estando entre, como pontes, não criam barreiras, nem impõem um compasso na travessia de mão dupla, mas se expõem em seu próprio fazer, deixando entrever o modo como opera sua construção de sentido na leitura.” Assim tentamos nos conduzir. Partilhando experiências, relatando os caminhos percorridos, e chamando a atenção para pontos que nossos olhos, um pouco mais experientes diante do texto literário, se fixam com mais segurança e curiosidade. Abrindo espaço e considerando cada outro olhar atento, se construindo nesses caminhos. E o mediador será aquele (não o que sabe tudo) mas um companheiro de jornada. É importante considerar, nesse processo “Ler com o outro e não para o outro.”

A função de um formador de leitores, para Yunes (2014, p. 133), “é a de dar passagem aos afetos e reflexões que a leitura promoveu nele mesmo, para que o outro reconheça que há espaço para sentir e pensar diante de algo novo”. Assim, no percurso desse projeto, temos também optado por um movimento de partilha dos textos e autores dos nossos afetos, encorajando-os a também sugerirem e trazerem os textos que de algum modo também se sentem identificados. E acreditamos que o sucesso desse projeto está mais além do que na construção de conhecimentos sobre literatura. Está, também nos

diálogos a partir dela proporcionados e acima de tudo, na humanização que ela nos oportuniza.

Considerações finais

Por tratar-se de um círculo de leitura, uma das características do Projeto Conversas Literárias é sua abertura e maleabilidade em consonância com as demandas apresentadas pelos seus participantes, sejam eles habituais, ou novos. Assim, como exemplo, em 2020¹⁸⁶ esse projeto foi transformado em atividade de Extensão, o que permitiu a abertura para a participação de ex-alunos que desejavam permanecer no programa, e também, para que possa tornar-se uma atividade a ser implantada em outros *campi*, se assim houver interesse.

Cabe destacar que nossa pretensão inicial como mediadoras de leitura era oferecer um espaço e tempo para o contato com a literatura. Todas as demais reverberações, como os vínculos construídos pelos participantes, uma maior identificação com a leitura literária, os relatos de um aumento de bem-estar subjetivo relacionado à participação no grupo, entre outras questões que emergiram, não foram exatamente surpreendentes, pois conhecemos o potencial da arte literária. Por outro lado, não imaginávamos que esses seriam pontos observados de forma tão consciente pelos alunos participantes e preponderantes em sua permanência e engajamento no projeto.

Retomamos Charlot (2013), que observa que a lógica de concorrência hoje estabelecida na educação causa sofrimento geral em pais, alunos e professores, pois nesse sentido, aprender passa a representar a aquisição de um capital que possibilita dominar outro ser humano, o que subverte o caráter solidário, cooperativo inerente à educação, ao que denomina ferida antropológica. Por essa razão, é preciso, segundo ele, apostar na solidariedade, em outras formas de subjetividade, em novas formas de relacionar-se socialmente, e por fim, apostar nas novas formas de educar, que daí decorrem. A

¹⁸⁶ É importante salientar que, dadas as restrições de isolamento social acarretadas pela pandemia COVID-19, o Projeto Conversas Literárias promoveu seu primeiro encontro do ano de 2020 em formato “piloto”, online, no final de março (na expectativa de logo retomar os encontros presenciais). Mais uma vez, houve grande adesão de estudantes e ainda maior de professores - de forma voluntária, pois não haverá sequer certificados de participação. Os encontros permanecem acontecendo remotamente, toda semana, e indicam mais uma vez a importância do círculo de leitura para a comunidade, mesmo em circunstâncias inesperadas.

Literatura e o trabalho com o texto literário, em uma abordagem em que o enfoque principal é o texto, sua leitura, fruição, apresenta-se propondo a humanização, através da experiência da alteridade. Configura-se como uma atividade intelectual conectada aos sentimentos, experiências e desejos dos jovens. Foge a uma perspectiva tecnicista da educação, compreendendo a abrangência e as características próprias dos saberes escolares.

Pensar no aprendizado da literatura em um contexto extraclasse, sem caráter avaliativo, ou preocupação com objetivos pragmáticos, apenas com o intuito de desenvolver uma atividade intelectual, fomentando discussões horizontais, trocas de saberes, é uma opção ou forma solidária, que contrapõe a lógica de poder, competição e concorrência. Também, quando se propõe atividades como o círculo de leitura, abre-se para a possibilidade da cooperação, da discussão que viabiliza a possibilidade de leituras mais ricas, devido o caráter polissêmico desse tipo de texto, conforme aqui demonstramos.

Referências

- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. New York: Routledge, 2014.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar (3ª versão). Abr. 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Setec). **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/Setec 2000. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf> Acesso em 10 set. 2019.
- CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos: duas cidades/ouro sobre azul. 4. ed. São Paulo: Rio de Janeiro, 2004.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSSON; Rildo.; SOUZA; Renata. Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do Texto**. São Paulo: Ática, 1995.
- FRITZEN, Celdon. **O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil**. Rev. bras. Estud. pedagóg., Brasília, v. 99, n. 251, p. 95-110, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-95.pdf>> Acesso em: 30 ago 2018.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol. I. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.
- PERRONE-MOISÉS, Leila. Literatura para todos. **Literatura e sociedade**. São Paulo, n. 9, p. 16-29, 2006.
- SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**. Ano 3, nº 04, 2016.
- TODOROV, Tzveran. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- YUNES, Eliana. Leituras Com Partilhadas, Leitores multiplicados. In: **PERcursos Linguísticos**. Vitória: Ufes. v.4, n.8, p.131, 2014.
- ZILBERMAN, Regina. O papel da Literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>> Acesso em: 25 ago 2019.

**UM CASO “IMPROVÁVEL” DE
SUCESSO ESCOLAR**

UM CASO “IMPROVÁVEL” DE SUCESSO ESCOLAR

Ci-ro Oliveira Ferreira (UERN)¹⁸⁷

Introdução

Desde a década de 1980, muito se tem produzido na literatura especializada sobre o fracasso escolar. Mas Charlot (2000, p. 17) questiona sobre tal fato: “O fracasso escolar é ‘não ter’, ‘não ser’. Como pensar aquilo que não é?”. Logo, este estudo atende a uma outra perspectiva e retrata um estudo sobre um caso de sucesso escolar.

Antes de iniciarmos nosso estudo, se fez necessário estarmos conscientes de que

o “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto mesmo misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 16).

É importante salientar que, ao discorrer acerca do assunto da forma como está posto acima, Charlot (2000) relaciona a noção de fracasso escolar a situações como a reprovação numa determinada série e não-aquisição de certos conhecimentos. O autor admite que esse entendimento ficou tão amplo que pode estar relacionado “tanto aos alunos da primeira série que não aprenderam a ler em um ano, como aos que fracassam no ‘bacharelado’, ou até no primeiro ciclo do superior” (CHARLOT, 2000, p. 14).

O autor ainda chama atenção para uma espécie de pensamento automático que o tema induz, levando todos a associarem o fracasso

¹⁸⁷ Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Professor da Rede Pública Estadual (SEDUC – Ceará); E-mail: cirozulu@gmail.com

escolar à periferia, à violência, ao desemprego e à imigração. Desse modo, fundamentados nas palavras de Charlot, nosso objetivo não é fazer estudo sociológico acerca do fracasso escolar. Nosso foco é outro: o sucesso escolar. O conceito de fracasso só é possível de se estabelecer a partir do processo de diferenciação, por exemplo: só se diz que alguém fracassou, ao acertar apenas 1 das 10 questões de uma avaliação, quando uma outra pessoa acertou as 10. Logo, como o fracasso escolar está muitas vezes ligado à desistência e ao abandono dos estudos, entenderemos aqui como um caso de sucesso escolar uma pessoa que chegou a concluir o curso de Doutorado. Assim, como Charlot defende que uma situação de fracasso precisa ser estudada “de dentro, como experiência” (CHARLOT, 2000, p. 18). Pretendemos aqui analisar, nessa mesma perspectiva, “de dentro”, um caso de sucesso escolar.

Nosso propósito aqui é investigar exatamente uma situação isolada de sucesso escolar. O objeto de pesquisa em questão é Marcelo Nunes Coelho, 36 anos, natural de Jaguaruana – CE. Possui licenciatura em Física (UECE), mestrado em Física (UFC) e doutorado em Física (UFC). Atualmente é Professor Titular do Polo de Mossoró do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e professor dos Programas de Mestrado ProfFísica (UFERSA) e Pós-ensino (UFERSA-UERN-IFRN).

Marcelo é o terceiro de sete filhos. É pai de Fernanda (12 anos) e Valentina (5 anos). Esta última fruto de seu casamento com Simony (Mestra em Física do Tempo – UECE). Hoje Marcelo reside em Mossoró – RN, com a esposa e a filha mais nova. Ele foi o único dos filhos a realizar estudos de Pós-Graduação, e seus pais praticamente não tiveram vida escolar: sua mãe é analfabeta e seu pai estudou até o 5º ano do Ensino Fundamental.

É sabido que a Sociologia da Escola aponta que alunos com pais analfabetos, oriundos de famílias carentes tendem ao fracasso escolar. Marcelo nega esta previsão, pois alcançou sucesso escolar, mesmo sem se encaixar na teoria de herdeiros de Bourdieu e Passeron (2014). Teoria esta que é quase uma denúncia, na qual os autores atestam, desmitificando a ideia de que as escolas e/ou as universidades possuem condições homogêneas para seus alunos, que a origem social é um dos fatores mais impactantes na trajetória estudantil de alguém. Logo, através de pesquisas, os autores comprovam que os filhos das famílias mais cultas e mais favorecidas economicamente tendem a ter

mais êxito nos estudos, como se essa “herança cultural” fizesse com que eles apresentassem menos problemas na escola e tivessem mais chances de estudos universitários.

Para realizarmos esta análise, foram realizadas duas entrevistas com Marcelo, na sala de sua residência, num tom bastante informal. Por fim, o material coletado foi analisado a partir de duas teorias: a do *Locus de Controle* (ROTTER) e a da Teoria do Reconhecimento (HONNETH).

O locus de controle

O psicólogo americano Rotter, ainda na década de 1960, foi o responsável pela apresentação do conceito de *locus de Controle*. De acordo com ele, o *locus de controle* “se refere à expectativa em relação às contingências dos nossos próprios comportamentos e eventos, diferenciando-se da atribuição da causalidade” (RODRIGUES; PEREIRA, 2007, p. 541). Em outras palavras, o *locus de controle* é entendido como uma construção mental que está associada aos nossos comportamentos.

Esta criação mental ainda se ramifica em duas vertentes: o *locus de controle interno* e o *locus de controle externo*. Ainda de acordo com os estudos do psicólogo americano,

peças com o *locus interno* acreditam que o que podem alcançar está controlado por seus esforços e competências, enquanto que pessoas com *locus externo* creem que o que podem alcançar depende ou é controlado por qualquer outro fator que não elas próprias, como por exemplo, sorte, fé, outras pessoas ou acaso. (RODRIGUES; PEREIRA, 2007, p. 547)

Conforme apresentado por Rodrigues e Pereira, o controle interno está ligado a uma percepção de que os resultados são completamente influenciados por nossas ações e decisões. Mattos (2017) acrescenta que uma pessoa com *locus de controle interno* costuma fazer a pergunta “o que eu poderia ter feito de diferente para

que as coisas acontecessem de outra forma?”. Ele associa o controle interno a uma pessoa com perfil empoderado.

Por outro lado, o controle externo associa os resultados a fatores externos, que não podem ser controlados ou modificados. O mesmo autor sentencia que pessoas com *locus* de controle externos tendem a culpar os outros e se sentem injustiçados e/ou azarados, assumindo um papel de vítima. Vejamos a exemplificação dada por Mattos (2017, p. 309): “Enquanto a vítima (*locus* externo) reclama que começou a chover bem quando ele saiu de casa, o empoderado (*locus* interno) pensa que poderia ter levado um guarda-chuva”.

Após essa breve apresentação do conceito de *locus* de controle e antes de nos dedicarmos à análise do *locus* de controle de Marcelo, é importante que se entenda em que situação socio-familiar ele cresceu. Vejamos trechos da entrevista. (As entrevistas estão marcadas por números indicando a ordem em que a pergunta foi realizada; assim como a letra A representa a primeira entrevista, e a letra B, a segunda).

7a – ENTREVISTADOR (E) - Como era a situação financeira de sua família nesse período?*

MARCELO (M) - Era meio que acordar para ir atrás do que almoçar. Era difícil. Meu pai fazia tijolos e minha mãe sempre foi dona de casa. Depois meu pai começou a trabalhar como servente e virou pedreiro.

8a – (E) Como era a casa de vocês?

(M) Eram dois cômodos apenas, e tudo era nesses dois cômodos. Moravam 8 pessoas lá. Não lembro bem como dormíamos, mas sei que havia redes armadas por todos os lados.

19a – (E) Lembra algum momento difícil?

(M) Houve muitos. Uma vez meu pai ficou desempregado e começou a vender o que tinha em casa. Mas isso só me incentivava a não desistir.

Diante do que foi apresentado, percebe-se que a situação financeira da família de Marcelo não era confortável. Ao nos determos a este ponto e ao analisarmos a maneira como Marcelo se portou diante da situação, como podemos ver nos próximos trechos, percebemos que ele sempre assumiu um *locus* de controle interno.

20a – (E) *Já teve vontade de desistir dos estudos?*

(M) *Nunca.*

21b – (E) *O que mais te impulsionava a continuar?*

(M) *Era mais pela questão financeira e social mesmo. Era pela família. Apenas na universidade que passei a estudar pelos dois motivos: pelo financeiro e pelo saber mesmo. E hoje continuo pelos dois.*

22b – (E) *Se você não conseguir associar um único ponto, pode ser mais de um, mas queria que você colocasse em escala de importância.*

(M) *Em escala de importância... A condição econômica foi o primeiro. Eu não queria ficar naquilo para sempre, certo? É... o fato de os professores sempre me elogiarem, isso foi muito forte. E a ajuda do FCC, do Fundo Cristão para Criança.*

Entende-se, após a análise dos trechos, que Marcelo nunca coloca que esperava oportunidades, ou que era vítima de uma situação sistema. Ele sempre se coloca como alguém que podia modificar sua caminhada. É interessante que ele reforça que nunca pensou em desistir e sempre se entendeu sujeito capaz de modificar aquele cenário em que vivia. Não cairemos aqui na armadilha de afirmar categoricamente que isto foi determinante, mas associamos o apoio que ele recebia de pessoas à sua volta como elemento muito importante para o fortalecimento desse seu *locus* de controle interno.

26b –(E) *E você sentiu a pressão de ser bom?*

(M) *Com certeza, com certeza. Nunca me estressei com essa pressão não. Eu sempre soube encará-la da maneira correta. Mas isso com certeza foi um estímulo para eu tentar melhorar e para me manter na linha, né? Para não sair da linha. Os elogios foram sempre proveitosos neste sentido.*

Teoria do reconhecimento

De acordo com Xypas e Santos (2015), a Teoria do Reconhecimento surge nos primeiros anos da década de 1990, com a

publicação das obras *The Politics of Recognition* e *a Luta por Reconhecimento*, de Charles Taylor e Axel Honneth respectivamente.

Antes de iniciarmos a análise do caso de Marcelo sob a luz desta teoria, é importante que façamos algumas considerações sobre esta. Taylor pontua

nossa identidade é em parte formada pelo reconhecimento ou pela falta dele, e muitas vezes pelo reconhecimento errôneo por parte dos outros, e assim uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer um dano real, uma distorção real, se as pessoas ou a sociedade em torno lhe espelharem em retorno uma imagem limitada, aviltante ou desprezível dela própria. (TAYLOR apud XYPAS; SANTOS, 2015, p. 3)

A partir dos estudos supracitados, Honneth (2003) indica três esferas de reconhecimento: amor, direito e solidariedade. A primeira delas, a esfera do amor, diz respeito ao fato de o indivíduo vir a ter confiança em si mesmo, indispensável para os seus projetos de autorrealização pessoal. A segunda, a esfera dos direitos (ou esfera jurídica), contempla a questão de a pessoa individual ser reconhecida como autônoma e moralmente imputável, desenvolvendo uma relação de autorrespeito. A última delas, a esfera da solidariedade, aponta a pessoa sendo reconhecida como digna de estima social. Durante a análise das entrevistas, pudemos identificar que Marcelo teve contempladas as três esferas do reconhecimento. Vejamos os trechos a seguir.

18a – (E) Como você era visto pelos seus colegas em sala?

(M) Desde sempre, eu fui uma referência de bom aluno para a minha turma.

24b – (E) Pelo que você falou, socialmente você tinha um perfil para ter uma autoestima prejudicada. Você acha que esses elogios que esses professores fizeram e as pessoas que conviveram contigo foram determinantes até na construção da sua personalidade, de como você se via dali por diante?

(M) Com certeza, sem sombra de dúvidas... é... porque é assim: se você está fazendo uma coisa e você não recebe um feedback, se não tem retorno de jeito nenhum, tem uma hora que você vai

deixar de fazer certo, né? Eu acho que o elogio dos professores, não era só dos professores não, era de quase todo mundo que convivia comigo, parentes, até os colegas de escola mesmo. Meus colegas sempre reconheceram... Eu acho que eu tive o privilégio de ser o cdf (SIC) popular na escola. Porque quase nunca é. O cara que é cdf (SIC) ele sempre é meio chato, ninguém gosta. Eu sempre tive o privilégio de ser o aluno que todo mundo reconhecia como bom aluno, mas todo mundo gostava de estar perto.

Ao analisarmos pela perspectiva da esfera do amor, entendemos que Marcelo, mesmo vindo de uma origem humilde, sempre encontrou um ambiente propício para desenvolver a sua autoconfiança. Naquele momento, Marcelo enquanto aluno conquistava um espaço tantas vezes negado a alunos com a sua mesma situação financeira. Esse espaço ele foi adquirindo graças a seu esforço, e ter entendido isto cedo foi determinante para Marcelo perceber que começava a trilhar um caminho com recompensas positivas.

Nesse mesmo trecho, percebemos que os resultados obtidos por Marcelo em sua vida escolar começavam a fazer com que ele fosse aceito, respeitado e, conseqüentemente, fosse desenvolvendo seu autorrespeito, atendendo assim agora à esfera dos direitos (ou esfera jurídica). Logo cedo, Marcelo foi entendendo que as portas que foram fechadas para sua família, por conta da situação financeira, ele poderia começar a abrir uma a uma com as chaves do estudo e do esforço.

5a – (E) Lembra como foi o seu primeiro dia de aula?

(M) Lembro sim. Lembro que minha mãe foi me deixar e que eu não chorei. (Risos) Lembro isso porque quando minha irmã Patrícia foi para a escola, ela chorou demais. E eu não lembrava ter passado por aquilo. Gostei muito da professora. Era aqui no Rosa Coelho, com a professora Ângela, que era muito bonita. Há um fato que me influenciou muito. Elas me bajulavam. Como eu sempre era o menor da turma, isso fazia com que elas me dessem muita atenção. Lembro também que a professora da 4ª série foi muito atenciosa comigo.

6a – (E) E como era a sua relação com os colegas?

(M) A minha aceitação era boa por parte dos colegas. Só lembro ter tido um ou dois problemas com colegas em toda a minha vida escolar.

Ao analisarmos o trecho acima, não é difícil deduzirmos que a escola talvez fosse um dos locais onde Marcelo se sentia mais acolhido. E aqui não nos referimos ao acolhimento enquanto espaço físico mais confortável do que sua casa, mas pelas relações que ele começava a construir. Aliado a isso, os resultados escolares de Marcelo começaram a trazer novos retornos, satisfazendo assim a esfera da solidariedade, quando a pessoa é reconhecida como digna de estima social.

23a – (E) Alguém fora do seu convívio escolar lhe ajudava ou lhe incentivava?

(M) O pessoal do banco. Lembro bem do Josenildo me dizendo: “compre uma roupa nova e vá que a vaga é sua”. Também teve a Zilmar, mulher do Cândido, que era a diretora da Fundação Futuro da Criança, que me incentivou também. Ela tinha uma bolsa para um curso de informática, e ela me deu. A prioridade nem era para mim, mas ela me deu. E foi nesse curso que o Josenildo me conheceu (ele era o dono do curso) e me indicou para o banco.

24a – (E) A Fundação foi importante pra você?

(M) Ajudou muito: com reforço, curso de desenho. Eles também ofereciam colônia de férias. Eles ajudaram muito. Lembro que eles tinham um projeto, no qual os alunos iam deixar os comunicados na casa dos pais, pois sempre tinham muitos avisos. Era o carteirinho. Eles tinham uma lista com o nome dos alunos, cada um assumia o cargo e passava para o fim da fila. Eu fui carteirinho por diversas vezes. E também tinha a influência positiva dos padrinhos, eles incentivavam muito nas cartas e com os presentes.

Marcelo reconhece que a Fundação Futuro da Criança. Segundo ele, lá entendeu que o bom desempenho nos estudos poderia lhe trazer bons frutos, como o mesmo cita que ele não seria o primeiro da fila a ter o direito a bolsa do curso de informática. E isso se faz ainda mais forte neste outro trecho.

7b – (E) *Em nossa outra conversa, houve um ponto que talvez tenha feito um pouquinho de diferença que foi o fato de você ter ganhado a bolsa para o curso de Informática. E quero te fazer uma pergunta até um pouco difícil: por que esta bolsa foi dada a você e não a um outro garoto?*

(M) *Eu acho que foi porque... devido ao meu desempenho, o meu desenvolvimento na escola. Eu tinha as notas muito boas. No fundamental, meu boletim, nunca teve uma nota abaixo de 9,0. E porque na época eu estava dentro da associação, trabalhando como carteirinho, como já falei do lance do carteirinho. Então eu estava lá dentro trabalhando, então elas me viam todo dia, e isso ficou mais fácil de lembrarem de mim.*

A certeza de que o bom desempenho escolar traria mudanças significativas na vida de Marcelo foi determinante para seu sucesso escolar, já que, para ele, o retorno chegava bem mais cedo do que o habitual. Era como se a cada oportunidade que a vida lhe negasse, os estudos compensassem com uma outra.

Marcelo, logo que começou a ter mais consciência de sua situação financeira (“*Eu não queria ficar naquilo para sempre, certo?*”), passou a ficar insatisfeito com a situação socioeconômica de seu grupo de origem, a família. Ao surgir, então, a possibilidade de trabalhar no Banco do Estado do Ceará (BEC), ele tomou os funcionários da agência bancária, como seu grupo de referência, grupo com situação socioeconômica do qual ele gostaria de fazer parte. . E o fato de ele ser tão bem aceito neste grupo só colaborou para que ele mantivesse sua caminhada de sucesso, como mostra o trecho abaixo.

14a – (E) *E no ensino médio?*

(M) *A seleção para o BEC. Para um estágio como um “faz tudo”. As pessoas do banco confiavam muito em mim, então eu abria contas, compensava cheques.*

Esta era uma realidade nova para Marcelo, um rapaz de origem humilde ser prestigiado num ambiente tão valorizado socialmente. Na década de 1990, isso fez com que ele internalizasse que a boa

aceitação em espaços de estudo e de trabalho poderia também estar relacionada à competência, e não apenas à classe social.

Após ter iniciado sua vida profissional e ter conseguido aprovação na universidade, as dificuldades financeiras foram amenizadas, assim Marcelo muda seu grupo de referência, que passa agora a ser a comunidade acadêmica. E, mais uma vez, Marcelo é muito bem acolhido, graças aos professores Petrarca e Carlos Braga, ambos da UECE, como ele mesmo narra nos trechos seguintes:

22a – (E) Alguém te inspirava?

(M) *Tinha um professor que nem era meu professor. Mas ele dava umas aulas tipo para vestibular. O Mauro Marinho. Ele me inspirava como matemático, demonstrava saber muito. Mas foi na faculdade que tive professores que mais me marcaram: Petrarca e Carlos Braga, foram quase uns pais para mim.*

17b – (E) Antes desse professor, você não tinha expectativa de ter vida acadêmica de pós-graduação?

(M) *Não, não. Não tinha pensado nisso não. Não tinha cogitado a ideia não. Porque, você concorda comigo, aqui em Jaguaruana, todo mundo achava que era impossível. Eu não me lembro de alguém ter tentado antes do Francisco, do Chiquinho. Não me lembro de ninguém ter tentado antes dele. E no curso de Física, lá dentro mesmo, você nunca ouvia professor nenhum cogitar a ideia, a possibilidade de um aluno de lá sair para fazer um mestrado. E eu também não pensava nisso, nunca achei que fosse possível não.*

18b – (E) Essa possibilidade de mestrado, na faculdade, você acha que isso foi veiculado para você da mesma maneira que foi para todos os alunos?

(M) *Não, foi não. Foi quase que pessoal. Era o Petrarca comigo mesmo. Ele ficava me incentivando. Ele ia na sala de aula, eu assistindo aula, ele entrava e me entregava um livro. Ele conversava comigo e procurava saber: “está tendo aula dessa disciplina?”. E eu: “não, o professor está faltando”. E ele dizia: “então estude só, estude isso aqui”. Ele para me treinar no inglês, ele sabia que quando chegasse lá, a bibliografia que a gente ia usar era toda internacional, então para ele ir me treinando no inglês, ele me deu um programa de computador que era muito bom, um*

programa de matemática, que ele tinha comprado, só que o manual do programa tinha 1480 páginas em inglês e ele estava com preguiça de traduzir, então ele pediu para eu traduzir o manual pra ele. Eu aprendi muito inglês nisso aí. E aí foi um treino para quando eu cheguei no mestrado, porque realmente lá o inglês era... se não tivesse o mínimo de conhecimento de inglês, tinha sido muito difícil, porque não tem bibliografia em português pra Física. Muito pobre ainda.

19b – (E) Você disse que era quase pessoal, você associa isso a quê?

(M) Eu acho que foi uma empatia que ele teve por mim mesmo, certo? É... ele me considerava bom aluno, e ele se aproximou de mim, assim como eu também gostava dele. Eu gostava dele como pessoa e como professor, também me aproximei muito dele, aí ele tipo me adotou como aluno. E ele conversava muito comigo sobre essas coisas assim.

20b – (E) Mas o primeiro passo para essa adoção acadêmica foi o teu desempenho?

(M) Foi o desempenho.

Marcelo é muito consciente da importância dessas pessoas que o ajudaram a modificar sua realidade social e acadêmica. Mas não se pode ignorar é que o seu desempenho foi essencial para despertar a atenção desses professores. Hoje ele sente inclusive que é necessário abrir portas para jovens com história similar à sua, conforme nos relata no trecho abaixo.

32b – (E) Você sente uma necessidade de devolver à vida ou à sociedade as oportunidades que lhe foram dadas?

(M) Eu sinto que é uma obrigação minha. Eu ainda não consigo fazer do jeito que eu gostaria. Mas eu acho que, em parte, eu faço, quando eu consigo fazer cativar um aluno, quando eu consigo fazer um aluno mudar a opinião dele em relação à educação, eu acho que em parte eu estou fazendo isso. Mas ainda não é do jeito que eu queria, certo? Eu também penso... eu não tenho um plano ainda não, não consegui planejar nada em relação a isso não. Mas eu pretendo devolver de uma forma mais efetiva o que a sociedade fez por mim, né? Porque no final das contas, o saldo foi positivo.

A relação sujeito e família

Apesar de Marcelo sempre colocar a família como elemento determinante para seu sucesso escolar, é interessante observar que, num primeiro momento, isso não se fez tão notório, como ele próprio relata.

3a – (E) Com quantos anos você iniciou a sua vida escolar?

(M) Com 4 anos de idade.

4a – (E) Vamos falar sobre o período anterior à sua entrada na escola. Você consegue lembrar se a família valorizou o início dos seus estudos, conversava com você sobre isso?

(M) Não, não houve valorização alguma deste período. Lembro apenas que foi uma tia que comprou caderno, lápis e só.

9a – (E) Os seus pais acompanhavam e incentivavam você nesse início dos estudos?

(M) Não acompanhavam não. Minha mãe ia apenas para as reuniões e meu pai era mais reservado. Eles perguntavam pelas tarefas, mas não havia incentivo para além das tarefas não.

Não se pode precisar se os pais de Marcelo não o incentivavam, porque ignoravam a importância ou não sabiam como o fazer. No entanto, acreditamos ser a segunda opção, pois, passado este momento inicial, seus pais foram encontrando formas de incentivá-lo aos estudos e de demonstrar o quanto eles valorizavam o ambiente escolar, já que não o deixavam faltar nem chegar atrasado. E logo depois, eles começaram a reconhecer a grandeza das conquistas do filho oriundas do estudo.

26a – (E) Marcelo, você lembra suas entregas de notas? Como você era bom aluno, como era este momento?

(M) Lembro que eram notas boas. Mas não tinha muita conversa. Percebia minha mãe orgulhosa, mas ela não verbalizava nada.

27a – (E) Eles nunca verbalizavam?

(M) Não. Depois de um tempo, quando outras conquistas foram surgindo, depois que eu recebia algum resultado positivo, minha mãe dizia que estava muito feliz e que tinha rezado para aquilo.

Mas nunca conversávamos sobre a importância disso. Já sinto que meu pai queria muito fazer o que eu estou conseguindo. Meu pai era louco para estudar.

28a – (E) *E nunca houve conversas sobre como estava a escola, os estudos? Alguém perguntava como havia sido a aula?*

(M) *Não. Nunca.*

29a – (E) *Você percebia que seus pais valorizavam a escola?*

(M) *Sim. Eles nunca me deixaram faltar nem chegar atrasado. Nunca me explicaram porque ir para escola era importante, mas eu percebia que meu pai reconhecia o estudo como algo muito importante.*

É importante ainda salientar o papel fundamental do pai de Marcelo, Senhor Evandro, para o início de sua vida acadêmica. Como Marcelo narrou em outros trechos (“mas ele lê muito” e “Já sinto que meu pai queria muito fazer o que eu estou conseguindo. Meu pai era louco para estudar”), seu pai tinha um olhar diferenciado sobre os estudos, e sua posição, diante da situação do filho ao decidir para qual universidade entrar, foi um divisor de águas na trajetória estudantil do Marcelo.

12b – (E) *Já conversamos um pouquinho sobre o ensino fundamental e médio, então vamos hoje falar um pouquinho da vida acadêmica. Você sempre quis fazer Física, Marcelo?*

(M) *Não, não. Meu sonho na adolescência era Engenharia da Computação. É tanto que eu passei três anos depois que eu terminei o ensino médio sem fazer nada. Eu fiquei parado por 3 anos, esperando uma chance de poder ir pra Fortaleza pra fazer Engenharia da Computação. E aí, foi meu pai que bateu na tecla, durante estes três anos, dizendo: “vá fazer alguma coisa em Limoeiro, que é o que tem mais perto, e, se der certo, você consegue um emprego e se sustenta para fazer o que você quer. Aí eu fui. Na primeira vez em que eu me inscrevi pro vestibular, como não tinha nada que me interessasse mesmo, que fosse algo que eu quisesse mesmo, eu me inscrevi para Letras. Para sua sorte, eu perdi o ônibus. (risos) Eu confundi o horário, horário de verão no Ceará, eu confundi o horário que o ônibus saía para o Vestibular e perdi o ônibus no primeiro dia de prova. E aí seis meses depois, eu*

me inscrevi para Física. E uns 3 ou 4 semestres depois disso, eu estava gostando de Física.

Por fim, apesar de todo o reconhecimento de Marcelo pela importância da família em sua trajetória, ele confessa que não queria ser uma exceção, queria ser inspiração para outras transformações, principalmente de seus familiares.

29b – (E) Hoje você percebe uma mudança no entendimento sobre o valor que se dá ao estudo entre seus familiares e seus amigos? Você percebe que a sua trajetória profissional fez com que eles entendessem e valorizassem o estudo de uma maneira diferente?

(M) Não, ainda não. Não consegui fazer isso ainda não. Eu gostaria muito que isso tivesse acontecido, principalmente com meus irmãos. Porque eu estive à frente da Magna e do Mardônio, pelo menos por uns três anos. Eles dois que são os mais velhos, né? Mas eu não consegui influenciá-los dessa forma. E eu não percebo olhando assim à minha volta um parente que tenha sido influenciado por isso. Acho que a cultura da sociedade em que eles vivem, do meio em que eles vivem, foi muito mais forte do que o exemplo que eu possa ser. Eu não sei se eu sou um exemplo não, mas o que eles veem em casa, o que eles veem com os amigos, que veem na televisão, é muito mais forte do que isso. Não consegui influenciá-los não.

Considerações finais

Marcelo pontua três razões para ter alcançado sucesso escolar: “A condição econômica foi o primeiro. Eu não queria ficar naquilo para sempre, certo? É... o fato de os professores sempre me elogiarem, isso foi muito forte. E a ajuda do FCC, do Fundo Cristão para Criança”. Percebemos que estes pontos que Marcelo elencou atendem respectivamente às teorias utilizadas na realização do estudo.

Ao analisarmos este caso isolado de sucesso escolar de um não-herdeiro, reconhecemos que o fato de Marcelo investir mais nos estudos como forma de mudar de situação representa que ele apresenta *locus* de controle interno. Assim como a forma que ele recebeu o apoio dos professores e do FCC comprova que ele teve as

três esferas de reconhecimento (de amor, de direitos e da solidariedade) atendidas. Não se pode ignorar que os elogios e o incentivo recebido realmente marcaram a trajetória do sujeito colaborador da pesquisa, a ponto dele lembrar inclusive de seu primeiro elogio.

3b – (E) *Qual o primeiro elogio que você recorda na sua vida escolar?*

(M) *O primeiro elogio eu me lembro que foi de minha tia Ivone. Era quem mais me elogiava: a minha tia Ivone, no começo. Meu pai era um cara muito fechado. Minha mãe também não se expressava muito bem e minha tia Ivone era muito chegada, muito próxima. O primeiro elogio que eu ouvi foi dela.*

4b – (E) *E de professores? Tem lembrança?*

(M) *De professores foi da Patrícia na 4ª série.*

5b – (E) *Elogiou o quê?*

(M) *Ah, é... assim, nas palavras dela, “é um menino muito inteligente”.*

Por fim, como pontua Valle (2013, p. 419), as instituições educacionais ainda exercem “um papel crucial na perpetuação das desigualdades frente à cultura”. Logo, não estamos aqui defendendo que as escolas por onde Marcelo passou não fizeram assim. No entanto, neste caso específico, na diminuição do abismo entre seu grupo de pertencimento e o de referência, foi crucial o fato de Marcelo ter sido tão bem acolhido neste último. Na verdade, ele foi quase “resgatado” por membros de seu grupo de referência. Mas esse acolhimento, vale ressaltar, foi motivado pelo seu desempenho.

Após entendermos um pouco mais sobre este caso improvável de sucesso escolar, encerramos com um o último trecho da entrevista. Deixando um apelo acadêmico para que mais estudos se voltem para o sucesso escolar, e não, para o fracasso. A fim de que encontremos pedagogias diferenciadas, certos de que a preocupação em ajustar cada vez mais o ensino às características individuais não surge somente do respeito às pessoas e do bom senso pedagógico, como lembra Perrenoud (2000).

33 – Para finalizar, eu gostaria que você completasse uma frase para mim: educação é...

A educação é a melhor maneira pra mudar de vida, para você conseguir sair de uma vida de alienação, de submissão para uma vida onde você consiga ter opinião própria, onde você consiga discutir e onde você consiga ter vez e voz. Eu acho que o caminho para essas coisas... Não é nem o financeiro não. O financeiro é uma consequência no mundo de hoje em dia, é uma consequência dessas coisas aí. Mas o fato de você não se sentir um “ridículo limitado” como disse Raul Seixas, que está a mercê de tudo que os outros fazem, que é jogado de um lado para o outro. E aceita isso como se fosse a coisa mais natural do mundo. Eu acho que o meio que você tem para não viver desse jeito é a educação.

Referências

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura.** Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

MATTOS, T. **Vai lá e faz: como empreender na era digital e tirar ideias do papel.** Caxias do Sul: Belas Letras, 2017.

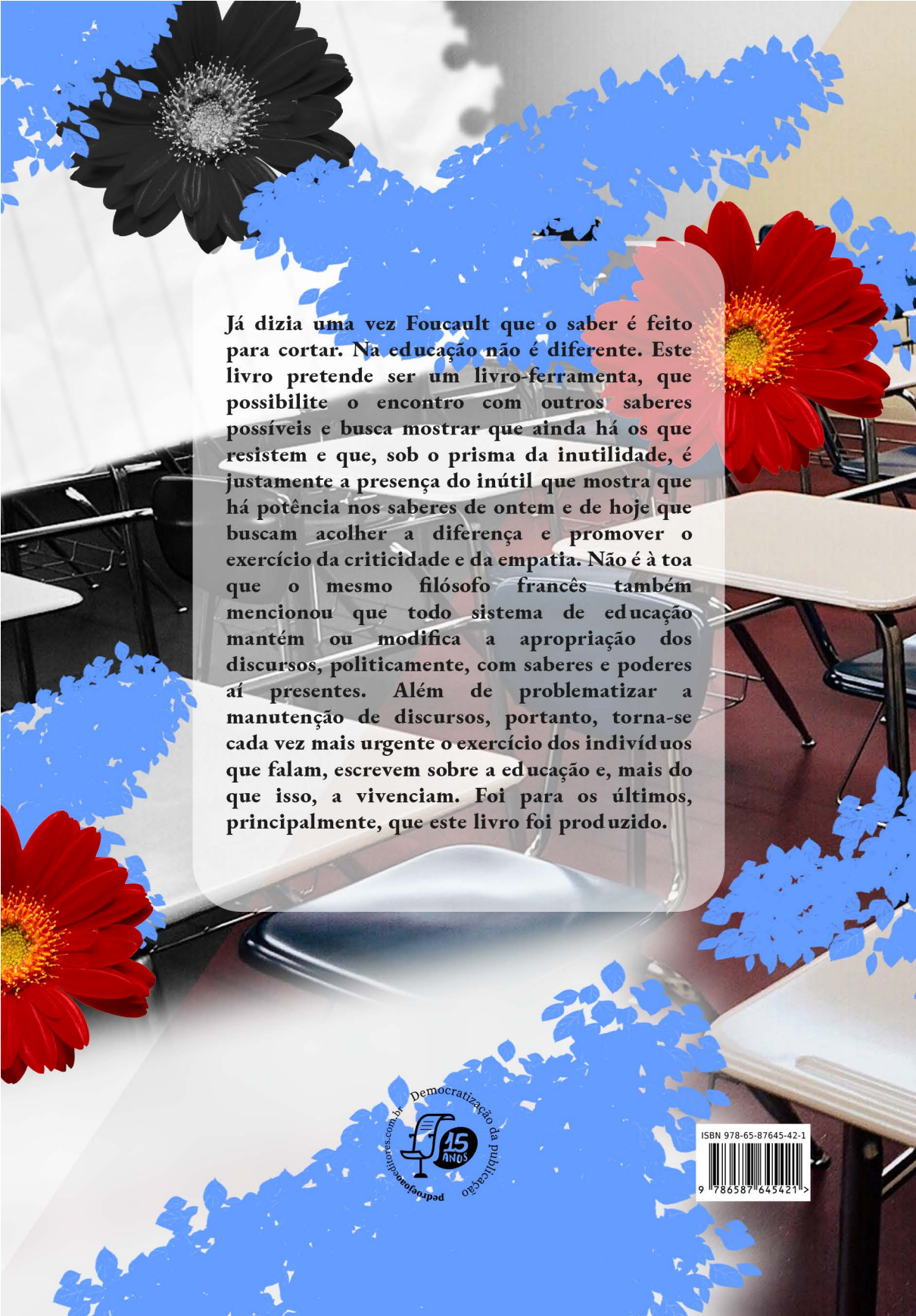
PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

RODRIGUES, D. M.; PEREIRA, C. A. A. A percepção de controle como bem-estar. **Revista Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, v 7, n 3 , p 541-556, dez 2007. Disponível em: http://www.revispsi.uerj.br/v7n3/artigos/pdf/v7n_3a14.pdf Acesso em: 22 ago. 2019.

VALLE, I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013.

XYPAS, C.; SANTOS, S. C. M. Reconhecimento social e sucesso escolar de alunos de origem popular: aspectos teórico-metodológicos. In: Sousa,

A.T.; Araujo, H.M.L. **Investigação em Educação**: diversidade de saberes e de práticas. Teresina: Imprece Editora, 2015.



Já dizia uma vez Foucault que o saber é feito para cortar. Na educação não é diferente. Este livro pretende ser um livro-ferramenta, que possibilite o encontro com outros saberes possíveis e busca mostrar que ainda há os que resistem e que, sob o prisma da inutilidade, é justamente a presença do inútil que mostra que há potência nos saberes de ontem e de hoje que buscam acolher a diferença e promover o exercício da criticidade e da empatia. Não é à toa que o mesmo filósofo francês também mencionou que todo sistema de educação mantém ou modifica a apropriação dos discursos, politicamente, com saberes e poderes aí presentes. Além de problematizar a manutenção de discursos, portanto, torna-se cada vez mais urgente o exercício dos indivíduos que falam, escrevem sobre a educação e, mais do que isso, a vivenciam. Foi para os últimos, principalmente, que este livro foi produzido.



ISBN 978-65-87645-42-1

