



**PESQUISA
TRABALHO COMPLETO**

5896495 METODOLOGIAS ATIVAS E O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRANÇADO DE TEORIA E EMPÍRIA

Robinalva Borges Ferreira, Marília Costa Morosini

UNESC (GEU/UNESC/, CEES/PUCRS, rfe@unescc.net)
PUCRS (CEES/PUCRS/, marilia.morosini@pucrs.br)

Esse estudo teve como objetivo analisar as evidências do planejamento na utilização de Metodologias Ativas-MAs na educação superior. O planejamento é uma das competências básicas do exercício profissional e importante junto a organização e desenvolvimento das matérias, denominado coreografia didática (ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2010) e MA é uma possibilidade utilizada no processo de ensino e de aprendizagem, devido a coparticipação dos estudantes, a problematização, o diálogo e a relação teoria-prática. A abordagem qualitativa da pesquisa remeteu a busca de dados, numa universidade, por meio de três vias: entrevista com docentes; grupos focais com estudantes e análise documental. A ATD (MORAES; GALIAZZI, 2014) e o software NVivo foram utilizados para analisar os dados. Os resultados apresentam cinco categorias expressas em coreografia externa: plano de ensino/aprendizagem; variável coreográfica: MAs utilizadas; os motivos que levam à escolha de MA; quantidade de aulas que utilizam em cada disciplina e espaço físico das aulas. Principais resultados: a Instituição possui plano de ensino/aprendizagem padronizado; apenas um docente descreveu no plano de ensino as MAs utilizadas; quatro foram os motivos da escolha da MA: conhecimento da MA; caracterização da disciplina; relação com mercado de trabalho e aceitação dos alunos. Metodologia mais utilizada: aulas expositivas, e MAs mais utilizadas: *Peer Instruction*, estudo de caso, trabalho em grupo/seminário e PBL. A quantidade de aulas de MA: quatro a 12 encontros por semestre e o espaço físico diferente utilizado nas aulas foi o LMI.

Palavras-chave: coreografia didática, metodologia, educação superior, docentes, estudantes.

1 Introdução

Esse estudo apresenta um recorte da tese de doutorado em educação apresentada em 2017 e objetivou analisar as evidências do planejamento na utilização de Metodologias Ativas-MAs na educação superior.

São dois os pressupostos básicos do estudo: a importância do planejamento na docência universitária e a utilização de Metodologias Ativas no processo de ensinar e aprender no sentido de possibilitar a aprendizagem significativa e a formação profissional e humana.

O planejamento é uma situação complexa da docência e projeta o desenvolvimento de competências. “O planejamento é um roteiro de saída, sem certeza dos pontos de chegada. Por essa razão todo planejamento busca estabelecer a relação entre previsibilidade e surpresa.” (MORETTO, 2012, p. 100).

A metodologia integra o planejamento juntamente com os objetivos do curso, da disciplina, conteúdos, avaliação e bibliografias e é determinante para o processo de ensinar e aprender na formação profissional, tendo como possibilidade a utilização de Metodologias Ativas-MAs.



Entendendo a Metodologia Ativa-MA como um processo de ensinagem dialógico, aberto, ativo e participativo que, por meio da curiosidade, da problematização, da relação teoria/prática, da significação, da correção, da utilização das TICs e da elaboração da síntese do conhecimento, objetiva a resolução de problemas e situações, a construção do conhecimento e da autonomia e a formação da cidadania, na qual o estudante autogerencia seu aprendizado, tendo o docente como instigador e mediador (FERREIRA, 2017).

2 Planejamento e metodologia ativa na educação superior

O texto desse artigo foi retirado da tese de Ferreira (2017).

Zabalza e Cerdeiriña (2010) apontam, dentre os quatro elementos referentes à inovação docente, que a docência é uma atividade acadêmica com características próprias e distintas das demais como de investigador, de gestor, extensionista, auditor, assessor, entre outros, e referenciam a importância do planejamento docente para potencializar a aprendizagem autônoma dos estudantes e, para que isso ocorra, é preciso recuperar o valor da docência, no sentido de que o ensino não pode ser uma atividade marginal dentre as atividades docentes, ainda mais se a docência for centrada no estudante.

Planejar adequadamente é um dos compromissos mais importantes de todas as instâncias implicadas no ensino universitário e afeta diretamente os professores, tendo em vista que o planejamento das matérias/disciplinas é uma das competências básicas do exercício profissional. Esse planejamento é alcunhado de coreografia, sendo ela externa, interna, institucional e variável coreográfica. (ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2010). “O planejamento é um processo dinâmico e complexo que envolve, além de uma dimensão técnica (forma), a dimensão conceitual e a dimensão política.” (LÜCK, 2013, p. 12).

A autora diz que os subprodutos do planejamento, como plano ou projeto, precisam apresentar qualidade, ou seja, qualidade do conteúdo, que privilegia conceitos e ideias sólidas e bem fundamentadas e qualidade política orientada por uma vontade de colocar em prática o planejado para mudar a realidade.

Por isso, segundo a autora, é importante e necessário realizar a integração entre as três dimensões além do comprometimento de colocá-lo em prática, pois planejar é vislumbrar situações futuras, é projetar, no entanto, é preciso de materialização, da perspectiva de inovação e de transformação da realidade.

Para Moretto (2012) a experiência e a capacidade de flexibilização são ingredientes importantes para o bom planejador, mas anuncia uma ideia-chave, a de que para um bom planejamento, é preciso considerar que cada situação complexa, é singular/única; que cada ano os alunos são outros; que o contexto social é diferente; que as tecnologias de apoio são mais aperfeiçoadas e o que o professor não é o mesmo de um ano para outro. O planejamento visa oportunizar a melhor aprendizagem dos alunos e precisa considerar alguns componentes fundamentais: *O professor precisa conhecer-se; O professor precisa conhecer seus alunos; O professor precisa conhecer a epistemologia e a metodologia e o professor precisa conhecer o contexto social dos alunos.* Esse conhecimento identificará situações complexas de cada turma de alunos e contribuirá na escolha de estratégias contextualizadas que favoreçam a aprendizagem significativa (MORETTO, 2012).

O autor chama a atenção para a coautoria do aluno na elaboração do planejamento, que deixa de ser uma peça apenas técnica e engessada elaborada por professor e passa a ser dinâmica e diversificada, incluindo as curiosidades, obstáculos epistemológicos e conhecimentos prévios dos alunos. Portanto, o aluno coautor do planejamento pedagógico é também corresponsável por seu sucesso, diz o autor.

O autor também conta com um modelo, Modelo VM (Vasco Moretto) de plano de curso de disciplina, composto por: ementa, objetivo geral, metodologia, avaliação e desenvolvimento de unidades. Cada desenvolvimento de unidade possui uma estrutura: situação complexa (equivalente ao objetivo específico), os conteúdos conceituais, habilidades, linguagens, valores culturais e a administração do emocional.

Os três últimos elementos diferenciam-se dos demais apresentados por outros autores e tem o objetivo de prever a linguagem a desenvolver, bem como os valores culturais, buscando no contexto e possibilitando desenvolvimento, além da administração do emocional dos estudantes, no sentido de observarem seu desenvolvimento, limitações, envolvimento emocional dos alunos nos debates, entre outros.

Dentre as características de uma docência universitária de qualidade, citadas anteriormente por Zabalza e Cerdeiriña (2010), está o “design e planejamento do ensino e da aprendizagem”, sobre os quais os autores destacam, pois entendem que são de extrema importância, merecem atenção e que são determinantes para o desenvolvimento das coreografias internas.

Bordenave e Pereira (2008, 128-130) sugerem que o professor defina claramente o objetivo da aula, pois para cada um existem técnicas adequadas correspondentes e apresentam inúmeras possibilidades de atividades de ensino relacionadas ao desenvolvimento de capacidades:

a) Capacidade de observar: inclui as operações de perceber a realidade, descrever situações e construir conhecimentos, por meio de: excursão e visitas; exame de objetos reais (espécies); escrever o que foi observado; comparação de objetos e fenômenos; desenho de objetos; concurso sobre quem observa mais detalhes de uma situação; entrevista com pessoas; consultas bibliográficas, incluindo revistas e folhetos; coleção de insetos, partes vegetais, pedras, etc.; auxílios audiovisuais (flanelógrafos, álbum seriado, lâminas, etc.); uso de meios de comunicação pública (jornais, rádio, TV, cinema); uso de instrumentos de observação: microscópio, lupa, binóculos; uso de câmaras fotográficas e de cinema; uso de gravadores; estágios; convite a especialistas para proferirem palestras; assistência a exposições e exposições; correspondência; seminários, simpósios e painéis; instrução programada; manuseio de máquinas, animais, construções etc.[...];

b) Capacidade de analisar: inclui as operações de decompor objetos ou sistemas em elementares constitutivos; enumerar qualidades e propriedades; distinguir pontos-chave, relações e partes de um todo, fatores variáveis e parâmetros de uma situação; discriminar elementos de um problema, passos de uma sequência ou processo; aprender taxinomias e tipologias; instrução programada; diagnóstico de situações (plantas, animais, grupos etc); estudo de casos; reflexão; discussão dirigida pelo professor; painel de discussão; painel de oposição; pergunta circular; julgamento de concursos e exposições; análise de projeto; recursos visuais: diagramas, esquemas, gráficos; comparação de teorias, pesquisas, fenômenos, objetos; simpósios; execução de análise (química, física, botânica etc); estudo dirigido; leitura individual supervisionada; criticar relatórios de pesquisa, teses etc.; demonstração de métodos; trabalho independente supervisionado; estudo de taxinomias, classificações, tipologias.

c) Capacidade de teorizar: inclui as operações de repensar a realidade; associar, generalizar, inferir, deduzir, construir modelos, formular hipóteses, explicar ou desenvolver conceitos e proposições; pesquisar, extrapolar, prever, transpor e transformar, interpretar segundo critérios vários. Pesquisa bibliográfica; projetos de pesquisa individual e grupal; preparação de instrumentos de coletar dados (questionário); prática de entrevistas; leitura de relatórios de pesquisa; coleções: herbário, insetário; leitura de textos sobre pesquisa;

leitura de jornais técnicos; estudo dirigido; assistência a congressos e reuniões científicas; correspondência com pesquisadores; redação de resenhas; aprendizagem de redação técnica; curso de uso de biblioteca; aula expositiva sobre o método científico; discussão em pequenos grupos; reflexão individual e em grupos; contato com estudiosos.

d) Capacidade de sintetizar: inclui as operações de julgar, avaliar, discutir valores, apreciar, criticar, debater, tomar decisões, resolver problemas. Tempestade cerebral; fazer resenhas; fazer monografias; escrever teses; resolver problemas; reorganizar relatórios ou artigos alheios; distribuição de tarefas a alunos, de forma individual, para que o todo seja integrado pelo grupo; seminário sobre um tema com formulação de conclusões finais; estudo de casos-problemas, com solução entre outros.

e) Capacidade de aplicar e transferir o aprendido: inclui as operações de planejar, organizar, dirigir, executar, realizar, construir, produzir. Elaborar projetos; dar oportunidade de exercer liderança; distribuir responsabilidade aos alunos; executar projetos em equipe ou individuais; construir modelos, maquetes etc.; reformar máquinas, instrumentos, instalações etc.; calcular custos de operação; jogos de decisão tipo “Banco Imobiliário” (*Monopoly*); simular para computador; formação de grupos competitivos; serviços de consultas; serviço direto aos agricultores; estágios em indústrias; estágios junto a escritórios de extensão agrícola; prática de campo e de laboratório; estudo de casos; entrevistas com homens de empresa, líderes políticos, entre outros.

Masetto (2010) utiliza as ideias de Masetto (2003), Bordenave (1984), Torre (2008) e Gil (2007) para citar inúmeras técnicas que dinamizam as aulas o que apareceu nas falas dos docentes. Para ele, as técnicas e estratégias têm caráter de instrumentalidade: “Todas as técnicas são instrumentos e, como tais, necessariamente precisam estar adequadas a um objetivo e ser eficientes para ajudar na consecução deste” (p. 83).

O autor chama a atenção para três pontos: O processo de aprendizagem tem vários objetivos (de conhecimento, de habilidades e competências, afetivo-emocionais e de atitudes ou valores); Cada turma de alunos é diferente uma da outra e, para o mesmo objetivo, muitas vezes temos que utilizar técnicas diferentes, o que exige conhecimento e domínio do professor e é preciso variar as técnicas no decorrer da disciplina, pois atuam como elemento de motivação dos alunos, bem como explicitar claramente os objetivos.

Nesse sentido, Masetto (2010, p.85-134) sugere técnicas para iniciar a disciplina e motivar os alunos; Técnicas para que os alunos aprendam e fixem informações, Técnicas para que os alunos aprendam a organizar as ideias e a se comunicar: Técnicas para os alunos aprenderem a discutir teorias, autores, ideias e interpretações e desenvolver a participação: Técnicas para comunicar informação, motivar para um assunto, introduzir ou sintetizar um tema: Técnicas para aplicar conhecimentos, resolver problemas e situações: Técnicas para promover desenvolvimento de atitudes e valores: O autor traz, ainda, **alguns recursos** que são os meios, para que as técnicas funcionem adequadamente: vídeos, filmes, imagens, músicas, fotos; multimídia e eletrônicos (máquinas de calcular, *GPS*, *iPod*, *iPhone*, etc.), material concreto para desenho, maquete; retroprojeto, projetor multimidiático; lousa, bússola, rochas, tabelas, equipamentos diversos; livros didáticos e paradidáticos, esquemas; textos complementares, poesias.

Os autores vários elementos para a reflexão referente ao planejamento e possibilidades de ensino.

Essas possibilidades para desenvolver o ensino e a aprendizagem, concretizando o planejamento docente são Metodologias Ativas-MAs, pois para Zabalza e Cerdeiriña (2010), certas metodologias possuem melhores condições para alcançar competências e não somente atingir alguns de seus componentes como apropriação de conhecimentos, ou

só habilidades práticas ou simplesmente posturas do tipo emocional. Certas metodologias permitem que estudantes assimilem o conhecimento não de forma mecânica ou memorística, mas sim, que sejam capazes de manejar os conhecimentos e aplicar em algum tipo de tarefa relevante, como resolver problemas, analisar um caso, elaborar um produto, realizar um informe, organizar um esquema, entre outros. Também possibilitam desenvolver a capacidade metacognitiva de revisar o processo de aprendizagem, identificando fortalezas e fragilidades, por meio da reflexão e autoanálise o que auxilia no processo permanente de melhora.

Morán (2015, p. 15) destaca dois caminhos para a inovação na universidade, um com a mudança mais leve, mantendo o projeto com disciplinas, mas “priorizam o envolvimento maior do aluno, com Metodologias Ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou *blended* e a sala de aula invertida.” E o outro caminho, com mudança mais profunda, com projeto sem disciplinas.

Tanto um caminho quanto o outro indica que a Metodologia Ativa fará parte da mudança, sendo o caminho inicial ou secundário, depois do realinhamento do projeto pedagógico, do currículo, da avaliação, dos tempos e espaços, da utilização da tecnologia.

Para o autor supracitado a Metodologia Ativa de aprendizagem parte de problemas e situações reais da profissão, possibilitando desafios relevantes, jogos colaborativos e individuais, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos, projetos pessoais e projetos de grupo, nas quais o aluno seja ativo e não passivo, tenha um envolvimento profundo e não burocrático e que o professor seja orientador e não transmissor, por meio de uma organização didático-pedagógica, com aulas roteirizadas, buscando o alcance dos objetivos propostos e o desenvolvimento intelectual, emocional, pessoal e comunicacional dos estudantes.

Nesse sentido, ancoramos teoricamente a Metodologia Ativa nos pressupostos de Freire (2004), por entender que a postura do docente e do aluno precisa ser fundamentalmente dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva enquanto fala e enquanto ouve e o que impulsiona a aprendizagem de adultos é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo, a partir de conhecimentos e experiências prévias. “O que importa é que professor e aluno se assumam epistemologicamente curiosos” (p. 86).

Os alicerces teóricos da MA são: autonomia, problematização, relação teoria/prática, utilização das TICs, empatia e bom relacionamento, elaboração da síntese do conhecimento, da significação, da função ativa do estudante e da função do docente tutor. (MITRE, 2008; FREIRE, 1996, 2011; ANASTASIOU, 2015; ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2010; LUCARELLI, 2010, 2012; MASETTO, 2010; POSTIC, 1990; VASCONCELOS *apud* ANASTASIOU, 2015; FERREIRA, 1988).

3 Metodologia

O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, “pois visa contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto.” (AMADO, 2014, p. 15).

O *locus* da pesquisa foi uma Universidade Comunitária Catarinense, com 50 anos de existência, sendo 21 anos como universidade.

A coleta de dados foi feita por meio de três vias: 1) Entrevista semiestruturada com quatro docentes; 2) Grupo Focal-GF, com estudantes de quatro cursos; 3) Análise documental.

Quanto aos docentes que participaram da pesquisa, atenderam aos seguintes critérios: Ser um professor de cada área do conhecimento (antiga Unidade Acadêmica-UMA); ter participado do curso de formação em MA; ter realizado o maior número de aulas no LMI-Laboratório de Metodologias Inovadoras; assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE.

Os docentes foram identificados como DocVermelho, DocAzul, DocVerde e DocAmarelo para manter o anonimato e relacionar com a cor institucional.

Quanto aos quatro GFs foram constituídos por estudantes do curso respectivo ao professor entrevistado, sendo que um GF teve seis estudantes, dois sete e um grupo com oito estudantes, seguindo os pressupostos de Gatti (2005) de que tenham a presença de seis a doze pessoas. Os estudantes foram identificados de acordo com as cores dos docentes.

A análise dos dados foi realizada utilizando os pressupostos da Análise Textual Discursiva-ATD (MORAES; GALIAZZI, 2014), com auxílio do *software* NVivo.

De acordo com o *site* do software, o NVivo foi desenvolvido para auxiliar pesquisadores e outras pessoas que trabalham com material não-estruturado a compilar, comparar e decifrar informação de forma rápida e segura.

4 Resultados

Os resultados foram expressos em cinco categorias, por meio de coreografias.

Coreografia externa: planejamento

Dentre as características esperadas de professor citadas no PPI da Instituição (2012, p. 18-19). pesquisada, destaco as seguintes:

[...] Comprometido com a qualidade da aprendizagem dos/as alunos/as; Experiente em planejamento e otimização do currículo e dos respectivos conteúdos das disciplinas com um foco para a realidade de mercado de trabalho; Incentivador da autonomia do estudante para a produção individual e para o trabalho em equipe; Comprometido com a sua formação continuada; Capaz de ouvir e de expressar-se; Dotado de cultura geral; Compreensivo acerca da diversidade existente entre os/as alunos/as, contribuindo com a criação de estratégias de qualificação de um ensino inclusivo; Capaz de elaborar e executar projetos interdisciplinares, privilegiando a construção de saberes não fragmentados; Articulador nas relações inter-pessoais como importante ponto de partida para a realização do processo ensino-aprendizagem; Comprometido com a avaliação [...]; Usuário de novas metodologias, tecnologias, estratégias e materiais de apoio.

Para o bom andamento do projeto de universidade e dos cursos de graduação, é necessária a discussão, a compreensão e a incorporação dessas características do docente no cotidiano das aulas, bem como a discussão e encaminhamento de ações para efetivar a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, materializando no planejamento das disciplinas do currículo.

A análise dos planos de ensino/aprendizagem, do DocAzul e do DocAmarelo estão expressas pela denominação de Plano Azul e Plano Amarelo, ou seja, o plano respectivo do professor interlocutor. As duas disciplinas são de quatro créditos, 72 h/a e ofertadas na 2ª fase do curso.

Tendo em vista que a Instituição tem um modelo padrão de plano de ensino e aprendizagem no sistema *online*, destaquei os principais aspectos referentes ao: objetivo

do curso, ementa, objetivo geral, objetivos específicos, conteúdos, metodologia, avaliação e bibliografias.

Quanto ao objetivo do curso: o Plano Azul apresenta dois e o Plano Amarelo, três objetivos. Poderiam estar separados em geral e específicos, além do que orientação é de colocar somente o objetivo geral do curso no plano de ensino.

Quanto à ementa: a ementa das duas disciplinas apresenta a descrição simplificada dos conteúdos.

Quanto ao objetivo geral: o Plano Azul apresenta três objetivos gerais e o Plano D somente um objetivo, estando de acordo como o solicitado.

Quanto aos objetivos específicos: o Plano Azul apresenta cinco objetivos específicos e o Plano Amarelo quatro.

Quanto ao conteúdo: o Plano Azul apresenta 14 temas, sendo que dois apresentam um subtema e o Plano Amarelo apresenta quatro temáticas com três a quatro subtemas em cada uma.

Quanto à metodologia: no Plano Azul, estão relacionadas as Metodologias Ativas e inovadoras de aprendizagem: TBL, *Peer Instruction* e PBL, além das aulas expositivas dialogadas com utilização do AVA e de ferramentas multimídia, utilização do LMI e de aulas práticas de campo. No Plano Amarelo, constam somente: aulas expositivas e dialogadas com utilização dos recursos audiovisuais. No entanto, a professora tem *templates* para organização das aulas com seguintes itens: dados da disciplina, principais métodos, contato da professora, resultados esperados, demonstração dos resultados, recursos e referências e passos futuros.

Quanto à avaliação: no Plano Azul, constam 3 avaliações individuais escritas = 10,0 e outra avaliação com o somatório de atividades práticas = 10,0 (presença, participação, postagens, atividades em classe e extraclasse. Também estão especificadas formas de elaborar, receber e corrigir trabalhos, bem como sobre a realização de prova em época especial¹ e recuperação². No Plano Amarelo, consta: a avaliação do procedimento ensino e aprendizagem será processual e de acordo com a resolução: 1 prova individual (unidade 1); plano de aula individual (unidade 2 e 3) e um trabalho exercício da docência em grupo (unidade 4). As atividades avaliativas estão detalhadas, bem como a recuperação.

Quanto à bibliografia: os dois Planos apresentam três básicas e cinco complementares, conforme orientação nacional.

Cabe destacar que o PPI (2012, p. 21-22) traz os itens que devem conter no plano de ensino: Missão; objetivo do curso; ementa da disciplina; objetivos de ensino; conteúdos; metodologia; avaliação; bibliografia (referências): apresenta a bibliografia básica e complementar e que em 2014 surgiu a necessidade de reavaliar a formatação dos planos de ensino, com o objetivo de ampliar a reflexão dos professores acerca do planejamento e alinhamento com os pressupostos de formação do egresso estabelecidos no PPI e no PPC dos cursos de graduação, passando para a seguinte estrutura do plano de ensino/aprendizagem: Missão da Instituição; Visão de futuro; Identificação da disciplina; Objetivo do curso; Ementa; Objetivo geral da disciplina; Objetivos específicos; Descrição do conteúdo; Atividades de pesquisa e extensão; Atividades interdisciplinares;

¹ É realizada para graduandos que perderam a prova por algum motivo, desde que deferida pela coordenação do curso, baseada em resolução específica.

² É realizada para graduandos que não obtiveram nota 6, mínima para a aprovação, e segue regulamentação institucional. A partir de 2017/2, não tem mais prova final, os graduandos que obtiverem média 6 são aprovados e terão direito a recuperação ao longo do semestre letivo.

Metodologias de ensino e aprendizagem; Cronograma provisório de execução; Critérios de avaliação; Bibliografia básica; Bibliografia complementar.

Um ano após a implementação, no sistema *online*, do novo plano de ensino/aprendizagem, por solicitação dos professores, foi retirado o cronograma.

Zabalza e Cerdeiriña (2010, p. 119) propõem a estrutura das guias docentes da seguinte forma:

- a) Dados descritivos da matéria e do docente: nome e código; tipo; curso; número de créditos teóricos e práticos; pré-requisitos administrativos, essenciais e recomendáveis; professor e língua que utilizará; tutorias e sistema de apoio ao acadêmico: tutoria convencional, virtual e obrigatória;
- b) Sentido da matéria: explicar a importância da matéria no currículo e a relação com as demais matérias e a importância da matéria na formação profissional;
- c) Objetivos da matéria e competências a desenvolver: objetivos específicos e competências específicas;
- d) Conteúdos teóricos e práticos com guia específica para cada tema incluindo bibliografia. Conteúdos básicos e complementares relacionados ao tempo de aula;
- e) Metodologias e tempos disponíveis para atingir os objetivos e desenvolver as competências estabelecidas;
- f) Avaliação: aspectos, critérios, instrumentos e pesos, com objetivo de verificar se objetivos foram alcançados, domínio do conhecimento e desenvolvimento das competências.

Após a análise dos planos de ensino relacionadas ao PPI, PPC e à base teórica, apresento algumas evidências:

1) Quanto ao objetivo geral do curso contido no Plano Azul, ele está de acordo com o PPC; já o Plano Amarelo consta mais de um objetivo, por citar os objetivos específicos e o objetivo geral não está de acordo com o PPC;

2) Quanto aos objetivos específicos, o Plano Amarelo parece mais adequado, tendo em vista que apresenta quatro objetivos e quatro temáticas indicando os conteúdos, enquanto que o Plano Azul apresenta cinco objetivos para 14 temas;

3) Quanto à metodologia, o Plano Azul apresenta as Metodologias Ativas, em consonância com as respostas da professora entrevistada e com o descrito no PPC, enquanto que o Plano Amarelo só aponta a aula expositiva dialogada, que também está descrita no PPC. No entanto, na prática, organiza as aulas em *templates*, detalhando as atividades e evidenciando que utiliza Metodologias Ativas em suas aulas;

4) Quanto à avaliação, ficou evidente que as professoras utilizam a prova, pois o regimento exige que duas das três avaliações sejam individuais, mas também realizam atividades avaliativas que buscam acompanhar o processo de aprendizagem do graduando e dar conta do objetivo e do conteúdo programado, ou seja, para cada tema/contéudo uma avaliação correspondente. Cabe destacar que está bem detalhado o sistema avaliativo nos dois planos de ensino, o que é de extrema importância e evita futuros problemas, principalmente quando ocorre reprovação e reclamação dos estudantes;

5) Não aparecem as atividades interdisciplinares e de pesquisa e extensão, pois o plano dos professores é anterior à reformulação da estrutura;

6) Emerge a motivação para repensar o plano de ensino e aprendizagem institucional e individual, a partir da ideia dos autores supra citados, pois possibilita novamente rever o conjunto da disciplina e sua contribuição na formação do profissional cidadão previsto nos documentos Institucionais;

7) O PPI, os PPCs, exceto PPCAzul, não expressam claramente a utilização de Metodologias Ativas;

8) O plano de ensino Azul detalha todas as MAs utilizadas, alinhado ao PPC Azul, enquanto o plano de ensino Amarelo explicita somente a utilização de aulas expositivas dialogadas. No entanto, apresentou *templates* das aulas descrevendo as MAs utilizadas. Ocorre o descompasso entre o discurso, a prática pedagógica e o registro no documento oficial da Instituição, que é o plano de ensino e aprendizagem.

Variável Coreográfica: motivos da escolha da MA

A elaboração do planejamento semestral/plano de ensino/aprendizagem de cada disciplina carece da escolha qualificada das metodologias, decisão esta importante para alcançar os objetivos e a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, perguntei aos professores os motivos que levaram à escolha da MA.

Quatro subcategorias emergiram após as inferências nas respostas dos professores sobre a justificativa da escolha da metodologia para as aulas: conhecimento da metodologia; caracterização da disciplina; relação com mercado de trabalho e aceitação dos alunos.

Quanto ao **conhecimento da metodologia**: os quatro professores disseram que o conhecimento que tiveram na formação sobre Metodologias Ativas e a familiaridade com elas proporcionam segurança e bem estar na sala de aula.

“Além da formação, que acabou influenciando, a formação que a gente acabou tendo, o conhecimento da metodologia” (DocVerde).

“Então, sobretudo pela familiaridade, e videntemente também pelo tempo que a gente teve de estudo sobre, sobre esses métodos [...] embora você dispenda um tempo maior de preparação, esses métodos foram aqueles com os quais eu mais me senti bem” (DocVermelho).

Aponto um destaque nessa resposta: sobre o trabalho em grupo. A DocAzul fez uma observação:

*“[...] todo professor diz: eu dou trabalho em equipe. Mas existe uma diferença entre **dar trabalho e ensinar a trabalhar em equipe.**”*

E faz muito sentido essa observação, pois é preciso ensinar os estudantes desde a primeira fase a trabalhar realmente em grupo, desde a organização, trabalho coletivo, apresentação até a avaliação.

O trabalho em grupo é muito utilizado na academia e pode ser feito de diversas formas, variando o tamanho, as funções dos integrantes, etapas do trabalho, entre outros, objetivando a participação dos estudantes. Ele pode ser realizado em grupos simples com tarefa única; grupo simples com tarefas diversas; grupo simples com funções diversificadas; grupo de integração horizontal-vertical. (BORDENAVE; PEREIRA, 2008).

Os autores apresentam diversos critérios para dividir os estudantes em grupos (p. 157): pelo resultado de um sociograma: afinidade e simpatia mútua; por homogeneidade: nível de rendimento escolar; por heterogeneidade deliberada; por ordem de chamada; por numeração: 1, 2, 3, 4, 5... objetivando quebrar as “panelinhas”: agrupam-se os estudantes número 1, 2... e, assim, sucessivamente. O que parece mais interessante para a formação dos estudantes é a diversificação na formação dos grupos, cada vez de uma maneira.

Quanto à **caracterização da disciplina**: três docentes (Vermelho, Verde e Amarelo) citaram que a disciplina interfere na escolha da metodologia, sua tipologia, seus objetivos e conteúdos.

“Eu seleciono a partir do objetivo e do conteúdo que vou trabalhar. Esse é meu critério” (DocVermelho).

“As vezes o que interfere na escolha da metodologia é o número de alunos na sala.”

O número de alunos é um elemento que precisa ser considerado para pensar a metodologia e as atividades que serão desenvolvidas no sentido de alcançar a aprendizagem desejada. Esse é um **desafio** para nós, professores.

Quanto à **relação com o mercado de trabalho**: dois docentes (Azul e Verde) trouxeram também esse motivo para utilizar a Metodologia Ativa, no sentido de aproximar o curso e a empresa, por meio da relação teoria/prática e das relações entre as pessoas, situações vivenciadas.

“Eu acho que atende também, pensando em questão de mercado de trabalho, pensando lá fora, a gente pode pensar em termos de aprendizagem, acho que ela é importante porque ela tem a contribuição dos colegas. Mas pensando mercado externo, é uma dos quesitos que as empresas estão pedindo. Como trabalho com estágio e TCC, eu tenho esse contato, e eles dizem, os alunos não sabem trabalhar em equipe.” (DocAzul)

Quanto à **aceitação dos alunos**: a aceitação dos alunos às aulas com Metodologias Ativas foi citada, com muita ênfase, pela DocAmarelo:

“Os alunos gostam muito de participar, de debater, de discutir, de contribuir, de serem ouvidos, de participar junto com o professor e eles têm aceitação grande porque também além de ter essa necessidade não é algo muito comum, não são todos os professores que fazem metodologias diversificadas.”

Essa professora tem a mesma percepção dos estudantes, de que a maioria dos professores dos cursos, das quatro áreas do conhecimento, utiliza aula expositiva.

Os critérios de escolha da metodologia são: estrutura do assunto e tipo de aprendizagem envolvido; objetivos educacionais; tipos de alunos/quantidade de alunos; aceitação dos alunos e a experiência didática do professor, o tempo disponível e as facilidades físicas. (BORDENAVE; PEREIRA, 2008):

O que aparece de diferente na percepção dos professores é a preocupação com o mercado de trabalho e Bordenave e Pereira citam dois critérios diferentes para escolher as atividades: o tempo disponível e as facilidades físicas.

Essa análise possibilitou a elaboração de um novo mapa conceitual, resultante da teoria, da empiria e da inferência da pesquisadora, quiçá uma importante contribuição anunciada nesse estudo:

Figura 1 – Fatores intercorrentes para escolha de atividades/metodologias de ensino e aprendizagem resultantes da teoria e da empiria



Fonte: Da Autora (2017).

Os quatro docentes, um de cada área do conhecimento, utilizam Metodologias Ativas em todas as disciplinas que lecionam na graduação e dois professores também utilizam na pós-graduação, sendo um na especialização e outro no mestrado.

O quadro abaixo apresenta as Metodologias Ativas utilizadas nas disciplinas ministradas pelos docentes interlocutores.

Quadro 1 – Metodologias Ativas utilizadas pelos docentes nas disciplinas dos cursos de graduação

DOCENTES	METODOLOGIAS ATIVAS UTILIZADAS
DocVermelho	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de caso • Paso, divisual paso, que é o quebra-cabeça • <i>Kinf percher</i> • <i>Peer instruction</i>
DocAzul	<ul style="list-style-type: none"> • TBL • <i>Peer instruction</i> • PBL somente uma vez
DocVerde	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Peer instruction</i> • Problematização • Estudo de caso • Forma híbrida: PBL aprendizagem baseada em projetos
DocAmarelo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Peer instruction</i> com adaptações • Casos de ensino • Metodologias interativas: seminário integrado, júri simulado, debates, GV x GO, grupos de discussão, integração vertical e horizontal, café mundial

Fonte: Da Autora (2017).

Os quatro docentes utilizam várias metodologias no processo de ensino e aprendizagem sendo o *Peer Instrucion* e o estudo de caso os mais utilizados. Ficou evidente que os professores aprenderam sobre essas metodologias ativas na capacitação oportunizada pela Instituição, no entanto, fazem adaptações para utilizá-las na sala de aula.

Os quatro professores disseram fazer algum tipo de adaptação quando utilizam as Metodologias Ativas:

“Porque, eu considero, que para trabalhar a metodologia, eu acho, eu pelo menos faço assim, tem que seguir o autor original, o passo a passo dele e fazer direta, exatamente como ele fez, apenas a primeira vez, depois tu adapta para tua realidade.” (DocAzul)

“Na verdade a gente faz um híbrido.” (DocVerde)

“Eu trabalhei com peer instrucion, mas não foi bem na estrutura que a gente viu na formação, fiz adaptações, com adaptações, não naquela estrutura.” (DocAmarelo)

“Tenho utilizado também um referencial complementar que é, que eles denominam, de Arco de Maguerez.” (DocVermelho)

O Método do Arco, também chamado de Arco de Maguerez, foi criado por Charles Maguerez e apresenta um caminho metodológico orientador da prática pedagógica do professor no sentido de possibilitar o desenvolvimento dos alunos, o pensamento crítico e criativo e a autonomia intelectual, o que contribui com a formação do cidadão e da sua humanização (BORDENAVE; PEREIRA, 1982).

O processo de ensino pode ser considerado uma Metodologia Ativa e começa com a exposição dos alunos a um problema, partindo da realidade física ou social, chamada de **observação da realidade**, caracterizada pela visão global, ou síncrese do assunto a ser

ensinado. A segunda etapa é **problematização**, no caso, a **construção de uma maquete**, na qual são identificados diversos elementos e variáveis relacionados ao problema.

A próxima etapa é a **teorização**, chamada por Maguerez de **discussão sobre a maquete**. Nessa etapa, os alunos elaboram a base teórica, pesquisam, fazem leituras no sentido de esclarecer o assunto, o problema, etapa de análise.

Posteriormente, os alunos propõem hipóteses de solução as quais são confrontadas com os parâmetros da maquete do problema, chamada de **execução da maquete e execução efetiva**, portanto, é caracterizada como a síntese (BORDENAVE; PEREIRA, 1982).

Os autores chamam a atenção de que para um bom ensinamento são necessários os seguintes ingredientes: motivação do aprendiz; ferramentas e materiais necessários para a prática; auxílios visuais para complementar a explanação verbal; exercícios pelo aprendiz, verificação (retroalimentação) e reajuste; aplicação real no campo para facilitar a fixação e generalização (p. 52).

Possivelmente, esses elementos são utilizados na elaboração do planejamento e nas aulas do DocVermelho.

A DocAmarelo utiliza a nomenclatura metodologias interativas, tem formação em Pedagogia/licenciatura e citou uma variedade de metodologias para ensinar, nove possibilidades, talvez devido a sua formação, aprofundamento de estudos, elaboração do caderno com estratégias de ensino da Instituição e por ministrar cursos acerca dessa temática.

O quadro a seguir retrata as metodologias mais utilizadas pelos docentes na percepção dos estudantes.

Quadro 2 – Metodologias mais utilizadas pelos docentes na percepção dos estudantes

GRUPOS FOCAIS	METODOLOGIAS MAIS UTILIZADAS
GFVermelho	<ol style="list-style-type: none"> 1) Exposição de <i>slides</i> 2) Seminários 3) Trabalhos individuais e em grupos/relatório 4) Debates/discussões 5) Jogos empresariais 6) Prova/avaliação
GFAzul	<ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Slide</i>, aula expositiva dialogada 2) Trabalho em grupo 3) Exercício na sala de aula 4) Laboratório de informática
GFVerde	<ol style="list-style-type: none"> 1) Aulas expositivas 2) Aula prática 3) Seminário 4) Saída de campo 5) Roda de conversa/debate
GFAmarelo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Expositiva dialogada com <i>datashow</i> e quadro 2) Atividades no quadro e exercício 3) Uso da lousa digital 4) Uso a tecnologia, o quadro e dinâmicas 6) Uso laboratórios de informática 7) Seminário com apresentação

Fonte: Da Autora (2017).

A metodologia mais utilizada pelos professores na percepção dos estudantes é a aula expositiva, dialogada, com utilização do quadro e do *datashow*.

O seminário foi citado por todos os grupos, apesar de não estar na mesma ordem de utilização, além de várias possíveis Metodologias Ativas. Interessante que os estudantes do GFVermelho, da área de Ciências Sociais Aplicadas, citaram a avaliação quando indagados sobre a metodologia; talvez devido à utilização da prova em todas as disciplinas ou porque muitas vezes uma forma de ensinar é uma possibilidade de avaliar.

Cabe destacar que os estudantes estão, no mínimo, há seis semestres no curso, ou seja, já tiveram mais de 30 disciplinas com muitos professores diferentes.

A percepção dos estudantes está em consonância com o PPC do Curso de XXXX (s/d, p. 35):

Dentre as metodologias mais utilizadas estão as aulas expositivas dialogadas; seminários; palestras; problematização; pesquisa; estudos de caso; viagens de estudo; estágios obrigatórios e não obrigatórios, Relatórios de Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental e Médio. São disponibilizados recursos como projetor multimídia e áudio em todas as salas; lousa digital uma das salas; laboratório de informática; laboratório de práticas de ensino, biblioteca e outros espaços equivalentes de aprendizagem.

Interessante que o PPC do Curso de XXXX (s/d, p. 35) destaca que os professores precisam estar:

Sempre atentos à diversificação e melhora nas metodologias promovendo a flexibilização curricular são pontos fundamentais para uma prática inclusiva para assim se garantir a acessibilidade dos alunos com deficiência a plenitude do conteúdo trabalhado, e proporcionar a ele a possibilidade de aprendizagem tal qual aos outros está sendo ofertado.

Talvez os professores não estejam tão familiarizados com o PPC, por isso não diversificam tanto as metodologias e espaços de aula, talvez não se deram conta que uma turma tão pequena poderia ter aulas em espaços diferenciados ao longo do curso.

Bordenave e Pereira (2008) citam um estudo realizado em 1969 em uma instituição de ensino agrícola do Brasil, do qual participaram da entrevista 24 professores. Os resultados de uso frequente foram os seguintes: a maioria, 20, utilizou a exposição oral ilustrada (com quadro-negro, álbum seriado, projeção de filme, *slide*, retroprojetor, cartaz); 9 utilizaram exposição oral com discussão (informal, pequenos grupos, painel e seminários), dentre outros: 9 utilizaram leituras complementares, 8 práticas de laboratório, 4 práticas de campo, 3 pesquisa didática e 1 realiza excursões.

Berbel (1994) fez um levantamento de qual metodologia era utilizada na disciplina de Metodologia do Ensino Superior, e de 31 situações de registro, as três principais foram as seguintes: exposição (21), discussão (18) e leitura (18). Uma das formas mais antigas que estão presentes nas situações de ensino, concluiu a autora.

Zabalza e Cerdeiriña (2010) dizem que os dados que dispõem apontam que em torno de 75% das aulas universitárias são de "*lecciones magistrales*", ou seja, aulas expositivas, as quais constituem um panorama metodológico empobrecido. Essa situação é coerente com a visão da docência centrada no ensino, no professor, mas o que se busca é a aprendizagem profunda e assentada do estudante.

Portanto, os anos passaram e continuamos a utilizar predominantemente a aula expositiva na universidade. Cabe uma reflexão individual e coletiva/colegiada/institucional sobre essa temática, entendendo que sua utilização pode ocorrer, de forma dialógica e participativa com estudantes, considerando os motivos da escolha da metodologia citados acima, mas que não seja dominante em todas as fases e curso.

O quadro a seguir retrata as Metodologias Ativas mais utilizadas pelos docentes na percepção dos estudantes.

Quadro 3 – MA mais utilizadas pelos professores na percepção dos estudantes

GRUPOS FOCAIS	METODOLOGIAS ATIVAS MAIS UTILIZADAS
GFVermelho	<ol style="list-style-type: none"> 1) Seminários 2) As práticas 3) Aplicativos, <i>socrative</i>. 4) Jogos empresariais 5) Debate com profissional especializado 6) Saídas de campo/visitas técnicas 7) Plano de exportação para empresa externa 8) Entrevista 9) Aulas com lego/exportação
GFAzul	<ol style="list-style-type: none"> 1) Projeto com turma toda/interdisciplinar 2) Interação e mesas redondas no LMI 3) Tempestade de ideias/<i>brainstorming</i> 4) Trabalho em equipe/trabalho final 5) Perguntas e respostas, antes do conteúdo apresentado: atividades pré-aula 6) Exercícios 7) Autoavaliação e heteroavaliação
GFVerde	<ol style="list-style-type: none"> 1) Aulas práticas 2) Estudo de caso 3) Rodas de conversa/debates 4) Seminários 5) Pesquisa 6) Projeto
GFAmarelo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Uso LMI (somente uma professora utilizou) 2) Uso de <i>software</i> 3) Mapa conceitual 4) Elaboração de aulas 5) Apresentação de trabalhos 6) Trabalhos/sínteses no final da aula

Fonte: Da Autora (2017).

Os estudantes GFVermelho evidenciaram muito os jogos empresariais, os debates junto com a participação de profissionais de áreas específicas em algumas disciplinas e a elaboração do plano de exportação, devido à relação direta com a empresa, ou seja, relação teoria e prática.

Os estudantes do GFAzul destacaram a elaboração do projeto com a turma toda/interdisciplinar, referente à produção de uma *ecobike*, além das atividades no LMI e atividades pré-aula.

Os estudantes do GFVerde apresentaram as respostas mais uniformes com destaque nas Metodologias Ativas as aulas práticas, o estudo de caso e as rodas de conversa, muito utilizadas no decorrer da metade do curso em diante.

Os estudantes do GFAmarelo evidenciaram as aulas no LMI, a utilização do *software* e a elaboração de mapa conceitual e elaboração de aulas. Quando falam de elaboração de aulas, possivelmente, relacionam aos casos de ensino citados pela professora.

Todos os cursos mencionaram a realização de trabalho em grupo/seminário e dois cursos citaram as atividades realizadas no LMI. Os estudantes dos outros dois cursos talvez não lembraram do LMI, ou talvez não ficou representado em sua memória as atividades lá realizadas.

O LMI aparece como um espaço físico diferenciado para aprendizagem bem como o projeto interdisciplinar da *ecobike* elaborado pela turma toda.

Quando perguntados sobre a quantidade de aulas em que os professores utilizam Metodologias Ativas, as respostas foram todas diferentes, considerando disciplinas com 18 encontros, ou seja, 72 h/a de 50 minutos.

Quadro 4 – Da quantidade de aulas com MA por semestre

DOCENTE	QUANTIDADE DE ENCONTROS
DocVermelho	7 a 8
DocAzul	4
DocVerde	50 a 70% (9 a 12)
DocAmarelo	60% (10) depois tem provas e revisões

Fonte: Da Autora (2017).

Os professores ratificam que o número de aulas trabalhadas com Metodologias Ativas depende da disciplina, dos objetivos e dos conteúdos trabalhados. Uma professora utiliza os princípios da Metodologia Ativa em todas suas aulas, e outros dois professores 60% a 70% das aulas com Metodologia Ativa.

DocAzul citou que utilizou Metodologia Ativa em quatro encontros, 16 h/a, não em sequência, mas intercalados, e diz o seguinte:

“Em cada aula tem alguma coisa da Metodologia Ativa, nem que seja expositiva interativa. Na verdade é assim, cada aula eu uso algum princípio, pois chegar lá na frente e fazer só expositiva não dá mais pra mim. Então, tem alguns princípios das metodologias que são usados em todas as aulas.”

Outro destaque:

“Frustração com atitudes dos estudantes.”

O DocVerde disse que reduziu a utilização, pois teve uma frustração:

“Vou colocar assim, dei uma reduzida agora, no momento dei uma reduzida, não estou trabalhando tanto, porque eu tive uma frustração.”

Pedi que ele falasse qual foi.

“É que teve uma turma que reclamou porque eu fazia todos os encontros no LMI (Laboratório MA), no semestre retrasado. As meninas assim: é professor, não tem como a aula ser na sala de aula normal, aqui a gente se dispersa muito. Aí me desestimulou aquilo ali sabe. Aí quando veio o outro semestre eu não tive todo o gás de fazer o mesmo. Não estão valorizando então aí voltei para sala convencional e terminei com a coisa expositiva, bem assim. É, é aquele modelo, o aluno quer receber aula, que o professor dê aula.”

Talvez a atitude de resistência dos estudantes esteja relacionada a sistemática utilização de sala de aula desde o ensino fundamental.

Variável coreográfica: Espaço físico das aulas

Na percepção de docentes e estudantes, a maioria das aulas ocorre na sala de aula comum. Acadêmicos de três cursos destacaram que tiveram aula no Laboratório de Metodologias Inovadoras – LMI –, e os quatro professores também disseram utilizá-los em suas aulas. O LMI foi inaugurado no segundo semestre de 2014, e conta com a seguinte estrutura, de acordo com a descrição e fotos abaixo: nove mesas redondas com seis cadeiras; seis quadros brancos na frente e na lateral da sala; dois projetores multimídia; mesa do docente; acesso à *internet*.

Figura 2 – Fotos do LMI



Fonte: Arquivos da Prograd da Instituição pesquisada (2016).

Os estudantes dos quatro Grupos Focais gostaram desse espaço de aula. Especificamente, os estudantes do GFAmarelo lamentam que somente uma professora utilizou esse espaço diferenciado de aula, pois já estão na 6ª fase, tiveram mais de 35 disciplinas e alegam que poderiam ter aulas em outros locais, não somente na sala de aula básica³, tendo em vista que a turma tem somente 11 estudantes. Justificam o descontentamento, pois serão professores e gostariam de vivenciar outras possibilidades que pudessem ser utilizadas nas suas aulas na escola.

Zabalza e Cerdeiriña (2010) citam dentre as dez características da docência universitária de qualidade a *organização das condições gerais da aprendizagem*, ou seja, da organização de espaços e tempos educacionais, que auxiliam na aprendizagem, aliados as condições de trabalho, aos requisitos de ingresso e permanência, ao nível de exigência das tarefas e que atribui grande importância, as regras do jogo acadêmico que devem estar bem definidas e acessíveis, respeitando os direitos dos estudantes.

Os autores chamam a atenção de que 30% de estudantes abandonam os estudos ou mudam de carreira no primeiro ano de seu curso e pensam que alguma coisa não está sendo bem feita nesse sentido. Masetto (2010) destaca que o espaço e tempo são de extrema importância para a aprendizagem. O espaço é considerado os mais variados ambientes que podem ocorrer as aulas na universidade, desde as salas de aula até laboratórios, biblioteca, videoteca, hemeroteca, teatro, anfiteatro, espaços ao ar livre, os pátios, entre outros.

O autor diz que também podem ser espaços de aprendizagem os ambientes profissionais fora da universidade, os quais o acadêmico pode acessar por meio do estágio, visitas técnicas, entrevistas com especialistas, participação em ambientes modelos como

³ Comporta 54 acadêmicos.

escritórios jurídicos ou empresariais e empresas juniores. Além disso, há o ambiente virtual, no qual a aprendizagem pode ocorrer a distância, explorando *sites*, *internet*, bibliotecas, projetos, teleconferências, *chats*, fórum de discussões, construção de hipertextos e textos coletivos, comunicação *online* com colegas, professores e especialistas de qualquer parte do mundo e a qualquer tempo.

5 Conclusão

O estudo atingiu o objetivo proposto no sentido de apresentar as evidências referentes ao planejamento docente com utilização de MAs:

Cinco categorias emergiram do estudo, expressas em coreografia externa: plano de ensino/aprendizagem; variável coreográfica: MAs utilizadas; os motivos que levam à escolha de MA; quantidade de aulas que utilizam em cada disciplina e espaço físico das aulas.

Quanto ao planejamento: Há organização da Instituição quanto ao cumprimento da legislação nacional de possuir os documentos como PPI e PPCs, além da atualização periódica desses documentos; Os planos de ensino/aprendizagem são padronizados e reavaliados de acordo com necessidade institucional e dos docentes; Os docentes utilizam MAs nas aulas, mas não descrevem com detalhamento no plano de ensino/aprendizagem, exceto um deles.

Quanto as Metodologias: A metodologia mais utilizada pelos docentes é aula expositiva dialogada e as MAs mais utilizadas: *Peer Instrucion*, estudo de caso, trabalho em grupo/seminário, PBL e atividades realizadas no Laboratório de Metodologia Inovadora-LMI.

Quanto aos motivos da escolha da MA são quatro: conhecimento da metodologia; caracterização da disciplina; relação com mercado de trabalho e aceitação dos alunos.

Quanto a quantidade de aulas de MA: quatro a 12 encontros por semestre, sendo que um professor utiliza os pressupostos da MA em todas as aulas.

Quanto ao espaço físico: O LMI foi o espaço diferente utilizado nas aulas.

Percebemos a necessidade da continuidade dos estudos acerca do planejamento e da MA na educação superior.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. As bases teórico-metodológicas da educação de adultos e os desafios da metodologia ativa nos cursos de graduação. In: MALPARTIDA, Humberto Miguel Garay; MARTINS, Anna Karenina Azavedo. (Coord.) **Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: relatos e reflexões**. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 17-63.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia do ensino superior: realidade e significado**. Campinas/SP: Papirus, 1994.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.



FERREIRA, Robinalva. **Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense**: trançado de avanços e desafios. 381 f. Tese (Doutorado em Educação). – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7821>. Acesso em: 07 de ago. de 2017.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. reimp. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LUCARELLI, Elisa. Teoría y práctica del intelectual-crítico. In: SASSI, G. Viviana. **Universidad y prácticas de innovación pedagógica**. Buenos Aires: Jorge Baudino, 2010. p.111-160.

LÜCK, Heloísa. **Metodologia de projetos**: uma ferramenta de planejamento e gestão. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MASETTO, Marcos T. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MITRE, Minardi, Sandra. Et.al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde**: debates atuais. Ciência & saúde coletiva, vol. 13, n.Su2. dezembro, 2008, p. 2133-2144, Rio de Janeiro. Disponível em: www.redalyc.org. Acesso em: 27 de set. 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2014.

MORÁN, José M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf acesso em: 03 de abr. de 2017.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica**. 2. ed. Coimbra:Coimbra, 1990.

ZABALZA, Miguel A; CERDEIRIÑA, M^a Ainoha. **Planificación de la docência en la universidad**: elaboración de las guías docentes de las materias. Madrid/Espanha: Narcea, 2010.



Fonte financiadora: CNPQ, PUCRS, UNESC.

6547966 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS DIGITAIS NO ESTUDO DOS CONCEITOS GEOMÉTRICOS

Renata Manenti Da Silva¹, Michele Domingos Schneider², Volmar Madeira², Elisa Netto Zanette²

¹unescc- Universidade Do Extremo Sul Catarinense (Grupos De Pesquisa Em Educação A Distância No Ensino Superior – GPEAD – Curso De Matemática, UNESC, Criciúma - SC)

²unescc- Universidade Do Extremo Sul Catarinense (GPEAD, UNESC, Criciúma - SC)

RESUMO: As mudanças promovidas pela inserção dos meios digitais na sociedade contemporânea redefinem e transformam os meios sociais, políticos e econômicos a partir do conhecimento. Considerando que, este é o contexto que deve orientar a utilização crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação, em particular, os Recursos Educacionais Abertos (REAs), sobretudo no ensino superior, definiu-se como problema da pesquisa: Os REAs são utilizados no ensino e aprendizagem dos conceitos geométricos, na Educação Matemática? Deste modo, a pesquisa objetivou investigar o uso dos REAs no estudo dos conceitos geométricos, na Educação Matemática. Desenvolvida no período de maio de 2017 a fevereiro de 2018, constituiu-se em revisão bibliográfica e contemplou as abordagens qualitativas e quantitativas de coleta e análise de dados. No âmbito da Matemática, os conceitos geométricos podem ser desenvolvidos com o uso de materiais diversos, como os softwares de geometria dinâmica e os REAs. Estes são recursos didáticos para o ensino, o aprendizado e a pesquisa, desenvolvidos em qualquer suporte ou mídia, que estão sob o domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, de uso livre e gratuito pelos professores e alunos, com acesso a rede Internet. Como resultado da pesquisa observou-se que, há um reduzido uso de REAs, prevalecendo a utilização do software GeoGebra no ensino-aprendizagem de geometria e de funções matemáticas.

Palavras-chave: Educação Matemática, Ensino e Aprendizagem, Geometria, Recursos Educacionais Abertos.

1 Introdução

A revolução tecnológica concentrada nas TICs, nas últimas décadas, tem remodelado a vida em sociedade, em ritmo acelerado. Vive-se na sociedade da informação, em rede, que almeja continuamente evoluir para a sociedade do conhecimento. Entretanto, a tecnologia não determina a sociedade, nem a sociedade determina o curso da transformação tecnológica, que sofre interferência de diversos fatores, como a criatividade, a iniciativa empreendedora que intervém no processo de descobertas científicas e inovações tecnológicas. O resultado final está relacionado a um complexo padrão interativo (CASTELLS, 2005).

Para Dziekaniak e Rover (2012), a sociedade do conhecimento é baseada no uso compartilhado de recursos das diferentes áreas de atuação humana, na construção coletiva de conhecimento, na interação livre entre os sujeitos, sem limitações de tempo e espaço e, principalmente, na valorização do direito à informação, às TICs e à educação, como um bem comum.

Neste sentido pode-se afirmar que as redes potencializam os espaços de comunicação, pela interconexão mundial dos computadores, configurando o Ciberespaço. As redes são difíceis de censurar e controlar, pois reconfiguram-se continuamente. Souza (2015, p.30) cita a Enciclopédia Livre Wikimedia como um exemplo importante do fenômeno de reconfiguração constante da rede, característica da Web 2.0, num movimento de acesso aberto e crescimento continuado. “É um movimento mundial de produção de mídia digital, aberta, livre e voluntária, que se organiza em um sistema de fundação sem fins lucrativos e que tomou uma dimensão internacional”.

Este movimento aberto, no que diz respeito ao conteúdo, defende o acesso à produção científica mundial por meio de recursos digitais, sem restrições, online, gratuito e protegido com algum tipo de licença. A *Creative Commons* é a licença comumente usada que garante os direitos autorais, acesso e uso das obras. Nomeados de Recursos Educacionais Abertos (REAs) potencializam a inserção das TICs na educação, contribuindo com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem das atuais gerações (SOUZA, 2015).

No âmbito da Matemática, a geometria tem função essencial na formação dos estudantes, imersos num mundo de formas, ao possibilitar uma interpretação mais completa do mundo, uma comunicação mais abrangente das ideias e uma visão mais equilibrada dessa área de conhecimento, segundo Lorenzato (1995). O ensino e a aprendizagem dos conceitos geométricos possibilitam o desenvolvimento do raciocínio visual e habilidades espaciais para resolver problemas matemáticos e de outras áreas de conhecimento onde as ideias geométricas estão presentes, como na arquitetura, nas artes, na natureza, entre outros.

Para Campos (2001), a relação do aspecto tridimensional com o bidimensional da geometria potencializa a aprendizagem. As formas ganham sentido tanto no aspecto do estudo da geometria, quanto no cotidiano. Nesse contexto, os recursos digitais educacionais possibilitam a interação entre os objetos geométricos de forma dinâmica contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem dos principais conceitos.

Compreender o movimento de inserção desses recursos na educação, em especial na educação matemática, motivou o presente estudo, cujo problema foi definido em: Os REAs são utilizados no ensino e aprendizagem dos conceitos geométricos, na Educação Matemática? Definiu-se assim, como objetivo geral da pesquisa, investigar o uso dos REAs no estudo dos conceitos geométricos, na Educação Matemática. O estudo foi desenvolvido a partir da revisão de literatura sobre as publicações científicas em bases de dados eletrônicas, relacionadas ao período de 2012 a 2017.

2 Referencial Teórico

Os estudos de Manuel Castells (2005) sobre o fenômeno da sociedade em rede são amplamente apresentados na trilogia "A Era da informação" como afirma Souza (2015, p.18). Representam o resultado de três processos independentes e articulados: “a revolução da tecnologia da informação, a crise econômica do capitalismo e do estatismo e sua consequente reestruturação e o apogeu de movimentos sociais culturais, tais como o liberalismo, direitos humanos, feminismo e ambientalismo”. São processos que estruturam a nova sociedade dominante, a sociedade em rede com uma nova economia, informacional e global, e uma nova cultura, nomeada por Castells (2005, p.413), como “a cultura da virtualidade real”. No âmbito da educação, esta não pode ser somente influenciada por tais



transformações, mas deve constituir-se como o ingrediente central da sociedade do conhecimento, como cita Barone (2012).

Para Moran *et al.* (2013), os meios de comunicação desenvolvem sofisticadas formas de comunicação sensorial e multidimensional. Integram as linguagens, os ritmos e os diferentes caminhos de acesso ao conhecimento. Souza (2015, p.17-18) também enfatiza que, “as possibilidades de caminhos e alternativas dialógicas crescem em progressão exponencial”, provocadas pelas tecnologias de multimídia e hipertextualidade, vinculadas a Internet e as mídias digitais, que estimulam a interatividade e a criatividade humana. Neste contexto, as mídias digitais são compreendidas como meio de comunicação que se utilize de tecnologia digital. Assim, uma rede social é uma mídia social que é também uma mídia digital.

O movimento de acesso livre ao conhecimento por meio dos repositórios digitais se articula e se confunde com o movimento de software livre e, ferramentas de domínio público. Neste sentido, Souza (2015) cita o “Software Livre” como o movimento organizado que iniciou em 1983, com Richard Stallman no Projeto GNU e, em 1985, com a fundação da *Free Software Foundation* (FSF), organização sem fins lucrativos, que se dedica a eliminação de restrições sobre a cópia, estudo e modificação de programas de computadores. Conceitualmente, definem software livre como “o software que pode ser usado, copiado, estudado, modificado e redistribuído sem restrição”. Usualmente, é distribuído acompanhado por uma licença de software livre e com a disponibilização do seu código-fonte. (SOUZA, 2015, p. 31). Constitui-se de quatro liberdades básicas: executar o programa; estudar como o programa funciona e adaptá-lo (acesso ao código-fonte); redistribuir cópias de modo que possa ajudar ao próximo; e, ainda, aperfeiçoar o programa e liberar os seus aperfeiçoamentos.

Neste contexto, inserem-se os REAs que se constituem num movimento da comunidade internacional, impulsionado pela Internet, para criar bens educacionais pertencentes à humanidade. São recursos educacionais, de ensino, aprendizado e pesquisa. Desenvolvidos em diferente suporte ou mídia são de domínio público ou licenciados de maneira aberta, com licença *Creative Commons* (CC), permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros (REA-BRASIL, 2011). Também conhecidos como objetos de aprendizagem ou conteúdo aberto são componentes instrucionais, que podem ser reutilizados por professores e alunos em diferentes contextos de aprendizagem. A UNESCO define REA como: “[...] recursos de ensino, aprendizagem e pesquisa que estejam em domínio público, ou que tenham sido disponibilizados com uma licença de propriedade intelectual que permita seu uso e adaptação por terceiros.” (SANTOS, 2013, p.21).

Os REAs são armazenados em repositórios digitais (RD) institucionais. Experiências brasileiras de RDs são citadas por Santos (2013). Destaca-se o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE), com mais de vinte mil REAs publicados e um número significativo na área da Matemática, com autoria de educadores de diversos países.

A utilização de mídias digitais nos processos pedagógicos em Matemática, podem contribuir na superação das dificuldades associadas à complexidade matemática de compreensão de suas representações semióticas, segundo Flemming *et al.* (2000). Alguns softwares matemáticos, por exemplo, auxiliam na interação com diferentes formas de representação simbólica do mesmo objeto matemático: geométrico, aritmético e algébrico. Os softwares de simulação, de geometria dinâmica, entre outros, segundo Gravina e Santarosa (1998), evidenciam novas abordagens no processo de ensino e aprendizagem de entes geométricos por possibilitar conjecturas a partir da experimentação e construção



destes objetos, pelo questionamento, argumentação e dedução das propriedades geométricas.

Campos (2001), também enfatiza a importância para a aprendizagem dos conceitos geométricos, no estabelecimento da relação do aspecto tridimensional com o bidimensional da geometria, potencializado pelo uso de recursos de apoio, como os materiais manipuláveis e os digitais. Ao interagir de forma dinâmica com estes objetos, as formas “abstratas” estudadas na geometria plana ganham sentido tanto no aspecto do estudo da geometria, quanto no cotidiano, considerando que os objetos observáveis no cotidiano são tridimensionais.

Pereira (2012, p. 26) conceitua o termo geometria dinâmica como “ambiente oferecido por softwares que possibilitam manipular construções e objetos geométricos na tela do computador”. Bairral (2009, p. 26) destaca as importantes contribuições da geometria dinâmica, “[...] a interação do sujeito com a TIC; a descoberta mediante tentativa e erro; a observação, o levantamento e verificação de conjecturas, bem como as diferentes formas (não estáticas) de representação do objeto em estudo”.

Silva (2012, p.17) destaca que, o estudo dos objetos geométricos de uma forma interativa, propicia a criação de um ambiente de aprendizagem diferenciado para o ensino e aprendizagem da geometria, apresentando uma nova maneira de visualização tanto dos objetos da geometria euclidiana quanto de outras geometrias, como a hiperbólica, analítica ou projetiva. Num ambiente de geometria dinâmica os objetos podem sofrer modificações, mantendo suas propriedades, promovendo a interação do usuário com o objeto, manipulando, arrastando e modificando. “Nesse ambiente os objetos não permanecem de forma estática, sem movimento. O usuário é capaz de interagir com as construções geométricas, realizando movimentos como translações, rotações, modificação de tamanho, além de outras possibilidades”. Enfatiza-se a relevância do ensino de geometria na formação dos estudantes, ao possibilitar uma interpretação e uma comunicação mais abrangente das ideias e do espaço físico vivenciado contribuindo numa visão mais equilibrada dessa área de conhecimento, como afirma Lorenzato (1995).

Segundo Fiorentini (1995), o processo de ensino e aprendizagem de Matemática é diretamente influenciado pelas tendências matemáticas e teorias de aprendizagem. As concepções de ensino, de aprendizagem, de matemática e da educação assumida pelo professor, interferem no modo de ensinar. Essas concepções e pontos de vista particulares implicam fortemente no modo de como entendemos e praticamos o ensino da matemática. O autor define categorias das tendências em educação matemática, sendo elas a concepção de matemática; a crença de como se dá o processo de obtenção/produção/descoberta do conhecimento matemático; as finalidades e valores atribuídos ao ensino da matemática; a concepção de ensino; a concepção de aprendizagem; a cosmovisão subjacente; a relação professor-aluno e perspectiva de estudo/pesquisa visando a melhoria do ensino da matemática.

Assim, “lidar com tecnologias cada vez mais avançadas exige integrar todos os processos em situações de constantes conflitos, desafios, hipóteses e elaboração de novos significados e conceituações” com citam Nunes *et al.* (2012, p.27). Para Zanette, *et al.* (2012) constitui-se, em desafio para os educadores, que desempenham papel importante no processo de uso desses recursos.

A relação da matemática com o cotidiano faz com que o processo de ensino e aprendizagem seja uma pesquisa constante na busca de respostas para entender esse meio social em que alunos e professores estão inseridos (JARDINETTI, 2012). A Matemática ainda é vista, por professores e alunos, como uma área de difícil compreensão,

com linguagem própria e por suas abstrações não se relaciona com a realidade imediata, segundo Jardineti (1996). Entretanto, o conhecimento matemático apresenta uma lógica própria de elaboração e suas abstrações não são arbitrarias.

Flemming *et al.* (2000) citam o uso das representações semióticas na matemática, que, por sua vez, é a ciência que estuda os signos e sistemas de significações. Ou seja, pelas representações semióticas, mostra-se através de diferentes linguagens as diversas representações de um objeto de estudo. Pantoja, Campos e Salcedos (2013), também enfatizam os registros de representação na matemática - o objeto utilizado pode se representar de várias formas. É a conversão dessas formas de representação que possibilita a construção do conhecimento. “A distinção entre um objeto e sua representação é, portanto, um ponto estratégico para a compreensão da matemática”. (DUVAL, 2012). Assim, no campo matemático, a organização do ensino ocorre por meio da coordenação de registros de representação na maioria das vezes semiótica, que visam à compreensão e conceitualização. Duval (2012) explica que, nesse campo não se enfatiza a importância da mudança de registro, sendo uma negligência, que acarreta na falta de compreensão do aluno.

Fonseca *et al.* (2001), afirma que o pensamento matemático desenvolve-se inicialmente pela visualização num significado não restrito à observação. Entretanto, é no exercício de observação, por exemplo, de formas geométricas que constituem o espaço e, na descrição comparativa de suas diferenças que a criança elabora uma imagem mental que possibilita pensar no objeto na sua ausência e se constitui o início de todo o processo de abstração (BORBA; PENTEADO, 2001).

A construção de figuras geométricas tem legítima importância e é reveladora, na aprendizagem dos tratamentos específicos em um registro de representação. Pois elas privilegiam a formação de representação de um objeto ou situação matemática, no registro figurativo e permitem ver, mobilizar, controlar a produtividade da figura. Estes tratamentos figurativos, são operações, que podem ser resolvidas mentalmente ou materialmente com o apoio das figuras. Uma aprendizagem embasado nesse tratamento deve levar em consideração fatores visuais. (DUVAL, 2012)

Neste contexto, os diversos recursos digitais pedagógicos disponíveis podem contribuir na superação dessas dificuldades ao possibilitar as diferentes representações semióticas do objeto de estudo. Sobre isso, Moran (1997) afirma que, os recursos educacionais disponíveis na Internet, podem contribuir de forma significativa na melhoria dos processos pedagógicos, incluindo o campo da Matemática. Neste cenário, inserem-se os softwares matemáticos de uso livre como o GeoGebra⁴ e o Graph⁵, entre outros REAs.

O GeoGebra é um software de geometria dinâmica, de código aberto, disponível gratuitamente para usuários não comerciais. O código fonte do GeoGebra é disponibilizado sob a GNU (*General Public License*) sem restrições. Classificado com um REA pode ser utilizado por professores e alunos no processo didático de ensino e aprendizagem de matemática no âmbito de funções e objetos geométricos em 2D e 3D. O Graph é um software de código aberto capaz de gerar gráficos em duas dimensões de funções matemáticas e dados quantitativos. Tem licença [GNU](#) e possibilita desenhar funções normais, paramétricas e polares. Entretanto, o uso destes recursos deve estar vinculado a teorias de aprendizagem que embasam os projetos de aula.

⁴ <https://www.geogebra.org/?lang=pt>

⁵ <https://www.padowan.dk/>

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional se justifica também, pelas constantes transformações sociais e culturais que afetam todos os espaços incluindo os escolares que formam e educam as atuais de gerações Y e Z (OLIVEIRA, 2010). Com habilidades e necessidades que as diferenciam das gerações anteriores, provocam o repensar nas ações pedagógicas. Comunicam-se e interagem pelas redes sociais, acessam as diversas informações por meio das TICs. Vivem numa sociedade que está interconectada, com novas relações socioeconômicas e vivenciais. Exigem dos professores a reconfiguração de saberes, metodologias e recursos que ampliam o acesso às informações e as possibilidades de fomentar processos cooperativos e colaborativos, adequados a esse perfil de aluno (MORAN, 1997).

3 Metodologia

A pesquisa desenvolvida no período de 2017-2018 constitui-se em revisão bibliográfica, com abordagens quantitativas de coleta e qualitativas de análise de dados. Para Sampieri, Collado e Lucio (2006) a pesquisa qualitativa possibilita o aprofundamento dos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente e as experiências únicas. A fundamentação teórica foi baseada em livros, artigos e outros referenciais. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: diário de bordo, formulários com indicadores de qualidade e categorizações. A coleta de dados ocorreu a partir das publicações em repositórios digitais e bases de dados, relacionados a Educação Matemática e Tecnologias Digitais. Foram consultadas as bibliotecas eletrônicas SciELO, as revistas eletrônicas de Educação Matemática e Tecnologias Educacionais – Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática – SBEM; Educação Matemática em revista – SBM; REMAT – IFRS; RENOTE – UFRGS; VISIPEM e ENEM. Foram incluídas também, pesquisa nos Google Acadêmico.

Na seleção dos trabalhos científicos relevantes, foram considerados na pesquisa, os critérios de inclusão de análise, sugeridas por Martins e Zerbini (2014) em sua pesquisa, que são: estudos empíricos, modelos de avaliação sistemáticos (testados estatisticamente), instrumentos construídos e/ou validados, qualidade da revisão e resumos completos disponíveis. Após a coleta dos dados, estes foram tabulados e analisados e os resultados constam do relatório da pesquisa e nas socializações em publicações.

4 Resultados

O processo de ensino e aprendizagem de Matemática é diretamente influenciado pelas tendências matemáticas e teorias de aprendizagem assumidas na docência. Assim, o uso de TICs e REAs no processo educativo implica na compreensão de que os diversos recursos digitais pedagógicos disponíveis na atualidade, podem contribuir na superação das dificuldades dos alunos, associadas à complexidade matemática de compreensão de suas representações semióticas, como citam Flemming *et al.* (2000) e Duval (2012).

Considerando a relevância da docência na inserção das tecnologias digitais no contexto pedagógico, definiu-se no desenvolvimento da pesquisa, a busca por trabalhos publicados, relacionados a relatos de experiência no uso de tecnologia digitais na matemática com ênfase nos REAs. Inicialmente buscou-se investigar as bases de dados inter-relacionadas às Tecnologias Digitais e Educação Matemática. Das bases de dados investigadas, optou-se por 06 (seis) repositórios digitais.



Assim, foram selecionados na pesquisa, os repositórios digitais identificados na Tabela 1 por números romanos e relacionados a seguir: (I) SciELO⁶; (II) Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (RIPEM)⁷; SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática; (III) REMAT⁸ – Revista Eletrônica da Matemática – Periódicos do IFRS; (IV) RENOTE⁹ – Revista Novas Tecnologias na Educação; (V) VISIPEM¹⁰ – Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática; e, (VI) ENEM¹¹ – Encontro Nacional de Educação Matemática.

Os dados foram coletados inicialmente a partir dos resumos dos trabalhos completos dos repositórios já citados. Para a identificação, utilizaram-se as palavras-chaves: Recurso Educacional Aberto; Objeto de aprendizagem; GeoGebra; Softwares matemáticos; Matemática; Ensino e Aprendizagem. Com a identificação das palavras nos resumos, efetuou-se a leitura do artigo para identificação do objetivo e principais resultados do estudo. Os dados quantitativos, representando o total de artigos obtidos a partir da inclusão das palavras-chave no sistema de busca dos repositórios, constam da Tabela 1. Indicou-se por total de artigos relacionados aos temas de estudo/total referente ao período estabelecido na pesquisa.

⁶ <http://www.scielo.org/php/index.php>

⁷ <http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/>

⁸ <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT>

⁹ <http://seer.ufrgs.br/renote/>

¹⁰ http://www.sbembrasil.org.br/visipem/anais/story_html5.html

¹¹ <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/relatos-1.html>

Tabela 1: Artigos selecionados por critérios de inclusão e palavras-chave.

Palavra-chave	Base de Dados/Revista – Ano de Publicação					
	(I)	(II)	(III)	(IV)	(V)	(VI)
	2012-16	2012-17	2012-17	2012-17	2015	2016
Total de Artigos por palavras-chave no resumo ou título						
Recurso Educacional Aberto	33/1	3	0/0	6/1	-	-
Objeto de aprendizagem	62/0	-	3/0	90/1	-	-
GeoGebra	6/6	8	8/6	27/18		16
Softwares matemáticos	-	2	6/3	3/1	3	12
Matemática	589/6	-	75/0	93/13	-	-
Ensino e aprendizagem	912/1	-	46/0	27/2	-	-
Tecnologias diversas	-	12	-	-	7	18
Vídeos	-	4	-	-	7	18
Total de artigos	912/14	29	138/9	246/36	17	64

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos artigos investigados (2017)

Na base de dados SciELO (I), constam 33 artigos relacionados a “Recursos Educacionais Abertos” na Matemática, porém apenas 01 no período estabelecido; 62 resultados estão associados a “objetos de aprendizagem”, no entanto, sem relação com a área do presente estudo ou fora do período estabelecido; 06 resultados foram obtidos referentes a publicação sobre o uso do “GeoGebra” na Educação Matemática, sendo 06, relacionados ao período estabelecido nesta pesquisa – 2012 à 2017. Sobre os “softwares matemáticos” não foram localizados artigos para o período estabelecido. Na consulta por “Matemática”, foram encontrados 589 artigos, sendo destes, 6 relevantes para a pesquisa. Ao se tratar de “Ensino Aprendizagem”, 912 artigos foram localizados, mas apenas 01 com relevância no presente estudo.

Nas publicações da RIPEM (II), constam 12 resultados associados a “tecnologia” e 04 relacionados ao uso de vídeos na educação. Sobre os “softwares matemáticos” foram localizados 02 artigos no período estabelecido. 08 resultados foram obtidos referentes a publicação sobre o uso do “GeoGebra” na Educação Matemática. Quanto a outros REAs na Matemática, foram encontrados 03 artigos com implicação em sala de aula.

No repositório da SBM (<https://www.sbm.org.br/>) foram encontrados apenas artigos ou coleções de livros relacionados a temas particulares da matemática em si, história, origem ou aplicação dos conceitos matemáticos, não relacionados ao objeto de estudo.

Na REMAT (III), não constam artigos relacionados aos REAs na Matemática; 03 resultados estão associados a “objetos de aprendizagem” no entanto, sem relação com a área do presente estudo; 08 resultados foram obtidos referentes a publicação sobre o uso do “GeoGebra” na Educação Matemática, sendo 06, relacionados ao período estabelecido nesta pesquisa. Sobre os “softwares matemáticos” foram localizados 06 artigos, sendo 03 no período estabelecido. Na consulta por “Matemática”, foram encontrados 75 artigos. Ao analisá-los, observou-se que os artigos relevantes à pesquisa já haviam sido relatados nas palavras chaves anteriores. O mesmo ocorreu na consulta por “Ensino Aprendizagem”, com 46 artigos localizados.

Na RENOTE (IV), constam 06 artigos relacionados ao termo REA na Matemática, entretanto apenas 01 relevante para pesquisa; 90 resultados estão associados a “objetos de aprendizagem”, no entanto, apenas 01 com relação a área do presente estudo; 27 resultados foram obtidos referentes a publicação sobre o uso do “GeoGebra” na Educação



Matemática, sendo 18, relacionados ao período estabelecido nesta pesquisa. Sobre os “softwares matemáticos” foram localizados 03 artigos, sendo 01 no período estabelecido. Na consulta por “Matemática”, foram encontrados 93 artigos, sendo 13 significativos. Ao se tratar de “Ensino Aprendizagem”, 27 artigos foram localizados, 02 dentro do período de pesquisa.

No repositório digital da VISIPEM (V), constam 07 resultados associados a “tecnologia”. Sobre os “softwares matemáticos” foram localizados 03 artigos no ano de 2015. Nenhum resultado foi obtido referente a publicação sobre o uso do “GeoGebra” na Educação Matemática e, ao termo REA na Matemática.

No ENEM (VI), constam 18 resultados associados a “tecnologia”, com relatos de experiência em uso do vídeo (03) e teatro (02). Sobre os “softwares matemáticos” foram localizados 12 artigos no ano de 2016. 16 resultados foram obtidos referentes a publicação sobre o uso do “GeoGebra” na Educação Matemática. Quanto a outros REAs na Matemática, não foram encontrados artigos.

Dentre os diversos trabalhos analisados, optou-se por relatar neste artigo, dois trabalhos publicados, relacionados ao uso de recursos digitais relacionados a geometria dinâmica: Aproximando e Calculando Áreas com Recursos Diversos: Uma Proposição para Licenciatura em Matemática de Vianna *et al.* (2014); e, Engenharia Didática e GeoGebra aliados na construção de conceitos geométricos de Gobbi e Leivas (2014). A análise dos demais artigos consta do relatório da pesquisa.

Vianna *et al.*, (2014) afirmam que um dos tópicos da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, é o cálculo de área de figuras planas com a utilização de integrais definidas em um intervalo numérico. Apontam que a falta de recursos cria uma rotina, sendo esta, explicação e resolução de listas de exercícios. Deste modo, propõem a ruptura dessa rotina, com o uso de alguns recursos: Google Maps ou Google Earth; Papel comum; Papel milimetrado; Software Excel; Software Geogebra. Afirmam que, “não se trata de negar a utilização de demonstrações e exposições de teoremas e conceitos matemáticos pelo professor universitário, mas, sim, propor introduzir os conceitos partindo de experimentações práticas nas quais o aluno participe, escolha e crie argumentos e estratégias” (VIANNA, *et al.* 2014, p.8).

Na questão da inovação, Moran (2013) afirma que no ensino superior presencial, devem-se desafiar os alunos e não apenas transmitir informações prontas. A sugestão então passa a ser o método da pesquisa, por exemplo. Afirmam ainda que, aprender exige envolvimento, pesquisa, produção de novas sínteses como resultados de descobertas. A metodologia usualmente utilizada caracteriza-se em passar conteúdo e cobrar sua devolução, mostra-se insuficiente no contexto atual. “Com tanta informação disponível, o importante para o educador é encontrar a ponte motivadora para que o aluno desperte e saia do estado passivo, de espectador”. (MORAN, 2013, p. 1)

O artigo sobre a engenharia didática e o uso do GeoGebra na construção de conceitos geométricos, de Gobbi e Leivas (2014), é um recorte de uma dissertação de mestrado que tem por objetivo, investigar como o uso do software GeoGebra pode contribuir para o estudo de perímetros e áreas de figuras geométricas planas a partir da Engenharia Didática. Devido ao apontamento de bons resultados na dissertação, o artigo segue relatando que, a pesquisa, comprovou que o uso do software Geogebra contribuiu efetivamente para a apropriação de conceitos de áreas e perímetros de algumas figuras geométricas, além de ter possibilitado o desenvolvimento de habilidades visuais e de imaginação. O uso do GeoGebra na Matemática, possibilita que o objeto utilizado pode ser representado de várias formas, que são chamadas de registros de representação, segundo

Pantoja, Campos e Salcedos (2013). É a conversão dessas formas de representação que possibilita a construção do conhecimento. E, como afirma Duval (2012) a distinção entre um objeto e sua representação é, ponto estratégico para a compreensão da matemática.

Observou-se na pesquisa desenvolvida, o predomínio e valorização do uso do software GeoGebra no processo de ensino e aprendizagem. Usualmente indicado como um software de geometria dinâmica apresenta características de um REA com potencialidades de uso matemático no campo algébrico, aritmético e geométrico. Os recursos em 3D ampliam os processos de análise e visualização de elementos geométricos, por exemplo.

5 Conclusão

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional, em específico na Matemática, se justifica pelas constantes transformações sociais e culturais que afetam todos os espaços presenciais e online, incluindo os escolares que educam e formam as atuais de gerações. São os nativos digitais que desenvolvem habilidades e tem necessidades que as diferenciam das gerações anteriores. Faz-se necessário, portanto, ressignificar as práticas pedagógicas. Entretanto, o processo de ensino e aprendizagem de Matemática é diretamente influenciado pelas concepções de ensino-aprendizagem, de matemática e da educação assumida pelo professor que interferem no modo de ensinar e estão relacionadas diretamente com as tendências matemáticas e teorias de aprendizagem.

No âmbito da geometria, o estudo dos conceitos de forma interativa, propicia a criação de um ambiente de aprendizagem diferenciado, com a manipulação dos objetos geométricos em 2D e 3D, mantendo as propriedades, possibilitando uma interpretação e uma comunicação mais abrangente das ideias e do espaço físico representativo dessa área de conhecimento. Diversos recursos didáticos desenvolvidos em diferentes suportes ou mídia estão disponíveis na rede Internet, nos portais e repositórios digitais para uso pelos docentes e discentes. Neste contexto, inserem-se os softwares matemáticos de uso livre e os REAs. São recursos que estão sob o domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta com definições de utilização livre e gratuito.

No âmbito da Geometria, verificou-se que há pouca representatividade de publicações científicas associadas ao uso de REAs nos estudos dos conceitos geométricos. Entretanto, são significativas as publicações relacionadas ao uso do software GeoGebra no ensino-aprendizagem de geometria e de funções matemáticas.

REFERÊNCIAS

BAIRRAL, M. A. **Tecnologias da Informação e Comunicação na formação e educação matemática**. Seropédica: EDUR, 2009. 112p. Série InovaComTic (V.1)

BARONE, P.M.V.B. Uso de tecnologias na educação superior. IN: SPELLER, Paulo, et al (org). **Desafios e perspectivas da educação brasileira para a próxima década**. Brasília : UNESCO, CNE, MEC, 2012. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964por.pdf> > Acesso: 10 mar 2017.



BORBA, M.C.; PENTEADO, M.G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

CAMPOS, T. M. M. **Transformando a prática das aulas de matemática**. São Paulo: PROEM, 2001.

CASTELLS, M.A *Sociedade em Rede*. V.1. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

DUVAL, R. **Registros de representações e funcionamento cognitivo da compreensão em matemática**. In: MACHADO, S. D. A. (org.). *Aprendizagem em matemática: registros de representação semiótica*. Campinas: Papirus. 2003, p. 11-33.

DUVAL, R., Trad. Mércles Thadeu Moretti (UFSC). *Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento*. IN: **Revemat**: R. Eletr. de Edu. Matem. Florianópolis, v. 07, n. 2, p.266-297, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/viewFile/1981-1322.2012v7n2p266/23465>>

DZIEKANIAK, G; ROVER, A., **Sociedade do Conhecimento: características, demandas e requisitos**. Revista Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia (PBCIB). [Vol. 7, No 1 \(2012\)](#). [recurso eletrônico]. Paraíba: UFPB, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pbcib/article/view/14246>>. Acesso em: 14 Dez 2017.

FONSECA, M.C.F.R.; et al. **O ensino de geometria na escola fundamental: três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FLEMMING, D.M; et al. **Desenvolvimento de material didático para educação a distância no contexto da educação matemática**. 2000. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2000/texto12.doc>. Acesso em: 02 jul. 2017.

GOBBI, J.A.; LEIVAS, J.C.P., **Engenharia Didática e Geogebra Aliados na Construção de Conceitos Geométricos**, 2014.

GRAVINA, M.A.; SANTAROSA, L.M.A., **Aprendizagem da Matemática em ambientes informatizados**. IV Congresso RIBIE. Brasília, 1998.

JARDINETTI, J.R.B., *Abstrato e concreto no Ensino da Matemática: algumas reflexões*. In: *Bolema*. Rio Claro, SP: UNESP, ano 11, n.12, 1996. p. 45-57.



JARDINETTI, J.R.B. O saber escolar como parte das formas mais desenvolvida de saber: A questão cultural na educação Matemática. 2012. IN: EMP Educação Matemática e Pesquisa. PUC/SP. V.14, n.1, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/7583>>. Acesso: 03 jul 2015

LORENZATO, S. **Por que não ensinar Geometria?** Educação Matemática em Revista. São Paulo/SP, v. 4, p. 3-13, 1995.

MARTINS, L.B.; ZERBINI, T., **Educação a distância em instituições de Ensino Superior: uma revisão de pesquisas.** **Rev. Psicol., Org. Trab.**, Florianópolis/SC, v.14, n.3, p.271-282, set. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 jul. 2016.

MORAN, J.M., **Como utilizar a internet na educação.** Revista Ciência da Informação. V.26, n.2, maio/agosto 1997. p. 146-153.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A., **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas, SP : Papyrus, 2013. 21ª Ed.

MORAN, J.M., **Inovações pedagógicas na educação superior presencial e a distância.** 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/inovac%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 10 Mai 2017.

NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N.; XAVIER, A.S., Aprendizagem e subjetividade em tempo de tecnologias: desafios à instituição escolar. IN: NUNES, J.B.C.; OLIVEIRA, L.X. (orgs). **Formação de professores para as tecnologias digitais: software livre e educação a distância.** Brasília: Liber Livro, 2012. 152 p. 25-37.

OLIVEIRA, S. **Geração Y: O nascimento de uma nova versão de líderes.** SP: Integrare Editora. 2010.

PANTOJA, L.F.L.; CAMPOS, N.F.S.C.; SALCEDOS, R.R.C. **A Teoria Dos Registros De Representações Semióticas E O Estudo De Sistemas De Equações Algébricas Lineares.** Ulbra, Canoas, n. 11, p.1-11, out. 2013. Disponível em: <<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/1423/528>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

PEREIRA, T.L.M. **O uso do software GeoGebra em uma Escola Pública**: interações entre alunos e professor em atividades e tarefas de geometria para o ensino fundamental e médio. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Juiz de Fora: UFJF, 2012.

POSTAL, R.F.; HAETINGER, C.; DULLIUS, M.M.; QUARTIERI, M.T.; ALTHAUS, N.; FACHINI, F.; MACCALI, L. **Princípios norteadores para avaliação de softwares educativos**. Caderno Pedagógico. 2008. p. 9-24. Disponível < http://www.univates.br/files/files/univates/editora/arquivos_pdf/caderno_pedagogico/caderno_pedagogico5n2/Principios_norteadores.pdf > Acesso 10 ago.2014.

REA-BRASIL. **O que é REA?** 2011. Disponível em <http://rea.net.br/site/o-que-e-rea/>. Acesso em 08 Nov 2014.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B.. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Macgraw-hill, 2006.

SANTOS, A.I.S. **Recursos Educacionais Abertos** no Brasil.1º ed. SP, Centic. 2013.

SILVA, G.H.G. **Ambientes de Geometria Dinâmica**: Potencialidades e Imprevistos. Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia, v. 5, número 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/900>. Acesso em: 10 Dez 2017.

SOUZA, M.V., Mídias Digitais, Globalização, Redes e Cidadania no Brasil. IN: SOUZA, Márcio Vieira de; GIGLIO, Kamil (orgs). **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede**: experiências na pesquisa e extensão universitária [livro eletrônico]. São Paulo : Blucher, 2015. p.15-46. Disponível em:< <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/midias-digitais/completo.pdf> >. Acesso em: 10 Mai 2017.

VIANNA, M.A.; BAIRRAL, M.A.; OLIVEIRA, L.K., **Aproximando e Calculando Áreas com Recursos Diversos**: Uma Proposição para Licenciatura em Matemática. 2014.

ZANETTE, E. N. ; PEREIRA, L.L. ; GIACOMAZZO, G.F. ; NICOLEIT, E. R. **O Ensino e a Aprendizagem do Cálculo Diferencial e Integral com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação**: Um Processo Investigativo. In: ZANETTE, E.N.;

GIACOMAZZO, G.F.; FIUZA, P.J. (Org.). **Tecnologias e Inovações nas Práticas Pedagógicas: Trajetórias e Experiências**. Jundiaí/SP: Paco Ed. 2012, v. 1, p. 49-72.

Fonte financiadora: Programa de Iniciação Científica – PIC 170, Programa Grupos de Pesquisa, UNESC

2335522 ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Kamila Vieira Alves¹, Michele Domingos Schneider², Volmar Madeira², Elisa Netto Zanette¹.

¹UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense (Grupo de Pesquisa em Educação a Distância no Ensino Superior (GPEAD) /Curso de Matemática/UNESC/Criciúma - SC)

² UNESC (GPEAD/Cursos Tecnológicos/ UNESC / Criciúma – SC)

Resumo

A presente pesquisa objetivou investigar as arquiteturas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância (EaD), nos cursos de graduação. O problema de pesquisa situou-se em: É possível identificar as arquiteturas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem na EaD? Fundamentou-se teoricamente a partir de Behar, Passerino e Bernardi (2007), Behar (2009), Almeida (2003), Silva (2013), Filatro (2015) e, Evans; Haueghey (2015). A pesquisa caracteriza-se em revisão bibliográfica com abordagem qualitativa de coleta e análise de dados. Estes foram obtidos a partir de revisão sistemática de literatura sobre trabalhos científicos que referenciam a arquitetura pedagógica dos cursos e/ou disciplinas na modalidade a distância. A revisão contemplou publicações no período de 2012-2017, incluindo como estratégia de pesquisa, as bases de dados eletrônicas – Scielo, Portal Capes e Google Acadêmico – e pesquisa manual de artigos referenciados. Além das bases já citadas foram também incluídos artigos científicos publicados nos anais dos Congressos Internacionais da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), no período citado. A averiguação de como outros estudos tem retratado esta iniciativa, buscando compreender o que já está documentado sobre esta temática, indicou a metodologia de revisão sistemática da literatura. Como conclusão da pesquisa, observou-se que apesar do número reduzido de artigos encontrados sobre o tema de estudo, as instituições utilizam variadas formas de arquiteturas pedagógicas, adotando materiais e metodologias diversificadas em seus cursos e articulando-os com foco no público-alvo e nas especificidades dos mesmos.

Palavras-chave: Educação a Distância, Arquitetura Pedagógica, Ensino e Aprendizagem.

1 Introdução

O presente trabalho investigativo se constitui na continuidade da pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem e a docência na EaD, desenvolvida em 2016-2017 que contemplou como população alvo os docentes e discentes do primeiro curso de graduação ofertado na modalidade a distância pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) em 2013. A população alvo foi composta pelos docentes e egressos do curso das turmas 1 e 2, caracterizando uma amostra de, aproximadamente, 30% do total de egressos e 70% dos docentes – autores, professores de disciplinas e tutores das referidas turmas. Os resultados obtidos mostram a avaliação positiva dos acadêmicos da UNESC referente



ao processo de ensino e aprendizagem na EaD, no curso citado. Da mesma forma, verifica-se na avaliação dos docentes, fatores relevantes sobre a docência na EaD - fatores positivos e dificuldades detectadas no processo que poderão ser utilizados na melhoria do projeto pedagógico do curso.

Neste contexto, mostrou-se relevante, compreender o processo da EaD, a partir das arquiteturas pedagógicas planejadas e executadas no ensino e aprendizagem, nesta modalidade. A revisão sistemática de literatura dos últimos 05 anos sobre trabalhos científicos que referenciam a arquitetura pedagógica dos cursos e/ou disciplinas na modalidade a distância, foi o caminho escolhido para atender a nova demanda de estudo. Assim, definiu-se como problema de pesquisa: É possível identificar as arquiteturas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem na EaD? O objetivo geral da pesquisa é: investigar as arquiteturas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância (EaD), nos cursos de graduação.

Para atingir o objetivo estabelecido e responder ao problema da pesquisa, realizou-se a fundamentação teórica, a catalogação dos principais repositórios de eventos e de revistas científicas sobre Educação a Distância. Na seleção dos trabalhos científicos publicados nos últimos 05 anos (2012-2017), utilizaram-se dos descritores de busca: “educação a distância”, “arquitetura pedagógica”, “material didático” e “linguagens”. Estes foram selecionados e parte destas análises consta do presente artigo.

2 Referencial Teórico

Vivemos na sociedade do conhecimento, onde os indivíduos nascem e crescem inseridos em ambientes tecnológicos com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) predominando nos sistemas informacionais. Com características de instabilidade e mudança, provisoriedade do conhecimento, transformações das ciências, mudanças na organização do trabalho e o surgimento constante de novas profissões, indicam que os atuais currículos, não respondem aos problemas atuais da educação. Fragmentados, se constituem em geral, como grade curricular formada por unidades de ensino predefinidas (ALMEIDA; SILVA, 2011).

Aprender situa-se no paradigma da aprendizagem significativa, que pressupõe o conhecimento ocorrendo no resultado da ação do sujeito sobre a realidade. Conforme Filatro (2015, p. 43) “ a aprendizagem significativa pode ser descrita como o processo de relacionamento e de ancoragem das novas informações/conteudos com as entidades relevantes preestabelecidas na estrutura cognitiva dos indivíduos.” Os novos conteúdos estudados tem significado ao aluno quando relacionam-se aos conceitos preexistentes na sua estrutura cognitiva.

Para Behar, Passerino e Bernardi (2007) o educando é protagonista no processo da aprendizagem que ocorre de forma cooperativa, numa relação comunicativa renovada e reflexiva, com os demais integrantes do processo. Portanto, a prática pedagógica considera mais significativo, o processo e as ações do que o produto deles resultantes. Neste contexto, as inovações na forma de comunicação e interação têm promovido movimentos de ressignificação do processo de ensino e aprendizagem nas modalidades presenciais e, na EaD, com ênfase na cultura da aprendizagem, convergindo assim, para a construção de um novo modelo educativo.

Entretanto, Peraya (2002, p. 49) enfatiza que o uso de determinada tecnologia como suporte à EaD “não constitui em si uma revolução metodológica, mas reconfigura o campo

do possível”. Assim, Behar (2009, p.15) afirma que, “é preciso investigar quais são os elementos que se transformaram e continuam se transformando durante este período e quais entram em cena”.

Na EaD é de suma importância o planejamento prévio dos cursos e/ou disciplinas, considerando as características próprias da mesma. Definida como a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e TICs. Nesta, estudantes e professores desenvolvem atividades educativas em tempos e espaços diversos. Desta forma, os cursos oferecidos pelas instituições, podem apresentar diferentes concepções e formatos, com recursos educacionais e tecnológicos diferenciados (BRASIL, 2005). Os elementos que ajudam a organizar um sistema de EaD, servem como base para sua estruturação e gestão.

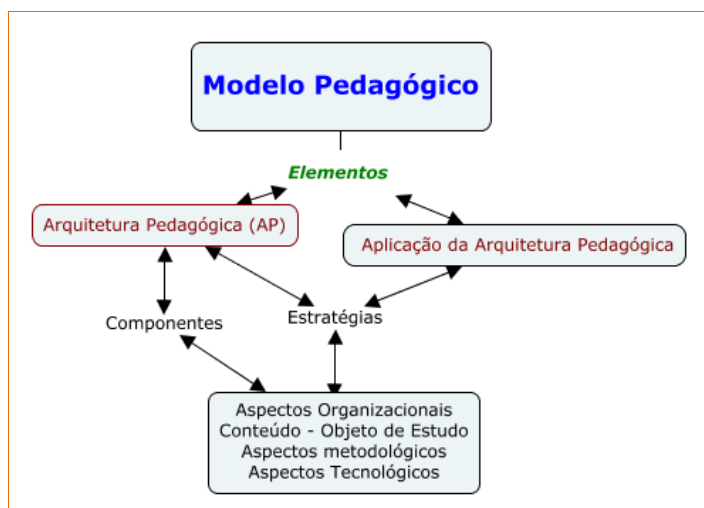
Segundo Bohrz e Santo (2015), ainda há muitos obstáculos a ser superados por esta modalidade no que se refere as barreiras tecnológicas, quantidades de vagas, de polo e principalmente qualidade. Além disso, o discente da EaD tem um perfil diferente do aluno do ensino presencial. Assim, um curso de qualidade deve conhecer e respeitar essas diferenças. O respeito e o conhecimento vêm evidenciados na própria organização do curso, principalmente, no que se refere ao material didático.

Para Behar (2009, p.18) os modelos pedagógicos construídos na EaD devem basear-se “na construção de novos paradigmas que respondam às necessidades emergentes de um novo perfil de aluno/professor”. Afirma que, tanto no presencial quanto na EaD, em geral, não seguem somente uma determinada teoria. “São “reinterpretações” de teorias a partir de concepções individuais dos professores que se apropriam parcial ou totalmente de tais construtos teóricos, imbuídos em um paradigma vigente”, segundo Behar (2009, p.22). Assim, muitas vezes o modelo proposto recebe o nome de uma teoria (vygostkyana, piagetiana, rogeriana, skinneriana, entre outras) ou de um paradigma (interacionista, humanista, instrucionista, entre outros), sem, entretanto ter propriamente sua epistemologia embasada nos mesmos paradigmas ou teorias mencionados. Em geral, parte-se de um paradigma dominante que influencia as teorias de aprendizagem.

Neste contexto, os sujeitos constroem um modelo pessoal próprio que, socializado com os pares, gera um modelo pedagógico compartilhado. Para Behar (2009, p.22), “nesta abordagem, entende-se que um modelo pedagógico pode ser embasado em uma ou mais teorias de aprendizagem”. Portanto, os elementos dos modelos pedagógicos para EaD, trazem uma estrutura apoiada num determinado paradigma, em consonância com uma ou mais teorias educacionais que serão utilizadas como eixo norteador da aprendizagem.

Desta forma é de suma importância reavaliar permanentemente os modelos pedagógicos dos cursos na EaD, visando a melhoria da qualidade dos processos. Behar, Passerino e Bernardi (2007) propõem uma estrutura de modelo pedagógico (Figura 1) e citam a arquitetura pedagógica (AP), como elemento essencial do modelo.

Figura 1: Elementos de um modelo pedagógico



Fonte: Adaptado de Behar, Passerino e Bernardi (2007).

Behar (2009) conceitua arquitetura pedagógica (AP), como um sistema de premissas teóricas que explica e orienta a forma como o currículo é abordado e, se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor-aluno-objeto de estudo. Assim, a AP é constituída por quatro componentes inter-relacionados: aspectos organizacionais; instrucionais (conteúdo – objeto de estudo), metodológicos e, tecnológicos que estão inter-relacionados. Nos aspectos organizacionais situa-se o planejamento ou proposta pedagógica. Os materiais instrucionais, os objetos de aprendizagem, softwares e outras ferramentas de aprendizagem, constam no âmbito do conteúdo (objeto de estudo).

Nos aspectos metodológicos, apresentam-se as atividades, as interações, os procedimentos de avaliação e a organização de todos esses elementos, numa sequência didática que potencialize a aprendizagem. Neste contexto, Catapan e Mallmann (2007), enfatizam a relevância da mediação na EaD, pois constitui-se em situações de comunicação de sujeitos com vontade de ensinar e aprender. O movimento pedagógico de mediação consiste nas interações entre docentes, discentes e tutores. Esta ocorre também, na elaboração dos materiais didáticos, que é onde o docente propõe situações didáticas, representativas de uma proposta-guia de mediação pedagógica.

Nos aspectos tecnológicos, encontram-se as definições do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e suas funcionalidades. Almeida (2003, p.331) cita que, os AVAs são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas TICs. “Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos”. Nestes espaços virtuais, as atividades podem ocorrer no tempo, ritmo e espaço de cada participante, de acordo com uma intencionalidade explícita e um prévio planejamento. Dentre as funcionalidades do AVA, destacam-se recursos de comunicação e interação, seja ela síncrona ou/ e assíncrona. Como exemplo, tem-se a web conferência, videoconferência, entre outros. Evans e Haughey (2015) afirmam que, as preocupações dos educadores e o foco da EaD, no uso das TICs, é buscar formas de garantir que sejam oferecidas experiências educacionais de qualidade e as melhores oportunidades de sucesso para o aluno nos ambientes virtuais.

As estratégias para a aplicação da AP, segundo Behar, Passerino e Bernardi (2007), constituem essencialmente na dinâmica do modelo pedagógico definido. As estratégias de aplicação representam um ato didático, construídas para uma determinada situação de

aprendizagem em uma turma, curso ou aula. Representam um plano que se constrói e reconstrói por meio de processos didáticos, permeados pelas variáveis educativas que dão o caráter multidimensional do processo. Neste enfoque, na própria estruturação, o docente poderá ir evidenciando estratégias diversas a fim de obter os resultados mensuráveis. Estes resultados se manifestam na aprendizagem dos seus alunos e, poderão subsidiar modificações ou adaptações da arquitetura pré-definida.

Citando como exemplo, na pré-organização dos materiais didáticos, são evidenciadas as possibilidades didático-pedagógicas do curso, as estratégias de ensino-aprendizagem, relacionadas a organização e apresentação dos materiais didáticos, sendo eles impressos ou disponíveis em ambientes virtuais, segundo Catapan e Mallmann (2007). Os meios de comunicação, que envolvem os materiais didáticos, precisam estar logicamente organizados em um projeto de gestão apropriado e desenvolvido por equipes multidisciplinares. Assim, o material didático é um instrumento inseparável da educação, seja na modalidade a distância ou presencial. Segundo Botrz e Santo (2015, p. 2) “a linguagem da teoria híbrida é característica do nosso contexto atual – a modernidade líquida – e, como consequência, há a pluralidade de meios de produção, divulgação e interconexão de conteúdo”. Sendo assim, vale ressaltar a importância de compreender como os materiais didáticos são elaborados, transmitidos e recebidos pelos indivíduos envolvidos. Pensar sobre o ponto de vista do projeto pedagógico dos cursos, ao definir textos e elaborar os materiais didáticos que servem como um guia para docentes e discentes, é extremamente importante.

Behar (2009) enfatiza que, dentre os elementos organizacionais da AP, estão todos os envolvidos na elaboração da proposta pedagógica do curso. Destaca os objetivos e finalidades da aprendizagem na modalidade a distância, a compreensão em relação ao tempo e espaço, a identidade dos indivíduos envolvidos no processo (Docente, Discente e Tutor), ressaltando a definição das suas competências e habilidades. Os aspectos organizacionais precisam estar em concordância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EaD e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no nível macro. Além disso, deve estar integrado com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), no nível micro e, os demais pressupostos que integram a gestão da EaD.

Segundo Catapan e Mallmann (2007, p.65), a gestão de qualquer curso na modalidade a distância, abrange diferentes aspectos de planejamento, desenvolvimento e implementação. O planejamento e desenvolvimento se assemelham com a estrutura de organização da modalidade presencial. Exemplos: elaboração da proposta pedagógica, currículo, sistemas de comunicação, avaliação, etc. A gestão, enquanto dimensão de organização, congruente, que configura o plano de gerenciamento dos processos, possibilita “potencializar melhor elementos como o tempo-espaço, infraestrutura, financiamentos e tecnologias, garantindo a aprendizagem num movimento contínuo e dinâmico”.

No decorrer dos anos, muitos especialistas em teorias da aprendizagem, vem demonstrando que a forma como ocorre a gestão do processo de ensino e, a forma como o aluno organiza seu estudo, é fundamental para sua aprendizagem. Por isso, ainda se tratando sobre a organização curricular, deve-se decidir qual vai ser a sequência e estrutura dos conteúdos. Sendo assim devemos ficar atentos aos aspectos: o tamanho e a extensão da unidade de estudo, os componentes e suas ordenações dentro de cada unidade e, quando aplicável, a sequência das unidades de estudo. Filatro (2015) cita algumas teorias que indicam formas de organizar e sequenciar conteúdos educacionais dentre as diversas que existem. São teoricamente representativas e potencializam um diálogo posterior com

as tecnologias e mídias aplicadas à educação e, as teorias escolhidas apresentam um entendimento de um tipo de domínio de conhecimento.

A teoria da elaboração foi desenvolvida por Charles Reigeluth e colaboradores ao final da década de 70, com base nos trabalhos de Bruner e Ausubel. A proposta desta teoria é que os conteúdos sejam organizados dos mais simples para os mais complexos possíveis. O método da simplificação de condições, criado a partir desta teoria, obtém duas bases de níveis: “Epitomização (sumário) definição mais simples do conteúdo a ser estudado, mas que ainda congrega os aspectos mais fundamentais e representativos do tema global”; e a “Elaboração (desenvolvimento): apresentação de camadas sucessivas de complexidade a respeito do mesmo tópico de estudo” (FILATRO, 2015, p. 31).

A teoria da flexibilidade cognitiva é construtivista, desenvolvida por Rand Spiro e colaboradores desde o final da década de 80, tendo em vista a aquisição de conhecimento de nível avançado, em domínios complexos e pouco estruturados. Conforme Filatro (2015, p. 32) “de acordo com Spiro, os conhecimentos necessários para enfrentar uma nova situação ou informação não são simplesmente recuperados da memória na forma em que ali se encontram.” Sendo assim esses conhecimentos precisam ser combinados, selecionados e adaptados de uma forma nova. Podemos então, considerar a flexibilidade cognitiva, como a capacidade de um indivíduo reorganizar seus conhecimentos, para poder resolver uma situação ou problema novo.

Filatro (2015, p.48) cita também a “teoria da aprendizagem multimídia, criada por Richard E. Mayer, que situa os recursos audiovisuais com grande potencial de melhoria para aprendizagem”. Neste enfoque, há uma compreensão de que a memória de trabalho não tem uma estrutura única, mas sim é construída de múltiplos processadores, sendo que sua capacidade é demonstrada quando os alunos são expostos a conteúdos textuais imaginários e sonoros. Esse benefício de usar diferentes linguagens e mídias, que remete a soma de cada um dos canais constituintes, se dá devido aos pressupostos multiplicativos. Esses pressupostos têm base em sete princípios: princípio da multimídia (ou da representação múltipla); princípio da proximidade espacial; princípio da proximidade temporal; princípio da coerência; princípio da modalidade; princípio da redundância e; princípio das diferenças individuais.

Portanto, na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, onde se estabelece as arquiteturas pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem, é fundamental estar explicitado a teoria de aprendizagem que os embasa. Tanto no âmbito dos aspectos organizacionais, instrucionais, metodológicos e, tecnológicos.

3 Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida no período de agosto de 2017 até julho de 2018. A fundamentação teórica foi baseada em Behar, Passerino e Bernardi (2007), Behar (2009), Almeida, et al., (2009), Silva (2013), Filatro (2015) e, Evans; Haueghey (2015).

Caracteriza-se a pesquisa, em revisão bibliográfica. Contempla a abordagem qualitativa de coleta e análise de dados. Para Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 15) “a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas”. Para a coleta dos dados, utilizou-se de diário de bordo e planilha eletrônica Excel. Os dados foram coletados a partir da revisão sistemática de literatura sobre trabalhos científicos publicados no período

de 2012-2017, que referenciam a arquitetura pedagógica dos cursos e/ou disciplinas na modalidade a distância. Utilizou-se como fonte de consulta, seleção e leituras, os artigos científicos publicados nos anais dos Congressos Internacionais de Educação a Distância da ABED e nas bases de dados eletrônicos: Scielo, Portal Capes e Google Acadêmico.

Para a realização da busca, utilizaram-se os descritores: “educação a distância”, “arquitetura pedagógica”, “material didático” e “linguagens”. Utilizou-se como critérios de inclusão das fontes de análise, os estudos que descreviam as arquiteturas relacionadas a EaD, no período citado. A seleção dos artigos ocorreu primeiramente por meio das buscas pelos descritores e por artigos que atendessem à seguinte pergunta norteadora: “Está evidenciada a arquitetura pedagógica no processo de ensino e aprendizagem do curso e/ou disciplina na modalidade a distância e como se caracteriza?”. Em seguida foram selecionados os artigos publicados nas datas pré-determinadas nos critérios de inclusão. Por último, os estudos foram filtrados, descartando os artigos com informações insuficientes sobre o foco de pesquisa. Na etapa final do processo, os textos que atenderam a todos os critérios de inclusão foram lidos e analisados.

4 Resultados

A revisão de literatura sobre trabalhos científicos, que referenciam a arquitetura pedagógica, nos processos educativos dos cursos e/ou disciplinas na modalidade a distância, mostrou-se desafiadora no decorrer da pesquisa. A principal fonte de consulta, seleção e leituras dos artigos científicos foram os anais dos Congressos Internacionais ABED de Educação a Distância (CIAED) que está na atualidade (2018), na 24ª edição. Promovido pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), uma sociedade científica sem fins lucrativos, foi criada com o objetivo de fomentar o desenvolvimento da educação aberta, flexível e a distância (ABED, 2017). Reúne nos eventos CIAED, as principais instituições e pesquisadores de EaD do Brasil e, de diversos outros países.

Considerou-se relevante no processo da pesquisa, consultar também as bases de dados eletrônicos: Scielo, Portal Capes e Google Acadêmico. São bases de dados científicos, que apresentam as principais publicações acadêmicas nas diferentes áreas de conhecimento. Possibilitam a consulta por: assuntos, periódicos e por bases.

Como já mencionado, o processo de análise dos artigos para estudo aconteceu por etapas. Utilizou-se no sistema de busca, os descritores: “educação a distância”, “arquitetura pedagógica”, “material didático” e “linguagens”. Adotou-se como critérios de inclusão das fontes de análise, os estudos que descreviam as arquiteturas relacionadas a EaD, no período de 2012-2017. A seleção dos artigos ocorreu primeiramente por meio das buscas pelos descritores e, por artigos que atendessem à seguinte pergunta norteadora: “Está evidenciada a arquitetura pedagógica no processo educativo do curso e/ou disciplina na modalidade a distância e, como se caracteriza? ”.

Na primeira seleção a partir dos anais do CIAED, foram encontrados dez artigos utilizando-se os descritores mencionados. A análise da identificação nos artigos publicados nos anais, nos últimos anos (2012-2017), considerando que é um evento de EaD, baseou-se somente na evidenciação dos descritores citados. Nos anais dos eventos, não consta sistema de busca por palavras-chave. Por isso, os descritores foram observados a partir da evidenciação dos mesmos, no título dos artigos publicados. A partir da evidenciação no título, buscava-se na leitura do resumo a evidenciação das demais palavras-chave. Foram publicados nos anais do CIAED, 959 artigos no período citado. A quantidade maior de

publicações foi observada em 2017 com 205 artigos completos. Entretanto, apresentaram-se sem evidenciação do termo “Arquitetura Pedagógica” (AP). Os descritores de “Linguagens” e “Material Didático” constaram em 05 publicações no ano de 2012, 05 em 2013, 01 em 2014, 01 em 2016, 03 em 2015, 01 em 2016 e 02 em 2017.

Na etapa seguinte da pesquisa, os artigos foram lidos e analisados a partir dos indicadores estabelecidos. Observou-se que, os 18 artigos selecionados e analisados, apesar de não constar o termo arquitetura pedagógica, apresentam partes do conjunto de elementos que constitui a mesma: organizacionais, instrucionais, metodológicos e tecnológicos. Nos elementos organizacionais, são observados os objetivos e finalidades da aprendizagem na modalidade a distância, a compreensão em relação ao tempo e espaço, a índole dos indivíduos envolvidos no processo (Docente, Discente e Tutor), ressaltando a definição das suas competências e habilidades. Nenhum dos artigos analisados cita a importância dos aspectos organizacionais relacionados com o PPP da EAD e, o PDI no nível macro, relevantes na modalidade, como cita Behar (2009). Além disso, deve estar integrado com o PPC e, os demais pressupostos que integram a gestão da EAD.

Os aspectos instrucionais da arquitetura pedagógica, citados por Behar, Passerino e Nernardi (2007), que se caracterizam nas formas e formatos, de como pode ocorrer ou por que meio este trabalho está acontecendo é evidenciado parcialmente, nos artigos analisados. Entretanto, poucos artigos apresentam a forma como as propostas de conteúdos de ensino podem ser disponibilizadas. São citados, principalmente, livros didáticos impressos e digitais como ferramentas de apoio a aprendizagem.

Os aspectos metodológicos foram encontrados na maior parte dos artigos analisados. As atividades, as formas de comunicação e interação a serem utilizadas, os métodos de avaliações adotados e, a organização deste agrupamento de elementos são evidenciadas nos mesmos. Referem-se também, as plataformas tecnológicas onde os mesmos estão inseridos com suas funcionalidades, importantes na EaD, como citam Almeida (2003). Dentre essas funcionalidades, destacam-se, recursos de comunicação e interação. As mais citadas foram os fóruns síncronos e assíncronos. A webconferência e a videoconferência são pouco citadas nos artigos analisados. Sobre isso, Evans e Haughey (2015, p. 135) afirmam que, independente do desenvolvimento de modelos, o foco da EaD e a preocupações dos educadores permanece o mesmo: “como garantir que ao aprendiz no ambiente virtual sejam oferecidas experiências educacionais de qualidade e as melhores oportunidades de sucesso”. As narrativas virtuais e suas potencialidades pedagógicas são pouco perceptíveis nos artigos e caracterizam a linguagem na EaD. Como cita Silva (2013) a construção coletiva do conhecimento no ciberespaço, vem constituindo cada vez mais os ambientes virtuais como repositórios das mais variadas vertentes.

Entretanto, as informações obtidas na revisão bibliográfica nos anais dos congressos, mostraram-se insuficientes para extração de dados efetivos e, de relevância na pesquisa. Ou seja, nos artigos analisados, não consta na sua totalidade, informações sobre conjunto de elementos que constitui a arquitetura pedagógica, mas somente parte deles, dificultando o processo de análise. É relevante citar que, buscou-se nos artigos, a evidenciação dos quatro termos citados, considerando a relevância dos mesmos, no processo de ensino e aprendizagem na EaD.

Na sequência da pesquisa foram consultadas as bases de dados: Scielo, Portal Capes e Google Acadêmico. A identificação dos artigos publicados, nos últimos anos (2012-2017), foi facilitada pelo sistema de busca, disponível nos referidos espaços virtuais. Baseou-se, da mesma forma, na evidenciação dos termos “Educação a Distância”, “Arquitetura Pedagógica” (AP), “Linguagens” e “Material Didático”, no título e no resumo do

artigo. Foram encontrados 162 artigos. Destes, 24 referem-se à linguagens. Não há indicação de arquitetura pedagógica e material didático, relacionados a modalidade de educação a distância, no período analisado.

5 Conclusão

A compreensão, no meio educacional, referente a expressão “arquiteturas pedagógicas” (AP) tem trazido múltiplas interpretações, sendo que estas estão relacionadas a uma linha epistemológica que dá fundamentação para sua proposta pedagógica. A arquitetura pedagógica de um curso, ou disciplina, constitui-se num sistema de premissas teóricas. São representativas e orientadoras da forma como o currículo é abordado. Este, se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações entre docentes, discentes e objeto de estudo.

Os elementos que compõem a AP, são citados como organizacionais, instrucionais, metodológicos e tecnológicos. A ordem de um agrupamento de elementos refere-se a uma sequência didática ou, de atividades. Observa-se que a seleção e a organização destes elementos metodológicos, estão relacionadas aos propósitos didáticos. Estes são definidos e planejados no projeto pedagógico do curso e, como consequência, aplicados nas disciplinas. Portanto, envolvem fatores que necessitam ser levados em consideração, para uma gestão eficiente em programas educacionais na modalidade EaD. Estes fatores integram, desde o planejamento, até a prática pedagógica desenvolvida nos cursos. Cada um desses elementos precisa ser compreendido e definido por seus gestores e professores, para que as necessidades dos cursos sejam atendidas e para a construção de um modelo pedagógico desejado pelo curso. O diferencial se encontra na aplicação de uma arquitetura pedagógica, considerando os aspectos emocionais, sociais e pessoais, do público-alvo que o curso deseja alcançar e, os demais indivíduos envolvidos.

Sendo assim, vale ressaltar a importância de compreender como ocorre o processo de planejamento metodológico dos materiais didáticos, dos recursos tecnológicos, das formas de comunicação e interação, das linguagens utilizadas e, como estes elementos são recebidos pelos indivíduos envolvidos. Pensar sobre o ponto de vista do projeto pedagógico dos cursos, ao definir textos e elaborar os materiais didáticos é relevante na EaD pois, estes servem como um guia para docentes e discentes. Portanto, a forma como o estudo é organizado, como as linguagens são utilizadas no processo de comunicação e interação, na produção dos materiais didáticos, na adoção de determinados recursos tecnológicos, refletem as concepções teórico-metodológicas adotadas e, é fundamental para aprendizagem do aluno.

No âmbito das arquiteturas pedagógicas no processo educativo na EaD, verificou-se na análise dos artigos que, apesar da quantidade expressiva de publicações em EaD, o termo “arquitetura pedagógica” é pouco utilizado. Observou-se também que há um número reduzido de artigos que explicitam conjuntamente os quatro descritores. Em sua maioria, evidenciam a existência parcial dos elementos que compõem a AP, sem citá-la. Nos artigos analisados que explicitam os termos “materiais didáticos” e “linguagens”, há evidenciação dos aspectos instrucionais, metodológicos e tecnológicos da AP. Constituem-se em diferentes concepções, formatos, recursos educacionais e tecnológicos, ou seja, adotam materiais e metodologias diversificadas, articulando-os com foco no público-alvo e nas especificidades dos cursos.

Portanto, conclui-se que, apesar do número reduzido de artigos encontrados que referenciam a arquitetura pedagógica utilizada no processo educativo, todos os trabalhos revisados, enfatizaram a importância dos estudos sobre o ensino e aprendizagem na EaD. Verificou-se que, no âmbito das estratégias adotadas, no conjunto de elementos que constitui a arquitetura pedagógica, os artigos trazem parte deles sem caracterizar o processo em toda sua extensão, contemplando parte dos elementos relacionados a AP. Assim, evidencia-se as variadas formas de arquiteturas pedagógicas, nos diversos cursos oferecidos pelas instituições.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. **Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: Espaços e Tempos de Web** Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 05 mar 2018.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf> Acesso em: 02 Fev 2018.

BEHAR, Patrícia Alejandra. Modelos Pedagógicos em Educação a Distância. In: BEHAR, Patrícia Alejandra (org). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância.** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.15-32

BEHAR, Patricia Alejandra; PASSERINO, Liliana; BERNARDI, Maira. Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação. V. 5 Nº 2, Dezembro, 2007. Porto Alegre: UFRGS. 2007. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/4bPatricia.pdf>. Acesso em: 12 out 2017.

BOHRZ, Rafaela; SANTO, Janandréa do Espírito. **Materiais Didáticos na EaD: Mapeamento e Análise da Produção no Brasil.** Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação. v. 13, n. 2. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/61447>. Acesso em: 12 out 2017.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19.12.2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em: 02 set 2017.

CATAPAN, Araci Hack; MALLMANN, Elena Maria. **Materiais Didáticos em Educação a Distância: Gestão e Mediação Pedagógica.** LINHAS, Florianópolis, v.8, n.2, p. 63-75, jul. / dez. 2007.

EVANS, T.D.; HAUGHEY, M. Modelos para a Educação a Distância Online e Implicações para a Pesquisa. In: ZAWACKI-RICHTER, O.; ANDERSON, T. **Educação a Distância**



Online: Construindo uma agenda de pesquisa. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015. p.133-151

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **Produção de Conteúdos Educacionais.** São Paulo: Saraiva, 2015.

PERAYA, D. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. In: ALAVA, S. Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. **Metodologia de Pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Macgraw-hill, 2006.

SILVA, C.M.B. **Trabalho Docente na Educação a Distância: Saberes e Práticas.** 1ª ed. Teresina: EDUFPI, 2013.

Fonte financiadora: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UNESC); Programa Institucional de Grupos de Pesquisa.

1779230 PESQUISA BASEADA EM ARTE: REFLEXÕES A PARTIR DO CIRCUITO DE OFICINAS DO ARTE NA ESCOLA – POLO UNESC

Jéssica Homem Heck, Francine Nazário da Silva, Silemar Maria de Medeiros da Silva

Universidade do Extremo Sul Catarinense/Artes Visuais, Avenida Universitária, n.1105, Bairro Universitário, Criciúma-SC

Resumo:

A presente escrita contempla reflexões sobre a formação do professor artista, tem suas origens no projeto de pesquisa aprovado pelo edital 015/2017 PIBIC/CNPq/ UNESC, que aconteceu em 21/10/2017. Uma proposta que teve a parceria entre o Grupo de Pesquisa em Arte – GPA e o Arte na Escola Polo Unesc. Evidencia o Circuito de oficinas, contemplando como problema: o que dizem os professores de artes que ministram as oficinas e os professores de artes que a fazem? E, em específico, sobre esses dizeres, o que fica desta experiência do fazer arte, do se sentir professor artista, e da importância desta experiência para se pensar o ensino da arte na contemporaneidade? Na construção dos caminhos desta pesquisa, procurou-se colocar a relação com o exercício da a/r/tografia, buscando melhor compreender a Pesquisa Baseada em Arte – PBA, como uma opção metodológica, contribuindo assim, na formação de professores de artes e suas possibilidades de se pensarem professores artistas. A definição das oficinas respeitou as temáticas discutidas no curso de formação continuada Aprendendo com Arte. Curso este, promovido pelo Instituto Arte na Escola em parceria Grupo Volkswagen. Foi um sábado de oficinas que tiveram a duração de 4 horas e se repetiram manhã e tarde. Os participantes puderam escolher duas das cinco oficinas oferecidas, as quais, aconteceram como suporte para reflexões sobre a figura do professor artista. Contemplaram enquanto registro: gravações, transcrições, fotografias, filmagens, assim como o acompanhamento na análise dos mesmos fundamentados em um corpo teórico pertinente, trazendo o professor como protagonista deste desafio.

Palavras-chave: Formação de professores; Professor/artista; Ensino da Arte; Experiência.

1 Introdução

O presente artigo busca refletir sobre a formação de professores, e tem em seu cenário o projeto de pesquisa aprovado pelo edital 015/2017 PIBIC/CNPq/ UNESC, o qual traz como título: “Pesquisa baseada em arte: Reflexões a partir do Circuito de Oficinas do Arte na Escola - Polo UNESC”. Evento que aconteceu na Universidade do Extremo Sul Catarinense no dia 21 de outubro de 2017, e contou com 5 oficinas. Ele surge de uma ação realizada no plano de trabalho do Grupo de Pesquisa em Arte – GPA, alinhado com uma de suas vertentes de pesquisas do grupo que visa o “ensino da arte e formação de professores”. Concomitante ao plano do GPA, as oficinas desenhadas para o circuito respeitaram as temáticas discutidas no curso de formação continuada Aprendendo com Arte. Curso este, promovido pelo Instituto Arte na Escola em parceria Grupo Volkswagen, o qual aconteceu à distância na plataforma e teve apoio em encontros presenciais no Arte na Escola Polo UNESC.

O Circuito de oficinas tinha como objetivo oportunizar aos professores de artes da Educação Básica e áreas afins, oficinas que contribuíssem, por meio da experiência, para a melhoria da proficiência do profissional envolvendo reflexões a partir do fazer artístico embasado nos pressupostos da PBA e PEBA. Para Dias (2013, p. 23) “A Pesquisa Baseada em Arte (PBA) busca deslocar intencionalmente modos estabelecidos de se fazer pesquisa e conhecimentos em arte”. A PBA e PEBA são metodologias que buscam esse deslocamento, e vem para nos auxiliar e refletir sobre trabalhos acadêmicos na área de Artes, que muitas vezes se encontram com metodologias mais tradicionais que podem não contemplar a necessidade desta área de conhecimento, a qual tem suas características bastante específicas.

Desta forma, o circuito se constituiu partindo de oficinas com temáticas como: Tecnologia e arte: um diálogo com a pintura, ministrada por Alan Figueiredo Cichela; Patrimônio Cultural e Percurso Formativo, ministrada por Daniele Zacarão; Abordagens e projetos na Prática Escolar, por Carmem Lazari; Desenho em campo expandido: O que pode ser um desenho? Ou melhor, de que modos podemos pensar o desenho? Ministrada por Juliana Veloso; Hibridismo nas Artes: Diálogo a partir do desenho contemporâneo, com Angélica Neumaier e Odete Calderan. Considerando os ministrantes das oficinas, podemos afirmar que dos seis, cinco participam do Grupo de Pesquisa – GPA, e apenas Carmen Lazari não é do grupo. Carmen foi quem coordenou o curso Aprendendo com Artes, por isso foi nossa convidada, esta história é retomada ainda nesta escrita.

O projeto de pesquisa aprovado toma como problema: o desafio de melhor perceber o que dizem os professores de artes que ministram as oficinas e os professores de artes que a fazem? E, em específico, sobre esses dizeres, o que fica desta experiência do fazer arte, do se sentir professor artista, e da importância desta experiência para se pensar o ensino da arte na contemporaneidade? Nesse sentido, a pesquisa visa desenhar, aplicar e analisar/refletir/problematizar uma proposta de oficina que possibilite o alcance do problema citado. Uma investigação que toma como eixo norteador as discussões mais recentes do Grupo de Pesquisa, que se fazem discussões contemporâneas sobre a produção e apreciação da arte e que visa envolver cada vez mais a figura de professores de artes. Sendo assim, a Pesquisa Baseada em Arte: reflexões a partir do circuito de oficinas do Arte na Escola polo UNESC, visa como resultados esperados: acontecer como suporte para reflexões contemplando registro: gravações, transcrições, fotografias, filmagens, assim como o acompanhamento na análise dos mesmos fundamentados em um corpo teórico pertinente, trazendo o professor como protagonista deste desafio. Na construção dos caminhos desta pesquisa, procurou-se colocar a relação com o exercício da a/r/tografia buscando melhor compreender a Pesquisa Baseada em Arte – PBA, como uma opção metodológica.

2 Referencial Teórico

Como escrever sobre o Circuito de Oficinas considerando o seu movimento rizomático entrelaçado com o GPA e o Aprendendo com Arte criando conexões entre arte e vida? Remetemo-nos à uma das práticas conceituais da a/r/tografia, que é a contiguidade, ou seja, são ideias que nascem germinadas e percorrem caminhos juntas. Retomando a questão sobre: “o que fica desta experiência do fazer arte, do se sentir professor artista?”, buscamos relações com a a/r/tografica. Essa que propõe um perceber analítico quanto ao

seu objeto de estudo possibilitando a representação visual e espaços dentro e em torno da pesquisa com desdobramentos ou não (o entrelugar). Nosso desafio é falarmos do Circuito de Oficinas do Arte na Escola como o espaço do entrelugar, o terceiro espaço, lugar das transformações sociais em que linguagens, imagens, materiais, situações, espaço/tempo ocorrem simultaneamente e incluindo diálogo, conversação e mediação. E desta maneira, pensarmos juntos propostas que nos tirassem da nossa zona de conforto, que pensássemos a arte enquanto algo a ser vivenciado, experimentado.

Iniciamos a proposta pensando o quanto poderíamos construir junto com os professores que mediaríamos os encontros, momentos em que o participante da oficina estaria como alguém que passaria pela experiência enquanto quem produz e vivencia um processo de criação poético e estético. Consideramos, assim, um outro conceito existente na a/r/tografia que assemelha-se muito à proposta, é da Pesquisa Viva, que são as experiências de vida de um artógrafo, deste modo o foco da pesquisa não está centrado nos resultados finais e sim no processo, criando circunstâncias para produzir conhecimento; isto é, o questionamento vivido está corporizado na experiência. Articulando com o Circuito de oficinas, como um espaço que produz experiências que, dentro de suas possibilidades reverbera em diferentes espaços, incluindo a escola.

Ao falar de experiência, citamos Larrosa (2002, p.25) que é “[...] aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.” E por diversas vezes é pouco comum ter uma experiência, pois segundo o autor, informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho, causam uma destruição da própria experiência. Então, para Larrosa, “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (2002 p.24). Devemos ficar cientes na diferença de experimento e experiência, sendo o primeiro com um teor genérico e repetível e o segundo singular e não repetível. Experiência é algo que nos toca de forma única, singular e de modo que nos afeta e nos transforma. Relembrando que o Circuito se constitui como o entrelugar, um espaço de transformações pessoais e sociais. Até que ponto podemos dizer desta experiência enquanto algo que transforma?

Essa metodologia é compreendida pelo processo, percebe-se a pesquisa como caminhada, o artógrafo em seu constante movimento e destarte, fazendo necessário que o leitor se aventure pelos caminhos construindo o seu sentido. Pensando no Circuito de Oficinas, que o professor participante se permita assumir a identidade de professor/artista/pesquisador de tal forma que reverbere em sua prática docente.

3 Metodologia

A pesquisa ocorreu no dia 21 de outubro de 2017, por meio de registros fotográficos, transcrições e uma avaliação ao final das oficinas. Cada oficina tinha temáticas diferenciadas, e tendo a possibilidade de escolha, uma no período matutino e outra no vespertino. Teve a inscrição de 82 pessoas, que foram distribuídas por cada oficina, as quais se apresentam nomeadas abaixo, seguidas de suas respectivas ementas traçadas pelos professores convidados.



1. Tecnologia e arte: um diálogo com a pintura.

Ementa: Relações mais ativas entre informações, notícias e eventos atuais com a história da arte utilizando-se do cinema e da pintura para estabelecer esse princípio. Diferentes modos de ver e pensar essas relações, utilizando meios comuns como aparelhos celulares e a internet, e outros considerados clássicos, como o desenho de forma que se conectem para uma produção que favoreça o desenvolvimento de uma estética contemporânea.

2. Patrimônio Cultural e Percurso Formativo.

Ementa: Articulações entre a produção artística contemporânea, o espaço da cidade e seu patrimônio cultural. Conceitos e reflexões sobre patrimônio cultural material e imaterial. A cidade como espaço de criação e experimentação;

3. Abordagens de Projetos na Prática Escolar.

Ementa: Esta oficina se destina a busca de reflexões sobre as abordagens de projetos na prática escolar tendo como referenciais as teorias de Antoni Zabala e Fernando Hernández, bem como proporcionar espaço de debate e experimentação com os participantes;

4. Desenho em campo expandido: O que pode ser um desenho? Ou melhor, de que modos podemos pensar o desenho?

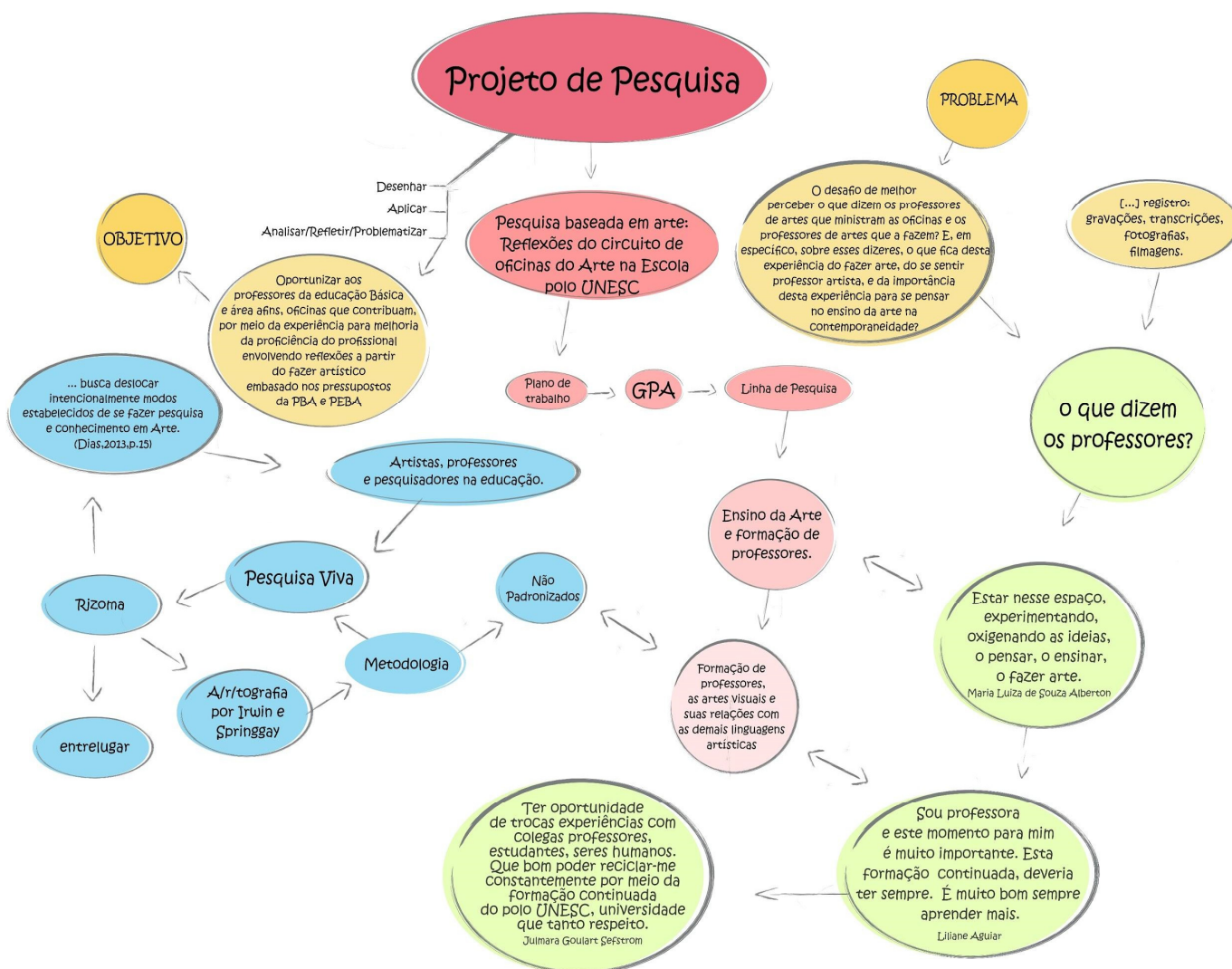
Ementa: Nesta oficina proponho-me a pensar junto com os cursistas os diferentes modos de se pensar e fazer desenho. Nessa perspectiva vamos pensar, conhecer e discutir as diferentes noções e conceitos (desde técnica e material até o seu fazer), do desenho dito rústico e clássico, moderno e contemporâneo de cada integrante, seja aluno da graduação bacharel ou licenciatura, sejam profissionais já formados da área ou não.

5. Hibridismo nas Artes: diálogos a partir do desenho contemporâneo.

Ementa: Experiência processual através de métodos de modelagem e impressões. O princípio fundamentado na apropriação, experimentação, criação. Interação e compartilhamento.

O dia da oficina contou com registro fotográfico que posteriormente se transformou em um vídeo como documentário. Este material que somou 10min de imagens, serviu para rememorarmos com os professores do grupo de pesquisa e com os professores do Arte na Escola as ações do Circuito. A coleta das falas dos professores aconteceu no dia do encontro em uma folha entregue no final da oficina, e também em um encontro do Arte na Escola polo UNESC. Dia em que foi passado o vídeo (produzido pelas bolsistas). A fala dos professores foi gravada e transcrita.

No encontro do GPA do dia 04 de maio de 2018, as bolsistas do projeto aprovado, apresentam para o grupo de pesquisa, a primeira versão do estudo sobre as oficinas, em específico, como estava caminhando a pesquisa, sobre o circuito de oficinas. Para esta apresentação, foi criado um mapa cartográfico para a melhor compreensão do projeto e explicação sobre a linha metodológica, a qual contempla a a/r/tografia.



Mapa cartográfico apresentado no GPA.

As participações do GPA nas discussões desta proposta foram constantes, desde o momento em que foi lançada a proposta para o grupo, as sugestões de ministrantes de oficinas a partir das temáticas das mesmas. Nesse sentido estávamos apresentando para um grupo que estava acompanhando todo o processo, as sugestões, comentários ou críticas no dia desta apresentação serviram como caminhos a serem seguidos. O questionamento sobre se houve questionário de pesquisa com os professores ministrantes ou apenas com os professores/acadêmicos (cursistas), nos fez retomar a conversa com os que ministraram as oficinas. Não pensamos em questionários, não queríamos algo assim tão direcionado, mas precisávamos ouvir os ministrantes, foi então que retomamos enviando e-mail aos ministrantes solicitando suas opiniões sobre as oficinas: como foi para eles esta experiência. A coleta da fala dos participantes aconteceu em dois momentos: primeiro nos próprios encontros, com um formulário escrito que buscava a opinião dos participantes a partir de três indicativos: que bom, que pena e que tal. Um segundo

momento foi quando no encontro de formação com os professores do Arte na Escola, neste encontro tivemos a participação de um pequeno grupo, mas que nos deu um parecer significativo. Caminhamos sobre o que reverberou na prática desses professores o circuito de oficinas?

4 Resultados

Como apontar o resultado de uma pesquisa que busca reflexões? Optamos por trazer as falas dos professores ministrantes e os participantes e a partir desses dizeres, propomos ampliarmos nossos olhares sobre o ensino da arte e questões que cercam a figura do professor/artista/pesquisador. Enviamos e-mail para os professores ministrantes, entre eles a professora Carmen Lazari nos respondeu:

Participar como ministrante da oficina “Abordagem de projetos na prática escolar” durante o III Circuito de Oficinas da UNESC, me possibilitou a troca com professores e estudantes de uma realidade distinta de pensar a educação em arte. Embora a oficina fosse mais teórica do que prática, queria um momento de criação coletiva, portanto levei várias pranchas com obras de arte para que fosse feito numa construção de uma curadoria educativa em arte que fosse pensada para um projeto, para poder observar e trazer a reflexão das nossas escolhas coletivas e a construção de uma narrativa visual que contemplasse o repertório e desejo dos participantes de cada grupo. Como os participantes em sua maioria eram de estudantes de arte, existia ali um clima de interesse em conhecer mais propostas de criação de projetos em arte. Bem como em discutir as escolhas de curadoria, já que alguns ali já caminhavam para o fazer do artista educador. Tivemos também a participação de professoras da rede que proporcionaram uma troca de fazeres com os alunos em formação, trazendo questionamentos da teoria que pouco contribui com a prática e problematizando essa questão. Para mim essa experiência me dá a oportunidade de pensar cursos que possam trazer a escuta dos agentes que pensam e fazem a educação no país, ajudá-los a pensar a arte contemporânea e seus artistas brasileiros como referência, criando um fazer em arte baseado naquilo que nos cerca. Estar presente em espaços educativos formais, que abram as portas em atividades extracurriculares para promover mudanças na forma como as nossas professoras se apropriam das teorias para planejar suas aulas de arte. Sempre fico muito feliz em saber que deixei mais dúvidas e incertezas do que absolutas certezas. Perceber que a participante saiu cheia de problematizações e revendo o papel da sua atuação, seja nos estudos ou em sala de aula, já sinto que plantei uma semente de pensar aulas de arte que façam mais sentido não só ao aprendiz como a quem atua diretamente, no caso a professora. Vi como muito importante o departamento de artes da UNESC em promover pelo Arte na Escola – polo UNESC esse encontro a partir de oficinas de arte tanto a mim como ministrante e aos alunos esse momento de reflexão e trocas. (Carmen Lazzari, 2018)

Fazendo reflexões a partir de alguns trechos da fala da Carmen, como: “Sempre fico muito feliz em saber que deixei mais dúvidas e incertezas do que absolutas certezas” e “Perceber que a participante saiu cheia de problematizações e revendo o papel da sua atuação” e sobre ela comentar que plantou uma semente de pensar aulas de arte que façam sentido nos faz lembrar o que Martins e Picosque (2012, p.127) falam sobre o “Platô da invenção de problemas: A arte não responde. Pergunta. Se a arte não nos ensina a ver com clareza o mundo e se encontrar respostas sobre o mundo, com certeza, nos afeta, nos provocando a pensá-lo”. E as duas autoras, citam sobre a aprendizagem inventiva, e sobre



o efeito que a arte tem sobre a vida. As experiências artísticas, trazem questionamentos pela “sensação, emoção e pela razão reflexiva e sensível que nos leva a criar conceitos não explicativos, mas interrogativos sobre a vida” (MARTINS; PICOSQUE, 2012 p.128).

A ministrante Daniele Zacarão, também participou da pesquisa, e compartilhou sua experiência, para ela:

A princípio, pensar uma oficina que se articula conceitos de patrimônio cultural e práticas artísticas contemporâneas, me pareceu desafiador. Apesar de estar habituada a falar sobre esses dois assuntos, estruturá-los como uma aula teórico-prática era algo novo. Porém, hoje olhando para os resultados, percebo que foi uma experiência importante, um momento de muitas trocas e aprendizado junto aos participantes do encontro, que certamente, contribuíram para minha construção como artista e professora. (Daniele Zacarão)

A professora, comenta sobre o desafio de articular dois conceitos que para ela, a priori, estava habituada em falar. E apesar do desafio, percebeu a importância do resultado dessa experiência, que foi significativa, tanto para os participantes e quanto para ela. Sua fala nos lembra sobre o que Martins e Picosque (2012, p.124), quando dialogam sobre a “[...] busca pela alteração no modo dos fazeres de professoras/professores de arte, temos tentando mover ideias que favoreçam estados de experimentação, atizando e ativando movimentos de criação na docência”, ou seja, ousar por caminhos possíveis que nos proporcionem experimentações, e nessa travessia que é inspirada pela ideia deleuziana sobre rizoma e sobre o professor-propositor estimuladas pelas ideias de Lygia Clark e Hélio Oiticica.

Os caminhos da pesquisa nos levam a escuta, à melhor percebermos os dizeres de quem ministra e de quem faz as oficinas. Vamos ampliando essa escuta ainda com mais um dos ministrantes, nesse caso, o professor Alan Cichela, quem diz que: “Acredito que tenha sido uma experiência válida. Na minha oficina tivemos um problema de comunicação que atrapalhou um pouco a leitura dos participantes. ” Para o professor o problema surge em função da expectativa criada a partir do título da oficina, para ele: “Muitos participantes acreditaram que iríamos fazer uma oficina em que seria ensinado a usar o software para edição de vídeos, quando na verdade a proposta era uma produção de vídeo individual, pelo celular, que fosse uma experiência para sala de aula”. Estamos aqui abrindo espaço para analisarmos as questões que nos levam a crer na potência de um trabalho colaborativo, no sentido de nos auxiliar a pensarmos mais e melhor nosso papel de professores de artes. Para Alan “Alguns participantes da manhã se sentiram frustrados, no período da tarde o desenvolvimento foi mais participativo. ” Ainda que defende que “Resumindo a experiência foi realmente exploratória, buscou e criou uma fagulha que talvez seja um lampejo de arte contemporânea, mas como citado anteriormente nem todos compreenderam a proposta. ” O que realmente nos revela que vamos construindo caminhos no sentido de ampliar as possibilidades, avaliarmos e nos avaliarmos. O circuito se vestiu de muitas ações positivas, até mesmo quando não atingimos os objetivos que esperávamos, outros focos são traçados e novos aprendizados surgem, quanto estamos abertos para que possamos apreendê-los. Em conversa com o professor, pensamos que realmente, o título da oficina deveria ser um pouco mais ligado à sua real proposta. Aqui assumimos que desejamos muito seguir as temáticas do Curso Aprendendo com Arte, esquecemos um pouco dos professores mediadores, e suas especificidades.

O que dizem os professores que participaram das oficinas? Tivemos 82 participantes, mas nem todos professores, um bom número desses foram acadêmicos. Aqui, as escritas trazidas, todas, são de professores. Eles participam do Arte na Escola Polo UNESC e em um encontro, foi passado um vídeo sobre o Circuito. Este vídeo foi produzido pelas bolsistas com imagens do dia do Circuito como registro do mesmo. Logo após o vídeo que teve duração de 10 min, foi questionado aos professores, o que reverberou a partir da experiência que obtiveram no Circuito de oficinas na sua prática docente. A professora Julmara Goulart Sefstrom comenta sobre o que ficou da experiência da oficina da Carmem Lazzari de abordagens e projetos na prática escolar:

Ela reverbera, assim as falas dela. Eu até comentei coincidentemente [...] que hoje eu trabalhei com vinte e seis alunos do terceiro ano [...], tem uma sala de artes ok, mas é tudo junto, aquelas mesinhas... não é um espaço muito grande, mas eu não conseguia chegar neles, eu estava trabalhando pintura, mas quero trabalhar a materialidade da pintura, não de pegar o guache e cobrir o desenho como fosse lápis de cor, daí você não tá trabalhando pintura, trabalhar é o que? Uma cor que entra na outra, é a tonalidade, ou você fazer o fundo e depois trabalhar em cima, daí eles estavam naquela bagunça. Daí de repente eu me vi assim, meu Deus eu não estou ensinando nada, e me veio a professora Carmen na cabeça, que ela me falou uma vez, que a gente tem aquela mania de achar que só nos ensinamos, que tem que tá em cima da criança, então em pensei, não importa que eu não estou em cima deles, deixa eles aprenderem uns com os outros, então comecei a ficar quietinha ali, escutando o barulho... Um método mais livre, ao qual os professores costumam não considerar aprendizagem, devido sua formação universitária, voltada para rigidez do processo e não para o autoconhecimento do homem. Nesse momento que eu deixei as crianças brincarem, e daí depois a gente se organizou, a aula fluiu e eles aprenderam. Os próprios alunos posteriormente relataram como aprenderam e gostaram da atividade. Para mim, o que reverbera são essas coisas. De que você não precisa estar toda hora em cima da criança, você dá norte e depois deixa fluir. Dá o material para eles e deixa eles brincarem. Ela relata a arte como conhecimento da sensível, mesmo preocupado com o sistema avaliativo, o docente precisa chegar nessa potencialidade da arte. Quando eu comecei a trabalhar com arte, o que me preocupava era que não tinha um norte para seguir, não tinha um livro didático, que quando eu comecei a lecionar na escola eu dava aula de matemática, e tinha um material didático pra seguir. (Transcrição da fala no encontro do Arte na Escola dia 17 de maio de 2018)

O relato da professora Julmara é sobre os diálogos e as experiências dos alunos, que comentavam entre eles sobre as misturas de cores, as técnicas para realizarem as pinturas, ressaltando como a oficina da Carmen ajudou-a a reconhecer esse processo de conhecimento entre os próprios discente e dessa forma como reverberou no processo educativo e numa prática inventiva. De acordo com Martins e Picosque:

O processo educativo que move a aprendizagem da arte revela-se cheio de sutilezas porque envolve colocar movimento os sentidos/sensações, o sentimento, razão e ação. Por certo, quando trabalhamos com uma pedagógica estética artística, aceitamos que existe um pensamento, uma reflexão sobre o mundo, sobre o homem, sobre as coisas, que se dá no âmbito do conceito explicativo que vem da solução de problemas armados. [...]. Nessa aprendizagem inventiva, atinamos para caminhos emocionais, intuitivos, que são também modos de conhecimento. (2012, p 128)

A fala da professora Julmara, nos remete a a/r/tografia e o conceito de aberturas que são as formas de possibilitar encontros que surgem a partir de rasgos, rupturas, sem previsão e segurança, surgido de contradições e resistências, podendo dizer que não estão

de forma passiva na pesquisa. Um dos propósitos da a/r/tografia é de se abrir para conversações, ou seja, compartilhar o que foi aprendido. E sobre as reverberações que ela própria cita, é um movimento de persistência que força o artógrafo mudar suas compreensões do fenômeno; sendo assim, constroem significados com um espaço entre as partes, havendo um cruzamento de histórias, texto, intertextos sem poder estabelecer um percurso linear. A professora, ao comentar sobre seu processo, sobre a mudança de foco da certeza para dúvida, esse movimento de busca, interagindo em uma viagem com as pessoas que nos cercam, afetando e sendo afetado, nos remete ao que aponta Picosque e Martins. Quando elas comentam sobre a processualidade.

[...] é o mapa do saber da experiência estética de professoras/professores e aprendizes, por traçados que buscam arte como território de invenção, em encontros sensíveis e criadores que possam afastar visões estereotipadas ou visões reduzidas do mundo, diminuindo o distanciamento entre arte, cultura e vida. (2012, p. 129)

Ampliamos assim, nossos olhares sobre saber arte e saber ser professor de artes. Essa busca por novas descobertas na relação com o outro. Nessa direção, o professor Marcos fala sobre a oficina de desenho da Juliana Veloso.

Foi bacana para motivar na questão de pesquisa, sair realmente da caixinha e buscar outras alternativas para a linguagem, desentender a linguagem do desenho de uma forma mais ampla, diria até orgânica, integrada, com sua forma de ser, de ver, de perceber os contextos, das coisas mais sutis, mais “comuns”. Até hoje penso muito daquela oficina quando vou desenvolver alguma prática de desenho busco referências ali, até leitura, pesquisa Rosalind Krauss, vai ter um, dois ou três artigos, uma pesquisa muito bacana, [...] tem ela, Duchamp, com a questão do espaço, tem essa perspectiva.” (Transcrição da fala no encontro do Arte na Escola dia 17 de maio de 2018)

Ao descrever o relato do professor Marcos, vamos fazendo associações com que Picosque e Martins refletem sobre o platô da linguagem, de como essa experiência com a linguagem da arte, evocam transformações de uma visão de produção criativa e inventiva. Desta forma as autoras comentam sobre platô da linguagem:

Ser arte é linguagem que “torna visível o invisível”, como nos fala Paul Klee, somos criadores e leitores de sua linguagem. Cada linguagem da arte tem seu modo singular de se fazer, isto é, um sistema de signos movente, cultural, histórico, fluido. Somos sensíveis ao regime de signos que dá experiência da própria arte? Isso implica contato, contágio e ser afetado pelas intensidades da linguagem da arte seja quando nos forçamos a pensar signos estéticos no aqui e agora da invenção poética, seja quando somos tomados pelas ressonâncias em nós das produções artísticas. (2012, p. 126)

Como seres sensíveis que somos ao contexto que nos cerca, vamos nos constituindo professores e professoras de artes enquanto buscamos refletir sobre a nossa própria prática. A busca pela experiência, pela relação mais próxima do fazer alimentado por uma proposta de ampliação de repertório artístico cultural vai somando à experiência provocada pela troca, pelo dizer diferente, pela desconstrução de um pensamento que sai do gesso, do certo, do incerto. Algo que nos leva a refletir as infinitas possibilidades de adentrarmos no universo da arte, porque queremos mais e mais nos relacionar com o universo da vida, nossa e de nossos alunos.



5 Conclusão

As falas que trazemos dos professores, dos ministrantes das oficinas, comungam com nossas próprias falas. Ampliamos diálogos no exercício de uma escrita acadêmica que traz para cena alguns autores com os quais comungamos, questionamos, aprendemos, problematizamos. Esse exercício de escrita, faz-se enquanto um exercício reflexivo que busca no olhar das outras reflexões. Um exercício que nos remetem à a/r/tografia como a Metáfora e a Metonímia que estão ligadas a imaginação, dando possibilidade de fugir da certeza da lógica e dessa maneira reconstruindo significados. Fizemos uso do conceito do excesso que é, o que transborda, é o que provoca, muitas vezes visto como o lixo, o que sobra; porém com o novo olhar pode se tornar novas possibilidades para descomplicar o complexo e complexar o simples. Esses conceitos são centros de vibração que ressoam cada um entre si ao invés de se aderir, ou seja, estão relacionados e integrados. Para você, quais os caminhos que constrói seu papel de professor/artista/pesquisador?

REFERÊNCIAS

DIAS, Belidson; Preliminares: A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L.(orgs). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Editoraufsm, 2013.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/fev/mar/abr, 2002. p. 20 a 28.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Travessias para fluxos desejanter do professor-propositor. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012. Cap. 10. p. 123-131.

Fonte financiadora: Edital 015/2017 PIBIC/CNPq/ UNESC. Grupo de Pesquisa em Arte – GPA. Instituto Arte na Escola – SP.

7266871 LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA NOS PERIÓDICOS NACIONAIS: A ASSISTÊNCIA SOCIAL E OS CUIDADOS COM A POBREZA COMO PROBLEMAS DA PÁTRIA (1940-1960)

Taiana de Oliveira, Julia Sabino Baldessar, Marina Schneider, Ismael Gonçalves Alves

Universidade do Extremo Sul Catarinense

Resumo: Durante o governo varguista a família foi elevada ao status de fundamento físico e moral da sociedade brasileira, cabendo ao governo estabelecer ações que a protegesse dos males fomentados pelo liberalismo. Neste encaço, o governo Vargas implementou ações assistenciais encabeçadas pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Baseados em pressupostos da filantropia, os trabalhos desenvolvidos pela LBA faziam parte de um projeto moralizador a fim de alinhar as camadas pobres urbanas às novas exigências do mundo burguês. Firmada em fortes amarras de gênero e em um discurso pró-natalista, a LBA priorizou o atendimento às mães e às crianças pobres e impôs às mesmas um ideal de maternidade e infância baseados na norma familiar burguesa. Na ideologia da LBA a identidade feminina era indissociável da maternidade, e a partir deste pensamento, passou a ser entendida como um dever de toda mulher para com a sociedade e o Estado brasileiro, que por sua vez deveria criar condições necessárias que assegurassem o bem-estar das mães e filhos. Esta pesquisa propôs-se a analisar os discursos assistenciais relativos à maternidade e à infância presentes em impressos de circulação nacional, investigando em que medida as ações da LBA reforçaram normas e valores tradicionais de gênero e classe.

Palavras-chave: Gênero, Assistência, Legião Brasileira de Assistência.

1 Introdução

Durante o governo varguista a família foi elevada ao status de fundamento físico e moral da sociedade brasileira, cabendo ao governo estabelecer uma série de ações e valores que visassem protegê-la dos diversos males fomentados pelo liberalismo exacerbado da Primeira República. Essa preocupação com a família se justificava, de acordo com os artífices do regime, pois o Brasil vinha sofrendo um processo paulatino de despovoamento e degeneração moral que o impedia de equiparar-se às grandes nações industrializadas (HOCHMAN, 2005, p. 136). Para alcançar tal objetivo, era necessário fomentar as taxas de natalidade do país e, ao mesmo tempo, criar mecanismos sociais que garantissem o pleno desenvolvimento das crianças brasileiras até a fase adulta, quando se transformariam em braços laboriosos para o engrandecimento econômico e moral da nação. Neste encaço, o governo Vargas implementou uma série de ações assistenciais direcionadas às camadas mais pobres da população através da Legião Brasileira de Assistência (LBA), fundada no ano de 1942 pela então primeira-dama Darcy Vargas.

Esta pesquisa valeu-se de um processo investigativo sobre a história da assistência na Era Vargas, compreendendo políticas públicas de saúde e assistência destinadas às camadas populares urbanas. As políticas assistenciais no contexto do capitalismo industrial são entendidas como um dos pilares garantidores da reprodução da mão de obra operária e, neste sentido, a pesquisa buscou analisar os discursos assistenciais relativos à

maternidade e à infância contidos em periódicos impressos no território nacional que destacavam as ações implementadas e geridas pela LBA entre as décadas de 1940-1960.

2 Referencial Teórico

Nos ancoramos na perspectiva dos estudos de gênero enquanto categoria de análise histórica como proposta por Joan Scott, para quem o gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e [...] uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1989, p. 21). O uso da categoria gênero mobilizou-se rente à categoria de abordagem dos trabalhos de cuidados como sugere Joan Tronto (1997). Para a teórica, devemos distinguir o *cuidado com* do *cuidar de*; definidos de acordo com o gênero, o *cuidado com* é caracterizado “por uma forma mais geral de compromisso” enquanto o *cuidado de* “implica um objeto específico [...] que é o centro dos cuidados” (TRONTO, 1997, p. 188). Neste sentido, a análise dos trabalhos de cuidados, filantropia e assistência parte do pressuposto de que as políticas de assistência estão vinculadas a preceitos de feminilidade.

3 Metodologia

O processo metodológico deu-se através da revisão bibliográfica, pesquisa de periódicos compreendidos no período de 1940 a 1960 no banco de dados da Hemeroteca Digital Brasileira, bem como no Arquivo do Estado de Santa Catarina, discutidos sob orientação quinzenal. Foram coletadas 204 páginas de periódicos, subsequentemente catalogadas por ano, nome da publicação, assunto e *hiperlink* para o acesso no banco de dados da Hemeroteca Digital Brasileira. Este material foi armazenado através de computação em nuvem, com o intuito de compor um banco de dados para futuras referências e pesquisas do Grupo de Pesquisa História Econômica e Social de Santa Catarina e, mais especificamente, da linha de História da Assistência e da Saúde da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

4 Resultados

Dentre as ações assistenciais de competência da LBA destacavam-se a realização de inquéritos sobre a situação da infância e maternidade em todo o país, divulgação e orientação da opinião pública acerca dos problemas materno-infantis, estimular e orientar a organização de estabelecimentos estaduais, municipais e particulares de assistência, zelar pela formação e difusão dos conhecimentos de puericultura, e fiscalizar em todo o território nacional as atividades que tivessem por objetivos a proteção à maternidade, à infância e à adolescência. Esse projeto assistencial tinha por objetivo mobilizar e envolver a sociedade brasileira em um plano nacional para salvaguardar as crianças e a maternidade desvalida, transformando cada uma das cidadãs e cidadãos em signatários de um contrato social que visava modificar e melhorar a população a partir da infância. Os trabalhos desenvolvidos pela LBA faziam parte de um projeto moralizador que buscava alinhar as camadas pobres urbanas às novas exigências do mundo burguês.

A presença de Darcy Vargas nos periódicos analisados é constante, sua pessoa sempre associada ao esposo Getúlio Vargas e às ações da LBA. A revista *Vida Doméstica*, de circulação no Rio de Janeiro em 1951, no artigo intitulado “A Sra. Darcy Vargas na Presidência da L.B.A.” comemora o retorno de Darcy Vargas à direção da instituição:

Nos países bem organizados a assistência social toma, dia a dia, um relêvo expressivo. No passado govêrno do Sr. Getúlio Vargas, compreendendo notadamente o valor dêsses problemas, a Sra. Darcy Vargas, fêz-se inestimável colaboradora de seu eminente esposo. A sua ação – ninguém regateou-lhe os justos aplausos – foi magnífica. [...] Seguiram-se as manifestações de regojizo por êsse advento feliz, que conduz a bondosa senhora àquele pôsto que, as suas virtudes, mais do que sua posição social, a conduziram. [sic]

As voluntárias da LBA faziam parte de um círculo muito estreito de relações de poder, sendo em grande parte oriundas das camadas médias e das elites políticas locais. No artigo da revista, porém, a posição de primeira-dama de Darcy Vargas não era compreendida como o que a qualificava ao trabalho assistencial, mas sim as suas virtudes, como a bondade. Tinha-se incorporado na figura da primeira-dama o ideal de mulher voluntária associado à LBA, que estava relacionado aos ditames da norma burguesa. Darcy Vargas – esposa, mãe, mulher abnegada – demonstrava em sua imagem o princípio difundido pela instituição, perpassado pelos preceitos do Higienismo. Segundo Margareth Rago este discurso médico conduz a mulher ao território da vida doméstica através do instinto natural e o sentimento de sua responsabilidade na sociedade:

“[...] para ela [a mulher] o espaço privilegiado para a realização de seus talentos será a esfera privada do lar. Tudo que ela tem a fazer é compreender a importância de sua missão de mãe, aceitar seu campo profissional: as tarefas domésticas, encarnando a esposa-dona-de-casa-mãe-de-família.” (RAGO, 1997, p. 75)

A função da primeira-dama e das voluntárias da LBA se desdobrava na esfera pública, porém em uma espécie de “maternidade social” em que normas de gênero relacionadas às mulheres como a maternidade, o cuidado com a família e o ambiente doméstico – tradicionalmente restritos à esfera privada do lar – deveriam ser reproduzidas na sociedade, de forma a auxiliar o Estado brasileiro na empreitada da industrialização e equiparação às potências do primeiro mundo. No citado artigo da revista *Vida Doméstica*, é possível perceber como este dever social das mulheres para com o país é reforçado conforme menciona-se a posição de destaque da assistência social.

No artigo de *Flan: O Jornal da Semana* de 1953, de circulação na cidade do Rio de Janeiro, temos uma detalhada descrição da função social das mulheres na compreensão da época, encarnado na figura da Sra. Ermelino Matarazzo. Intitulado “A Visitadora Voluntária da L.B.A.”, o artigo indica que:

Essa senhora elegante, bela e bafejada pela fortuna, apesar de ter filhos para cuidar e educar, deveria ter algum tempo livre em seu dia. Soubemos então que o grande “hobby” da Sra. Ermelino Matarazzo é ser visitadora voluntária da L.B.A., trabalhando com a Sra. Dona Darcy Vargas, nessa árdua tarefa da visitação, a fim de controlar as solicitações feitas aos serviços de assistência social da Legião Brasileira de Assistência. E as visitas são sem distinção de enderêço ou bairro. E a Sra. Matarazzo conta as privações que já encontrou por esse Rio a dentro, nos morros, nas favelas, nos subúrbios, até no Estado do Rio. [sic]

A Sra. Ermelino Matarazzo permaneceu escondida por trás de seu marido, seu nome próprio não é referenciado. Novamente, emerge do discurso jornalístico o ideário da norma burguesa que pressupõe uma família nuclear em que a mulher está conformada ao ambiente privado do lar. Apesar do percurso na esfera pública que a Sra. Ermelino Matarazzo realizava enquanto visitadora, a matéria assegura que esta função ocorria com a aprovação e sob a tutela de seu marido, na medida em que sua identidade é inteiramente atrelada à sua relação conjugal. Da mesma forma, podemos observar como esta tutela

masculina se expressava na própria organização da LBA, uma vez que o estatuto da instituição estabelecia que os cargos de chefia deveriam ser ocupados por homens. Segundo Barbosa (2017, p. 61), embora a função de presidente da entidade ficasse sob o encargo da primeira-dama Darcy Vargas, “o Art. 6º do Estatuto consolidou a participação do empresariado na estrutura da instituição” estabelecendo que a Comissão Central da Legião Brasileira de Assistência deveria possuir homens como presidente, secretário e tesoureiro geral. Dessa forma, como pontua a autora, estes “arranjos corporativos” limitaram a participação feminina, garantindo a atuação masculina nos cargos elevados, o que se confirma nos relatórios anuais da LBA.

No mais, o que também subentende-se que motivava à Sra. Ermelino Matarazzo a desenvolver a atividade de voluntária era o entendimento de que ela deveria estender suas virtudes de esposa e mãe para o serviço em favor das populações pobres. Segundo Aldaíza Sposati:

O modelo conservador trata o Estado como uma grande família, na qual as esposas de governantes, as primeiras-damas, é que cuidam dos “coitados”. É o paradigma do não direito, da reiteração da subalternidade, assentado no modelo de Estado patrimonial [...]. Neste modelo, a assistência social é entendida como espaço de reconhecimento dos necessitados, e não de necessidades sociais. (Sposati, 2001, p. 76).

Essas mulheres provindas das elites como a Sra. Dona Darcy Vargas, sua filha Alzira Vargas do Amaral Peixoto e a Sra. Ermelino Matarazzo estavam massivamente presentes nas folhas dos periódicos e compunham uma espécie de vitrine da Legião Brasileira de Assistência que convocava novas voluntárias, sempre evocando a introjeção de tradicionais normas de gênero.

Para a LBA a identidade feminina era indissociável da maternidade e, conseqüentemente, do matrimônio e a família. Uma mulher em plenas condições psicossomáticas não poderia escapar deste mandato biológico (ALVES, 2014, p. 142). A atuação da LBA, assume em seu trato o âmbito da moral privada, numa lógica conservadora da assistência social em sua versão filantrópica que, ao esvaziar-se do caráter espiritual existente na caridade, deslocou seu foco para o bem comum, o progresso moral e social, reforçando seu vínculo com as novas sociabilidades urbanas demandadas pela configuração econômica do país (FREIRE, 2008, p. 158). No entanto, o projeto assistencial da LBA não visava a emancipação dos sujeitos atendidos, mantendo um elo de dependência entre beneficiários e benfeitores.

Em publicação na revista *Vida Doméstica*, no ano de 1956, Lásinha Luís Carlos elaborou uma eloquente crônica em que chama a atenção para “As Mães Esquecidas”, título do texto:

[No Dia das Mães] esquecemos a imensa legião das mães aflitas, de peitos magros, onde o leite não brota por falta de alimento, as mães de olhos fundos, pisados pelas desditas, as que vêem fugir a vida a seus rebentos por falta de recursos... [...] Essas são as mães por quem devemos olhar, não apenas no Dia das Mães, mas em todos os dias, lembrando-nos de que elas existem, aos milhares, afundadas no sofrimento, esmagadas pelo pesar, pela imensa mágoa de não poder assegurar aos filhos a vida que lhes deram! [...] Mas, onde estão essas mães? Como fazer, para ajudá-las? Onde ir descobri-las? [...] Há duas maneiras de se fazer a caridade: diretamente, beneficiando-se criaturas que conhecemos ou através de instituições protetoras, para que se auxiliem pessoas desconhecidas. Quanto a essas instituições, convém escolher as que nos mereçam mais confiança. Entre elas está [...] a Legião Brasileira de Assistência, há os donativos <<in memoriam>> e outros,

mas tudo isso é pouco para cobrir aquêlo mar de necessidades, aquêlo oceano de angústias em que se debatem as mães pobres da cidade! [sic]

Estas mães que escapavam à norma burguesa, aos preceitos do higienismo e da puericultura – minuciosamente difundidos pela LBA – eram vistas como sujeitos passíveis de intervenção da caridade à qual a moral cristã impele a ação das pessoas de bem, sensibilizadas pela situação destes rebentos e suas respectivas mães. No discurso da crônica, o grande problema é de ordem moral e não social, uma vez que os necessitados são reconhecidos e as maneiras de lhes auxiliarem são elencadas, porém esta ação não visa a emancipação das camadas pobres.

5 Conclusão

As ações e convocações da Legião Brasileira de Assistência visavam transformar as mulheres, no âmbito nacional, em peças proficientes à nação. Atrelada a um discurso de gênero pautado no sexo biológico, a LBA garantia que as legionárias atuassem em prol da pátria sem correr riscos irreparáveis a longo prazo, portanto assegurou que as mulheres não se aventurassem longe do que seria seu encargo natural: o cuidado. Se no período anterior à Guerra as mulheres eram as principais responsáveis pela diligência do lar e dos filhos, do mesmo modo, no contexto hostil da Segunda Grande Guerra, essas atribuições foram alargadas: o lar passou a ser todo o território nacional e os filhos, portanto, o povo brasileiro.

Não é possível, no entanto, julgar as legionárias da LBA como senhoras e senhoritas maleáveis ou inteiramente submissas. Através da participação na Legião Brasileira de Assistência, as mulheres conquistaram espaços de atuação social e política, uma vez que participavam de reuniões e eventos de deliberações políticas. Podemos arriscar dizer, inclusive, que as ações da LBA possibilitaram a ampliação da liberdade individual de muitas mulheres.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ismael Gonçalves Alves. **(Re)construindo a maternidade: as políticas públicas materno-infantis brasileiras e suas implicações na Região Carbonífera Catarinense (1920-1960)**. Tese de Doutorado apresentada ao PGHIS da Universidade Federal do Paraná. 2014.

BARBOSA, Michele Tupich. **Legião Brasileira de Assistência (LBA): o protagonismo feminino nas políticas de assistência em tempos de guerra (1942-1946)**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História. UFPR, 2017.

A VISITADORA Voluntária da L.B.A.. Flan: **O Jornal da Semana**, Rio de Janeiro, 11 e 16 de maio de 1953. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/100331/157>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

HOCHMAN, Gilberto. **Reformas, instituições e políticas de saúde no Brasil (1930-1945)**. In: Educar. N 25. Curitiba: UFPR, 2005. p. 127-141.



Lásinha Luís Carlos. As Mães Esquecidas. **Vida Doméstica**, Rio de Janeiro, Maio de 1956. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/830305/56477>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista - Brasil 1890-1930**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. **Desafios para fazer avançar a política de Assistência Social no Brasil**. In: Revista Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, v.22, n.68, p. 54-82, nov. 2001.

TRONTO, Joan C. **Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso?** In: JAGGAR, Alison M; BORDO, Susan. (orgs.) Gênero, corpo, conhecimento. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

A SRA. Darcy Vargas na Presidência da L.B.A.. **Vida Doméstica**, Rio de Janeiro, Março de 1951. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/116408/62078>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

Fonte financiadora: PIC, PIBIC, UNESC.

8218897 IMAGENS E MEMÓRIAS: AS ESTRUTURAS REMANESCENTES DAS ATIVIDADES CARBONÍFERAS EM SANTA CATARINA (COTIDIANO E VIDA RELIGIOSA)

Renata Souza do Nascimento Cesário¹, Marli de Oliveira Costa²

¹Acadêmica da 8ª fase do curso de História – UNESC. ²Doutora em História. Professora do Departamento de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

Resumo: O presente trabalho aborda um recorte de um projeto financiado pela FAPESC em 2017, que resultou na publicação: “Memórias e identidades: as Estruturas Carboníferas como Patrimônio Cultural de Santa Catarina”. Esse artigo, foi construído por meio de pesquisa do PIC 170 e mostra os remanescentes das atividades carboníferas em Santa Catarina, focando nos lugares de memórias religiosas e nas vilas operárias mineiras, evidenciando como essa atividade econômica refletiu na dinâmica das cidades afetadas e como alterou o modo de vida a população. A Metodologia foi análise de imagens fotográficas desses locais e revisão de literatura pertinente.

Palavra-Chave: Memória. Religiosidade. Vilas operárias mineiras. Atividades Carboníferas

Este trabalho é um recorte do projeto aprovado pelo edital de chamada Pública da FAPESC Nº 09/2015/ apoio a Grupos de Pesquisa das Instituições do Sistema ACADEMIA, intitulado: Memórias e identidades: As estruturas carboníferas como patrimônio cultural de Santa Catarina, realizado pelo GP Patrimônio Cultural: Histórias e Memórias. Tal pesquisa resultou em publicação com várias temáticas relacionadas as atividades carboníferas: Trabalho, educação, lazer, assistência, transporte, cotidiano das vilas operárias e práticas de religiosidade. Esse artigo, como resultado de Projeto de Iniciação Científica PIC 170, tem por objetivo apresentar e discutir que estruturas relacionadas ao cotidiano das vilas operárias mineiras e as práticas religiosas que resistiram ao tempo, encontram-se nas paisagens das cidades afetadas pela mineração do final do século XIX até o presente tempo. Como metodologia de pesquisa buscou-se realizar leituras pertinentes a mineração em Santa Catarina, investigar no acervo Memória e Cultura do Carvão, situado no Centro de Documentação e Memória da UNESC-CEDOC, as fotografias antigas e as realizadas pelo GP Memória e Cultura do Carvão entre 2001 e 2004, que dizem respeito as vilas operárias mineiras e a prática religiosa nessas vilas. selecionando e organizando as duas temáticas. Na sequência, agrupou-se a essa seleção as fotografias realizadas em 2017 pelos pesquisadores do GP Patrimônio Cultural: Histórias e Memórias. Como principais referências usou-se os conceitos de memória, identidade e fotografias: Eclea Bosi (1987) Pierre Nora (1993), Landim (2001), Kossoy (1989) e história da mineração em Santa Catarina., GOULARTI (2004), Costa (1999) e outros. A partir das imagens fotográficas, das discussões de memórias e identidades, foi possível encontrar pistas de práticas cotidianas relacionadas a uma atividade econômica que afetou os modos de vida da população do sul de Santa Catarina. Dessa forma, em um primeiro momento apresentamos brevemente a história da mineração em Santa Catarina, na sequência discutimos a organização das vilas operárias como alternativa para abrigar as famílias dos operários mineiros e depois abordamos a presença de lugares religiosos no interior dessas vilas.

As Atividades Carboníferas no Sul do de Santa Catarina

O processo de desenvolvimento das Atividades Carboníferas deu-se a partir do final do século XIX juntamente com o processo de colonização europeia na região. O historiador Dorval do Nascimento (2004), aponta quatro momentos dessa atividade econômica. O primeiro, diz respeito a descoberta do mesmo no sul de Santa Catarina. Esse fato atraiu olhares de empresários tanto nacionais quanto estrangeiros, e foi fator decisivo para a construção da Ferrovia Dona Tereza Cristina, que impulsionou a atividade pois facilitava o transporte do carvão. A rota principal realizada pela ferrovia nesta época, 1884, ligava Lauro Muller, na época chamada Minas, ao portos de Laguna e ao recém inaugurado Porto de Imbituba. De lá escoava-se o minério para o Rio de Janeiro. “O segundo impulso da exploração carbonífera no sul de Santa Catarina ocorreu no contexto da Primeira Guerra Mundial” (NASCIMENTO, 2004, p. 357). Nesse período houve queda na importação do produto e os olhares dos empresários voltaram-se para as minas de Santa Catarina. As principais minas encontravam-se em Urussanga, Araranguá e na localidade de Criciúma¹². Houve então a necessidade de aumentar os ramais da Ferrovia, pois ela já não alcançava todas as localidades. O principal investidor na atividade, nesse tempo, foi a empresa de Lage e Irmãos. Em 1918 Henrique Lage era o principal acionista da Companhia Carbonífera de Araranguá-CBCA. A medida que as Atividades Carboníferas desenvolviam-se na região a ferrovia era ampliada de maneira a atender a demanda do transporte levando carvão e trazendo operários do litoral para trabalhar na mineração.

O terceiro período, que marcou o auge das atividades carboníferas, foi durante a década de 1940 no contexto da Segunda Grande Guerra, período da construção de empresas estatais como a Companhia Siderúrgica Nacional –CSN.

O resultado foi um grande crescimento do carvão por toda década de 40, chegando a ultrapassar um milhão de toneladas em 1948. O aumento da produção carbonífera implicou uma nova expansão da estrada de ferro, tendo Criciúma como centro. (NASCIMENTO, 2004.p 359)

Entre 1940 e 1950 várias mineradoras estavam ativas na região, porém com o fim da guerra a procura pelo carvão catarinense foi diminuindo. Enfim, o último período de auge do carvão deu-se na década de 1970, quando houve crise no petróleo. Assim, percebe-se que carvão foi por um longo tempo a principal atividade econômica da região, e conforme essa atividade era ampliada modificava e afetava a paisagem onde havia extração, ou beneficiamento do carvão. Sobre a decadência desse ramo econômico, Alcides Goularti Filho coloca que:

Com os adventos das políticas neoliberais iniciadas em 1990, o setor carbonífero foi duramente penalizado. Com o fim do consumo obrigatório do carvão metalúrgico pelas siderurugas estatais, a CSN fechou as unidades de extração do minério situadas nas cidade de Siderópolis, de Içara e de Criciúma, dispensando o beneficiamento do carvão no lavador em Tubarão. (2017. p. 81).

¹² Criciúma emancipou-se politicamente de Araranguá em 1925.

No livro *Memórias e Identidades: As estruturas carboníferas como patrimônio cultural de Santa Catarina*, os pesquisadores e pesquisadoras apresentam como se deu a dinâmica na região carbonífera, mostrando as estruturas remanescentes da atividade. Ainda há muitos lugares dessas memórias. Algumas fotografias mostram como essas estruturas sobreviveram ao tempo.

Durante a visita aos municípios que foram afetados pela mineração, os pesquisadores e pesquisadoras encontraram vários espaços que podem servir de conectivos com as memórias dessa atividade econômica. Tais estruturas fazem parte do patrimônio industrial associado a mineração em Santa Catarina. O patrimônio Industrial vai além dos resquícios físicos, diz respeito também aos lugares associados a vida cotidiana dos trabalhadores, o patrimônio industrial vai além do chão da fábrica. Segundo Meneguello (2011) o patrimônio industrial compreende também os vestígios de produção, organização, sociabilidade, não somente dentro da fábrica, mas também fora desse espaço, porque além de modificar a dinâmica das cidades, modificava também o modo de vida de seus moradores. Os municípios afetados pela mineração tinham atividades rurais e passaram a conviver com outro ramo econômico. Isso refletiu diretamente a vida das pessoas envolvidas no processo de mineração. Mudanças que ressignificaram os lugares, como a moradia, estudo, reza, brincar e outras práticas sociais.

Dessa maneira, o patrimônio industrial não diz respeito somente a memória do trabalho, mas também a memória do trabalhador, em nosso caso, memória do operário mineiro. “Fábricas e minas não são apenas edifícios ou exemplos de ofícios e técnicas, mas locais de trabalho nos quais se estabelecem relações sociais de produção”. (MENEGUELLO apud CORDEIRO, 1987, p.85-86). Tal atividade na região proporcionou mudanças não somente no panorama das cidades, mas também reconfigurou o modo de vida dos moradores.

Um dos resquícios encontrados na pesquisa citada foram pistas das vilas operárias mineiras. Vilas essas compreendidas em alguns estudos como mecanismos de controle dos trabalhadores fora do local de trabalho. Mesmo que, a atividade carbonífera tenha sido iniciada no final do século XIX, na década de 1940, toda a região afetada pela exploração do carvão ainda era uma área praticamente rural. Os moradores, em sua maioria imigrantes europeus, estavam voltados à uma agricultura de subsistência.

Segundo Carola (2002) na década de 1940 a população da cidade de Criciúma praticamente dobrou em número de habitantes, isso porque, a cidade começou a receber um grande número de migrantes vindos de outras cidades e estados em busca de trabalho nas minas de carvão. Com o aumento significativo da população era necessário uma maneira de resolver os problemas de moradia dos operários. Para abrigar o contingente de trabalhadores e suas famílias as empresas criaram então, as vilas operárias mineiras.

O Surgimento das Vilas Operárias

De acordo com Costa (1999), os modelos de Vilas Operárias adotadas foram baseadas nos modelos europeus (ingleses e franceses) que eram usadas desde o século XVIII. O problema da habitação não foi vivenciado somente na região carbonífera, mas também em vários outros lugares do país e do mundo, que por conta do crescimento do capitalismo industrial causou uma série de aglomeração urbana em determinadas regiões. Na Europa a modernização das cidades provocou um alto índice de imigrantes em busca de trabalho, principalmente em Londres e Paris no século XIX, super lotando as cidades que, não possuíam estrutura adequada para abrigar tantos indivíduos, causando um alto



índice populacional vivendo em condições degradantes. Essa aglomeração de pessoas causou uma série de problemas sociais e de saúde pública, como doenças e epidemias. E foi nesse ambiente de crescimento do capitalismo industrial gerando um crescimento absurdo da população urbana que surgem as preocupações com as insalubridades das moradia dos trabalhadores.

Segundo Costa (1999) nas vilas operárias da Inglaterra, os operários além de receber a moradia tinham acesso a alguns itens básicos para a sobrevivência como moradias, farmácia, hospital, escolas, e além disso a vila operária também tinha como função disciplinar e controlar o operário dentro e fora do seu horário de trabalho:

As “vilas modelos” da Inglaterra, citadas por François Béguin, são exemplos de disciplinado trabalho pela moradia. Os proprietários agricultores e industriais fixavam os seus trabalhadores, oferecendo-lhes todos os recursos necessários à sobrevivência, isto é, moradia, escola, farmácia, hospitais. Cuidavam, além disso, da educação dos filhos e criaram ainda, um Instituto para a formação do caráter dos trabalhadores. (COSTA, 1999. P. 46)

Segundo Costa (2017), que estudou a Vila Operária da Cia Próspera em Criciúma, os alojamentos foram oferecidos aos operários desde o início da atividade carbonífera na região. Entre os anos de 1920 e 1930 as mineradoras começaram a seguir o modelo europeu e disponibilizar a seus funcionários uma série de facilidades. E, era em torno da Vila operária que girava o cotidiano dos operários, ali eles tinham tudo que necessitavam desde armazéns, farmácias, açougues e entretenimento. Pode-se afirmar que as Atividades Carboníferas implantaram um modelo de cotidiano para os operários e suas famílias, o operário tinha na vila tudo que necessitava sem precisar se deslocar a outros ambientes. Na Próspera entre 1930 a 1950, as casas geralmente não passavam de 8m², eram casas pequenas e as famílias grandes, às vezes até com 10 filhos, dormiam em até seis pessoas por cama de casal e os demais filhos em esteiras no chão, a condições de moradias oferecidas eram precárias.

Mesmo habitando em condições precárias, para muitas dessas famílias era o melhor que poderiam ter. A relação entre patrão e operário era uma relação familiar, o chamado paternalismo burguês, o operário se identificava e tem orgulho da empresa em que trabalha. Dentre os vestígios encontrados das vilas operárias durante a pesquisa destacam-se: As casas em alvenaria construídas quando a CSN adquiriu a maioria das ações da Cia Próspera em Criciúma, na década de 1950; a antiga padaria da CSN, na vila operária Rio Fiorita em Siderópolis; O antigo armazém da Cia Próspera, que atualmente abriga a central de abastecimento da PM e as casas geminadas do bairro Mineração no município de Içara.



Casa da. XXX, casas operárias construídas pela CSN, dec. 1960. B. Próspera. Criciúma. Foto: Gilmar Axé



Antiga Padaria da CSN. Bairro. Rio Fiorita. Siderópolis. Fotógrafo Gilmar Axé



Casas geminadas. B. Mineração. Içara. Foto Gilmar Axé



Central de Abastecimento da PM. Antigo Armazém da Próspera e Central de abastecimento do SESI. Bairro Próspera. Criciúma. Foto: Gilmar Axé

As fotos acima indicam restos, pistas de um modo de vida que girava em torno da mineração do carvão. São resquícios de um patrimônio industrial que afetou de modo significativo Santa Catarina.

Religiosidade nas Vilas Operárias

A exemplo da organização de comunidades desde a Idade Média, as comunidades se formavam em torno de capelas católicas. Várias cidades no Brasil também assim se organizaram. Nas vilas operárias também não foi diferente. A santa padroeira geralmente era Santa Bárbara, mas há também outras de acordo com a comunidade. Em Criciúma, por exemplo, Santa Bárbara foi escolhida pela primeira vila operária que se configurou em torno de 1913, no Bairro Santo Antônio, próximo a Mina Velha, primeira mina aberta por uma Companhia de Mineração que veio do Rio de Janeiro.

A primeira capela de Santa Barbara foi construída em meados de 1920 por iniciativa dos próprios operários, uma capelinha simples de madeira para abrigar a imagem da padroeira, Santa Bárbara. Depois de alguns anos a capela foi deslocada para a atual localidade. O local da escolha foi porquê da boca da mina se avistaria a capela e os mineiros se sentiriam protegidos com o olhar da padroeira sobre eles. (PERITO, 1999). A nova construção ficou completa no ano de 1935. No auge da atividade carbonífera, na década de 1940, a capela ficou pequena para abrigar todos os fiéis, dessa maneira, na década de 1950 iniciou-se a construção da capela atual ficando concluída em 1959. A Paróquia de Santa Bárbara atualmente é matriz e mostra a força que teve na cidade, o dia de comemoração da padroeira é quatro de dezembro, transformado em feriado na cidade.

Também foram encontrados igrejas que tem Santa Bárbara como padroeira nas localidades de Siderópolis, Içara e em Lauro Muller além da igreja, encontra-se também um cemitério que leva o nome da padroeira (STACONSKI, 2017).

A igreja Santa Bárbara, atualmente, além de se constituir um local de memória religiosa, relembra o tempo em que o carvão era a principal atividade econômica na cidade. Ainda se realiza a festa em homenagem à Santa e a festa torna-se então, palco de devoção e distração para a comunidade de fiéis e curiosos. (PERITO, 1999. P.24)

Outra forte memória religiosa ainda presente na região de Criciúma é a Igreja Nossa Senhora da Salete, localizada no bairro próspera. A história e construção desta capela está interligada com o crescimento da atividade carbonífera no local. Na década de 1930 a atividade carbonífera já era bem desenvolvida nessa localidade de Criciúma, e a população construiu uma pequena capela de madeira. Nos anos de 1950 a população havia crescido expressivamente por conta da oferta de trabalho ofertado pela carbonífera. Então foi construída uma outra capela, também de madeira, no local onde está localizada hoje a matriz Nossa Senhora da Salete. No ano de 1956 o arquiteto Fernando Carneiro elaborou o projeto da igreja atual, que para época foi um marco de modernidade para a região, pois era a segunda no mundo nesse formato, "X". O altar situado no centro da igreja e todas as pontas do X levam ao altar, a igreja foi toda revestida de Eucatex, de maneira a isolar o som (SILVA e MORAES 2001). A construção da igreja foi um trabalho conjunto de empresa e operário. Os mineiros faziam doações de parte de seus salários para construção do novo templo e a empresa além da doação do terreno e de uma quantia em valor, doou materiais que ajudariam a erguer a nova igreja. Diferentemente da maioria dos mineiros que adotaram a Santa Bárbara como padroeira, nesta localidade a fé mineira girava em torno de Nossa Senhora da Salete, a qual nomeou a paróquia.

No contexto do carvão não era somente a vila operária que vinha como um modo de disciplinar e controlar o operário, mas o uso da fé e o apelo à religiosidade também são fatores que influenciaram diretamente a relação patrão-operário nesse contexto. Os operários tinham tudo que necessitavam dentro da vila, e nos momentos de ir as missas, antes da localidade ter uma paróquia, os próprios empresários cediam transporte para que os operários pudessem ir à missa no centro, na Catedral São José. Além de um espaço religioso e de fé, do cotidiano dos mineiros, as igrejas apresentam-se como mais um mecanismo de disciplina e controle da classe operária. Segundo Bernardo (2004) “a fé católica na manutenção da ordem estabelecida, determinando regras e reforçando a ideia de conservação do que estava posto” (BERNARDO, 2004, p.371)

Segundo Staconski (2017) a religiosidade tinha um papel importante no contexto da atividade carbonífera. Havia um entrelaçamento entre fé e trabalho e ações religiosas estavam presentes tanto no cotidiano dos operários, quanto nos discursos das mineradoras, e, boa parte dos lugares que evocam a religiosidade, como igrejas, cemitérios e capelas, foram construídos em conjunto por operários e patrões. Enquanto boa parte dos resquícios materiais das atividades carboníferas estavam em ruínas ou haviam desaparecido, boa parte das estruturas de cunho religioso encontram-se ainda hoje bem conservadas.

As edificações da fé, hoje consideradas vestígios do patrimônio industrial na região carbonífera são espaços tensionados de memória, entre a religiosidade popular e institucional, e nos ajudam a compreender um contexto ambíguo: esses lugares de sociabilidade e culto, de iniciativa leiga, também podem ser considerados uma extensão do trabalho e da disciplina exigida e patrocinada pelas carboníferas. (CECHINEL, 2017. P.73)

Entre as imagens dos “lugares da memória religiosa”, destacam-se:



Cemitério Santa Bárbara. Guatá- Lauro Muller. Foto: Gilmar Axé. 2017



Igreja Santa Bárbara. Rio Fiorita- Siderópolis. Foto: Gilmar Axé.2017



Igreja Santa Bárbara. Mineração –Içara. Foto Gilmar Axé. 2017



Igreja Santa Bárbara. Santa Bárbara- Criciúma. Foto: Gilmar Axé. 2017



Igreja Santa Bárbara. Barro Branco-Lauro Muller. Foto: Gilmar Axé.2017



Igreja Nossa Senhora da Salette. Próspera-Criciúma. Foto: Gilmar Axé. 2017

A presença significativa de homenagens a Santa Padroeira dos mineiros em todo o mundo reflete a força da religiosidade nessa profissão. Essa constatação também diz respeito ao Patrimônio Cultural, associado as práticas religiosas.

Considerações finais

Durante a pesquisa foram visitados diversos lugares, mapeando e identificando as memórias relacionadas à atividade carbonífera na região. Trabalhamos com imagens feitas durante o ano de 2001 e 2004 que estão armazenadas no CEDOC, e durante o ano de 2017 foram feitos mais 1.728 registros fotográficos. Os pesquisadores e pesquisadoras revisitaram praticamente todos os lugares que haviam visitado entre 2001 e 2004 e algumas estruturas estavam tão modificadas ou haviam desaparecido que tornava-se impossível reconhecer até mesmo o local onde um dia esteve.

No que se refere as vilas operárias, a maioria foi modificada, porém o alinhamento das casas nas ruas, apresentam pistas da organização das moradias operárias. E, misturadas aquelas que receberam reformas, algumas permanecem sem modificações, tanto na cor, como na estrutura em madeira. A tendência com o passar dos anos é de serem substituídas completamente por “modernas” construções.

Em relação a prática religiosa, apenas os lugares resistiram e devido a manutenção da fé, tendem a permanecer por muitos anos. Porém não são apenas vivenciados por mineiros e suas famílias, atualmente se apresentam como local de fé para toda a comunidade. São lugares de memórias, patrimônio cultural edificado que se configura nas discussões do patrimônio industrial.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de Velhos*. São Paulo: EDUSP, 1987.
- _____. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CAROLA, Carlos Renato. *Dos subterrâneos da história: as trabalhadoras das minas de carvão de Santa Catarina (1937-1964)* Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.
- CECHINEL, Michelle Maria Staconski. *Edificações da fé: Igrejas e cemitérios dos tempos da mineração*. IN:____. *Memórias e Identidades: As estruturas carboníferas como patrimônio cultural de Santa Catarina*. Criciúma: Ediunesc, 2017. P.69-78.
- COSTA, Marli de Oliveira. *“Artes de Viver”*: Recriando e Reinventando Espaços-Memórias das Famílias da vila Operária Mineira Próspera/ Criciúma (1945-1961). Dissertação de Mestrado em história. Florianópolis: CFH/UFSC, 1999.
- COSTA, Marli de Oliveira. OSÓRIO, Paulo Sérgio (org.) *Memórias e Identidades: As estruturas carboníferas como patrimônio cultural de Santa Catarina*. Criciúma: Ediunesc. 2017
- GOULARTI FILHO, Alcides (org). *Memória e Cultura do Carvão em Santa Catarina*. Florianópolis: Cidade Futura, 2004.
- GOULARTI FILHO, Alcides. *O transporte no complexo carbonífero catarinense*. IN:____. *Memórias e Identidades: As estruturas carboníferas como patrimônio cultural de Santa Catarina*. Criciúma: Ediunesc, 2017. P.79-88.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1989
- NASCIMENTO, Dorval do. *As curvas do trem: a presença da estrada de ferro no sul de Santa Catarina (1880-1975), cidade, modernidade e vida urbana*. Criciúma: Unesc, 2002.
- NORA, Pierre. *Entre memória e história: A problemática dos lugares*. (Trad. de Yara Khouri) PROJETO HISTÓRIA/10- PUC/SP, 1993. p.. 7-28

4983882 LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA (LBA) E OS CUIDADOS: A PUERICULTURA E A MORALIZAÇÃO DA MATERNIDADE.

Bianca wollenschllager Teixeira, Ismael Gonçalves.

Universidade do Extremo Sul Catarinense (História, UNESC, Av. Universitária, 1105 - Universitário Criciúma - SC, 88806-000)

Universidade do Extremo Sul Catarinense (História, PPGDS, UNESC, Av. Universitária, 1105 - Universitário Criciúma - SC, 88806-000)

Esta pesquisa se debruça sobre a Legião Brasileira de Assistência (LBA), fundada em 1942 com a função de zelar pela família de soldados enviados para Segunda Guerra Mundial. Terminado o conflito bélico, a entidade transformou-se numa das maiores instituições assistenciais do país, diversificando sua atuação em distintas áreas da assistência social. Utilizando-se principalmente da mão-de-obra feminina a LBA transformou-se em um espaço autorizado para que as mulheres de classe média atuassem na esfera pública. Em meio a esse contexto a instituição sofre grande influência dos discursos higienistas do século XX principalmente da puericultura que visou normatizar a maternidade e colocou sobre as mães a responsabilidade do desenvolvimento da nação.

Palavras-chave: Legião Brasileira de Assistência, Gênero, Maternidade, Infância, Trabalho de Cuidados, puericultura.

1 Introdução

A pesquisa tem como objetivo a análise da Legião Brasileira de Assistência (LBA), fundada em 1942 com a função de zelar pela família de soldados enviados para Segunda Guerra Mundial. Entretanto após o conflito bélico, a entidade transformou-se numa das maiores instituições assistenciais do país, diversificando sua atuação em distintas áreas da assistência social. Direcionando seu olhar principalmente para as famílias pobres utilizando-se de mulheres de classe média alta para chegar até esses grupos familiares. Implicitamente essa intuição foi palco de relações de gênero complexas as quais refletiram diretamente no papel desempenhado pelas mulheres que foram incumbidas de cuidar, posto que este seria supostamente um aspecto natural das mesmas. É justamente nessas relações que a pesquisa se debruça percebendo que os papéis ocupados por essas voluntárias permitiram a elas que adentrassem na esfera pública e ocupassem novos lugares, permitindo-as levarem seus ideais de família e maternidade para famílias pobres que segundo as mesmas estavam desajustadas, visto que não se enquadravam em seus parâmetros burgueses.

2 Referencial Teórico

Esta aproximação da história com os estudos de gênero, migrante de outras disciplinas como a sociologia e a antropologia, contribuiu sistematicamente para o fornecimento de novas ferramentas teóricas e metodológicas, para a interpretação do passado, possibilitando re-significações e re-elaborações de questões centrais para as ciências humanas. “Gênero [...] é um conceito usado por aqueles que entendam não

apenas a desigualdade sexual, mas muitas das diferenciações sexuais, como socialmente construídas”.(OKIN, 2008, p. 306) Para Noeli Aguilar, o conceito gênero apresentaria, portanto um conjunto de representações construídas criticamente sobre os papéis sexuais, uma categoria relacional composta por múltiplos elementos e diversos significados. Desta forma, continua a autora, nas análises das diferenças entre os sexos, o gênero introduz a distinção relativa à cultura, uma categoria baseada nas definições socioculturais relativas às formas diferentes que homens e mulheres “devem ser”, incluindo também as distintas esferas sociais que estes “devem ocupar” (AGUILAR, 2010, p. 75).

Mesmo sendo uma ferramenta analítica que oportuniza a criação diferentes espaços interpretativos, historiadora Joan Scott, em um celebre artigo publicado no Brasil em 1990, estabelece uma crítica ao caráter essencialmente descritivo que a categoria gênero é enredada nos estudos históricos. Para a referida autora, em seu viés descritivo, o gênero é essencialmente tratado como um estudo de coisas relativas à mulher sem poder de fogo para interpelar os paradigmas historiográficos, caindo muitas vezes em lugar comum e podendo isto, inclusive, ser mensurado pelos “limites das abordagens descritivas que não questionam conceitos dominantes no interior da disciplina, ou ao menos que não questionam de modo a abalar seu poder e, talvez a transformá-los” (SCOTT, 1990, p. 06). Joan Scott, ainda afirma que os estudos realizados nesta perspectiva acabam caindo em um lugar comum ao centrar suas análises nas relações evidentes entre os sexos, privilegiando temáticas como mulheres e crianças, mulheres e família, mulheres e escola, etc. Nesta perspectiva descritiva, aparentemente a guerra, a diplomacia e a política não fazem parte dessas relações, “o gênero parece não se aplicar a estes objetos e então não parece pertinente para a reflexão dos historiadores que trabalham sobre a política e o poder” (SCOTT, 1990, p. 08). Estas utilizações da categoria gênero na historiografia, de acordo com Rachel Soihet, tem como resultado uma inevitável “adesão a uma visão funcionalista baseada sobre a Biologia e a perpetuação da ideia das esferas separadas na escrita da História: a sexualidade ou a política, a família ou a nação, as mulheres ou os homens” (SOIHET, 1997, p. 103).

Na proposta estabelecida por Joan Scott, gênero enquanto categoria de análise repousa em dois blocos, “é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças entre os sexos, [e] um primeiro modo de significar às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 14). A primeira, esta relacionada à importância de se analisar os instrumentos de diferenciação em torno dos quais cada época histórica arquitetou, em termos binários, explicações pretensamente fixas e coesas daquilo que deveria ser o masculino e o feminino. O segundo trata da importância do gênero como categoria de análise para compreender e explicar historicamente como se construíram as multifacetadas relações de poder entre os sexos. Nessa percepção também defendida pela historiadora Eleni Varikas, uma das tarefas primordiais do/a historiador/a do gênero consiste em desconstruir estes conteúdos, expondo sua fragilidade e polissemia, e ao mesmo tempo mostrar a seletividade dos procedimentos pelos quais eles adquiriram um sentido único, ressaltando as lutas e as interpretações concorrentes que os produziram. Expor estas estratégias de dominação que sustentam a construção binária da diferença entre os sexos, continua a autora, seja em documentos do passado, ou o olhar lançado sobre eles pela historiografia contemporânea, é o aspecto essencial do gênero enquanto categoria de análise”. (VARIKAS, 1994, p. 67-68).

3 Metodologia

As fontes utilizadas são de 1940-1950 e majoritariamente escritas, porém bastante diversas entre si, bem como periódicos da época e relatórios oficiais da instituição em questão. Os relatórios estavam disponíveis por meio de registros fotográficos, consequência de pesquisas anteriores acerca da LBA, que permitiram a investigação detalhada desses materiais. Já os periódicos foram consultados na Hemeroteca Digital Brasileira e alguns disponíveis no banco de dados citado anteriormente, esses materiais foram discutidos semanalmente. O trabalho com relatórios oficiais é antigo já que a historiografia durante muito tempo os teve como verdade absoluta, entretanto o ofício do historiador é de investigação compreendendo as fontes como fruto de um determinado período histórico e por isso jamais verdade absoluta. Primeiramente houve um levantamento bibliográfico de trabalhos anteriores acerca da instituição que possibilitaram o vislumbre da prática com as fontes, após isso partiu-se para a leitura minuciosa dos relatórios separando-os com base no tema da pesquisa e por último ocorreu à triagem de jornais da época que foram elencados somente os que traziam em seu conteúdo a Legião Brasileira de Assistência.

4 Resultados

Durante o governo Vargas emerge uma instituição assistencial nunca antes experimentada na sociedade brasileira já que unia recursos públicos, cooperativismo e voluntariado. As mulheres de classe média alta foram encarregadas do trabalho voluntário, posto que já possuíam larga experiência com obras filantrópicas e tinham um suposto instinto maternal. As famílias pobres e de soldados convocados foram o alvo desta instituição, pois representavam um problema para o pai dos pobres, como era conhecido o presidente Getúlio Vargas, visto que a ideologia do trabalho era dominante no período e por isso buscava-se orientar essas famílias para o labor, distanciando-as dos vícios mundanos. Neste contexto, coube às mulheres exercerem o papel de cuidadoras dessas famílias e conseqüentemente da pátria, pois somente a figura feminina seria supostamente capaz de cuidar dos enfermos, organizar doações e, sobretudo orientar as mulheres pobres para a maternidade. Efetuando diversas campanhas a Legião Brasileira de Assistência visou sempre mães e crianças, gerando um forte discurso acerca da maternidade. A LBA esta inclusa dentro do segmento assistencial e por isso não escapou das fortes amarras das relações de gênero.

O início do século XX foi marcado pela ascensão do discurso médico que acabava refletindo diretamente na instituição, pois com o fim da Segunda Grande Guerra era importante combater a mortalidade infantil no país, preparando os pequenos brasileiros para defenderem a pátria em futuros conflitos ou servirem de braços laboriosos para o desenvolvimento nacional. Para travar este combate a LBA aliou-se a ciência médica, principalmente da puericultura, organizando campanhas e implementando postos para atender as mães e seus filhos. O discurso puericultor passou a ser único e legítimo desacreditando assim os tradicionais saberes populares, que secularmente eram utilizados pelas mulheres na criação de seus filhos e filhas. Ao afastá-las das supostas superstições e aproximá-las do saber médico formal, a LBA instituía as mães como únicas responsáveis pelo desenvolvimento infantil que agora também garantia o desenvolvimento da nação.

Com propostas higienistas os postos de puericultura da LBA, bem como os discursos médicos presentes em seus boletins objetivaram a criação de uma classe trabalhadora não somente saudável, mas também longe de vícios e principalmente da ociosidade.

A Legião Brasileira de Assistência surge em um contexto bastante conflituoso, já que é a partir da inserção do país na guerra em 1942 que a instituição assistencial se consolidou. Segundo Barbosa (2017) a prática da caridade estava presente nos setores privados como pequenas iniciativas filantrópicas, esse fato é bastante importante para os debates fundadores da LBA, uma vez que as mulheres de elite o fomentaram e posteriormente participaram ativamente das atividades desenvolvidas pela instituição.

O envolvimento das mulheres com a caridade dava-se por meio de campanhas, arrecadação e distribuição de donativos, bem como de doações em dinheiro a instituições de caridade. Esse sistema organizado de caridade permitia que as mulheres transitassem por outros espaços além do espaço doméstico, tornando possível a organização de associações de mulheres e o seu envolvimento, inclusive, no cenário político, atuando como intermediadoras entre os políticos e as instituições de caridade, a fim de angariar apoio e recursos. (Barbosa, 2017, p. 34).

Sendo assim as mulheres de classe média alta já haviam adentrado no espaço assistencial social. Mesmo que de forma moderada sua inserção na esfera pública por meio do trabalho de cuidados eram balizadas por suas próprias experiências na esfera doméstica. A figura feminina mais importante para a consolidação da LBA é sem dúvida a da Primeira Dama Darcy Vargas, exaltada a todo o momento e servindo de exemplo de mulher benevolente e caridosa para todas as outras. A sua imagem é construída nos boletins da Legião Brasileira de Assistência e até mesmo em alguns jornais, segundo Silva:

O mito Darcy Vargas é construído desde as edições de 1945. Seu espírito abnegado, sua pronta doação aos mais necessitados e, especialmente, seu distanciamento da cena pública, mesmo quando projetada a ela. O papel de “mãe da nação” ficou mais evidenciado a partir de 2 de fevereiro de 1943, quando morreu Getúlio Vargas Filho, o “Getúlinho”, filho caçula do casal Vargas.

O intuito da instituição era propiciar assistência às famílias de soldados convocados para guerra, sendo assim a LBA desenvolveu vários setores de atendimento contendo uma sede nos municípios mais importantes do país para que pudesse dar assistência ao maior número de famílias possíveis. Uma característica específica da LBA foi o sincretismo entre público e privado, uma vez que a mesma recebia contribuições de ambos os setores.

O início do século XX é marcado pela ascensão do saber médico como legítimo e único retirando a medicina dos consultórios e a colocando no seio familiar, pois a família era uma instituição a qual o estado pretendia atingir, impondo um discurso moralizante e racional que intencionava formar cidadãos aptos para o trabalho. É neste contexto que a LBA esta inserida e cumpriu justamente esta função de aproximar o estado dos mais necessitados e conseqüentemente os mais desajustados que precisariam da mão estatal para guiá-los para o caminho do progresso.

O estado moderno alicerçou-se sob a ciência e a inseriu, segundo Freire (2008), em um projeto modernizador:

No Brasil esse fenômeno apresentou dimensão singular, associada às especificidades do cenário econômico, político e social, em particular o projeto modernizador republicano, que depositava na conservação das crianças, entre outros elementos, esperança para a viabilidade da nação. [...] Os esforços da elite

intelectual concentravam-se sobretudo em tentativas de eliminação de qualquer resquício de um passado de 'atraso' e tradição e de incorporação do 'novo' como passaporte para a ordem e o progresso.(Freire, 2008, p. 154).

A puericultura surge em meio aos discursos eugenistas, com o propósito de atender a mães e filhos na fase de puerpério. Esta ciência era definida, segundo Bonilha e Rivorêdo (2005), como o conjunto de técnicas que asseguravam a saúde física e mental infantil, especificamente até os 4 e 5 anos. Entretanto há um debate bastante alargado acerca das reais funções da puericultura que sem dúvida pertenceu a um contexto histórico específico e serviu a interesses de diferentes grupos sociais. Já no Brasil seu principal objetivo era a diminuição da mortalidade infantil que atingia grandes números.

Segundo Silva (2016) após a Segunda Grande Guerra os objetivos da Legião Brasileira de Assistência mudaram, uma vez que os soldados já haviam retornado ao país e as suas famílias. A mortalidade infantil passa então a ser o grande foco das campanhas da LBA e a puericultura cumpre papel decisivo nestas ações.

É neste período que começa a batalha da LBA para educar mães para maternidade sob o prisma médico, sendo isso possível averiguado em seus boletins:

A luta se dá contra a ignorância, como destacou Boletim em seu texto "Aspecto educativo da proteção á maternidade e á infância" na edição de Janeiro de 1951. A educação das jovens e das mães em geral foi o grande mote de atuação da LBA no ano de 1951 – continuaria a ser por toda a década de 1950 –, o que se deu, sobremaneira, por meio da realização de cursos de puericultura. Esses cursos eram realizados tanto em igrejas, centros comunitários ou nos postos de puericultura e maternidades que a LBA almejava instalar por todo o Brasil. (Silva, 2016, p. 9).

As campanhas da Legião Brasileira de Assistência focaram nas crianças e principalmente na figura da mãe a qual exercia papel determinante na criação de cidadãos para a pátria brasileira. Entretanto a preocupação com a infância é bastante recente já que foi somente no século XVIII que "pensadores como Rousseau, Madame d'Épinay e Pestalozzi chamaram a atenção para a especificidade e as necessidades da infância, denunciando práticas e métodos educativos inadequados para a compreensão das crianças e para o seu desenvolvimento físico, moral e intelectual." (Martins, 2008, p.138). Colocando sobre a mulher não somente a responsabilidade de criar seus filhos, mas também a responsabilizando pelo futuro da nação.

A ciência e principalmente a puericultura consolidaram a figura de uma mãe que deveria seguir os discursos médicos que eram legítimos e os únicos saberes a serem seguidos. Ainda segundo Martins (2005) as mulheres sofreram um processo de culpabilização pelas doenças de seus filhos, já que na visão médica os saberes populares eram sinônimos de ignorância e teimosia e causadores de diversas doenças.

Entretanto esses discursos propiciaram também uma mudança na lógica da maternidade aproximando-a da ciência e conseqüentemente elevando seus status. Para Freire seria o início da maternidade científica:

A ideologia da maternidade científica significou para as mulheres um reforço à sua condição de mãe, transformando a maternidade em profissão feminina, objeto de formação técnica específica. Como a prática da maternidade nesses novos moldes exigia inserção no universo científico, esse aspecto a aproximava do mundo masculino racional, deslocando-a da esfera estritamente doméstica e lhe conferindo novo status. (Freire, 2008, p. 50).

Um dos precursores deste discurso é o médico Arthur Moncorvo Filho que segundo Wadsworth (1999) influenciou diversas instituições inclusive as públicas, colocando a infância pobre como principal problema social que necessitava de ajuda e orientação médica, mas que na falta de mães responsáveis precisavam do auxílio do estado. Os discursos médicos marcaram a ruptura entre os saberes populares e médicos, demonizando o primeiro e legitimando o segundo.

Um dos principais meios de divulgação do discurso puericultor na LBA ocorreu por meio dos boletins que segundo Silva (2016) tiveram funções diferentes conforme os anos. Durante a Segunda Grande Guerra a principal função era a comunicação entre os soldados e suas famílias e, a partir de 1946 o combate a mortalidade infantil passa a ser o foco da instituição. Portanto o saber médico passa a ser o carro chefe desses boletins que visavam compartilhar discursos fundamentados na ciência e demonizando os saberes populares. O que Martins (2005) chama de pedagogia materna que tinha como objetivo:

Iniciava-se, portanto, a partir das primeiras décadas do século XX, a pedagogia materna, a princípio conduzida pelos médicos e, posteriormente pelas escolas, ensinando noções básicas de higiene infantil e divulgando informações sobre as doenças infantis e primeiros socorros. Mas a lição mais importante deste processo pedagógico era estabelecer as competências e as responsabilidades: aos médicos cabia o papel de mestre, enquanto às mães cabia a responsabilidade de seguir os conselhos de seus mestres, sem tergiversações, a fim de assumir de maneira consciente e bem informada a mais importante responsabilidade que lhes cabia: saber ser mãe. (Martins, 2005, p. 141).

Os postos de puericultura funcionavam como a prática de todo o discurso proferido nos boletins e estavam alocados em cada município. Como podemos observar na matéria “Obra benemerita” do jornal A Cruz (1952) que discorre acerca do posto de puericultura no município de Itaporanga em que é descrito como “[...] benfazeja obra assistencial, a fim de que vitoriosa possa sempre ser sua cruzada humanitária e cristã, no seio da sociedade itaporanguense.” Nesta matéria é possível perceber como os postos de puericultura eram representados na mídia e como a moral católica estava presente nas ações da Legião Brasileira de Assistência.

A mortalidade infantil, como já citado anteriormente, foi o foco principal da LBA, ,entretanto, a preocupação não se tratava unicamente com a morte de milhões de crianças, mas sim o que essas crianças representavam para a o estado. Durante o governo Vargas a família de classes menos abastadas passam a ser alvo de diversas políticas públicas, posto que representavam um risco para efetivação do progresso da nação. A assistência e o discurso médico cumpriram o papel de esquadrihar e ajustar essas famílias, mas é principalmente a maternidade e a infância que são alvo dessas campanhas.

As políticas assistenciais no que tangem a maternidade e a infância não surgem apenas por uma demanda do Estado, mas sim por múltiplos interesses tanto do Estado quanto de movimentos feministas, especificamente o movimento maternalista que segundo Alves (2014) é um conceito bastante fluído e extremamente criticado pelo próprio movimento feminista. Já que ainda segundo o autor o discurso “partia em grande medida do pressuposto de que as mães, por sua natureza, estavam mais habilitadas a identificarem as desigualdades existentes entre homens e mulheres.” (Alves, 2014, p. 62).

Ainda segundo o autor:

De acordo com esta perspectiva, as mulheres atuaram na esfera política com base na sua “diferença”, alegando que a experiência com a maternidade dava capacidades únicas e inestimáveis para arquitetar políticas de Estado que



salvaguardassem as mães e crianças. Desta forma, o emprego do conceito de maternalismo nas investigações sobre o Bem-Estar nos possibilita mapear os pressupostos culturais, ideológicos e discursivos que sustentam a divisão sexual do trabalho, bem como as dinâmicas familiares, as estruturas burocráticas e as políticas governamentais de assistência que ancoram os programas de Bem-Estar desenvolvidos no Ocidente industrializado. (Alves, 2014, p. 63).

Ainda que um tema bastante polêmico é inegável as contribuições do movimento maternalista para as políticas públicas e a participação feminina nas decisões públicas de diversos países inclusive no Brasil. Evidências disto se encontram nos jornais da época e revistas femininas e, por conseguinte presentes no discurso da Legião Brasileira de Assistência. Que como podemos observar elevou a maternidade a dever patriótico e a infância a futuro da nação, colocando as mães como responsáveis pelo progresso, porém ainda precisavam do saber médico para ser de fato a mãe ideal e consequentemente gerar o cidadão ideal para o país.

5 Conclusão

Governo Vargas com todas as suas ações no ramo assistencial visou a criação de mão de obra para a indústria que recém emergia no país. No entanto, para isso, utilizou de diversos meios para chegar à família e impactando diretamente no espaço público. Em meio a discursos acerca de caridade e bondade se escondia a intenção de normatizar as famílias dos proletários a fim de gerar mão obra cordial que não interromperiam o progresso da nação. Mas além de mão de obra se objetivou principalmente a difusão de normas burguesas, já que como podemos analisar as mulheres engajadas na assistência vinham de uma tradição burguesa o que consequentemente reflete na moralização das famílias pobres.

O discurso acerca da maternidade sofre grande influência dos movimentos maternalistas que elevam a maternidade a dever patriótico e parte da “essência feminina”. Portanto a infância é vista como bem econômico da nação e por isso tem que ser ativa e principalmente saudável para o trabalho somente assim estariam contribuindo para o progresso da nação. As ações da LBA juntamente com os postos de puericultura desempenharam um papel fundamental para o governo varguista agindo como um braço do estado e adentrando no seio familiar elevando a infância a futuro da nação. Sob fortes amarras de gênero a instituição e os discursos puericultores responsabilizaram as mães pelo progresso da nação e retiram das mesmas seus conhecimentos os demonizando e consequentemente os deslegitimando.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Noelia Melero. Reivindicar la igualdad de mujeres y hombres em la sociedad: uma aproximación al concepto de género. In: **Barataria: Revista Castellano-Manchega de Ciências Sociais**. Nº. 11. Madrid: ACMS, 2010. p. 75.

ALVES, Ismael Gonçalves Alves. **(Re)construindo a maternidade**: as políticas públicas materno-infantis brasileiras e suas implicações na Região Carbonífera Catarinense (1920-1960). Tese de Doutorado apresentada ao PGHIS da Universidade Federal do Paraná. 2014.

BARBOSA, Michele Tupich. **Legião Brasileira de Assistência (LBA):** o protagonismo feminino nas políticas de assistência em tempos de guerra (1942-1946). Tese de Doutorado apresentada a Universidade Federal do Paraná. 2017.

Bonilha LR, Rivorêdo CR. **Puericultura:** duas concepções distintas. J Pediatr (Rio J). 2005;81:7-13.

DIAS, Antonio Conde. Obra benemerita. A Cruz. Rio de Janeiro, p. 4-4. 13 jul. 1952.

FREIRE, Maria Martha de Luna. 'Ser mãe é uma ciência': mulheres, médicos e a construção da maternidade científica na década de 1920. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, supl., p.153-171, jun. 2008.

MARTINS, Ana Paula Vosne. "Vamos criar seu filho": os médicos puericultores e a pedagogia materna no século XX. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.135-154, jan.-mar. 2008.

OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. **Revista de Estudos Feministas**. Ano 16. Vol. 02. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 306.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 15, nº 2, 1990. p. 05-22.

SILVA, B. S. M. . A puericultura entre ciência e educação: uma análise dos Boletins da Legião Brasileira de Assistência. 2016. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

SOIHET, Rachel. História, Mulheres e Gênero. In: AGUIAR, Neuma (Org.). **Gênero e Ciências Humanas:** desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

VARIKAS, Eleni. Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scoot. In: **Cadernos Pagu**. (3). Campinas: 1994. p. 67-68.

WADSWORTH, James E.. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. In: **Rev. bras. Hist. [online]**. 1999, vol.19, n.37, pp.103-124. ISSN 0102-

Fonte financiadora: PIBIC/UNESC.

**1849948 NACIONALIDADE FORJADA: INDEPENDÊNCIA DO BRASIL E A
CONSTRUÇÃO DE PATRIOTISMO NOS DISCURSOS DO JORNAL CAMPINAS DE
1936.**

Marina da Silva Schneider, Taiana de Oliveira, Júlia Sabino Baldessar

Universidade do Extremo Sul Catarinense (História)
Universidade do Extremo Sul Catarinense (História)
Universidade do Extremo Sul Catarinense (História)

RESUMO: Esse artigo pensará e fará uma análise sobre os discursos produzidos sobre a independência do Brasil, as construções do sentimento de patriotismo e de civismo pautados nos acontecimentos do sete de setembro presentes nos discursos do Jornal Campinas de 1936. Torna-se importante ressaltar a ideia de coletividade, de passado e imaginário comum que são fundamentados pelos discursos midiáticos. Nesse sentido, os discursos do Jornal Campinas construíam narrativas comuns para serem aceitas por todos aqueles que eram considerados “homens de conduta”.

Palavras-chave: Discurso, Patriotismo, Independência do Brasil.

1 Introdução

O uso dos jornais como objeto de pesquisa histórica e os estudos relativos à imprensa são em parte, recente. Os periódicos enquanto fonte suscitaram reflexões com os Annales e as novas possibilidades de pesquisa para a escrita historiográfica, incorporando novos olhares. Com uma gigantesca quantidade de periódicos impressos, tornando-se possível para o campo historiográfico novas abordagens, objetos e problemas. Os jornais e seus discursos não devem ser analisados como espelho da sociedade e da realidade vivida, mas como um local que está inserido em conflitos, interesses e por isso aquilo que está nas entrelinhas e os não ditos são cruciais para a interpretação do/a historiador/a. A imprensa escrita, e nesse caso, os discursos pautados na independência do Brasil presentes no Jornal Campinas, representavam mais a sua própria época de 1936 do que aquele fato histórico que de fato estava sendo mencionado. Desse modo, analisar esses significados e subjetividades é peça imprescindível no trabalho historiográfico, compreendendo representações inseridas em seu contexto. Outros pontos tornam-se também fundamentais, como identificar o público leitor, as classes a que se destina e no caso desse estudo, perceber como esses discursos sobre o que significava ser patriota, ter amor ao civismo e ser um “homem de conduta” têm a ver com uma tentativa de homogeneidade dos sujeitos. A análise do discurso nesse sentido pensará essas ideologias presentes, levando em conta que viver em sociedade exige a produção de muitos discursos (SILVA, 2012, p. 101). Analisar esses discursos que não são produzidos sozinhos e tampouco representam uma visão isolada constitui uma metodologia que tem como objetivo explicar como o discurso funciona historicamente e como transmite sua ideologia (SILVA, 2012, p.102). Segundo Rago, 1999, não é possível falar de totalidade histórica e de objetividade ou realidade. Para a autora, o historiador trabalha com produções de discursos o tempo inteiro, interpretando-os. O historiador precisa analisar e interpretar com máscaras sobre máscaras (RAGO, 1999, p.79).



Para a análise do Discurso, o importante não é saber o que um texto quer dizer, mas como ele diz o que diz, ou seja, como os elementos linguísticos, históricos e sociais que o compõe fazem sentido juntos. Esse questionamento vem do fato de que a língua não é autônoma, e tanto ela quanto os indivíduos são muito afetados pelas condições sociais e pelo imaginário que os cerca. (SILVA, 2012, p.102)

A análise do discurso presente no Jornal Campinas, será uma metodologia para além daquilo que está posto nas linhas informativas do jornal. A análise é uma interpretação acima de tudo, histórica, uma análise nas entrelinhas, nos sentidos, nas subjetividades e sensibilidades. É uma interpretação além do dito, que interpreta como na história nacional foram criados os símbolos, os discursos, um passado comum, um sentimento comum entre os brasileiros que é representado no Jornal Campinas.

A INFLUÊNCIA DA NARRATIVA HISTÓRICA E AS POSSIBILIDADES DE PASSADO.

Pensar qual ou quais as importâncias da narrativa histórica é de suma necessidade para se analisar os discursos e como estes são produzidos e disseminados nos meios jornalísticos. O Brasil, enquanto país independente e recém-constituído como tal, precisava de alguma maneira unir-se enquanto sua denominação de país e criar uma identidade própria¹³. O território é vasto, o que, em primeiro momento, acabava não unindo os brasileiros por nenhum, ou quase nenhum sentimento comum. Os brasileiros não tinham empatia pelo outro que não conhecia, mesmo pertencendo à mesma nação. As regionalidades prevaleciam e o sentimento de patriotismo e de unidade no pós-independência, não eram, de nenhuma forma, algo sentido pelo povo que estava espalhado por milhares de quilômetros, vivendo em diferentes condições.

A história, e nesse caso, a história nacional, vai representar um papel fundamental na construção do sentimento de patriotismo e no processo de nacionalização. A nacionalização sempre como um processo constituído na diferença, em se opor aos outros países, se contrapondo com o outro¹⁴. A história brasileira vai unificar os estados, criando as possibilidades de passado para o Brasil. Nessa historiografia, seria preciso reconhecer as particularidades dos brasileiros que os diferenciava de outros pertencentes a outras nações. Seria preciso, por exemplo, unir o catarinense a um amazonense ou a um paulista de igual forma, respeitando as regionalidades, mas buscando algo que não os diferenciasse, e nesse caso, seria a história nacional. Todos, em diferentes pontos do vasto território brasileiro teriam um passado comum.

¹³ A identidade é sempre construída na diferença com o outro. No processo de criar o brasileiro, cria-se também aquilo que o brasileiro não é. No caso da América Latina, o discurso de identidade diferencia o brasileiro do argentino, do uruguaio, do colombiano ou do paraguaio por exemplo. Os países estão unidos por territórios e é necessário algo que não os seja comum. A história é peça fundamental, diferenciando os passados nacionais de cada país, construindo identidades.

¹⁴ Nesse sentido, se diferenciar do outro, implica afirmar que o outro é sempre o pior. O discurso sobre esse outro, é sempre depreciativo. A imagem construída é também excludente. O outro não deve ser comparado e por isso cria-se o discurso construído na diferença.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) representa uma legitimidade no encaminhamento que definirá essa nacionalidade brasileira. Uma produção historiográfica capaz de contribuir para o desenho dos contornos que se quer definir para a nação brasileira. (GUIMARÃES, 1988, p.7). Nessa perspectiva, a independência do Brasil viabiliza a fundação dessas narrativas do brasileiro patriota, nacionalista e, portanto, o país com certa individualidade, marcado de sinais específicos e particulares, historicamente datáveis (GUIMARÃES, 1988, p. 9). Assim, nessa significação, o processo de independência e suas amplas dimensões, a propriedade da historiografia e seu caráter fundamental que é a sua própria historicidade (MALERBA, 2005, p. 101) transfigura-se em um fato datado, trazendo à luz uma sociedade que se reconheça e se glorifique com o seu decurso. Essa sociedade precisava se identificar com a centralização de uma cultura específica do brasileiro, se reconhecer na língua oficial, na homogeneidade, entendendo como natural esse processo união território, Estado e nação. O passado da independência é comum a todos desde as aprendizagens das disciplinas escolares. Os livros didáticos, em grande proporção, ilustram “O Grito do Ipiranga” em qualquer escola do Brasil. Os heróis nacionais amparam essa construção da identidade nacional. Tiradentes marca a historiografia brasileira da Independência do Brasil como um símbolo, presente no imaginário coletivo que é aceito por todos. A história tem um sentido teleológico nessa percepção e os heróis nacionais constituem exemplos às gerações vindouras (GUIMARÃES, 1988, p. 15). Partilhando essa concepção, o historiador daria a condução dos rumos deste fim último da história (GUIMARÃES, 1988, p. 15).

2 Metodologia e resultados

O JORNAL CAMPINAS DE 1936 E AS REPRESENTAÇÕES DE PATRIOTISMO PRESENTES NOS DISCURSOS.

A análise desses discursos e representações, as tentativas de homogeneização de um caráter patriota brasileiro a partir dos processos de independência do Brasil, será analisada a partir de recortes do Jornal Campinas¹⁵.

¹⁵ O Campinas foi um material midiático impresso que circulava em Araranguá em meados do século XX. Os recortes são do ano de 1936, de janeiro a dezembro. O jornal era de propriedade e direção de Durval Matos. Tais recortes foram pesquisados no Arquivo Histórico de Araranguá. A linguagem e a escrita dos recortes não sofreram alterações, sendo transcritas exatamente como estavam publicadas nos jornais.

FONTE CONSULTADA

Arquivo Público Municipal de Araranguá - Jornal Campinas – 1936



Em diversas páginas, ao longo do ano de 1936, é possível perceber discursos que se voltam à independência do país, reconhecendo-o como um fato histórico de suma relevância para a construção de uma Nação, sendo a mesma, fruto de uma mesma sociedade que se destina a um futuro promissor e civilizado enquanto nação. É a representação de um caminhar linear em busca de um futuro próspero, construído pelas gentes singulares, unidas por um passado heroico, uma história nacional exemplar, marchando para a missão do novo país enquanto nação. Nesse seguimento, o Campinas, inserido no contexto de sua época, vai consolidar essa idealização de sentimentos de amor à pátria, civilidade, coragem, gratidão ao trabalho, devoção, orgulho e outras convicções cívicas que corroboram quase que em uma pregação, justificando o compromisso dos brasileiros com sua pátria, empatia com seus compatriotas, dando seguimento a história exemplar em seu sentido teleológico.

O VERDADEIRO PATRIOTISMO: Não é patriota quem alardeia patriotismo. Patriota não é só esse amor da pátria que todos dizem sentir. Patriotismo é, antes de mais nada, um sentimento muito nobre e que poucos corações sentem-se por ele docemente impulsionados. (...) Patriota é o militar, que se não mostrar cruel para o inimigo, não mede a extensão do sacrifício na defesa da causa que defende, ablegando para bem longe a idéia de vingança e não se esquecendo dos santos princípios evangélicos. Patriota é o político que não abriga em seu coração rancor contra o inimigo, antes faz-lhe todo o bem possível e perdoa as ofensas que por ventura há recebido de adversários cegos pela paixão partidária. Patriota é o funcionário que sabe cumprir seus deveres com honestidade e probidade. O homem de conduta irrepreensível é verdadeiro patriota. No amor a pátria manifestamos amor aos nossos compatriotas, guardamos os princípios divinos baseados nos preceitos evangélicos que nos manda amar até o próprio inimigo. Procedendo de acordo com esses preceitos revelamo-nos verdadeiros patriotas. Procedendo de modo contrário seremos patrioteiros ou impatriotas. (CAMPINAS, 1936)

Analisando essa publicação do Campinas, intitulada “O Verdadeiro Patriotismo”, é possível constatar como se construía a imagem do brasileiro ideal para a nação. O discurso se assimila com um guia de como esse verdadeiro patriota deveria agir, sentir e pensar. O patriotismo, aqui retratado, se mostra como um sentimento nobre, que se assemelha as honrarias militares, que são aqueles que se sacrificam em prol da nação, da maioria. O bom patriota também seria aquele que trabalha incansavelmente, cumprindo deveres, pois o trabalho estará associado à construção e ao progresso da nação. É concebível ponderar que a fala é baseada em fundamentos religiosos cristãos e admissível dizer, em um tom bastante moralizador. O verdadeiro patriota, ama a todos os seus compatriotas, até mesmo os inimigos, se sacrificando se necessário. No entanto, amor ao próximo aqui colocado e amor a todos sem distinção não são sinônimos. Amar até o próprio inimigo não se estende aos demais países vizinhos. O discurso bíblico aqui tem limite territorial. Em outro ponto, é primordial refletir se tamanha solidariedade estaria incluindo de fato, todos os considerados brasileiros ou apenas grupos específicos. Estariam abrangidos as mulheres, os indígenas, os negros, os considerados desviantes e toda a população que estava às margens? Certamente que não. As ideias nacionalistas, desde os processos da independência que lutavam por liberdade e igualdade, sempre estabeleceram limites que determinavam a quem se destinavam esses direitos. Em um modelo de unir o velho ao novo, não sendo um novo discurso, o discurso sempre esteve ali, em sua complexidade de interesses. No processo de luta pela independência do Brasil, os líderes revolucionários eram, com poucas exceções, elitistas e racistas (VIOTTI, 2015, p. 14). Longe do perigo de cair em

anacronismos, é preciso descascar a história que construiu e forjou a nacionalidade para refletir sobre o quanto há de postura a-histórica nas permanências do discurso.

A NOSSA INDEPENDÊNCIA: A nossa emancipação política não foi obra de um só momento nem de um só homem. É ela atribuída às instigações de José Bonifácio, eficazmente exercida no espírito de D. Pedro I que vibrou o ressoante grito que ecoou em todo o Brasil: <Independência ou morte> em uma das margens do Ipiranga. Muito antes de ecoar esse vibrante de coxilha em coxilha, já eminentes patriotas coloboravam de modo direto ou indireto na ingente obra da nossa emancipação política. O desenvolvimento do espírito de nacionalidade que preparou o movimento libertador fazendo a nossa inteira autonomia como nação soberana, havia, já muito tempo, surgido entre patriotas destemidos. (...) Foi o edificante exemplo do imortal Tiradentes que despertou a consciência brasileira, apontando-lhe o caminho da liberdade. Glória aos patriotas, que sacudindo o jugo que nos escravizavam, souberam embora com sacrifício da própria vida, fazer do Brasil uma nação livre e soberana. (CAMPINAS, 1936)

Nesse segundo recorte, é destacado um fato histórico que seria “O grito do Ipiranga”, constantemente propagado no imaginário comum como fato isolado e responsável pelo rompimento de colônia e metrópole. D. Pedro é retratado também como herói, sendo atribuído esse momento as suas instigações eficazmente exercidas. O autor dessa publicação não deixa de dar visibilidade aos que participaram nos movimentos que antecederam o sete de setembro, atribuindo essa vitória da nação ao espírito de nacionalidade. Pontuando os patriotas destemidos e o espírito de liberdade que deu autonomia a essa nação soberana que é o Brasil. No entanto, a característica ilustre que se dá aos participantes da independência e a todo esse espírito de liberdade, invisibiliza o quanto esse espírito libertador, era excludente e hierárquico. A independência se tornou um símbolo de luta pela liberdade, todavia, continuou-se a escravidão no pós-independência. As lutas, sem dúvidas, não tinham os mesmos objetivos. Aqueles que lutavam pela emancipação, não lutavam pela soberania de todos. A própria liberdade, tinha em si seus escolhidos e merecedores.

Quando lutavam por liberdade e igualdade, estavam na realidade lutando para acabar com monopólios e privilégios que beneficiavam a metrópole e liberar-se das restrições comerciais que obrigavam os brasileiros a comprar e vender produtos por intermédio de Portugal (...) As oligarquias, contudo, não estavam dispostas a abandonar seu tradicional controle sobre terras e mão de obra. (VIOTTI, 2015, p. 13)

Os interesses prevaleciam. A autonomia não era para todos. A nação soberana encobria as demarcações de direitos entre os sujeitos que podiam ou não usufruir desse sentimento emancipatório. Ainda nesse recorte, a imagem do herói nacional aparece de maneira incisiva. Os heróis nacionais são exemplos a serem seguidos, pois como bom patriota, sacrificou sua vida em benefício da nação. Esses sujeitos audaciosos e destemidos são cristalizados no tempo tornando-se símbolos, acolhidos por todos e interpretados sobre como deve agir o homem de boa conduta pertencente à nação brasileira.

O BRASIL E OS BRASILEIROS: Fale-se muito mal do Brasil e dos brasileiros. Entretanto, somos um país grandioso e um povo feliz que ainda não foi atingido pelos descabros da crise mundial. O Brasil é um paraíso do Universo e os brasileiros gente civilizada e progressista, os primeiros que marcham na vanguarda dos povos da geração atual. Nenhum outro país leva a deanteira do nosso, nenhum outro povo conquistou ainda uma coroa de tantos louros como o nosso. No Brasil há calma todos

trabalham pelo bem comum, não há essa praga de comunistas, ninguém se preocupa com revoluções e guerras. A bandeira da paz é hasteada em todos os arraiais, a grandeza da Pátria é carinhosamente encarada por todos os brasileiros que vivem unidos pelo amor a esta grande Nacionalidade. (...) Os brasileiros são hospitaleiros, cavalheiros, amigos de todo o mundo, prestimosos (...). (CAMPINAS, 1936)

O autor do recorte defende que o Brasil seria um país grandioso e que seu povo seria feliz. A postura despreendida de historicidade encaixa o brasileiro em um perfil comportamental, se despreendendo de qualquer possibilidade de se levar em conta as individualidades e a formação de personalidades completamente heterogêneas que nada tem a ver com limites territoriais ou de pertencimento. Desse modo, não é humanamente e historicamente possível a existência de perfis semelhantes, apenas devido ao território em que se nasce ou se vive, que tenham aspirações, desejos e sentimentos iguais ou ainda que tenham um mesmo caráter hospitaleiro, cavalheiro e que todos sejam e se sintam amigos de todo mundo. Nesse cotidiano retratado, o brasileiro seria também progressista, civilizado, tornando o Brasil um paraíso. Todos trabalham pelo bem comum e segundo o autor, não havia aqui também comunistas. Essa última colocação descortina ainda mais sobre como toda produção diz muito sobre sua época. Com a mídia impressa não seria diferente. As publicações do Campinas remetem ao seu próprio tempo e precisam ser analisadas nesse sentido.

Nessa publicação, é traçado também atribuições naturalizadas ao brasileiro. Ele teria maior capacidade intelectual e braçal. O discurso do brasileiro homogêneo é aquele que não muda e está estático, não é histórico. Quando se delineia que esse perfil não é revolucionário e nem se preocupa com guerras, se contradiz no próprio discurso, denegando as concepções políticas dos sujeitos e a própria participação política popular no complexo processo de independência do país. “A união pelo amor”, “a bandeira da paz” e o “bem comum” são desmedidamente questionáveis pela sua total falta de historicidade. Desaceitando os múltiplos perfis e personalidades que não estão limitados a um discurso que encobre e torna invisível, as dimensões dos sujeitos em seu caráter também violento. Assim sendo, concerne a análise, refletir sobre o quanto esse bem comum não se estendia a toda a população, não se desdobrava aos sujeitos excluídos dos papéis sociais ou que estavam às margens dos direitos. O Brasil e os brasileiros se construíram, em grande medida, em cima de muita violência contra muitos sujeitos, contra os povos indígenas, contra os negros que foram escravizados em grande parte da história do país. A escravidão no Brasil marca de modo extremamente negativo as memórias, o que se torna uma forte evidência que atribuir características generalizantes e imutáveis aos sujeitos, é um equívoco desmedido, que nega a história, rejeitando um passado manchado de sangue. Não deixando de atribuir as violências também no presente e no contexto de 1936. Nessa perspectiva, o discurso do brasileiro homogêneo e do bom brasileiro, é artificial, forjado, um olhar estereotipado. É a fragilidade do discurso sem historicidade.

A PATRIA

Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste!
Criança! Não verás nenhum país como este!
Olha que céu! Que mar! Que rios! Que floresta!
A natureza aqui, perpetuamente em festa.
É um seio de mãe a transbordar carinhos.
Vê que vida no chão! Vê que vida há nos ninhos.
Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!
Vê que luz, que calor, que multidão de insetos!
Vê que grande extensão de matas, onde impera



Fecunda e luminosa, a eterna primavera!
Boa terra! Jamais negou a quem trabalha
O pão que mata a fome, o teto que agasalha
Quem com o seu suor a fecunda e humidece,
Ve pago o seu esforço e é feliz, enriquece!
Criança! Não veras nenhum país como este:
Imita na grandeza a terra em que nasceste. (CAMPINAS, 1936)

O poema foi escrito por Olavo Bilac, segundo o Campinas, o mesmo teria nascido em 1865, foi jornalista, poeta e membro da Academia de Letras. A aposta em publicar o poema no jornal, foi justificada logo abaixo, dizendo que uma “ilustre professora” de uma cidade do interior do Rio de Janeiro teria lido essa “bela poesia” para seus alunos no dia 7 de setembro de 1921.

Bilac – acrescentamos nós por nossa vez – foi também um grande patriota trabalhando eficazmente para levantar o civismo no Brasil. A sua inteligente propaganda devemos o entusiasmo com que a mocidade se dedica à obra do engrandecimento da Pátria. (CAMPINAS, 1936)

A escolha do poema, certamente demonstra mais uma vez um contorno do brasileiro ideal. Segundo o jornal, o próprio poeta era considerado patriota e trabalhava para levantar o civismo no Brasil. Além disso, essa seria uma obra de engrandecimento da pátria. Seguramente é possível analisar que permeia no poema, um discurso bastante voltado à natureza não humana para afirmar o quanto os brasileiros seriam privilegiados, uma vez que, em seu país há uma vasta variedade de fauna e flora, devendo os mesmos se orgulhar. Há uma comparação também com o outro, pois não haveria nenhum outro país que se comparasse ao Brasil em suas peculiaridades e qualidades. Nessa significação, em um país com tantos atributos, seria impossível não ser feliz. Há também um discurso muito voltado a capacidade de trabalho dos sujeitos. Nas entrelinhas, aquele que não trabalha e não é feliz, é responsabilizado por isso, posto que, a terra, aquilo que seria natural, nunca teria negado nada a quem trabalha. Assim, o discurso é também pautado em meritocracias. Com o “suor” é possível enriquecer, basta aproveitar o que a natureza e as condições favoráveis já estão dando. “Imita na grandeza a terra em que nasceste”, reforça ainda, o caráter estonteante das terras brasileiras, sancionando como o brasileiro patriota deveria ser e honrar tanta sorte em ter nascido aqui. Essa grandeza da terra se converte ao brasileiro em patriotismo, trabalho, ordem e civismo. Atribuir a característica de ilustre à professora que trabalhou esse poema em sala de aula com seus alunos, também remete ao que esses alunos deveriam estar aprendendo, que seria tudo o que engrandecesse o patriotismo e os sentimentos cívicos.

3 Conclusão

A mídia impressa, os jornais e essas publicações significam para a história nacional, uma possibilidade bastante rica de fonte historiográfica, que serve de análise aos/as historiadores/as para repensar os discursos construídos sobre o Brasil. Torna-se importante analisar como a historiografia contribuiu nesse processo de construção da identidade nacional e do brasileiro enquanto sujeito pertencente a essa nação. Desses apontamentos, a invisibilidade de inúmeros grupos e sobretudo as justificativas que levaram a uma civilização, como extermínios, violências e inúmeras formas de opressão recaem como



necessárias em uma história nacional que exterioriza de onde viemos e o que foi preciso fazer para chegar ao ápice da civilização atual.

As permanências desses discursos são inegáveis na atual historiografia, principalmente nos materiais didáticos que chegam as escolas. É imprescindível problematizar espaços e discursos, dando historicidade a tudo que seja passível de análise histórica. No caso desse estudo, percebendo o papel da mídia impressa como construtora de narrativas legitimadoras das aspirações para o civismo, o nacionalismo e o patriotismo. Nessa tentativa de homogeneidade do brasileiro, se analisa as instâncias que produziram o discurso, desnaturalizando esse processo.

REFERÊNCIAS

COSTA, Emília Viotti da. A Política e a Sociedade na Independência do Brasil. IN __Brasil: história, textos e contextos. 1ªed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. “Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional”. In. **Estudos Históricos**, n. 1, 1988, pp. 5-27.

MALERBA, Jurandir. **As Independências do Brasil**: ponderações teóricas em perspectiva historiográfica. São Paulo. 2005.

RAGO, Margareth. A Nova Historiografia brasileira. In. **Revista Anos 90**. Porto Alegre: UFRGS. 1999. p. 73-96.

SILVA, Kalina Vanderlei **Dicionário de conceitos históricos** / Kalina Vanderlei Silva, Maciel Henrique Silva. – 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

FONTE CONSULTADA

Arquivo Público Municipal de Araranguá - Jornal Campinas – 1936

4914996 GOVERNANÇA DA ÁGUA NA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO URUSSANGA: ESTUDO SOBRE O CONFLITO SOCIOAMBIENTAL ENTRE AGRICULTORES E MINERAÇÃO DE CARVÃO NA LOCALIDADE DE SANTA CRUZ, IÇARA, SC.

Marina da Silva Schneider, José Carlos Virtuoso, Miriam da Conceição Martins.

Universidade do Extremo Sul Catarinense
Universidade do Extremo Sul Catarinense
Universidade do Extremo Sul Catarinense

RESUMO: O presente trabalho de pesquisa na condição de iniciação científica buscou uma análise sobre a atual situação do conflito socioambiental no município de Içara, na comunidade de Santa Cruz. O conflito teve início em 2003 com um processo de instalação de uma mina de carvão da empresa Rio Deserto na localidade que é área de preservação ambiental permanente, além de ser uma comunidade de famílias que tem como subsistência a agricultura local. O projeto de instalação desencadeou uma série de resistências, tanto dos agricultores, como de entidades locais. Surgiu também como resistência o MIV – Movimento Içarense pela Vida. Nesse movimento foram analisados e debatidos os riscos ambientais que resultariam a partir da instalação de uma mina de carvão, a contaminação da água e do lençol freático, o que prejudicaria de forma significativa a agricultura, além do solo e do ar, que implicariam também em impactos negativos a saúde da população local. Apesar das resistências, do descontentamento da população e das representações contrárias, apresentando todos os riscos e consequências, a empresa, em 2011, conseguiu uma licença ambiental para iniciar suas atividades de extração do carvão local. As considerações sobre a degradação ambiental, não foram suficientes para impedir a instalação da mina, que conseguia a partir de um discurso midiático, impor uma ideia de desenvolvimento econômico. Inseridos nesse contexto, essa pesquisa analisou a atual situação do conflito, percebendo os impactos da mineração, analisando também as resistências, as falhas e irregularidades dos aspectos legais.

Palavras-chave: Conflito Socioambiental; Governança; Recursos Hídricos, Mineração.

1 Introdução e Referencial Teórico

Os processos e acontecimentos de conflitos socioambientais desencadeiam, em grande número, uma noção e a discussão sobre a governança, fortalecendo as políticas públicas de gestão dos recursos comuns, nesse caso, dos recursos hídricos. No caso da comunidade de Santa Cruz, o processo de instalação iniciou em 2003, quando também foi desencadeado uma mobilização de resistência chamada MIV (Movimento Içarense pela Vida), que reuniu agricultores e várias entidades representativas locais.

A resistência ao empreendimento minerário durou mais de uma década, tendo como grande ponto de referência o MIV (Movimento Içarense pela Vida). Este apontava o risco de rebaixamento do lençol freático por conta da instalação da mina, com consequente comprometimento da água utilizada pelos agricultores para a sua atividade. (YANO, 2013). Contudo, no ano de 2011, conforme Lemos, a empresa conseguiu a licença ambiental de funcionamento e iniciou a extração do carvão, com o beneficiamento do mineral sendo realizado em outra área fora da mina.

Em 2012, já em plena atividade, a mina esteve sob ameaça de embargo, por suposto rebaixamento do lençol freático. No entanto, por meio de despacho nº 849/2012, o Ministério Público Federal (MPF) determinou a sua continuidade, com o argumento de que seria menos oneroso prover o fornecimento de água para os afetados do que desinstalar a estrutura de mineração. (VIRTUOSO, 2012).

A extração de carvão mineral foi elemento relevante no crescimento econômico do Sul Catarinense durante várias décadas, a partir da instalação de várias mineradoras no município de Criciúma e arredores. Sob a lógica da geração de emprego e renda, a atividade expandiu-se, movimentando uma cadeia produtiva, ao representar empregabilidade não só para o setor como a outros segmentos devido às suas demandas. (MONTIBELLER-FILHO, 2010).

Concomitantemente, testemunhou-se um lastro de degradação ambiental, com sérios impactos no solo, na água e no ar, que inseriram a região no rol das 14 áreas mais poluídas do país. Tal cenário é composto pela poluição de cerca de 70% dos rios que integram as bacias hidrográficas da macrorregião Amrec, Amesc e Amurel – respectivamente dos rios Araranguá, Urussanga e Tubarão. Estes receberam a influência de drenagem ácida de mina ou tiverem, ao longo do seu leito, a deposição de rejeito de carvão (pirita). Por conta desta realidade, a região de Criciúma precisou construir, a partir da segunda metade dos anos 1990, uma barragem – a Barragem do Rio São Bento. Obra que representou considerável custo socioambiental à época, por conta das cerca de 40 famílias desalojadas das localidades de São Pedro e Serrinha, no município de Siderópolis, ocupando-se uma área de 450 hectares (VIRTUOSO, 2004).

Além da água contaminada, com presença de metais pesados como ferro e manganês (entre outros), o comprometimento do solo compreende uma área de mais de 5,5 mil hectares, usados principalmente como locais de deposição de pirita ou submetidos à exploração de carvão a céu aberto. Os focos de solo degradado estão distribuídos entre os municípios da região carbonífera, sendo concentrados, em maior parte, nos municípios de Criciúma, Urussanga, Siderópolis e Lauro Müller. (LOPES; SANTO; GALATTO, 2009).

Atualmente, encontra-se em execução sentença de uma ação civil pública de 2000 do Ministério Público Federal - ACP nº 93.8000533-4 - Processo de Execução nº 2000.72.04.002543-9, a partir da qual empresas e a União estão obrigadas a recuperar as áreas de depósito de rejeitos, áreas mineradas a céu aberto e minas abandonadas. (LOPES; SANTO; GALATTO, 2009). Ao mesmo tempo, o setor tem disseminado, por meio da mídia local e regional, a ideia de uma nova fase marcada pela “exploração ecologicamente correta do carvão”.

A Barragem do Rio São Bento, que abastece os municípios da região carbonífera desde 2005, supre atualmente a necessidade de abastecimento de água das atividades humanas e industriais (CASAN). Sua instalação decorreu da falta de água potável devido à contaminação dos recursos hídricos por conta da extração de carvão, ao longo das várias décadas. Conforme Alexandre (1999), a bacia carbonífera possui 2/3 dos rios comprometidos pela mineração, seja na extração, beneficiamento e uso do carvão.

A disponibilidade de água para os diversos usos na região, embora seja tema que gere pouca discussão na sociedade regional, tornou-se pauta permanente dos Comitês de Gerenciamento das Bacias Hidrográficas, por conta da Política Nacional de Recursos Hídricos. Estes órgãos, com representação de segmentos da sociedade, da indústria e do setor público, têm o papel de estabelecer parâmetros e gerenciar o uso de água nas suas regiões de abrangência – demarcadas pelas bacias hidrográficas – por meio de formulação de políticas públicas.

Diante do contexto aqui indicado, se analisou a atual situação do conflito do município de Içara, identificando os impactos efetivos da mineração de carvão aos recursos hídricos na área de atuação da mina e possíveis anomalias em relação aos aspectos legais – ao mesmo tempo em que há a PNRH para gerir os recursos hídricos, há legislação que “permite” a contaminação da água pela mineração, como a Resolução Conama 430/2011, que estabelece padrões de lançamento de efluentes considerando preponderantemente os aspectos quantitativos, em detrimento dos qualitativos.

Com este estudo, vislumbrou-se contribuir para a compreensão mais a miúdo do risco iminente de escassez hídrica na região, e rediscussão do modelo de desenvolvimento econômico local/regional, que apresenta elevado grau de insustentabilidade. Da mesma forma, apontar alternativas ao fortalecimento das políticas de gerenciamento dos recursos hídricos na bacia hidrográfica do Rio Urussanga, no sentido da preservação dos poucos mananciais ainda não degradados.

Estando o conflito inserido na Bacia do Rio Urussanga, o levantamento de dados poderá contribuir para o dimensionamento do uso dos recursos hídricos na extração de carvão, oferecendo indicadores para o seu gerenciamento no presente e garantia da sua disponibilidade no futuro. Da mesma forma, a investigação contribuirá para o diálogo em torno do discurso de sustentabilidade defendido pelo setor no tocante aos recursos hídricos.

2 Metodologias e resultados

A construção do método da pesquisa se deu na perspectiva de análises de entrevistas com agricultores que participaram ativamente nos processos desencadeadores referentes à instalação da mina de carvão da empresa Rio Deserto. Dessa metodologia de pesquisa, se fez um diagnóstico, analisando a atual situação do conflito, por meio de observação, entrevistas e revisão documental. A pesquisa teve como objetivo de estudo a comunidade de agricultores da localidade de Santa Cruz, em Içara. A observação consistiu em estar presente na comunidade, percebendo na atualidade as permanências e superações do conflito. A entrevista consistiu em relato oral com entrevista no formato de roda de conversa, com uso de instrumento de gravação de áudio e posteriormente transcrita, com prévia autorização dos participantes. A roda de conversa com perguntas dos pesquisadores buscou identificar os impactos decorrentes da instalação da mina com ênfase nos recursos hídricos, assim como levantar possíveis anomalias legais, analisando a participação das instâncias decisórias. Os nomes dos agricultores entrevistados foi preservado. Os agricultores questionados sobre o atual panorama da comunidade, considerando os anos de mineração e a questão hídrica, em que a mina teve impacto direto no rebaixamento dos lençóis freáticos, dialogaram sobre os drásticos resultados relacionados à falta de água e ao secamento dos poços, afirmando que muitos poços de agricultores secaram, não enchendo nem com a água das chuvas. Um dos agricultores afirmou que a mina da empresa Rio Deserto havia se comprometido a fazer um acompanhamento direto relacionado as questões hídricas, mas que tal acompanhamento não estava ocorrendo e não se dava importância aos poços de água que haviam secado.

“(…) Eu tenho a medição da mina aqui, nunca mais vieram medir, abandonaram tudo e nem aqui vem dar mais satisfação. Quando secou o poço, eu disse para fazer observação, poço seco que não tem mais água. Dessa data aqui não apareceram (…) Então aqui eles abandonaram tudo, não medem mais (…) Então água de subsolo, eu digo, nós não temos mais.” (Entrevistado)

É possível identificar, segundo os agricultores entrevistados, que a problemática ambiental não estava nas prioridades de interesses da mina de carvão, em auxiliar os agricultores com a falta de água. A razão tecnológica e mecanicista de uma racionalidade capitalista prevalece sobre as demais formas de organização de vida. A crise da água, na comunidade de Santa Cruz, é invisibilizada pela perspectiva de um conceito de desenvolvimento e progresso.

“Em torno, vai pegar mais de trezentas famílias. Isso tudo, vai ficar tudo sem água. (...) Aqui nós dependemos do recurso hídrico natural e isso tá sendo tirado nosso. A gente tá brigando não só por nós seres humanos, tá brigando pelo meu filho, pelas futuras gerações que vão vir, meu neto e os nossos animais, nossas vacas, nossos porcos, passarinhos, bichinhos tudo que tem que vão ficar tudo sem água, a fauna e flora que eles dizem, onde que vai... Eles não estão dando direito a vida, eles estão tirando a vida de todo mundo, por que aqui nasceu o nono já viveu aqui, o pai do pai já viveu aqui, o pai tá aqui, eu tá aqui, o meu filho tá aqui, só vem o meu neto, daqui a pouco cinco gerações que nós estamos aqui, cuidando, vivendo socialmente bem, cuidando da terra, botando alimento pra nós e pra quem tá na cidade e hoje por causa de uma mina que dizem que tem direito, mas ela não tem o direito de tirar a nossa água, de tirar o nosso bem estar aqui e não tem ninguém que faça nada. Então isso é a maior perda que nós temos.” (Entrevistado)

Nesse sentido, as famílias da comunidade de Santa Cruz têm um repleto histórico de vivências na região, ultrapassando gerações, que fazem uso das terras, dos recursos hídricos e naturais para a sobrevivência e também para o trabalho de sustento da família. Há mais de 100 anos já existiam famílias no local trabalhando com agricultura familiar (NASCIMENTO, BURSZTYN, 2010, p. 71). Novamente há as prevalências do mercado e da apropriação desenfreada dos recursos naturais. A racionalidade capitalista reforça e justifica processos de exploração violentos objetivando lucros e crescimento econômico. Resultado disso, crise do sistema ambiental e diversos problemas sociais, sociedade cada vez mais desigual, menos democrática e com menos interação com o mundo natural, sem sentimentos de pertencimento. Ainda aqui, o diálogo não prevalece, mas sim imposições.

Os agricultores, questionados sobre os prejuízos e sobre as famílias que enfrentam esses problemas na comunidade, afirmaram que até o momento, por onde a mina avançou em sentido leste, já havia atingido umas vinte famílias, mas que ela avançaria ainda mais em sentido norte. Não sem resistências, claro, o que foi ressaltado pelos agricultores, um ponto primordial do conflito, as resistências e os percalços que a instalação da mina teria que enfrentar até conseguir finalmente se instalar. Segundo os entrevistados, a situação seria muito pior se não houvesse oposições.

“Aqui no local da mina, eles queriam fazer o lavador, porque tem muita água aqui, do ladinho da minha casa, e ali o prejuízo seria bem maior, porque hoje eles levaram o rejeito lá pra Boa Vista onde já tava tudo estragado e é lavado aqui o carvão mas é a seco, então quer dizer, não usa água, menos mau, só que eles tinham também um acordo com o Ministério Público de voltar toda essa pirita pro subsolo só que não estão fazendo, eles estão depositando tudo lá naquela estrada que vai pra via rápida e sai no Rincão. Eles só iam minerar uma partezinha, tudo o que tiravam o carvão e o rejeito já iam lacrando as minas, iam enchendo e iam lacrando, mas só que não estão fazendo isso (...).” (Entrevistado)

O possível comprometimento de que a empresa carbonífera devolveria a região sem estragos ambientais e recuperada, segundo os agricultores, nunca ocorreu.

A disputa se dá em função de impactos possíveis. De um lado, a empresa esforça-se para mostrar à comunidade que a mineração de hoje é diferente da que ocorria décadas atrás, quando boa parte da região foi impactada, incluindo fauna, flora, recursos hídricos e a sociedade em geral, com problemas de saúde. E, por outro lado, a comunidade teme impactos variados oriundos da atividade mineira que ocorreu e ainda ocorre em algumas minas na região. Percebe-se que o passado impactante da exploração de carvão na região ainda está bem presente no imaginário da população local. (NASCIMENTO, BURSZTYN, 2010, p.74)

Os argumentos utilizados pela empresa, em uma tentativa de amenizar o conflito, de que a mineração atual não comprometeria os recursos, principalmente hídricos, não se sustentou na prática, uma vez que, cruzando as falas e experiências dos agricultores, se percebe que os recursos hídricos foram os primeiros atingidos, gerando escassez total em muitos poços e possível contaminação da água. A empresa utilizou de estratégias e brechas adotadas pelo discurso capitalista para camuflar sua exploração. Pautados em um capitalismo, usaram de um discurso de sustentabilidade para promover seu livre mercado de forma legitimada e orientada pela nova forma de apropriar-se, colocando que os problemas ecológicos futuros não seriam consequência do capital, tudo acaba sendo essência do capital. Dessa forma, o capital julga-se inclusive capaz de reverter os problemas econômicos que ele mesmo causaria, alegando necessária economicamente a exploração. O discurso é legitimado nesse processo. A natureza, nesse caso, seria inclusa nos valores econômicos e o discurso neoliberal estabelece preços ao que vale mais ou menos. As explorações compensariam esse valor econômico. A exploração compensaria mais economicamente e por isso pode ser feita.

“A retórica do desenvolvimento sustentável converteu o sentido crítico do conceito de ambiente numa proclamação de políticas neoliberais que nos levariam aos objetivos do equilíbrio ecológico e da justiça social por uma via mais eficaz: o crescimento econômico orientado pelo livre mercado.” (LEFF, 2001, p. 24)

É importante pensar como esse possível desenvolvimento sustentável prometido pela empresa de carvão, contribui em suas práticas, para a degradação ambiental. Leff (2001) analisa como essa racionalidade econômica contribui para uma total noção distorcida de progresso, que não é para todos, não contempla a todos, não leva em consideração a organização da própria vida natural e como também há resistências quanto a esse modelo. Leff apresenta então a racionalidade ambiental, que vai de encontro à racionalidade econômica. A crise ambiental, abordada pelo autor, rompe o mito do desenvolvimentismo (LEFF, 2001, P. 89).

Os agricultores entrevistados foram questionados sobre como estaria a atual situação dos movimentos de resistência, como estariam e se estariam articulados em um processo de luta pela garantia dos recursos ambientais.

“O próprio povo se desiludiu sozinho, não adianta mais lutar, não adianta mais batalhar porque a mina já tá instalada mesmo, não adianta mais, não adianta mais, tá tudo desmotivando (...)

Nesse sentido, torna-se fundamental destacar que os movimentos articulados de resistência e mais precisamente de governança, são primordiais para se evitar que novas apropriações incorretas dos recursos naturais ocorram de forma a causar desequilíbrios desenfreados. Assim, os conflitos ajudam na função de comunicação, ou seja, contribuem

para o esclarecimento dos posicionamentos dos atores. (NASCIMENTO, BURSZTYN, 2010, p. 67). A hierarquia em uma multiplicidade de sentidos que se encontrava intrínseca nas relações entre mineradora e agricultores, possivelmente resultaria em maiores problemas ambientais e uma maior negação dos interesses dos agricultores caso não houvesse conflitos, caso não houvesse contraposições. Dessas disputas surgem as governanças e a própria mobilização da comunidade envolvida em áreas de risco ambiental na luta pela garantia de seu direito constitucional de um meio ambiente equilibrado (NASCIMENTO, BURSZTYN, 2010, p. 80). Ainda nessa significação, a própria comunidade se viu responsável pela garantia dos meios essenciais de vida e passou a se apropriar de maiores cuidados que os próprios agricultores devem ter com o meio ambiente durante suas práticas agrícolas. (NASCIMENTO, BURSZTYN, 2010, p. 75).

3 Considerações finais

Esse conflito socioambiental na comunidade de Santa Cruz que ainda persiste, consolida uma importante discussão acerca de processos decisivos de mobilizações contrárias que tentam restringir as formas de subsistência que causam um menor impacto ambiental, que era o caso das mais de 300 famílias que vivem da agricultura tradicional em Santa Cruz.

Muito embora se compreenda que não é possível generalizar as lições do caso analisado para todos os conflitos, este caso evidenciou que conflitos socioambientais, que muitas vezes duram anos, podem ser decisivos e contribuir de forma significativa para o fortalecimento de ações ambientais e para a institucionalização da gestão ambiental. Como se observou, estruturas de governança, bem como novas leis e normas foram surgindo e fortalecendo o processo de discussão, favorecendo a institucionalização da gestão ambiental que antes não existia ou era frágil. (NASCIMENTO, BURSZTYN, 2010, p. 80)

O caso estudado reverbera a realidade ambiental e social, a prevalência das estratégias das mineradoras e da omissão das mídias que passam por cima de toda a noção de compreensão ambiental, em nome de um progresso econômico que jamais virá para todos, estando restrito a pequenos grupos. Para o restante, ficam apenas os resquícios claros de degradação, poluição de água potável e os prejuízos ambientais que não são computados. Leff (2001) questiona: “precisamos crescer?” Essa noção de crescimento inserido na racionalidade capitalista precisa ser analisada, de que tipo de crescimento estamos falando, a quem ele se destina e principalmente, se vale todo o custo ambiental que ele causa. Dentro dessa abordagem é crucial destacar esses processos conflituosos da comunidade estudada em uma visão de história ambiental, que resultam em situações, como a degradação ambiental, a racionalidade capitalista e a concentração de riquezas, que perpetuam uma sociedade desigual e cada vez mais movida por interesses individuais, sem considerar o coletivo. Leff (2001) aborda que é essa racionalidade ambiental, uma forma de resistência a modelos neoliberais e de exploração em massa, tanto das pessoas, como dos recursos ambientais, que são cada vez mais taxados no mercado como mera mercadoria. Esse mesmo sistema, precariza a situação de comunidades que ainda tentam de alguma forma, manter tradições e viver de um modo de sobrevivência com menos impactos ambientais, levando em consideração que há muitos

casos em que essas comunidades são afetadas diretamente com a degradação ambiental em suas áreas seja pela contaminação da água, do solo ou do ar.

A análise de conflitos socioambientais e processos de governança contribui de forma significativa em para os estudos de diversas áreas do conhecimento. No campo educacional, ela é de extrema importância para pensar na atualidade, os problemas sociais refletidos nas desigualdades, na pobreza extrema, na concentração de renda, na crise ambiental e na formação do sujeito neoliberal. Colocar as questões dos impactos, degradação do ambiente e apropriação irregular dos meios organicistas de vida como algo natural da vida humana é uma postura a-histórica e descolada das condições e posturas não universais dos sujeitos. É preciso dar a esses fatos, seu caráter profundamente histórico, e por isso, passível de análise e de transformações. As resistências apontadas por Leff (2001) nos mostram estratégias do cotidiano possíveis, que contribuem para uma reformulação de pensamento, como se refere o autor, uma possível reapropriação social da natureza. Leff (2001) também nos ajuda a pensar no coletivo, uma visão mais planetária sobre a vida e as condições humanas.

Uma interiorização dessas concepções é considerável para descortinar e desconstruir o que está posto, como essas relações se dão e como elas acontecem. Pensando como um sistema pautado em desenvolvimento em suma, econômico e não social, se sobrepõe muitas vezes não só sobre o meio e sobre a vida, mas inclusive sobre leis, sobre leis de proteção e sobre outras culturas. O discurso é tamanho em seu engajamento que constrói no inconsciente coletivo a preponderância do capital sobre o natural, sempre com a ideia de desenvolvimento, sempre prevalecendo sobre as organizações das vidas.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Nadja. Zin. Diagnóstico ambiental da região carbonífera de Santa Catarina: degradação dos recursos naturais. Revista Tecnologia e Ambiente, v. 5, n.2, p. 35-50, 1999.

COMPANHIA CATARINENSE DE ÁGUAS E SANEAMENTO. Disponível em: <<http://www.casan.com.br/menu-conteudo/index/url/criciuma-barragem-do-rio-sao-bento#0>>. Acesso em: 25 de jun 2013.

LEFF, Enrique. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

LEMOS, Lucas. **Rio Deserto inicia extração de carvão**. Canal Içara, Içara, 29 nov. 2011.

LOPES, Rosane Peporine; SANTO, Eder Luiz; GALATTO, Sérgio Luciano. Mineração de carvão em Santa Catarina: Geologia, Geoquímica e Impactos Ambientais. In: MILIOLI, Geraldo; SANTOS, Robson dos; CITADINI-ZANETTE, Vanilde. Mineração de carvão, meio ambiente e desenvolvimento sustentável no Sul de Santa Catarina: uma abordagem interdisciplinar. Curitiba: Juruá, 2009. 315 p.



MONTIBELLER FILHO, Gilberto. Degradação socioambiental em área de mineração: a região carbonífera de Santa Catarina em perspectiva econômico-ecológica. In: GOULARTI FILHO, Alcides (Org.). Memória e Cultura do Carvão em Santa Catarina. Florianópolis, Cidade Futura: 2004. 400p.

NASCIMENTO, D.T. BURSZTYN, M.A.A. Análise de Conflitos Socioambientais: atividades minerárias em comunidades rurais e Áreas de Proteção Ambiental (APA). In. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n.2, p.65-82. 2010. Editora UFPR.

VIRTUOSO, José Carlos. Desenvolvimento, Gestão Ambiental e Sustentabilidade: Compreendendo o Novo Paradigma, julho/2004, Revista Espaço Acadêmico Nº 38. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/038/38cvirtuoso.htm>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

VIRTUOSO, Z. **Mina 101**: e a água secou. Portal Engeplus, Criciúma, 22 mar. 2012. Disponível em: < <http://www.engeplus.com.br/noticia/opiniao/2012/mina-101-e-a-agua-secou-/>>. Acesso em: 19 jul 2017.

YANO, Célio. **Carvão mineral um mal necessário?** *Ciência Hoje*, Curitiba, v. 51. p20-25, 2013.

Fonte financiadora: PIBIC/PROPEX/UNESC

7899394 A TRAJETÓRIA DE DORA EM *CAPITÃES DA AREIA* E A BUSCA PELO EMPODERAMENTO FEMININO

Josiane Laurindo de Moraes¹, Geiziane Laurindo de Moraes², Cibele Beirith Figueiredo Freitas³

¹Graduada em Letras – Habilitação Língua Portuguesa. Grupo de Estudos sobre Universidade - GEU. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, Santa Catarina, Brasil

²Discente do curso de Educação Física – Bacharelado. Grupo de Estudo em Pesquisa em Promoção da Saúde – GEPPS. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, Santa Catarina, Brasil

³Doutora em Letras. Grupo de Pesquisa Litera e Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital. Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Criciúma, Santa Catarina, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi compreender, por meio da análise da personagem Dora, de **Capitães da Areia**, aliada à leitura de referencial teórico específico, a história da mulher e a luta por sua emancipação na sociedade brasileira. O método de estudo utilizado foi uma análise interpretativa da personagem, partindo da análise de trechos da obra à luz das leituras de relevantes teóricos (as) da área, tais como Mary Del Priore (1997), Simone de Beauvoir (2016) e Guacira Lopes Louro (1997). Os resultados apontam que a personagem analisada traz uma reflexão sobre o papel social do sexo feminino. Neste artigo, concluiu-se que a mulher já lutou e vem lutando pela igualdade de direitos e oportunidades, mas ainda há muito que se fazer por uma maior igualdade de gêneros na sociedade.

Palavras-chave: Mulher. Preconceito. Emancipação.

1 Introdução

Muitas conquistas já foram obtidas pela mulher, mas ainda há muito a ser feito em prol da igualdade de gêneros. Ao observar a história das mulheres no Brasil, a partir da obra organizada por Mary Del Priore, percebe-se que, desde a época do colonialismo até os dias atuais, sua existência é marcada por muitos preconceitos e entraves relacionados à sua atuação na sociedade. Apesar dos inúmeros avanços, como o aumento da participação da mulher no espaço de trabalho e em cargos de chefia, que antes eram ocupados na maioria das vezes por homens, há ainda diferenças a serem consideradas.

Ao recuperar a história das mulheres no Brasil, verifica-se que passaram um longo período arraigadas ao lar, como mães e donas de casa. Não havia espaço para o sexo feminino fora do âmbito doméstico e sua educação era voltada para o cuidado da casa, educação dos filhos e submissão ao marido, o “provedor” do sustento da família. Quem fugisse dessa lógica machista e, por exemplo, não se casasse, era vista com maus olhos pela sociedade.

Partindo dessa ideia, nesse trabalho será abordada a representação da personagem feminina Dora, da obra **Capitães da Areia**, de Jorge Amado, uma menina-mulher negra. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é compreender, por meio da análise dessa personagem, aliada à leitura de referencial teórico específico, os preconceitos estabelecidos contra a mulher e a luta por sua emancipação na sociedade brasileira ao longo do tempo.

A escolha por esse tema surgiu do interesse pelo assunto, o qual instigou à curiosidade da autora e a fez refletir sobre o papel e a situação da mulher na época em que a obra foi publicada, 1937, cinco anos depois de a mulher haver conquistado o direito ao voto, em 1932. Além disso, a obra a ser abordada foi produzida por um escritor de grande representatividade na literatura brasileira, Jorge Amado, o qual traz na maioria de suas produções questões de cunho social, como em **Capitães da Areia**. Embora essa obra literária retrate várias temáticas, a que será tratada nesta pesquisa está voltada para a análise de uma personagem feminina.

Por meio da leitura da obra **Capitães da Areia** é possível conhecer a personagem Dora, observar como se dá a sua atuação dentro da trama e relacioná-la com a leitura de referencial teórico sobre a trajetória da mulher na busca de sua afirmação, principalmente como ser social. Nesse sentido, este trabalho pretende tecer uma discussão sobre as mulheres, sua história, lutas, conquistas e contribuições para as transformações ocorridas no decorrer dos anos na sociedade brasileira.

Isto posto, este trabalho será organizado em torno de três partes. Inicialmente, será apresentado um breve histórico das mulheres no Brasil, em diferentes contextos e temporalidades, englobando as regras de conduta a que estavam submetidas, as conquistas obtidas ao longo do tempo, no campo profissional, e suas lutas e resistências na busca por seu espaço de atuação na sociedade. Em seguida, serão abordados, numa seção específica, os preconceitos historicamente instituídos contra a mulher. E, por último, a partir dos dados coletados acerca da personagem Dora, de **Capitães da Areia**, será feita uma análise relacionando a representação da personagem à discussão realizada no referencial teórico.

2 Breve história das mulheres no Brasil

Durante muito tempo na história do Brasil, as mulheres foram submetidas a regras de conduta e normas estabelecidas pela sociedade patriarcal. Desde o período colonial, o sexo feminino sofreu restrições e imposições que contribuíam para uma condição de opressão. Em tempos de outrora, “a norma oficial ditava que a mulher devia ser resguardada em casa, se ocupando dos afazeres domésticos, enquanto os homens asseguravam o sustento da família trabalhando no espaço da rua” (FONSECA, 1997, p. 517). Não se confiava às mulheres o desempenho em outras atividades, pois se acreditava e pregava-se que eram seres inferiores aos homens em habilidades e capacidades, e, conforme as normas estabelecidas pela tradição patriarcal, eram-lhes reservadas atividades relativamente mais simples, como os afazeres domésticos.

Em seguida, no século XIX, conforme D’Incao (1997), as esposas eram incumbidas de preservar a boa imagem da família, tanto que deviam se fazer presentes em eventos públicos, manterem um bom comportamento, e, como mães, era de sua responsabilidade a boa educação e o cuidado com os filhos. Então, não bastaria apenas ser mulher, ainda precisavam carregar o fardo de terem que se portar conforme regras ditadas e serem responsabilizadas pela educação dos filhos. Segundo Louro (1997), o matrimônio e a maternidade faziam parte de uma idealizada essência feminina, e as mulheres que se desprendessem dessa essência estariam infringindo as regras. Ainda, segundo Fonseca (1997), para a mulher ser considerada íntegra, não poderia resistir ao matrimônio. Essa ideologia acabava por constituir as mulheres como seres dependentes, ou seja, sua preocupação deveria ser arrumar um parceiro em nome de alguma honra.

Para os casamentos arranjados, as mulheres eram perseguidas, e a “[...] virgindade feminina era um requisito fundamental” (D’INCAO, 1997, p. 235). Ou seja, a mulher não podia gozar de sua liberdade sexual até o casamento, devendo ela preservar-se para o seu futuro marido. Não bastassem as exigências quanto ao resguardo do corpo feminino, no sertão nordestino, por exemplo, logo que a menina se “tornasse mulher”, após a menarca, os pais já pensavam no compromisso matrimonial, muitas vezes sem o consentimento da moça (FALCI, 1997).

Já que a preocupação com o casamento dizia respeito ao corpo da mulher, este acabava por ser rotulado pela medicina existente entre os séculos XIX e XX, que

[...] assegurava como características femininas, por razões biológicas: a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal. Em oposição, o homem conjugava à sua força física uma natureza autoritária, empreendedora, racional e uma sexualidade sem freios. As características atribuídas às mulheres eram suficientes para justificar que se exigisse delas uma atitude de submissão, um comportamento que não maculasse sua honra (SOIBET, 1997, p. 363).

A anatomia da mulher era vista como menos favorecida e esse elemento contribuiu para a introdução de preconceitos e regras de conduta, limitando-a a se colocar como uma sombra do homem. Dessa forma, enquanto esse podia levar uma vida sexualmente ativa, a sexualidade da mulher era valorizada para fins de perpetuação da espécie humana, não podendo ela exercê-la para outros objetivos, como o seu próprio prazer.

A infidelidade feminina, entre os séculos XIX e XX, também era motivo de perseguição às mulheres. Soibet (1997) destaca que a mulher adúltera era castigada com a morte, pois o padrão de mulher era aquele incutido na figura da mãe que se dedicava aos primogênitos, ao lar e ao marido. A moral da mulher, segundo Soibet (1997), era medida pelo homem, ou seja, a mulher tinha de ser virgem até o casamento, fato esse que a levava a não conhecer e a não ter domínio sobre o próprio corpo e, em decorrência disso, sentir-se avessa à sua própria sexualidade.

Nesse sentido, “ser mãe, esposa e dona de casa era considerado o destino natural das mulheres. Na ideologia dos Anos Dourados, maternidade, casamento e dedicação ao lar faziam parte da essência feminina, sem história, sem possibilidade de contestação” (BASSANEZI, 1997, p. 609). Desse modo, pode-se traçar uma ideia do que era a vida das mulheres em épocas mais remotas de sua história na sociedade brasileira. Reprimidas sexual e moralmente, acabavam por acreditar que suas vidas deveriam ater-se aos cuidados domésticos, reprodutivos e matrimoniais. As jovens eram reprimidas até no seu modo de se vestir: deveriam ser recatadas e se portar como boas moças, devendo seguir as regras de conduta estabelecidas (BASSANEZI, 1997).

No mercado de trabalho, no século XX, também havia muitas dificuldades. Devido à existência de uma ideologia patriarcal já há muito instituída, as mulheres se deparavam com uma dura realidade:

da variação salarial à intimidação física, da desqualificação intelectual ao assédio sexual, elas tiveram sempre de lutar contra inúmeros obstáculos para ingressar em um campo definido - pelos homens - como „naturalmente masculino“. Esses obstáculos não se limitavam ao processo de produção; começavam pela própria hostilidade com que o trabalho feminino fora do lar era tratado no interior da família. Os pais desejavam que as filhas encontrassem um bom partido para casar e assegurar o futuro, e isso batia de frente com as aspirações de trabalhar fora e obter êxito em suas profissões (RAGO, 1997, ps. 581-582).

A partir do exposto, verifica-se que, por se inserirem num meio profissional muitas vezes dominado por indivíduos do sexo masculino, as mulheres tinham de lutar pela transgressão de vários preconceitos, também sendo submetidas a situações desagradáveis, como assédio sexual e moral. Além disso, não contavam com o apoio da família, pois a maioria os pais não acreditavam e não queriam permitir uma atuação que se estendesse fora dos domínios domiciliares.

Apesar das dificuldades encontradas no âmbito profissional, a mulher foi alcançando, por meio de suas lutas, mais espaço para atuação e independência. Segundo aponta Bassanezi (1997), a partir de 1950 as mulheres foram conquistando cargos remunerados na medicina, magistério, entre outras profissões que requeriam algum tipo de competência. Em contrapartida a essa nova configuração na vida das mulheres, elas ainda enfrentavam muitos preconceitos, e, conforme o autor supracitado, com o alcance de sua independência, alegava-se que a mulher perderia o que era considerado sua essência: a feminilidade e a aspiração para a vida doméstica.

Também é a partir do ano de 1950 que começam a aparecer mobilizações femininas no âmbito profissional, tanto que, conforme aponta Giuliani (1997), criam-se sindicatos e movimentos como o de Luta por Creches, criado em 1970. De acordo com a autora,

nas atividades desses grupos são constantemente avaliados e revisados os papéis sociais das mulheres – mãe, esposa, dona de casa -, mesmo que a reflexão sobre o trabalho e a discriminação no mercado de emprego não esteja sempre presente. Deve ser reconhecida sua importante contribuição no processo de redemocratização, através de suas reivindicações para que sejam mudados os códigos jurídicos já definitivamente superados e sejam promulgadas leis mais coerentes com a efetiva atuação econômica e social da mulher; através da crítica à política salarial promovida pelo Estado; através da demanda de serviços públicos de apoio à mãe trabalhadora (GIULIANI, 1997, ps. 649-650).

Pode-se verificar, a partir do fragmento acima citado, que as mulheres da classe média estavam esgotadas por terem seus papéis restringidos ao lar. Elas queriam atuar amplamente na sociedade, para o alcance de mais equidade de direitos, justiça social e autonomia. Partindo dessa ideia, conforme afirma Giuliani (1997), foram criados movimentos com o intuito de libertar as mulheres de amarras que delimitavam sua atuação na sociedade. O teórico ainda ressalta que, com esses movimentos, o machismo começa a ser superado nos âmbitos doméstico, profissional e sindical dessas mulheres, fato que aponta para a transgressão de alguns preconceitos instituídos desde o Brasil colonial.

Em conformidade com Rago (1997), com muito esforço as mulheres vêm alcançando, nos últimos trinta anos, os direitos referentes à sua afirmação como ser e solidificando um ambiente público que lhes seja favorável também. Aquelas que, segundo Falci (1997), um dia não podiam estar inseridas em atividades inerentemente políticas e que, conforme aponta Teles (1993), só conquistaram o direito ao voto após a década de 1930, vêm alcançando voo em direção a uma existência mais livre e independente na constante busca de sua concretização como ser humano dotado de capacidades e habilidades.

Partindo da discussão anterior, na próxima seção será feita uma breve exposição da obra de Jorge Amado e, em seguida, numa seção específica, será apresentada uma análise da representação da mulher em **Capitães da Areia**, por meio da personagem Dora, que na trama se põe como agente de transgressão dos preconceitos - retratados até aqui - com relação à mulher. A partir da análise da personagem, far-se-á uma reflexão à luz dos conceitos de Simone de Beauvoir, Mary Del Priore, entre outros (as) teóricos (as).

3 Capitães da Areia, de Jorge Amado

A obra **Capitães da Areia**, de Jorge Amado, foi publicada pela primeira vez em 1937. A história se desenrola num trapiche abandonado na cidade de Salvador, na Bahia. Nesse trapiche habita um bando conhecido pelo nome de Capitães da Areia, que é formado por meninos de rua abandonados. Comandado por um líder, Pedro Bala, esses meninos sobrevivem de furtos e sua única família é o próprio grupo.

O bando é constituído por meninos cujos nomes não são revelados na trama, isto é, as personagens são referenciadas por apelidos: “Pedro Bala, o ágil e valente chefe; Sem Pernas, que tinha o defeito em uma das pernas e se aproveitava da situação; Professor, o mentor; João Grande, a força; Volta Seca, a vingança; Boa Vida, o descanso, o compositor; Gato, a esperteza malandra” (GEBARA; NOGUEIRA, 2014, ps. 61-62).

Com relação ao ano de publicação da obra, esse período é considerado

[...] um marco na história política do Brasil. Trata-se do período denominado *Estado Novo* – o regime autoritário implantado com o golpe de novembro de 1937. Nele, Getúlio Vargas consolidou propostas em pautas desde outubro de 1930, quando, pelas armas assumiu a presidência da República (MONTEFUSO, 2015, p. 21).

Concomitantemente à divulgação da obra, principiava no país a era Vargas, que anos mais tarde culminou na ditadura militar. Vale ressaltar que Jorge Amado foi fortemente ligado à política e, por meio de suas obras, procurava labutar em prol da visibilidade aos mais atingidos pela desigualdade social, aos abandonados pela sociedade.

Apesar de ter sido publicada em tempos de outrora, **Capitães da Areia** pode ser considerada, na contemporaneidade, o reflexo de uma realidade ainda existente no Brasil. No posfácio da obra, Milton Hatoum acrescenta que

é surpreendente a atualidade dos temas de *Capitães da Areia*. [...] Lido hoje, este romance ainda comove e faz pensar nas crianças desvalidas, nas crianças de rua, nas crianças abandonadas, quase todas órfãs de pai e mãe, filhos da miséria e do abandono. Atiradas à marginalidade, elas roubam e cometem outros delitos para sobreviver. Detidas, são submetidas à humilhação, ao castigo, à tortura (AMADO, 2016, p. 265).

Em se tratando da personagem a ser analisada, “Dora é o referencial feminino de mãe, irmã, namorada e mulher, o ouro raro passageiro, mas de brilho eterno” (GEBARA; NOGUEIRA, 2014, p. 62). Porém, na análise que será feita na próxima seção, a autora procurará examinar tal personagem sob a ótica da história das mulheres. Serão abordados e discutidos trechos da história em que Dora se constitui como figura feminina emancipada.

4 Dora e a representação da mulher em *Capitães da Areia*

Nas seções anteriores, foi retratada a opressão sofrida pelas mulheres ao longo da história do Brasil e as lutas travadas por elas, além dos preconceitos que por muito tempo impediram a sua emancipação e a sua visibilidade nos mais variados âmbitos da

sociedade. No que diz respeito à personagem Dora, na trama ela é representada como uma menina-mulher negra, apesar de estar na faixa etária de 13-14 anos. Órfã, procurava um meio para sua sobrevivência e de seu irmãozinho, Zé Fuinha, após a perda do pai e da mãe em decorrência da varíola.

Apesar de a personagem ter sido representada como figura feminina emancipada, há de se ressaltar na trama indícios de um machismo embutido nas atitudes dos Capitães. Dora se mostra, desde o princípio, tão corajosa que, ao entrar no trapiche, passa por uma espécie de “provação”, mas insiste em permanecer ali:

entraram no trapiche meio desconfiados. João Grande arriou Zé Fuinha no chão, ficou parado, esperando que o Professor e Dora entrassem. Foram todos para o canto do Professor, que acendeu a vela [...]

Professor se adiantou:

- Tava com fome. Ela e o irmão. A bexiga matou o pai e a mãe... Boa-Vida riu um riso largo. Empinou o corpo:

- É um peixão...

Sem-Pernas riu seu riso burlão, apontou os outros:

- Tá tudo como urubu em cima da carniça...

Dora se chegou para junto de Zé Fuinha, que acordara e tremia de medo. Uma voz disse entre os meninos:

- Professor, tu tá pensando que a comida é só pra tu e pra João Grande? Deixa pra nós também... (AMADO, 2009, p. 170)

Na cena narrada, Dora, que já apresentava atributos equivalentes aos das negrinhas que os mais velhos dos Capitães deitavam no areal (os seios já apareciam sob o vestido), fica amedrontada com o que poderia lhe acontecer, pois naquela ocasião era “[...] objeto absoluto de desejo” (BEAUVOIR, 2016, p. 91). Mas, como posteriormente é defendida por Pedro Bala, o líder do grupo, decide ficar no trapiche com os meninos e se torna mais autoconfiante. Nessa circunstância, a personagem precisou de uma intervenção do líder do grupo para apaziguar o conflito, o que remete ao que discorre Beauvoir (2016) sobre a situação da mulher: se vê, na maioria das situações, em situação de inferioridade em relação ao homem.

Em outro trecho, um dos integrantes dos Capitães da Areia, sob o apelido de Pirulito, demonstra o seu preconceito para com Dora, pelo fato de ela ser mulher:

olhava Dora com receio: a mulher era o pecado. Em verdade ela era apenas uma criança, uma criança abandonada como eles. Não ria como as negrinhas do areal um riso insolente de convite, um riso de dentes apertados pelo desejo. Seu rosto era sério, parecia o rosto de uma mulherzinha muito digna. Mas os pequenos seios que nasciam se empinavam no vestido, o pedaço de coxa que aparecia era branco e redondo (AMADO, 2009, p. 180).

Pirulito, com esse pensamento a respeito de Dora, estava certamente representando o que os outros Capitães pensavam sobre a mulher. Esse pensamento mostra-se, também, como um vestígio do Brasil colônia, período no qual o corpo da mulher era considerado uma obra de Satã, estava permeado pelo mal (DEL PRIORE, 1997). Como não se conhecia o funcionamento do corpo da mulher, e a medicina não era muito avançada, pensava-se que o mesmo era a personificação do pecado. Com relação à questão carnal, há de se ressaltar que, segundo Figueiredo (1997), também no Brasil colonial, o ato sexual, se praticado com ardor, era símbolo da luxúria e rompia com a domesticação.

Porém, nessa parte da história, percebe-se que Dora é possuidora de uma personalidade única, quando é descrito que possui ares de mulher digna. É a partir desse viés que a personagem ganha destaque para a análise. Logo, é em contraposição aos episódios citados anteriormente que a personagem, em outros momentos da obra **Capitães da Areia**, apresenta autonomia e liberdade para tomar suas próprias decisões.

Outro ponto que pode ser observado diz respeito à forma como Dora se veste numa das situações da trama, na qual adapta o seu vestido, e veste-se como os meninos do grupo, conforme ilustra o seguinte trecho:

como o vestido dificultava seus movimentos e como ela queria ser totalmente um dos Capitães da Areia, o trocou por umas calças que deram a Barandão numa casa da Cidade Alta. As calças tinham ficado enormes para o negrinho, ele então as ofereceu a Dora. Também estavam grandes para ela, teve que as cortar nas pernas para que dessem. Amarrou com cordão, seguindo o exemplo de todos, o vestido servia como blusa. Se não fosse a cabeleira loira e os seios nascentes, todos a poderiam tomar como um menino, um dos Capitães da Areia (AMADO, 2016, p. 183)

Nessa conjuntura, Dora já se apresenta como uma figura emancipada, pois, além de se vestir como o grupo para a ele se integrar, ela também não tem nenhuma preocupação em ser recatada. A personagem se põe como protagonista da história, seguindo suas próprias vontades e se propondo a sair da zona de conforto para poder ajudar na sobrevivência do grupo. Também é nessa ocasião que ela rompe com os modelos instituídos historicamente com relação à mulher, pois, conforme aponta Rago, no século XX no Brasil, as mulheres “apareciam desprotegidas e emocionalmente vulneráveis aos olhos da sociedade, e por isso podiam ser presas da ambição masculina” (1997, ps. 578-579). Todavia, Dora se porta de maneira totalmente segura, vestindo-se a seu próprio gosto e menosprezando o julgamento com que poderia se deparar por causa do seu modo de se vestir. Ela ignora as opiniões expressas por seus companheiros no trapiche e age de forma determinada, desfazendo a ideia de que a mulher é sexo indefeso.

Na situação que se desenrola, a personagem é hostilizada por Pedro Bala devido à sua vestimenta:

No dia em que, vestida como um garoto, ela apareceu na frente de Pedro Bala, o menino começou a rir. Chegou a se enrolar no chão de tanto rir. Por fim conseguiu dizer:

- Tu tá gozada...

Ela ficou triste, Pedro Bala parou de rir.

- Não tá direito que vocês me dê de comer todo dia. Agora eu tomo parte no que vocês fizer.

O assombro dele não teve limites:

- Tu quer dizer...

Ela o olhava calma, esperando que ele concluísse a frase.

- ...que vai andar com a gente pela rua, batendo coisas...

- Isso mesmo – sua voz estava cheia de resolução.

- Tu endoidou...

- Não sei por quê.

- Tu não tá vendo que tu não pode? Que isso não é coisa pra menina. Isso é coisa pra homem.

- Como se vocês fosse tudo uns homão. É tudo uns menino. (AMADO, 2016, p. 183)

A partir dessa discussão, pode-se verificar que Dora quer se integrar ao grupo dos Capitães da Areia. Na cena apresentada ela se mostra detentora de força e coragem frente aos meninos, contrapondo-se à imagem romântica da mulher como ser frágil e submisso. Acerca dessa ideia romantizada da mulher, Del Priore discorre que em tempos de outrora no Brasil colonial, “para a maior parte dos médicos, a mulher não se diferenciava do homem apenas por um conjunto de órgãos específicos, mas também por sua natureza e por suas características morais” (1997, p. 79).

No que tange à questão da feminilidade imbricada à roupa, Beauvoir acrescenta que

o homem quase não precisa se preocupar com suas roupas: são cômodas, adaptadas à sua vida ativa, não é necessário que sejam requintadas, mal fazem parte de sua personalidade; além disso, ninguém espera que delas trate pessoalmente; qualquer mulher benevolente ou remunerada se encarrega desse cuidado. A mulher, ao contrário, sabe que quando a olham não a distinguem de sua aparência: ela é julgada, respeitada, desejada através de sua toalete. Suas vestimentas foram primitivamente destinadas a confiná-la na impotência e permaneceram frágeis [...] (BEAUVOIR, 2016, p. 507).

Inserida numa cultura em que, educada de modo a manter a feminilidade, a delicadeza e, em consequência, uma passividade, a mulher muitas vezes era impossibilitada de tomar suas próprias decisões. Assim, no século XIX, “a construção da imagem feminina a partir da natureza e das suas leis implicaria em qualificar a mulher como naturalmente frágil, bonita, sedutora, submissa, doce etc” (ENGEL, 1997, p. 332). Nesse sentido, verifica-se que Dora rompe com regras de conduta institucionalizadas para a mulher desde a mais tenra infância; como ser autônomo, ela se autoguidava na realização de seus desejos, pensa por si própria e não se deixa sucumbir diante da reprovação de Pedro Bala. Em outro trecho da narrativa, há um momento em que é feita a representação da desenvoltura de Dora no grupo dos Capitães da Areia:

andava com eles pelas ruas, igual a um dos Capitães da Areia. Já não achava a cidade inimiga. Agora a amava também, aprendia a andar nos becos, nas ladeiras, a pregar nos bondes, nos automóveis em disparada. Era ágil como o mais ágil. Andava sempre com Pedro Bala, João Grande e Professor. João Grande não a largava, era como uma sombra de Dora, e se babava de satisfação quando ela o chamava com sua voz amiga de “meu irmão”. O negro a seguia como um cachorro e se dedicara totalmente a ela. Vivia num assombro das qualidades de Dora. Quase a achava tão valente como Pedro Bala. Dizia ao Professor num espanto:

- É valente como um homem... (AMADO, 2009, p. 184).

Nesse ponto da história, pode-se verificar a admiração que os outros componentes do grupo, os meninos, tinham por Dora; eles consideravam-na uma menina valente. Entretanto, essa admiração foi desencadeada pela própria Dora, pois, como acima citado, ela incorporou as atitudes e hábitos do grupo, ignorando o fato de que poderia sofrer por pertencer ao sexo feminino. Nesse sentido, Beauvoir (2016) afirma que quando a mulher empreende uma atividade normalmente executada por um homem, acaba por se preocupar em alcançar uma igualdade, sem que esse homem se sinta superior a ela tão somente por questões de gênero.

Em outro momento da trama, os Capitães da Areia estão prestes a entrar em confronto com outro grupo de meninos abandonados para vingar a covardia feita a Pedro

Bala, que havia sido atacado pelo grupo rival numa ocasião em que estivera sozinho. Nessa situação, Dora demonstra, mais uma vez, sua valentia. Os Capitães

formaram um plano de batalha. [...] Dora foi junto a Pedro Bala e levava uma navalha também. Sem- Pernas disse:

- Até parece Rosa Palmeirão.

Nunca houvera mulher tão valente como Rosa Palmeirão. Dera em seis soldados de uma vez. Todo marítimo sabe o seu abc no cais da Bahia. Por isso Dora gosta da comparação e sorri:

- Obrigado, mano. (AMADO, 2009, p. 188).

A personagem não temia o grupo inimigo e parte junto com os Capitães da Areia para a batalha. Ela fica contente quando um dos companheiros a compara com Rosa Palmeirão¹⁶, uma das mulheres que, em tempos de outrora na Bahia, tivera destaque por sua desenvoltura. Essa comparação de Dora com Rosa Palmeirão ilustra a admiração do grupo por ela, pois Dora fazia parte do bando e em todas as aventuras vivenciadas ela estava em pé de igualdade com os demais integrantes. Sua bravura também pode ser verificada no seguinte trecho:

amavam o heroísmo. Volta Seca espiou Dora. Os olhos dela brilhavam, ela amava o heroísmo também. Isso agradou ao sertanejo. Depois o marinheiro James sustentou uma luta feroz. Volta Seca assoviou como um passarinho de tanto contentamento. Dora riu também, satisfeita (AMADO, 2009, p. 177).

Nesse momento da história, Dora aparece bastante entrosada com o grupo no qual está inserida. Também fica explícito que ela gosta daquela vida aventureira dos Capitães da Areia. Pode-se perceber, assim, que a jovem não é figura passiva na história, pois geralmente é vista com o bando, com atitudes que não correspondem ao papel de mulher como ser passivo, frágil e delicado, resguardado ao espaço doméstico e submisso ao mando do sexo masculino.

Inversamente a isso, Del Priore (1997) afirma que, num dos períodos da história do Brasil, acreditava-se que a condição biológica da mulher, a reprodução, estava ligada a uma outra condição: de mãe, vulnerável e subordinada. Contudo, Dora contrapõe-se ao exposto por Priore, pois prefere uma vida de aventuras com os Capitães da Areia a viver na expectativa de que alguém tome uma atitude por ela. Isto é, a personagem não se deixa sucumbir a ordens; põe-se em atividade, tornando-se assim responsável por sua existência, na medida em que conquista sua dignidade. Esse fato pode ser elucidado através de outro trecho da história, no qual a jovem, após uma tentativa de furto, é levada ao orfanato da cidade, o qual era considerado, pelos proprietários do estabelecimento, como um local de regeneração: “um mês de orfanato bastou para matar a alegria e a saúde de Dora. Nascera no morro, infância em correrias no morro. Depois a liberdade das ruas da cidade, a vida aventureira dos Capitães da Areia. Não era uma flor de estufa. Amava o sol, a rua, a liberdade. (AMADO, 2009, p. 211)

A partir do trecho acima, verifica-se que desde a infância Dora foi criada nas ruas do morro. Ao ser inserida no grupo, imponente, teve a oportunidade de viver verdadeiramente como um dos Capitães da Areia, sem que houvesse a distinção de

¹⁶ Maria Felipa de Oliveira, mais conhecida como Rosa Palmeirão, baiana da cidade de Itaparica e mulher revolucionária, entre outras ocupações, foi uma marinheira que “[...] talvez tenha conseguido o que grandes e velhos marinheiros não conseguiram: difundir seu nome em diferentes mares e ancoragens no mundo dos marujos” (CASTRO, 2015, p. 46).

seu gênero, mostrando suas capacidades e habilidades nas situações vivenciadas pelo grupo. Porém, na fuga do orfanato, Dora é acometida por uma febre e vem a falecer. E, com essa ocorrência, percebe-se a importância da menina para os outros Capitães:

era apenas uma menina, vivera igual a um dos Capitães da Areia, e todos sabem que um capitão da areia é igual a um homem valente. Dora vivera com eles, fora mãe para todos eles. Mas fora irmã também, correrá com eles pelas ruas, invadirá casas, baterá carteiras, brigará com o grupo de Ezequiel. Depois, para Pedro Bala, fora noiva e esposa, esposa quando a febre a devorava, quando a morte já a rondava naquela noite de tanta paz. Paz que ia dos olhos dela para a noite em torno. Estivera no orfanato, fugira dele, igual a Pedro Bala fugindo do reformatório (AMADO, 2009, p. 250).

A partir da citação acima, é possível depreender que Dora teve importante notoriedade até então. Foi considerada, mesmo depois de sua morte, como figura de substancial valor para o grupo. Desse modo, a representação de Dora como figura emancipada, a qual transgrediu o ideal da mulher, converge para o pensamento de Beauvoir a respeito da mulher que busca empreender sua libertação, como ilustra o seguinte fragmento:

quando finalmente for assim possível a todo ser humano colocar seu orgulho além da diferenciação sexual, na glória difícil de sua livre existência, poderá a mulher – e somente então – confundir seus problemas, suas dúvidas, suas esperanças com os da humanidade; somente então ela poderá procurar desvendar toda a realidade, e não apenas sua pessoa, em sua vida e suas obras. Enquanto ainda tiver que lutar para se tornar um ser humano, não lhe é possível ser uma criadora (BEAUVOIR, 2016, p. 539).

Portanto, a partir do exposto neste trabalho, é possível afirmar que a representação da personagem Dora, de **Capitães da Areia**, culmina numa reflexão a respeito dos preconceitos instituídos contra a mulher ao longo da história e os caminhos a serem trilhados para a sua libertação dos rótulos determinados pela sociedade, libertação das amarras que impedem a realização de suas vontades e, sobretudo, a libertação da opressão sofrida em decorrência da imposta “supremacia” masculina.

5 Conclusão

Este trabalho se propôs a compreender, por meio da análise da personagem Dora (da obra **Capitães da Areia**, de Jorge Amado), aliada à leitura de referencial teórico específico, a história da mulher no Brasil, os preconceitos estabelecidos contra o sexo feminino e a luta por sua emancipação na sociedade brasileira. Desse modo, por meio de um levantamento bibliográfico do contexto histórico, desde o período colonial até o fim do século XX, foi possível compreender a situação da mulher nesses períodos, as regras de conduta determinadas e as lutas travadas para o alcance de igualdade de direitos e oportunidades.

Em contraposição aos entraves historicamente estabelecidos contra a atuação e a visibilidade da mulher no espaço social, a personagem Dora (menina-mulher negra) constituiu-se como uma importante figura feminina a ser considerada, pois, como visto na última seção, mostrou-se uma mulher (ainda que em formação) que não se deixou dominar pelos demais Capitães da Areia, nem pelo próprio líder do grupo, Pedro Bala.

Além disso, em todos os momentos da trama, a personagem manifestou coragem e autonomia junto aos outros integrantes do grupo; não demonstrou passividade e comportamento – como em tempos de outrora estipulado – de mulher recatada.

Com este trabalho, também é possível compreender a origem dos preconceitos com relação à sua presença e atuação nos mais diversificados ambientes sociais. Esse fato foi elucidado através da breve história das mulheres no Brasil, retratada na primeira seção, na qual se pode depreender a situação da mulher em épocas passadas e como a opressão sofrida e as regras de conduta ditadas por muito tempo ainda reverberam. É para estimular a discussão dessas questões que Dora pode ser encarada como um símbolo de resistência feminina.

Assim sendo, é fato que “[...] as possibilidades da mulher foram sufocadas e perdidas para a humanidade e que já é tempo, em seu interesse e no de todos, de deixá-la enfim correr todos os riscos, tentar a sorte” (BEAUVOIR, 2016, p. 540). Isto é, é necessário que à mulher sejam dados mais oportunidades e direitos, para que possa mostrar suas habilidades e capacidades e que não continue na condição de submissão em relação ao homem. Certamente há ainda, uma longa estrada a percorrer em direção à afirmação efetiva da mulher como ser, e é sob essa perspectiva que a representação de personagens da literatura, como Dora, servem como exemplos para a mulher se autoafirmar como ser livre dos rótulos que lhe foram impostos ao longo dos séculos.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos Anos Dourados. In: DEL PRIORE, M.L.M.(org.). **História das mulheres no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida, volume 2. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

CASTRO, Janio Roque Barros de. Paisagens e visões míticas, questões de gênero e a cidade no romance “Mar morto”, de Jorge Amado. *Geograficidade*, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, v.5, n.2, inverno 2015. Disponível em:< [file:///C:/Users/JosiGeizi/Documents/Dialnet-PaisagensEVisoesMiticadasQuestoesDeGeneroEACidadeNoR-5181083%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/JosiGeizi/Documents/Dialnet-PaisagensEVisoesMiticadasQuestoesDeGeneroEACidadeNoR-5181083%20(2).pdf) >. Acesso: 04 nov 2017.

D’INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, M.L.M.(org.). **História das mulheres no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

ENGEL, Magali. Psiquiatria e feminilidade. In: DEL PRIORE, M.L.M.(org.). **História das mulheres no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In: DEL PRIORE, M.L.M.(org.). **História das mulheres no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997.



FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. In: DEL PRIORE, M.L.M.(org.). **História das mulheres no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. In: DEL PRIORE, M.L.M.(org.). **História das mulheres no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

GEBARA, A. E. L., NOGUEIRA, S. H. A prosa de Jorge Amado: expressão de linguagens e costumes. *Cadernos de Literatura Brasileira*, (3), pp. 56-59. Disponível em:<<http://www.jorgeamado.com.br/professores/05.pdf>>. Acesso: 13 out 2017.

GIULIANI, Paola Cappellin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: DEL PRIORE, M.L.M.(org.). **História das mulheres no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M.L.M.(org.). **História das mulheres no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, M.L.M.(org.). **História das mulheres no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. In: DEL PRIORE, M.L.M.(org.). **História das mulheres no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

SOIBET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORE, M.L.M.(org.). **História das mulheres no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

2647290 FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DOS GESTORES ESCOLARES

Caroline Fenali Fernandes¹⁷, Ricardo Luiz de Bittencourt¹⁸

O presente trabalho intenciona explorar quais são as percepções dos gestores escolares do município de Araranguá/SC, em relação a formação de professores a distância¹⁹. Neste contexto, buscou-se compreender de que modo os gestores compreendem a formação inicial e continuada dos professores das escolas de educação básica. Foi realizada uma pesquisa com dez gestores das escolas municipais e estaduais e de centros de educação infantil, por meio da entrevista semiestruturada. Como suporte teórico, foram utilizados textos dos seguintes autores: Garcia (1999), Nóvoa (1992), Chaui (2003), Shiroma (2003), Bittencourt (2008) e Barreto (2004; 2010). Conclui-se que a maneira de conceber a formação dos professores a distância poderia priorizar a qualidade ao invés de instrumentos operacionais e técnicos que podem levar a desqualificação do profissional docente. A instrumentalização do ensino oportuniza apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas para os professores atuarem no mercado de trabalho. Ademais, compreende-se que a docência é uma área de investigação que visa à reflexão crítica acerca das propostas teóricas e práticas para melhorar a qualidade da ensino.

Palavras-chave: formação de professores; políticas públicas; educação à distância.

1 Introdução

Com a Lei nº 9394/96 emergiu necessidade dos professores que atuavam na Educação Básica buscarem formação em nível superior para lecionar, pois apenas a formação no curso de magistério em nível médio bastava antes de a Lei ser aprovada. Nesta perspectiva, a procura por cursos de licenciaturas cresceu gradativamente e, as instituições de ensino tiveram de atender a grande demanda de profissionais que procuravam cumprir a exigência legal. Deste modo, a procura por instituições de ensino à distância e presencial cresceu muito. Constituiu-se, portanto, uma política de formação aligeirada e compensatória, por meio da formação a distância, pois se viu nessa modalidade ensino um grande nicho de mercado.

O artigo surge a partir da necessidade em explorar quais são as percepções dos gestores escolares, em relação à formação de professores a distância. Buscou-se analisar de que modo os gestores compreendem a formação inicial e continuada dos professores e verificar em quais espaços forma-se um professor.

¹⁷ Acadêmica do curso de Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa Saberes, Políticas e Práticas de Professores. Bolsista do Projeto de Pesquisa Formação de Professores na Modalidade a Distância na Perspectiva dos Gestores Escolares – PIBIC/UNESC; *carol.fenali@gmail.com*.

¹⁸ Assessor Técnico e Pedagógico da Pró-Reitoria Acadêmica - Portaria 01/2017/PROGRAD, Coordenador Adjunto do Curso de Pedagogia - Portaria 08/2017/REITORIA; Docente Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE; Líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores; *rlb@unesc.net*.

¹⁹ O texto tem origem no PIBIC/UNESC e, nas discussões acerca do tema no Grupo de Pesquisa Saberes, Políticas e Práticas de Professores, coordenado pelo Professor Doutor Ricardo Luiz de Bittencourt e Professora Mestre Gislene Camargo.

A composição do artigo inicia com o referencial teórico que aborda a universidade enquanto instituição social e a formação de professores. Em um segundo momento é abordado os dados acerca da metodologia utilizada para a realização da pesquisa e da entrevista realizada. Na apresentação da análise de dados, contém excertos sobre como os gestores compreendem a formação de professores e quais são os espaços da formação de professores. Por fim, relaciona-se como os gestores percebem a importância da formação continuada de seus professores afim de que, os conhecimentos agregados, possam qualificar o ensino dos profissionais por meio da (re) significação da prática pedagógica.

2 UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para compreender a formação de professores se faz necessário analisar o contexto histórico e social em que as universidades estão inseridas, uma vez que é nessa instituição que também se dá a formação inicial de professores em nível superior. Em relação ao surgimento da universidade, enquanto uma instituição social que abrange diversos projetos conflituosos, que exprimem certas divisões e ideias contraditórias presentes na sociedade, Chauí (2003, p. 5) expressa que:

[...] desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Em vista disso, Chauí (2003) apresenta a universidade como uma instituição social, que, diferente de outras esferas organizacionais, possui autonomia para a efetivação de regras e normas e projetos. Nesse contexto, as mudanças na organização da universidade acompanham as transformações sociais, políticas e também econômicas. Posto isso, a universidade reproduziria no seu interior as contradições presentes nas relações entre Estado e sociedade. Porém, Chauí (2003, p. 6) expressa que:

É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e do Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas.

Nesta conjuntura, a universidade como instituição social diferencia-se por conta da sua “autonomia intelectual”, de modo com que não expresse apenas a visão do Estado ou da sociedade, mas, que tenha autonomia para se posicionar contra as expressões acerca da exclusão social. Com a Reforma do Estado em meados dos anos 90, a educação e a saúde passaram por processos de sucateamento para justificar a suposta ineficiência do serviço público e sua privatização:

a) a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. (CHAUÍ, 2003, p. 6).

A partir do momento em que a educação, junto à saúde, deixa de ser um direito e começa a ser considerada como serviço, impulsiona-se o surgimento de instituições privatizadas, dentro de uma perspectiva neoliberal que abarca questões mercadológicas. Parafrazeando Chauí (2003, p. 6), “a reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social.” A universidade, como organização social, “é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito.” (CHAUI, 2003, p. 6). Ademais, essas ideias expressam a autonomia da universidade, através da visão que se tem sobre sociedade e o Estado a partir do modo com que é organizada. Ainda, pode-se perceber a intencionalidade da universidade a partir dos pressupostos da gestão.

A visão organizacional da universidade sob essa perspectiva constituiu o que se pode chamar de, “universidade operacional”. A universidade operacional é caracterizada por estratégias que visam alcançar os objetivos da universidade com eficácia. Para Chauí (2003, p. 7), a universidade operacional, é definida e estruturada:

[...] por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.

Na universidade caracterizada como operacional existe a estruturação com base em normas e padrões que não levam em consideração o conhecimento dos estudantes da instituição de ensino. Importa-se com a execução das tarefas dos professores por meio de questões relacionadas às exigências exteriores, ou seja, com as acepções do mercado de trabalho. Conclui-se que se valoriza o trabalho do professor enquanto técnico e não como pesquisador, de outro modo, prioriza-se a informação ao invés do conhecimento.

Enfatiza-se, portanto, a perspectiva de ensino à distância como operacional, uma vez que é priorizado o acesso rápido e de fácil leitura. Pode-se destacar o modo com que a formação, em especial a de professores, é organizada dentro das microorganizações à distância, uma vez que, “a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM.” (CHAUI, 2003, p. 7).

Segundo a autora, a docência, entendida como transmissão rápida de conhecimentos, pode levar a desqualificação da formação docente. Sendo assim, Shiroma (2003, p. 76) ressalta que, “a desqualificação, por sua vez, visa minar o profissionalismo subtraindo autonomia profissional, reduzindo o grau de controle sobre o trabalho que profissionais realizam, transformando-os em meros técnicos.” Ou seja, a desqualificação do profissionalismo, através de uma formação rápida e transmitida, pode ocasionar na racionalização técnica, redefinindo a formação de docentes intelectuais, para técnicos, uma vez que, a autonomia profissional é subtraída.

Dentro desta perspectiva, a docência é pensada como, uma:

[...] habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação. (CHAUI, 2003, p. 7).

Para Garcia (1999, p. 26), a formação de professores pode ser definida como:



[...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Sob este ponto de vista, a formação de professores conforme Garcia (1999) é uma área de conhecimento que provoca ao professor, a investigação sobre as práticas e metodologias, a fim de que venha a melhorar suas competências e conhecimentos, com o intuito de qualificar a educação. Nóvoa (1992) acrescenta que a formação não acontece apenas por acúmulo de conhecimentos ou técnicas, ou seja:

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p.13).

As concepções de formação de professores de Garcia (1999) e Nóvoa (1992) entrelaçam-se, uma vez que ambos demonstram que a formação é uma área de conhecimento que exige do docente, a ação investigativa e crítica. No que tange a formação de professores à distância, Bittencourt (2008) chama atenção para o conceito de ambiência universitária:

Aprende-se a ser professor convivendo com diferentes professores, discutindo diferentes pontos de vista e práticas pedagógicas vivenciadas. A ambiência universitária é fundamental para a formação de professores, uma vez que a sala de aula e os encontros presenciais não são os únicos espaços institucionais de aprendizagem. A biblioteca, os laboratórios, a diversidade de atividades acadêmicas e culturais, a participação no movimento estudantil e nos conselhos superiores e a convivência diária com professores e estudantes às vezes oriundos de diferentes segmentos profissionais no espaço universitário são também ingredientes indispensáveis à formação de professores. (BITTENCOURT, 2008, p.137).

Assim, ao se pensar a formação inicial de professores a distância não se leva em consideração que o futuro profissional trabalhará com crianças e adolescentes em um modelo de educação presencial. Neste sentido, o aprender a ser professor na formação inicial requer espaços para que se produza o diálogo, a administração de conflitos e interação que não se produzem no ensino a distância.

Com o forte investimento em cursos à distância e a reconfiguração do trabalho e da formação docente, surge a possibilidade do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs²⁰. Barreto, (2010) explicita a relevância da educação a favor do mercado educacional, por meio da formação à distância. Dentro desta concepção, o principal propósito é formar o profissional “técnico”, contribuindo para que se desintelectualize a formação e o exercício profissional dos professores. A justificativa que se tem do uso das TICs na implementação dos cursos, é posta como uma alternativa para ultrapassar as “velhas tecnologias” (BARRETO, 2004). Neste contexto, pode-se ressaltar que:

²⁰Sigla que denomina Tecnologias de Informação e Comunicação.

[...] a presença das TIC tem sido investida de sentidos múltiplos, que vão da alternativa de ultrapassagem dos limites postos pelas “velhas tecnologias”, representadas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos, à resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões socioeconômico-políticas. (BARRETO, 2004, p. 1183).

A ênfase na utilização das TICs nas instituições formadoras pode passar a mensagem de que é possível em substituir o professor por um recurso tecnológico. Em suma, o avanço das TICs nos cursos de formação de professores e a grande procura pelo ensino à distância tem gerado economias consideráveis aos setores privados, de modo com que se reforce e propague a mercantilização da educação.

3 Metodologia

Para elucidar as percepções dos gestores de escolas estaduais e municipais acerca da formação de professores a distância foram utilizados, inicialmente, os estudos de Garcia (1999), Nóvoa (1992), Chaui (2003), Shiroma (2003), Bittencourt (2008) e Barreto (2004; 2010). A pesquisa se inspira na abordagem qualitativa e utiliza-se da entrevista semiestruturada. Para Silveira e Córdova (2009) a abordagem qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, ou seja, com a quantidade de respostas ou sujeitos entrevistados. Porém, visa o aprofundamento na compreensão do grupo social que se propõe a contribuir para com o desenvolvimento da pesquisa.

O levantamento de dados por meio das entrevistas com os gestores aconteceu em novembro de 2017, na cidade de Araranguá/SC. Foram entrevistados 10 gestores escolares, sendo estes funcionários de Centros de Educação Infantil (CEI) da prefeitura, escolas municipais e estaduais. Os sujeitos de pesquisa assinaram o termo de consentimento que estão em posse dos responsáveis pela pesquisa. Para que se garanta o sigilo, os participantes da pesquisa serão identificados, como: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 e E10.

Quanto a idade dos entrevistados, três possuem cerca de 41 e 43 anos e, os outros oito possuem a média entre 51 a 59 anos de idade. Dentre os dez entrevistados, apenas um possui menos de 4 anos de tempo de trabalho e os outros nove possuem cerca de 30 anos na carreira do magistério.

Quanto à formação inicial dos gestores, pode-se ver no primeiro quadro (quadro1), o curso no qual é habilitado e qual a modalidade de ensino que cursou. Vejamos:

Quadro 1: Formação Inicial e Modalidade de Ensino dos Gestores

Entrevistados	Formação Inicial	Modalidade de Ensino
E1	Pedagogia	À distância
E2	Pedagogia	À distância
E3	História e Ciências Sociais	Presencial
E4	História	Presencial
E5	Pedagogia	Presencial
E6	Estudos sociais; Pedagogia	Presencial
E7	Pedagogia	Presencial
E8	Pedagogia	Presencial
E9	Pedagogia	Presencial

E10	Química	Presencial
-----	---------	------------

Fonte: Dados de pesquisa – 2018

No segundo quadro (quadro 2) pode-se visualizar qual a formação continuada dos gestores, e também, a modalidade de ensino que foi cursada. Vejamos:

Quadro 2: Formação Continuada e Modalidade de Ensino dos Gestores

Entrevistados	Formação Continuada	Modalidade de Ensino
E1	Educação Infantil	À distância
E2	X	X
E3	1. História do Brasil; 2. Gestão Escolar.	1. Presencial 2. À distância
E4	Mestrado em Educação	Presencial
E5	Gestão Escolar	À distância
E6	Orientação Educacional	À distância
E7	1. Gestão Escolar; 2. Interdisciplinaridade na Ed. Infantil e nas Séries Iniciais.	1. Presencial; 2. À distância
E8	Metodologias das Séries Iniciais	À distância
E9	Psicopedagogia Clínica e Institucional	Semipresencial
E10	Gestão Escolar	À distância

Fonte: Dados de pesquisa – 2018

Deve-se considerar que quanto à formação dos gestores, houve um misto entre o ensino à distância e presencial no quadro 1, enquanto no quadro 2, teve um alto índice de efetivação no ensino à distância.

4 Resultados

A análise de dados será distribuída em dois blocos de análise. No primeiro bloco será abordada a formação de professores no ensino presencial e à distância, sob a perspectiva dos gestores escolares. Por conseguinte, no segundo bloco, serão apresentados os espaços de formação dos professores e também, como os gestores acreditam que forma-se um bom profissional docente.

4.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DOS GESTORES ESCOLARES

Ao indagar o que se compreende por formação, E7 relata em um primeiro momento que, esta, “parece ser uma pergunta pequena, mas ela é provocadora” [E7], pois, “formação, qualquer um entende por um curso de capacitação, e não é.” [E7]. Com base nos estudos de Garcia (1999), a formação perpassa sentidos que não cabem somente a um curso de capacitação, mas, acontece de modo processual, sendo ela não estática. Em outras palavras, a formação compreende sentidos e significados que não decorrem apenas em cursos de capacitação, pois, faz parte da construção de novos conhecimentos, que acontecem de modo processual e não prontas e acabadas.

Neste segmento, observam-se as colocações de E7, ao dizer que a formação não acontece apenas em cursos de capacitação, pois, estes, muitas vezes não expressam sentidos e significados para a prática docente. Ademais, pode-se analisar a importância do conhecimento científico, pesquisa, extensão e atividades práticas proporcionadas na universidade presencial durante o processo de formação inicial de professores.

Entrecruzando o que os teóricos interpolam sobre formação de professores, e o que E4, E6 e E7 trazem, podemos compreender alguns aspectos parecidos, em função desta acontecer de modo processual e contínuo. Vejamos:

A formação do professor é contínua, o professor tem que estar sempre aprendendo, renovando, se apropriando de novos conhecimentos para desenvolver melhor a sua atuação na escola. [E4].

Formação é uma coisa continuada, um professor começa um curso este ano e ano que vem ele tem uma sequência [...] Sempre avançando, progredindo, com progressão. Para mim, isso é uma formação. [E7].

Quanto à formação continuada, Nóvoa (1992) afirma que as práticas formativas não devem acontecer por acúmulos de cursos e especializações que não apontam práticas de ação-reflexão crítica sobre a prática de ensino dos professores. O autor coloca que os cursos de capacitação precisam realizar uma reflexão crítica acerca da (re) construção pessoal e profissional. Deste modo, os gestores expressam que a formação continuada dos professores, precisa ser fundamentada nessa linha de estudo, de modo com que possa vir a aprimorar sua prática pedagógica e oportunizar o desenvolvimento profissional.

Nesta linha de pensamento, E9 coloca que a palavra formação, “se refere a conhecimento, na busca de conhecimento, para que venha a ter um melhor esclarecimento, enquanto profissional.” [E9]. Reforça a importância da busca por novos conhecimentos, para a progressão do profissional, de modo com que possa compreender como as questões teóricas são refletidas na prática do professor, no dia a dia, no contexto escolar.

Ainda nesta perspectiva, os E1, E2, E8 e E10 colocam três pontos fundamentais, perante suas compreensões acerca da formação: capacitação, especialização e aperfeiçoamento. Vejamos:

A pessoa estar habilitada, capacitada para trabalhar com os alunos, e de modo geral, as relações interpessoais para poder trabalhar em equipe. [E2].

O aluno tem que frequentar um curso para se formar. Então, ele vai ter que se aperfeiçoar e aprender mais. [E8].

Todo curso, toda especialização, toda leitura, todo debate que se faz dentro de um grupo. [E10].

Tratando-se da busca profissional, E3 expressa que é importante que, além de cursos da área, o professor invista em formação no campo tecnológico, pois:

Se você não se atualizar, vem os novos com novas metodologias e novas aptidões, você fica para trás. A questão da **tecnologia**, o profissional conservador dando aula, daqui a pouco ele está fora do mercado de trabalho, o que ele tem que fazer? Ele tem que se adequar as condições novas que vão chegando, e a **tecnologia** é algum destes elementos. [E3]. (Grifo nosso).

É preciso que o professor saiba dominar o meio tecnológico, para que possa garantir um emprego, minimamente descente. Para isso, é necessário que se invista em uma



formação qualificada, que os deixem preparados para as novas concepções de ensino que são postas, tanto na formação presencial e à distância.

Ainda, acerca da formação, E1 coloca que, segundo a sua experiência profissional, no que diz respeito às relações teóricas e práticas, percebe que, há uma diferença entre o professor que é formado no ensino à distância e presencial. Vejamos:

Penso que muitos professores, principalmente os formados a distância, tem um pouco de dificuldade, não tem aquele contato direto com o professor e com a sala de aula. Quando eu fiz pedagogia, nós íamos ao quadro, a gente trabalhava, apresentava os planos de aula para a turma, a gente tinha uma metodologia diferenciada e, à distância percebo que é mais complicado. [E1].

Em meio à colocação de E1, pode-se elencar a importância das relações interpessoais e intrapessoais durante a explanação dos conteúdos apreendidos. Segundo E1, no ensino à distância, falta essa relação coletiva na elaboração de trabalhos, na discussão de ideias e, até mesmo na execução dos planos de aula. Esta coloca que a socialização que é oferecida nos cursos presenciais, compreende um diferencial na formação de professores, uma vez, associam-se as relações teóricas e práticas durante todo o processo formativo. Neste contexto, coloca-se em discussão a metodologia utilizada nos cursos, de modo com que E1, expressa que o modelo de ensino trabalhado nos cursos presenciais possui um diferencial na formação de professores.

4.1.1 Espaços de formação de professores

Ao questionar aos entrevistados em quais espaços pode-se formar um professor, seis dos dez, colocam a universidade junto à escola, como a base para a formação. Pois, por meio destes dois espaços físicos pode haver a junção entre a teoria e prática. Vejamos o que demonstram os entrevistados, acerca dos espaços que contribuem para a formação de professores:

Além da faculdade, a prática na instituição de ensino. [E5].

O professor precisa ter o domínio da turma, pois tendo esse domínio da turma, ele consegue passar o conhecimento dele, mas se ele não consegue ter esse controle, ele não vai conseguir passar esse conhecimento. [E4].

[...] nada como a experiência em sala de aula, onde ele pode estar assim, dentro da experiência, através de erros e acertos, ele venha a ter conhecimentos. [E9].

Nesse contexto, E5 expressa dois campos constituintes da formação de professores: a universidade e a escola. Ao mencionar estes dois espaços, pode-se perceber que E5 valoriza as relações que se estabelecem entre universidade e escola como lugares de formação. Há, portanto, uma perspectiva de formação compartilhada. As entrevistadas E4 e E9 mencionam a importância do professor ter o domínio na sala de aula, a fim de que seus conhecimentos sejam colocados em prática, a fim de que se garanta o ensino e a aprendizagem dos alunos. Ainda, E9 coloca em discussão a presença dos erros e acertos, de modo com que sob todo erro, o professor possa autoavaliar-se.

Ao questionar como os gestores percebem como deve acontecer a formação de professores, E1, E2 e E10 expressam que é a partir da junção que se faz da teoria com a prática, na sala de aula. Ainda, E1 expressa a necessidade da formação continuada para



os professores, uma vez que a educação não é estática. Nesse sentido, E1 coloca que o professor precisa modificar a sua prática de acordo com as mudanças que surgem. Vejamos:

Forma-se um professor através de muita prática [...] tem que ter uma experiência prática na faculdade junto à teoria. A educação é uma coisa que está sempre em movimento, não é uma coisa estática, não é uma coisa que tu aprende na universidade hoje e, amanhã tu já pode ensinar, tem que mudar. Então, tu precisas mesmo da formação continuada, é importante. [E1].

Neste segmento, E3 coloca que cada ser é único, e sua prática é desenvolvida através de toda a sua vivência interligada a teoria internalizada. E faz a seguinte menção, sobre como um professor precisa ser formado. O E10 ressalva a sua preocupação quanto ao comprometimento dos professores que chegam às escolas, de modo com que compreendam que a escola não é qualquer coisa, mas, exige dele um comprometimento para com a educação.

Com efeito, percebe-se que se faz necessário investir em uma formação de professores de qualidade, de modo com que a compreendam como apreensão de sentidos e significados, para a profissão docente. Deste modo, é importante ressaltar que existem diferenças entre os modelos de formação de professores. Na prática da sala de aula, os gestores mencionam que existem algumas resistências ao professor que é formado à distância uma vez que possuem dificuldades de ensino ao lecionar.

5 Conclusão

Dentre as reflexões apontadas aqui, sobre as perspectivas dos gestores escolares acerca da formação de professores, encontramos o fato de existir um diferencial entre o profissional que é formado em cursos de graduação presencial, do formado a distância. Este aspecto tem aberto reflexões acerca da matriz curricular que sustenta a formação à distância, uma vez que, se discute a importância da ambiência universitária durante a formação dos docentes.

Ressalta-se que é por meio das interações com os docentes e discentes, resoluções de conflitos, trocas de experiências e participações em conselhos estudantis, que o professor aprende a ser professor. Pode-se perceber por meio dos dados da pesquisa, que a falta destes elementos durante a formação inicial de professores formados a distância, acarreta dificuldades na atuação destes profissionais.

Verificamos que a formação está inteiramente ligada ao conhecimento. O conhecimento, retratado na formação de professores deve constituir-se de modo contínuo e eficaz, pois, os conhecimentos não são estáticos. Ou seja, encontra-se em constante mudança. Neste sentido, vale ressaltar que a docência é uma área de investigação, que visa à reflexão crítica acerca das propostas teóricas e práticas para melhorar a qualidade da educação dos alunos.

Ao tratar-se dos espaços de formação, pode-se colocar a universidade e a escola como importantes componentes deste processo. A universidade abarca a proposta teórica e a escola as relações práticas. Deste modo, percebe-se que é por meio das experiências profissionais desenvolvidas na sala de aula que as teorias aprendidas na universidade são colocadas em prática. Ademais, verifica-se que o professor se constitui professor com base nas suas experiências profissionais, com base nos erros e nos acertos.

Por fim, acreditamos que a maneira de conceber a formação dos professores à distância poderia passar por uma transformação, sob a ótica da totalidade de um ensino

que priorize a qualidade, ao invés de instrumentos operacionais e técnicos que levam ao aligeiramento da formação. Estes instrumentos de ensino garantem apenas a habilidade técnica para atuar no mercado de trabalho. Assim, afasta-se do conceito da docência, que visa o conhecimento, a investigação e o olhar crítico para práticas educativas que devem promover a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart. **A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior.** Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113. Out./Dez. 2010. p. 1299-1318. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/13.pdf>>. Acesso em: 27. Out. 2017.

BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologia e educação: Trabalho e formação docente.** Educ. Soc. Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004. p. 1181-1201. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/tic_professores/22617.pdf>. Acesso em: 27. Out. 2017.

BITTENCOURT, Ricardo Luiz. **Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD: O caso da Pedagogia da UDESC- Pólo de Criciúma- S.C.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Sul, Porto Alegre. 2008. p. 254.

CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Poços de Caldas, Reunião da ANPED, 2003.

GARCIA, Carlos Manoel. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros.** Programa de Pós Graduação em Educação, Unesp, Marília. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista_semiestruturada_estudo_UNESP_Marília.pdf> . Acesso em: 02 jan. 2018.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 27 Set. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, Mato Grosso do Sul, v. 9, n. 17, p.64-83, 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/intm/issue/view/207>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARFT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de pesquisa.** 1. ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 09. Jan. 2018.



Fonte financiadora: PIBIC/UNESC - UNAHCE.

7395892 CONCURSOS DE ROBUSTEZ INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA DA LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA

Bruna Picolli Marcos, Ismael Gonçalves Alves

Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero Curso de História
Universidade do Extremo Sul Catarinense

Essa pesquisa buscou desenvolver investigações atreladas à história da assistência e seus impactos sobre o desenvolvimento socioeconômico nacional, pois as políticas assistenciais no contexto do capitalismo industrial são entendidas como um dos pilares garantidores da reprodução da mão de obra operária. A investigação aqui desenvolvida teve a intencionalidade de analisar as ações assistenciais voltadas à maternidade e a infância pobres geridas e implementadas pela Legião Brasileira de Assistência, em especial o Concurso de Robustez Infantil entre as décadas de 1940 até 1960.

Palavras-chave: Concurso robustez, maternidade, infância, gênero, assistência.

1 Introdução

Segundo Maria Martha de Luna Freire (2009), ao esvaziar-se do caráter espiritual existente na caridade a filantropia deslocou seu foco para o bem comum, o progresso moral e social, reforçando seu vínculo com as novas sociabilidades urbanas. No entanto, baseadas em fortes amarras de gênero e em um discurso pró-natalista a LBA priorizou o atendimento as mães e as crianças pobres e impôs as mesmas um ideal de maternidade, infância e família baseados na norma familiar burguesa. Na ideologia apregoada pela LBA a identidade feminina era indissociável da maternidade, que era frequentemente percebida como um mandato biológico irredutível do qual nenhuma mulher em plenas condições psicossomáticas poderia escapar (ALVES, 2014:142). A partir desse pensamento, o feito biológico da maternidade passou a ser entendido como um dever de toda mulher com a sociedade e com o Estado brasileiro, que por sua vez deveria criar condições que assegurassem o bem-estar das mães, dos filhos e da família.

Dentre as ações assistenciais de competência da LBA destaca-se a realização de inquéritos sobre a situação da infância e maternidade em todo o país, divulgação e orientação da opinião pública acerca dos problemas materno infantis, estimular e orientar a organização de estabelecimentos estaduais, municipais e particulares de assistência, zelar pela formação e difusão dos conhecimentos de puericultura, e fiscalizar em todo o país as atividades que tivessem por objetivos a proteção à maternidade, à infância e à adolescência. Neste contexto uma das ações mais visibilizadas da LBA foram os concursos de bebê robusto. Estes concursos ocorriam desde a década de 1930, em várias cidades do Brasil e, a partir de 1942 passaram a ser patrocinados pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Os bebês participantes traduziam o ideal de saúde e beleza corporal da raça brasileira evocado pelos médicos no período. O concurso de robustez infantil tentava impor entre as camadas populares urbanas uma concepção de saúde infantil que dificilmente estas pessoas conseguiam implementar devido sua condição socioeconômica.

2 Referencial Teórico

Eixos centrais desta pesquisa são os conceitos de maternalismo e paternalismo nos possibilitaram compreender e analisar as distintas configurações dos Estados de Bem-Estar. São definidos como maternalistas aqueles Estados comprometidos com as reivindicações das mulheres e que mantinham programas assistenciais exclusivamente voltados para a salvaguarda da maternidade e da infância, baseados na constatação de que as mulheres mães possuíam direitos sociais oriundos de sua condição materna. Por outro lado, o Estado paternalista é aquele no qual as mulheres conseguiram ocupar poucos espaços de poder dentro das estruturas governamentais e nas burocracias que dirigiam as políticas sociais, partindo do pressuposto que as mesmas deveriam agir apenas na esfera reprodutiva ou como assistentes dos médicos e burocratas, ocupando funções secundárias e de assistência imediata ao público. Assim, baseados em tais pressupostos, buscamos por meio desta pesquisa entender como as políticas assistenciais materno-infantis brasileiras foram desenhadas e executadas ao longo do século XX, identificando ainda seus impactos no que diz respeito às relações de gênero. (ALVES, 2014) Assim como em outros países ocidentais, as políticas públicas materno-infantis ocuparam lugar de destaque dentro do sistema assistencial brasileiro que, por sua vez, influenciou e ao mesmo tempo foi influenciado por uma série de discursos que buscavam criar um modelo de maternidade e de infância. Estas políticas foram formuladas a partir de um modelo médico de assistência que visava primordialmente o combate à mortalidade infantil, a regulamentação do trabalho das mulheres e das crianças e os auxílios financeiros às famílias. Para entender o teor de tais discursos e identificar a maneira pela qual se construiu um modelo de maternidade e de assistência materno-infantil, optamos por utilizar fontes oficiais e institucionais como relatórios médicos, revistas científicas e periódicos. Essa documentação nos possibilitou compreender como as políticas públicas influenciaram e foram influenciadas pelos discursos hegemônicos de gênero.

3 Metodologia

A investigação foi realizada a partir de dados encontrados nos periódicos da Hemeroteca Nacional entre as décadas de 1940 e 1950, tal como o Jornal O Dia, que era produzido em Curitiba. Por meio destes jornais pudemos identificar como eram organizados, divulgados e realizados tais Concursos, haja vista que os periódicos eram uma forma de divulgar as ações da LBA, bem como difundir suas ações para as mais distintas camadas da sociedade brasileira.

4 Resultados

Percebe-se que a partir do século XVIII a população passou a ser entendida como algo que produz efeitos diretos sobre o bom governo, cabendo ao Estado gerir o conjunto da população de uma maneira que beneficie a todos, garantindo o bem-estar de toda a comunidade nacional. Para alcançar tais objetivos o governo lançou mão de inúmeros instrumentos e mecanismos que reconhecessem a população em suas minúcias e especificidades. Assim, por meio de censos, fichas, catalogações, se conseguiu identificar dados sobre o povo, sua taxa de natalidade, de mortalidade e as doenças que o atingiam. Ter essas informações possibilitava que o governo soubesse como intervir, erradicando possíveis problemas que pudessem abalar o governo dos vivos. Foi a partir daí que o

discurso médico foi utilizado como forma de controle, pois ele torna os corpos suscetíveis e passíveis de intervenção. Para Michel Foucault essa disciplina em conhecer a população teria que acontecer de uma forma aprofundada “[...] gerir a população não queria dizer simplesmente gerir a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los somente ao nível dos seus resultados legais. Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe.” (FOUCAULT, 1979:291). Foi neste contexto minucioso de ação sobre os corpos que o higienismo como área específica da medicina ganha espaço. Como parte integrante da especialidade médica, higienismo vai além da área da saúde, ele se desdobra no dia a dia, no comportamento, na maneira de cuidar de si, e no caso das mulheres, de suas famílias.

Segundo Margareth Rago, a partir do século XIX surge uma preocupação do governo em conter as práticas populares relacionadas à saúde, principalmente com aquelas práticas destinadas a população pueril. Até então, os conhecimentos usados eram passados oralmente pelas gerações, constituindo uma espécie de medicina popular que as camadas pobres recorriam quando se deparavam com doenças. Isso não era do agrado do conhecimento médico oficial que classificavam tais práticas como primitivas, sujas e incorretas, pois não eram baseadas em conhecimentos científicos.

[...]o poder médico defendeu a higienização da cultura popular, isto é, a transformação dos hábitos cotidianos do trabalhador e de sua família e a supressão de crenças e práticas qualificadas como primitivas, irracionais e nocivas. Sobretudo em relação aos cuidados com a criança e o recém-nascido, domínio até então reservado às mulheres, as práticas tradicionais transmitidas oralmente, sem a intervenção dos médicos, foram desautorizadas como supersticiosas, selvagens e infundadas. (RAGO, 1985:118)

A visão de como os cuidados com a infância deveriam ser tomados, eram antes ancorados na medicina popular, baseados nas experiências e na empiria de mães e mulheres que auxiliavam na criação das crianças. Com a ascensão a corporação médica e dos próprios médicos como detentores de um legítimo saber, estes cuidados passaram a ser considerados inadequados e quem deveria orientar e determinar como deveria ser feito, eram os médicos higienistas. Era de competência da Legião Brasileira de Assistência garantir que as mulheres seguissem todas as orientações médicas para cuidarem do lar, dos filhos e dos maridos, a higiene e a saúde deles era papel delas dentro do lar, pois ao criar crianças saudáveis se teria no futuro, uma classe operária forte e capaz de fazer a nação prosperar.

A LBA se utilizava do discurso higienista e colocava sobre a mulher a responsabilidade de que seus filhos fossem saudáveis e de que só elas saberiam cuidar e vigiar o lar. Segundo a norma burguesa, seu lugar era dentro de casa, cuidando da alimentação, dos horários, da higienização e organizando a rotina familiar a fim de que seus maridos e filhos se tornassem sadios moral e fisicamente. Se o marido fosse trabalhar pela manhã, deveriam preparar seu alimento e suas vestimentas para que conseguisse ter um bom desempenho no seu dia de trabalho, para que fosse produtivo, gerando cada vez mais riquezas para a nação. Os corpos das mulheres tinham um destino biológico exclusivo que delimitavam sua atuação na esfera pública, devido as supostas fragilidades que acompanhavam o corpo feminino, as mulheres teriam como destino ideal gerar e cuidar de outras vidas, zelando pelo bem-estar de todos. Supostamente diferente do corpo e das funções do masculino, responsável por garantir o sustento financeiro de sua família, a função das mulheres eram garantir que as crianças chegassem a fase adulta, entregando



a comunidade nacional indivíduos futuros cidadãos capazes de serem mão de obra para aguentar uma carga de trabalho mais pesada, como eram nas indústrias, minas, etc..

A Puericultura é um desdobramento do Higienismo que dava atenção integral às crianças, começando desde a gestação. Foi difundida no Brasil pelo médico Moncorvo Filho, que entendia a infância como a riqueza da nação, através da qual, ao ser disciplinada segundo os preceitos da puericultura se tornaria capaz de reproduzir uma mão de obra ideal para a industrialização da nação. (WADSWORTH, 1999:)

Os ensinamentos da Puericultura eram passados para as mães, através de campanhas, de revistas, de instituições de assistência como a Legião Brasileira de Assistência. Como forma de controle e, para avaliar e fiscalizar se as mães estavam colocando em prática o que lhes era designado pelos médicos puericultores, a partir de 1942 a LBA começou a patrocinar os Concursos de Robustez Infantil, já existentes desde a década de 1930. Os concursos ofereciam como prêmio altos valores em dinheiro, alimentos infantis como leite em pó e outros alimentos em geral. Segundo o jornal A Divulgação, no concurso do ano de 1948, as crianças inscritas foram divididas em duas categorias:

1ª Categoria - Crianças até 1 ano de idade.

1º prêmio - Cr\$ 500,00 - Caderneta à criança e Cr\$ 500,00 aos seus respectivos pais.

2º prêmio - Cr\$ 300,00 - Caderneta à criança e Cr\$ 300,00 aos seus respectivos pais.

3º prêmio - Cr\$ 200,00 - Caderneta à criança e Cr\$ 200,00 aos seus respectivos pais.

2ª Categoria - Crianças de mais de 1 até 5 anos.

1º prêmio - Cr\$ 500,00 - Caderneta à criança e Cr\$ 500,00 aos seus respectivos pais.

2º prêmio - Cr\$ 300,00 - Caderneta à criança e Cr\$ 300,00 aos seus respectivos pais.

3º prêmio - Cr\$ 200,00 - Caderneta à criança e Cr\$ 200,00 aos seus respectivos pais.

Além desses prêmios, se tinham os extras, que eram destinados a serem sorteados aos que não haviam sido classificados, mas estavam escritos, como forma de consolação. Dessa forma é possível observar que diversas pessoas em um único concurso recebessem prêmios, fazendo assim o interesse das famílias aumentarem pois a chance de se classificar vencedor se tornava mais palpável.

Para participar dos concursos da LBA as mães deveriam seguir determinadas regras que variavam de cidade para cidade, mas de forma geral eram de ambos os sexos, de 0 a 5 anos de idade e estarem bem nutridas, deveriam ser escritas pelos pais ou responsáveis que comprovavam tais condições via certidão de nascimento. Cercando as mães destes conhecimentos e através dos prêmios, incentivando um maior interesse por tais ideias, já que a maior participação era de mulheres pobres que buscavam os prêmios em dinheiro para um complemento da renda.

Figura 1: Vencedor do Concurso de Bebê Robusto



Fonte: A Divulgação. **Quem embala um berço, embala o mundo**. Paraná: Novembro- Dezembro, 1948.

5 Conclusão

Ao impor entre as camadas populares urbanas uma concepção de saúde infantil que dificilmente podiam ser implementadas, devido suas condições socioeconômicas, a LBA culpabilizava as mães e as famílias pobres pela desnutrição e mortalidade infantil, construindo a ideia de que os pobres precisavam ser educados de acordo com a norma médica, a única supostamente capaz de retirar o país do atraso e da ignorância. As políticas assistenciais no contexto do capitalismo industrial são entendidas como um dos pilares garantidores da reprodução da mão de obra operária. Os concursos serviam como forma de incentivo e fiscalização de que tais políticas fossem levadas a sério pelas famílias das crianças, principalmente pelas mães, a quem se acreditava ter total responsabilidade pela criação saudável dos filhos.

REFERÊNCIAS

A Divulgação. **Quem embala um berço, embala o mundo**. Paraná: Novembro- Dezembro, 1948. Acesso em: 29 jul 2018. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/095346/509>>.

ALVES, Ismael Gonçalves Alves. **(Re)construindo a maternidade: as políticas públicas materno-infantis brasileiras e suas implicações na Região Carbonífera Catarinense (1920-1960)**. Tese de Doutorado apresentada ao PGHIS da Universidade Federal do Paraná. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Maria Martha de Luna. **Mulheres, mães e médicos: discurso maternalista em revistas femininas (Rio de Janeiro e São Paulo, década de 1920)**. 2006. 333 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, 2006.

Fonte financiadora: PIC 170/UNESC.

2553333 MOTIVAÇÕES DOS PROFISSIONAIS LIBERAIS/PROFESSORES PESQUISADORES PARA A PERMANÊNCIA NA DUPLA JORNADA DE TRABALHO E RELAÇÕES ENTRE CAMPO ACADÊMICO E PROFISSIONAL

Valéria da Silva Rosa¹, Josiane Laurindo de Moraes², Gildo Volpato³

¹Graduada em Letras – Habilitação Língua Portuguesa. Grupo de Estudos sobre Universidade - GEU. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, Santa Catarina, Brasil.

²Discente do curso de Letras – Habilitação Língua Portuguesa. Grupo de Estudos sobre Universidade - GEU. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, Santa Catarina, Brasil.

³Pós-Doutor em Educação. Grupo de Estudos sobre Universidade - EU. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, Santa Catarina, Brasil.

Resumo

Esta pesquisa teve como intuito compreender as motivações dos profissionais liberais, professores pesquisadores de programas de pós-graduação, de se manterem atuando nos dois campos, bem como as relações existentes entre o campo profissional e o campo acadêmico. Dezoito profissionais liberais pesquisadores, oriundos de onze programas de cinco universidades comunitárias catarinenses, foram os sujeitos da pesquisa. Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada e as contribuições da sociologia relacional de Pierre Bourdieu para análise. A partir das respostas dos entrevistados, percebeu-se que há motivações e relações que desencadeiam a sua permanência simultânea no campo da profissão liberal e na universidade: o campo profissional é o laboratório dos problemas de pesquisa da PG; há relação entre teoria e prática; satisfação pessoal, profissional e acadêmica; complemento de renda; divulgação dos trabalhos em eventos e reconhecimento por meio de convites e prêmios; respaldar e agregar valor ao profissional liberal no campo e ao pesquisador na universidade; aplicação dos resultados da pesquisa no campo profissional etc.

Palavras-chave: Profissional liberal/pesquisador. Pós-graduação. Motivações.

1 Introdução

Com o aumento significativo da quantidade de matrículas e democratização do acesso ao ensino superior e do número de programas de pós-graduação *stricto sensu*, surgiu a necessidade de recrutamento de profissionais liberais nas universidades para atuarem como docentes. Buscando atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, as universidades buscaram contar em seu quadro docente com professores mestres e doutores atuantes em tempo integral, ou seja, com dedicação exclusiva.

Nesse contexto, os profissionais liberais buscaram a carreira acadêmica, mas continuaram também no seu campo de atuação profissional. Estando uma vez inseridos no campo universitário, especificamente no âmbito da pós-graduação, eles são frequentemente avaliados pela Comissão de Acompanhamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) por suas produções e publicações.

Assim sendo, o objetivo desse trabalho foi estudar as motivações dos profissionais liberais pesquisadores provenientes de programas de pós-graduação e as relações existentes entre os campos universitário e profissional. Levando-se em consideração o objeto de pesquisa, concorda-se com Bourdieu quando o mesmo diz que (1998, p. 37), todo problema de pesquisa “foi socialmente produzido, num trabalho

colectivo de construção da realidade social”, ou seja, toda investigação teórica parte de um problema ou fato posto em evidência.

A atuação dos profissionais liberais professores não é apenas um sistema de relações objetivas, portanto, é nas relações dialéticas entre *estruturas objetivas*, *disposições estruturadas* e as *subjetividades objetivas*, nas quais elas se perpetuam e se reproduzem, que se pode compreendê-la. A escolha pelo ponto de vista de Pierre Bourdieu, estudioso das formas relacionais, norteia o presente estudo porque o teórico discorre, em sua obra, a respeito da ruptura com as pesquisas que têm como objeto de investigação realidades aparentes para refletir sobre relações.

Tendo por fim a *objetividade social*, Bourdieu constrói novos conceitos de interpretação, tentando superar a tendência ao isolamento disciplinar e à redução dos processos sociais a estados estáticos, característicos da pesquisa de base positivista. Na sociologia de Bourdieu são centrais a concepção de espaço social, o conceito de campo, de capital e de *habitus*. Além desses, foram considerados os conceitos de *jogo*, *distinção* e *illusio* para entender o contexto da avaliação da pós-graduação e as motivações dos pesquisadores que são também profissionais liberais.

2 A dupla jornada nos campos profissional e científico

No Brasil, a intensificação das políticas avaliativas, em especial as advindas da CAPES, têm congregado as diversas áreas do conhecimento, fazendo com que professores/pesquisadores desenvolvam o *habitus*, que “[...]se trata de disposições *adquiridas pela experiência*, logo, variáveis segundo o lugar e o momento” Bourdieu (2004, p. 21), ou seja, é o *habitus* que norteia a conduta em situações e circunstâncias específicas presentes no cotidiano do indivíduo.

As exigências estabelecidas fazem com que os pesquisadores procurem meios e motivações para conseguirem ser produtivos, tendo muitas vezes que aumentar a jornada diária de trabalho, trabalhar à noite, ou mesmo nos finais de semana. São obrigados, para entrar neste universo de lutas concorrenciais, a abrir mão de seu tempo de descanso e às vezes de sua função crítica para poderem ter bons níveis de produção científica. Assim sendo, nessa constante busca por produção e disseminação do conhecimento no campo no qual estão inseridos, os professores/pesquisadores entram num processo que Bourdieu (2005) chama de *illusio*, e que, segundo ele, está atrelado à ideia de que participar do jogo é importante, que deixar-se envolver por ele é algo que vale a pena.

Desse modo, participando ativamente do jogo e buscando constantemente pela produção e pela publicação, os professores/pesquisadores buscam atender às exigências dos processos avaliativos, principalmente os advindos da CAPES. Porém, esses processos avaliativos, conforme Bianchetti e Machado (2009), resultam num “surto produtivista” e num “surto competitivo”, que submetem os pesquisadores a uma “cultura de guerra” na qual se faz presente a competitividade entre os agentes e o individualismo, cujo motivo é a busca pelo mérito do indivíduo, com poucos espaços para o trabalho e o sucesso coletivo.

Por conseguinte, se moldam relações de poder no campo científico e no campo profissional, relações essas que, conforme aponta Bourdieu (1983), acabam reverberando no âmbito universitário. Essas lutas concorrenciais recorrentes no campo científico convertem-se em relações entre o trabalho de profissional liberal e o de professor pesquisador da pós-graduação, e, conseqüentemente, em possíveis transferências de capitais e ganhos deles decorrentes. Para Bourdieu (1983), os agentes que possuem um



quantum de capitais (culturais, sociais, científicos etc) tendem a contestar ou admitir normas que redirecionam os alicerces da sociedade. E essas chamadas *lutas concorrenciais* se fazem presentes no âmbito universitário enquanto espaço social no qual se concentram agentes atuantes nas diferentes áreas, mesmo que esses agentes sejam professores.

Conforme apontam Bianchetti, Valle e Pereira (2015, p. 95),

presos uns aos outros pela concorrência, inteiramente envolvidos na disputa por classificação e distinção acadêmicas (expressas pelo *ranking* de credibilidade), os pesquisadores encontram na luta entre parceiros-adversários a razão social de existir, motivo pelo qual são cúmplices ou, no mínimo, coniventes – o mais das vezes involuntários – das coerções que os submetem e os enquadram.

Nesse contexto, torna-se importante evocar Bourdieu (2004, p. 20 apud ORTIZ, 1983, p. 23), que discorre que o campo científico possui relativa autonomia e é dotado por suas leis próprias. No entanto, recorrentemente é um campo sujeito à coação de instituições externas, neste caso da CAPES.

Segundo Bourdieu (2017, p. 70), “o campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura”. Por isso, em conformidade com o teórico, pode-se afirmar que o campo científico possui uma estrutura e que é também um espaço constituído por ações para conservá-lo ou transformá-lo (BOURDIEU, 2001).

No entanto, como afirmam Bianchetti, Valle e Pereira (2015, p. 48),

se o campo científico submete-se à tirania de uma norma ou de uma ordem, subordina, de forma deliberada ou sob a força de mecanismos coercitivos, suas finalidades acadêmicas a finalidades práticas, seus critérios científicos a critérios normativos, correndo o risco de limitar a produção científica a ‘competências estratégicas, a demandas *ad hoc*.

De acordo com Valle (2007), configura-se, dessa forma, uma luta simbólica, na qual há a produção de sentidos comuns e a manifestação da posição específica do Estado, que dispõe do monopólio da dominação legítima e, nessa condição, procura inculcar uma definição também legítima do mundo social. Bourdieu (1983, p. 63) acrescenta que “é como se, embora em postos separados, estivéssemos no mesmo campo, sendo coniventes e, embora adversários, cúmplices”. Isto posto, nas próximas seções será feita uma abordagem a respeito da metodologia adotada para a realização da pesquisa, os dados coletados e a discussão dos mesmos.

3 Metodologia

Pesquisar é buscar um novo conhecimento, uma resposta para um dado problema. Gil (2002, p. 17) define pesquisa como sendo

[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Fazer uma pesquisa é propor desafios para o que está posto, buscando a compreensão de uma determinada situação. Muitas vezes, o ato de fazer pesquisa está atrelado a uma noção de conhecimento, porém há uma necessidade de evidenciar uma resposta para o que o pesquisador necessita. Assim sendo, utiliza-se na ciência e na investigação científica a pesquisa como meio para obtermos respostas ou evidências.

Para alcançar a perspectiva de estudar o profissional liberal/professor pesquisador como sujeito que atua na pós-graduação e no campo profissional e para entendê-lo na sua condição técnica, pessoal e profissional, foi necessário realizar uma pesquisa de campo para posterior análise de dados e interpretação do material empírico, na perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), das entrevistas realizadas com profissionais liberais/professores pesquisadores, a fim de compreender as motivações se manterem também na academia e as relações existentes entre os campos profissional e acadêmico.

A presente pesquisa, que possui cunho qualitativo, abrangeu dezoito professores pesquisadores de programas de pós-graduação de cinco universidades comunitárias catarinenses que atuam, também, como profissionais liberais. A técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada. Na análise de dados foram considerados os princípios da análise de conteúdo em diálogo com o pensamento relacional de Pierre Bourdieu. Os sujeitos da pesquisa são originários das seguintes áreas do conhecimento: saúde, sociais aplicadas e engenharias. Para garantir o anonimato dos entrevistados, os mesmos foram nomeados de E01 A E18, conforme a ordem alfabética de seus nomes. A seguir serão apresentados os resultados e a discussão, com base nos dados coletados.

4 Resultados

Os resultados a seguir (Tabela 1) foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas com dezoito profissionais liberais/professores pesquisadores de programas de pós-graduação de universidades comunitárias catarinenses. Na Tabela 1 estão os motivos para os sujeitos da pesquisa manterem-se na profissão liberal e na academia.

Tabela 1 – **motivos para a permanência na dupla jornada de trabalho.**

Razões ou motivações	Numero
O campo profissional é o laboratório dos problemas de pesquisa da PG	15
Ampliação das possibilidades de estabelecer a relação teoria e prática	10
Satisfação pessoal/prazer profissional	09
Complemento de renda	07
Reconhecimento por meio de convites, publicações e prêmios	06
Maior respaldo/agrega valor no campo profissional e na universidade	05
Possibilidade de aplicação dos resultados da pesquisa no campo profissional	05
Ampliação de contatos e parcerias para a realização das pesquisas	03
Manter-se atualizado/na ponta do conhecimento	02
Vaidade/marketing pessoal	01

Fonte: elaborado pelos autores, a partir dos dados coletados.

5 Discussão

Na Tabela 1 estão as motivações e relações entre os campos profissional e acadêmico. Os entrevistados expuseram as motivações para permanecerem atuando em ambos os campos. Através das suas respostas, foram elencadas dez razões/motivações

para a permanência na dupla jornada de trabalho. Mesmo estando em categorias diferentes de análise, conectam-se umas às outras, ou seja, uma se dá pela existência da outra.

Citado por quinze dos entrevistados, o motivo **O campo profissional é o laboratório dos problemas de pesquisa da PG** demonstra a importância de o profissional liberal, mesmo sendo pesquisador na universidade, continuar atuando no campo profissional. Este fato converte questões advindas da profissão liberal em pesquisas na universidade, o que pode ser observado na fala a seguir:

Muitas coisas que a gente aprende, a gente vê lá. Dificilmente eu teria oportunidade de conhecer se eu não estivesse lá dentro, trabalhando na área. Eu vejo um campo que tem sido pouco explorado, pois eu tenho certeza que existe uma gama de possibilidades de pesquisas para explorar, que eu posso fazer pegando as coisas de lá do campo profissional, que dê para eu pesquisar, fazer publicações, porque muitas coisas não têm quase publicação. (E03).

Segundo Bourdieu, os profissionais liberais, na posição de pesquisadores/ cientistas, “trabalham, não para a descoberta de novas teorias, mas para a solução de problemas concretos [...]” (2004, p.29). Assim sendo, é essa relação entre teoria e prática que alavanca a produção e a publicação científica dos profissionais liberais para que possam cumprir o trâmite avaliativo estabelecido pela CAPES. Atuando concomitantemente nos dois campos, encontram a possibilidade de levantar questões e dados empíricos para empreenderem pesquisas, que contribuem significativamente para o cumprimento dos níveis de produção exigidos.

Como os entrevistados ministram disciplinas na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*, os mesmos consideram que a relação entre teoria e prática é fundamental na sala de aula. Assim sendo, dez entrevistados apresentaram a **ampliação das possibilidades de estabelecer a relação teoria e prática**, como motivo de permanecerem em ambas as atividades profissionais, como pode ser observado nas seguintes falas:

Eu posso fazer os alunos compreenderem ou envolvê-los em todo o entendimento da teoria. E bem ou mal essa minha vivência ajuda bastante a ilustrar os conceitos às vezes que são meio abstratos para os alunos (...). Se eu tivesse ficado na academia, não era a mesma coisa. (E07).

Tenho certeza de que se eu não estivesse trabalhando com pesquisa, eu estaria fazendo procedimentos que não faço hoje, ou vice-versa, em função de estar sempre trabalhando nesse campo do conhecimento que é interfacetado. Não só o meu discurso se reforça na prática clínica, porque eu estou aqui na PG, mas o meu discurso aqui dentro da universidade é reforçado pela prática clínica, porque eu trago comigo a experiência do dia a dia, que é aquela questão do tratar as pessoas, na área da saúde. Isso é muito importante, você precisa ter a vivência do cuidado, do cuidado humanizado, da prática, e isso eu trago para os meus alunos aqui de graduação e de pós também. (E10).

Nessa lógica, Volpato (2010) mostrou que transpor vivências do campo profissional para a sala de aula era uma qualidade da atuação do profissional liberal professor. Os depoimentos supracitados, de profissionais da saúde e de ciências aplicadas, convergem também com o que discorre Buonicontro (2003, p. 12) a respeito dos profissionais liberais professores engenheiros:

quando o engenheiro passa a exercer as atividades docentes, o *habitus* do engenheiro e o *habitus* acadêmico se entrecruzam na sua prática pedagógica, havendo alguns ganhos na transposição do *habitus* de professor para o campo da engenharia e vice-versa. Quando os engenheiros-professores transitam pelo campo da engenharia e pelo campo acadêmico, há uma interação entre os dois campos, trazendo ganhos para esses profissionais.

A satisfação pessoal/prazer profissional, citada por nove entrevistados, evidencia que muitos deles possuem consciência da importância das atividades que desenvolvem em suas vidas, desconsiderando as coações do cotidiano e os processos avaliativos dos quais são alvos frequentemente: “A academia eu tenho prazer nela, por si só” (E18). “Eu acho que é paixão mesmo, é difícil explicar, é gratificação. (E02) “*O Stricto Sensu para mim hoje é o principal. Mas lá é aquele prazer de estar tratando o paciente*’ (E04). “*Eu me sinto bem, gosto*” (E06). “*É muito mais prazeroso por ter uma continuidade*”. (E08). “*Na verdade os dois são como cachaça, quando você experimenta, tu quer sempre tomar um pouquinho*” (E12).

Contudo, vale reiterar que a satisfação e o prazer estão atrelados ao cumprimento da publicação exigida, ao reconhecimento de seu trabalho, da sua competência e da distinção no campo profissional e na universidade. A distinção, segundo Bourdieu (1989, p.144), “é a diferença inscrita na própria estrutura do espaço social quando percebida segundo as categorias apropriadas a essa estrutura [...]”.

Já a razão **complemento de renda** foi mencionada por sete dos sujeitos da pesquisa. Os entrevistados disseram que procuram manter-se nas duas atividades pelo teor financeiro, reconhecem que esse fator contribui na tomada de decisão: *Não é só questão financeira, mas assim, questão financeira, lógico, contribui, ajuda*” (E03). “*Hoje, seu eu pudesse optar sem perda financeira, eu ficaria com um vínculo só*” (E01). “*Lá eu não largo porque é mais uma renda que entra, não é só isso, mas isso é uma coisa também a ser considerada*” (E04). “*Eu considero a financeira, lógico, tem esse aspecto*”. (E07).

Mas, de acordo com o que os entrevistados declararam, é possível depreender que essa não é a única razão e nem a mais importante para permanecerem nas atividades profissionais e acadêmicas simultaneamente. Os entrevistados que estão iniciando a carreira na profissão liberal e na docência foram os que mais discutiram, nas entrevistas, a respeito de questões da vida pessoal, como a família, por exemplo. Para eles, foi necessário expor o fato da dependência de questões econômicas e financeiras, o que evidencia também uma razão para estarem na dupla jornada de trabalho. Porém, deve-se ressaltar também que

os agentes que lutam por objetivos definidos podem estar possuídos por esses objetivos. Podem estar prontos a morrer por esses objetivos, independentemente de qualquer consideração em relação aos lucros específicos, lucrativos, da carreira ou outros (BOURDIEU, 2005, pp. 146-147).

Outro motivo, **reconhecimento por meio de convites, publicações e prêmios**, foi levado em consideração seis entrevistados para manterem-se na profissão liberal e na academia. Estar na universidade e possuir mérito nas pesquisas que desenvolvem na pós-graduação e no campo profissional fortalecem seu poder de argumentação nos eventos dos quais participam e na sua atuação profissional. Esta condição lhes assegura prestígio e pode ser percebida através da resposta de um dos entrevistados, que evoca a questão da relevância da visibilidade da sua publicação:

Eu não tenho o mesmo estímulo que eles têm para emplacar publicações A1, A2, por exemplo, na CAPES, porque eu tenho um interesse muito maior dentro da minha especialidade. E dentro da minha especialidade, se eu pegar a revista de melhor nível, alto nível de impacto, na CAPES representa pouco. Mas dentro da minha especialidade é top, ter publicações dentro dessa revista e tenho várias, mas que não contam, por exemplo. (E08).

Segundo Mattos (2006), uma luta por reconhecimento dá-se através do diálogo entre o geral e o particular, ou seja, se o trabalho do indivíduo não é reconhecido pelos seus pares, de nada vale o seu esforço. As instituições, por meio de premiações, "conseguem fazer crer aos indivíduos consagrados que eles possuem uma justificação para existir, ou melhor, que sua existência serve para alguma coisa" (Bourdieu 1996b, p. 106). Então, creditados pela honra e glória concedidas estarão os indivíduos que melhor aderirem ao jogo, vivenciarem sua *illusio* de forma efetiva. Dessa maneira, com o jogo sendo consumado, o agente se sente valorizado, tanto pela CAPES quanto pelos pares.

Por serem professores universitários, pesquisadores no âmbito da pós-graduação, e também atuarem em suas profissões liberais, há **maior respaldo/agrega valor no campo profissional e na universidade** (citada por cinco entrevistados): "Quando eles ouvem que eu também trabalho fora, além da academia, isso dá um respaldo muito grande. Isso cria neles uma garantia, uma segurança: "esse cara está falando coisa com coisa" (E05).

Agrega tu estar na academia e estar no mercado, ajuda os dois. Discutir com o profissional que tem essa bagagem científica é diferente. Inclusive a gente é procurado e interage com outros colegas profissionais, também médicos, enfermeiro, fisioterapeutas, como referência para tirar dúvidas. Aí o relacionamento com eles é outro, assim, deles com a gente no caso, do que se fosse deles com outro profissional que não tem essa bagagem científica toda. (E02).

Segundo Bianchetti, Valle e Pereira (2015, p. 60),

o que se vê hoje, em virtude da dinâmica do campo científico, estendeu-se a todas as demais áreas, independentemente das lógicas específicas de produção de conhecimento que cada uma possui, isto é, independentemente dos domínios epistemológicos próprios aos diversos ramos da ciência" (p. 60)

Nas falas acima, percebe-se também a questão da *distinção*, que, em consonância com Bourdieu (1996b), refere-se à necessidade do reconhecimento do indivíduo como distinto dos outros, da posse de alguma honra e valor perante a si mesmo e aos demais.

A **possibilidade de aplicação dos resultados da pesquisa no campo profissional** foi uma razão mencionada por quatro entrevistados:

Alguns exames laboratoriais de função renal nós não fazíamos direito. Por eu ter acesso a esse background científico a gente acabou trazendo para a nossa rotina no laboratório no mercado. (E02).

Implementamos um projeto de empreendedorismo corporativo numa prefeitura. Eu tinha esse projeto e tinha acesso e aí coletamos dados do perfil de todo mundo, aí esse projeto virou um artigo publicado. (E07).

Essa justaposição entre empresa e academia tende a desencadear resultados positivos e um possível alcance social. A partir dos depoimentos, percebe-se que o compromisso e o alcance social dos resultados das pesquisas converteram-se num bem acessível a todos, ultrapassando a barreira das publicações que serviriam somente para

atender à avaliação da CAPES ou ao ganho financeiro individual, que também pode ocorrer, dependendo da pesquisa, do intuito do pesquisador, entre outros fatores. Nesse contexto,

a retórica da “demanda social” que se impõe, particularmente numa instituição científica que reconhece oficialmente as funções sociais da ciência, inspira-se menos numa preocupação real em satisfazer as necessidades e expectativas de tal ou qual categoria de “clientes” [...] ou mesmo em ganhar assim seu apoio, do que de assegurar uma forma relativamente indiscutível de legitimidade e, simultaneamente, um acréscimo de forças simbólicas nas lutas internas de concorrência pelo monopólio da definição legítima da prática científica [...](BOURDIEU,2004, p.48).

O pesquisador, mesmo consciente de que a pesquisa por ele desenvolvida pode ser benéfica em grande escala para o âmbito social, visa em primeira instância o desenvolvimento do objeto de estudo científico para o seu próprio benefício, para a sua sobrevivência no campo científico, e, no caso dos sujeitos desta pesquisa, para a garantia do cumprimento das exigências estabelecidas pela CAPES.

Também foi apresentada por três entrevistados a **ampliação de contatos e parcerias para a realização das pesquisas** como razão para se manterem na universidade e no campo profissional. A seguinte fala de um dos entrevistados elucida essa questão:

Os contatos lá fora nos permitem desenvolver muitos trabalhos acadêmicos. Tanto é que dos projetos de pesquisa que eu tenho, fora um que tem aqui com a FAPESC, os demais são praticamente em áreas de empresas ou em parceria com empresas. Graças a esses contatos que eu me mantenho já há muito tempo (E11).

Desse modo, conforme Bourdieu (2001, p. 78), “se há um lugar onde se pode supor que os agentes agem em conformidade com intenções conscientes e calculadas, segundo métodos e programas conscientemente elaborados, esse lugar é o campo científico”, isto é, as parcerias firmadas e as ampliações de contatos são estratégias adotadas para favorecer a permanência e a sobrevivência dos profissionais liberais/professores pesquisadores nos campos de atuação profissional e universitário.

O motivo **Manter-se atualizado/na ponta do conhecimento** foi apontado por dois entrevistados por considerarem que a atuação simultânea na academia e na profissão liberal faz com que procurem estar sempre se atualizando, pesquisando, se aperfeiçoando: “*Se eu não me mantiver lá no campo profissional e aqui vai ficar difícil de eu me atualizar*”. (E09). As razões de permanecerem nas duas atividades podem estar atreladas à consciência de que a atualização é primordial para aprimorar a atuação na profissão liberal e na academia, especialmente na pesquisa na pós-graduação. Relativamente a isso, Bourdieu (2013) disserta que a prática existente no cotidiano instiga a formulação de perspectivas dos agentes e dependem da posição que ocupam, na qual constantemente se expressa o anseio pela transformação ou pela manutenção.

Finalmente, elencada por somente um entrevistado, a **vaidade/marketing pessoal**: “*Me manter na pesquisa, é vaidade. Porque pesquisa não dá dinheiro. A primeira vez que eu publiquei numa revista, que eu ganhei um editorial, eu dava pulo de alegria. O que eu faço é um pouco de marketing pessoal*” (E15). Percebe-se, pela locução anteriormente citada, que há a busca pela distinção nos campos em que esse agente atua. A questão do status, implícita na resposta do E15, está relacionada à ideia do capital simbólico, que, de acordo com Bourdieu (1989, p.135), “[...]é a forma percebida e reconhecida como legítima

das diferentes espécies de capital”, ou seja, a reputação, o prestígio, a vaidade são capitais a serem garantidos pelos profissionais liberais/professores pesquisadores.

6 Conclusão

O presente estudo demonstrou que há uma variedade de motivos/razões que fazem com que os profissionais liberais/professores pesquisadores se mantenham nos dois campos de atuação, por mais pressionados que sejam. Os entrevistados citaram, além das motivações, as circunstâncias diversas que determinaram a condição na qual se encontram: o campo profissional é o laboratório dos problemas de pesquisa da PG; pelas possibilidades de estabelecer a relação teoria e prática; pela satisfação pessoal/prazer profissional; pelo complemento de renda; pela possibilidade de divulgação dos trabalhos em eventos e reconhecimento por meio de convites e prêmios etc.

Há muitas relações existentes entre os campos liberal e universitário, e essas relações estão subentendidas nas motivações elencadas pelos profissionais liberais/professores pesquisadores para permanecerem na dupla jornada de trabalho. Desse modo, percebe-se que, na medida em que suas pesquisas e publicações ganham um respaldo maior com ênfase em seu campo profissional, percebem a avaliação da CAPES e seus critérios avaliativos como um motivador de permanência nas duas atividades.

Os entrevistados, através de produções acadêmicas, publicações e afins, engajam-se nas constantes disputas presentes na pós-graduação e na universidade, e também no campo da profissão liberal. Apesar dos sacrifícios em decorrência das avaliações da CAPES, os pesquisadores descobrem no campo profissional um suporte para suas pesquisas e ponderações teóricas. Partindo desse fato, os depoimentos dos entrevistados desencadearam uma melhor compreensão a respeito da complexidade do campo científico, da pesquisa e dos sentimentos que os movem, da luta por reconhecimento e por distinção e das pressões externas procedentes principalmente da avaliação da CAPES.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís A. Reto, Augusto Pinheiro. 70. Ed. Lisboa: 1977.

BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria N. Trabalho docente no stricto sensu: publicar ou morrer? In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente – tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papyrus, p. 49 - 90, 2009.

_____. VALLE, Ione Ribeiro e PEREIRA, Gilson R. de M. *O fim dos intelectuais acadêmicos?: induções da CAPES e desafios às associações científicas*. Campinas: Autores Associados, 2015.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2.ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.



- _____. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.
- _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. *Esquisse pour une auto analyses*. Paris, Raisons d'Agir, 2004.
- _____. *Homo Academicus*. 2 edição. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis. Editora da UFSC. 2017.
- _____. *La Domination*. Conference à l'Université de Rouen, le 26 de novembre 1997.
- _____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 1989.
- _____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Denice Barbara Catani (trad.). São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- _____. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa, Portugal: edições 70, 2004.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 6.ed. Campinas: Papyrus editora, 2005.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96* – 24 de dez. 1996.
- BUONICONTRO, Célia Mara Sales. *A teoria de Bourdieu: os conceitos utilizados no estudo do processo de construção da prática pedagógica do engenheiro-professor*. *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 22, n.1, p. 7-13, 2003.
- BUONICONTRO, Célia Mara Sales. O processo de construção da prática pedagógica do engenheiro-professor: um estudo no curso de engenharia mecatrônica da PUC Minas. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HORTA, José Silvério Baia. Avaliação da pós graduação: com a palavra os coordenadores de Programas. IN: BIANCHETTI, Lucídio e SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.) *Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação*. Capinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 101-131.
- MATTOS, Patrícia Castro. **A sociologia política do reconhecimento**: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: Annablume, 2006.
- VALLE, Ione.R.A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: Uma irradiação Incontestavel. *Educação e Pesquisa*, Sao Paulo: FEUSP, v. 33, n. 1, jan./abr.,2007, p. 117-134.



VALLE, Ione Ribeiro. Justiça escolar: das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos!
IN: Ione Ribeiro Valle, Vera Lúcia Gaspar e Maria das Dores Daros (orgs). *Educação escolar e justiça social*. Florianópolis: NUP, 2010.

VOLPATO, Gildo. *Profissionais liberais professores: Aspectos da docência que se tornam referências na educação superior*. 1. Ed. Curitiba: editora CRV, 2010.

5334896 DATAS COMEMORATIVAS: “UM PARÊNTESE NO PLANEJAMENTO”

Raquel Policarpi da Silva²¹, Gislene Camargo²²

¹ Graduada em Pedagogia na Universidade do Extremo Sul Catarinense.

² Mestre em Educação/Coordenadora do Curso de Pedagogia da UNESC/Coordenadora da Brinquedoteca Pedagogia.

O problema desse estudo teve origem nas vivências oportunizadas por meio do estágio não obrigatório na Educação Infantil, e a maneira como as datas comemorativas são inseridas nos planejamentos das (os) professoras (es), desse modo formulou-se a questão: Quais as implicações das datas comemorativas nos planejamentos das (os) professoras (es) da Educação Infantil? Foram elencados os objetivos para responder a problematização: verificar como são escolhidos os “eixos” a serem trabalhados na educação infantil; investigar se as datas comemorativas estão incluídas no planejamento da (o) professora (o) e de que forma são trabalhadas; averiguar como é realizado o planejamento nas escolas de Educação Infantil de Criciúma. Os sujeitos pesquisados foram oito professoras que atuam na Educação Infantil do município de Criciúma/SC, como metodologia foi utilizado um questionário semiestruturado. A escrita desse artigo possibilitou reflexões acerca da inserção das datas comemorativas no planejamento e de que modo são abordadas com as crianças pequenas. O artigo foi constituído por reflexões teóricas referentes ao planejamento na Educação Infantil baseando-se nos autores Barbosa e Horn (2008); Ostetto (2002); Kramer (1995), “Fischmann (2004)”, Criciúma (2016) entre outros. Com esta pesquisa, foi possível constatar que as professoras questionadas, realizam atividades em datas comemorativas, dentre elas, as mais citadas pelas professoras foram o Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia da Consciência Negra, e as que são inseridas no planejamento são Páscoa, Festa Junina e Natal. Averiguou-se que as atividades são descontextualizadas, descoladas do planejamento, desconsiderando a criança enquanto protagonista.

Palavras-chave: Datas Comemorativas, Planejamento, Educação Infantil.

1 Introdução

A relevância do estágio não obrigatório na trajetória acadêmica é imensurável, pois insere o (a) acadêmico (a) no cotidiano escolar, e provoca reflexões que podem desencadear mudanças necessárias no cenário educacional. Foi o estágio não obrigatório que me impulsionou a pesquisar acerca desse tema, e com a convivência com as professoras na escola, percebeu-se a forma como eram trabalhadas as datas comemorativas. Alguns questionamentos foram surgindo principalmente, porque próximo às datas comemorativas a escola se mobilizava em torno das atividades referentes à data, e por vezes parando o planejamento que a professora estava desenvolvendo.

A complexidade desse tema vai além do que é ensinado e aprendido (em relação aos objetivos propriamente ditos) porque há ainda outro aspecto que não pode ser ignorado: a imposição religiosa em um Estado Laico, pois algumas das datas têm conotação religiosa. A escola recebe crianças judias, budistas, testemunhas de Jeová,

1 Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail: quelpolicarpi@hotmail.com

2 Orientadora. Mestre em Educação/Coordenadora do Curso de Pedagogia da UNESC/Coordenadora da Brinquedoteca Pedagogia. E-mail: gislene@unesc.net

mulçumanos, ateus, evangélicos, entre outras. Muitas religiões não comemoram natal, páscoa, carnaval, festas juninas, ou comemoram de maneiras diferentes, em datas que não se correlacionam. Como a escola aborda essa questão? As crianças são convidadas a realizar as atividades nessas datas? E ainda como respeitar a liberdade religiosa e a diversidade cultural das crianças e famílias? Esses questionamentos se tornaram ainda mais latentes quando, nas aulas da disciplina “Políticas, normas e organização da educação básica,” foi discutido o assunto, despertando então o desejo de pesquisar sobre como são abordadas as “datas comemorativas” na Educação Infantil.

Pensando nisso, esse estudo aborda o seguinte problema: Quais as implicações das datas comemorativas nos planejamentos das professoras da Educação Infantil? Isto posto, elaboramos o objetivo geral: Compreender as implicações das datas comemorativas no planejamento das professoras da Educação Infantil, conseguinte os objetivos específicos: Verificar como são escolhidos os “eixos” a serem trabalhados na educação infantil; investigar se as datas comemorativas estão incluídas no planejamento da(o) professora(o) e de que forma são trabalhadas; averiguar como é realizado o planejamento nas escolas de Educação Infantil de Criciúma.

O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM BASE NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE CRICIÚMA

A Educação Infantil é um espaço educativo que busca o desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa para a criança, já que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996), a Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança em seus “aspectos físico, psicológico, intelectual e social,” promovendo a ampliação de suas experiências e conhecimentos. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

É [...] função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas. Detectar os 4 conhecimentos prévios das crianças não é uma tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo (BRASIL, 1998, p.33).

Sendo assim, para que o trabalho pedagógico na Educação Infantil seja eficiente, exige-se a elaboração de um planejamento pela (o) professora (o). Faz parte da ação de planejar, conhecer os saberes da turma a respeito do que será abordado, pois cada uma possui suas especificidades. Cabe a escola por meio de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), orientar o tipo de planejamento, de acordo com a proposta curricular a que está atrelada. Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma (2016) os “Eixos Estruturantes da Educação Infantil: brincadeira; mediação/interação; linguagem.” Nessa perspectiva a (o) professora (o) precisa desenvolver um planejamento para orientar suas atividades, que, segundo Criciúma (2016, p.191)

Na última década, alguns/a autores/as têm apontado a organização do planejamento por projetos como uma possibilidade para garantir o protagonismo das crianças. Em pesquisa realizada com profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Criciúma, constatou-se que esses já organizavam seu planejamento utilizando, em 2014, esta metodologia.

Nesse mesmo documento, consta que muitas (os) professoras (es) apresentam vários questionamentos em relação a essa metodologia, “já que exige um trabalho coletivo e compartilhado” pelos profissionais da instituição. Outra preocupação se refere a como envolver as crianças bem pequenas no projeto.

Sendo assim, ainda de acordo com Criciúma (2016), no período de creche, (zero a três anos), o (a) docente deve estar atento às necessidades, interesses e preferências das crianças da sua turma. Dessa maneira, o (a) professor (a) precisa observar, registrar e refletir, a fim de estabelecer as suas finalidades educativas. Já com as turmas de quatro a cinco anos, o projeto desenvolve-se em torno de questões problematizadoras, que podem surgir de acordo com a curiosidade e interesse do grupo de crianças nas mais diversas situações, como nas brincadeiras, interações, nas rodas de conversa, entre outros lugares. As temáticas podem ainda surgir da percepção do (a) professor (a) em relação à necessidade da sua turma.

Nessa perspectiva, para Ostetto (2000), com o ganho de direito do estatuto, colocando a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a preocupação de planejar tem crescido, o trabalho educativo com as crianças pequenas de zero a seis anos e sua responsabilidade para as crianças, seu desenvolvimento, o que necessita de um trabalho intencional e de qualidade. Com a valorização da Educação Infantil e da criança, o projeto é de suma importância para a sua aprendizagem. Segundo Barbosa e Horn, (2008, p. 31-34):

A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autoria e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momento de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo [...] Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a argumentar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças.

Corroborando com as Diretrizes Curriculares de Criciúma, (2016) Barbosa e Horn, (2008) afirmam que o projeto não tem uma estruturação rígida, sendo assim, ele é flexível e possibilita que o professor possa, a todo momento, repensar a sua prática. A duração do projeto pode variar, dependendo da necessidade e do interesse da turma. Já de acordo com Kramer (1995, p. 84), “[...] é preciso que o professor esteja permanentemente consciente das metas que orientam seu trabalho.” Nessa perspectiva todo projeto ou planejamento necessita ser mediado e o currículo é esse suporte importante que orienta a ação da (o) professora (o) da Instituição, como será apresentado a seguir.

2.1 Currículo e a Legislação na Educação Infantil

Com as mudanças ocorridas na educação brasileira, sobretudo nas escolas de Educação Infantil, nessas últimas décadas, o currículo sofreu influências, trazendo mudanças na forma de compreender o currículo.

Com o ganho do direito previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, que compreende a Educação Infantil em seu artigo 29, “[...] como a primeira etapa da educação básica [...]” como já citado acima pela estudiosa Ostetto (2000), inicia-se a

proposta curricular para a Educação Infantil. Nesse trajeto algumas mudanças foram ocorrendo e uma delas foi na legislação nacional, onde surgiu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, elaborado em 1998. Sendo um documento norteador das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, considerando as crianças como um ser social, histórico e cultural.

Em 1999, o conselho nacional de Educação Infantil instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) sendo o marco de suma importância na conquista da constituição desse espaço da Educação Infantil. Essas diretrizes devem nortear as propostas de Educação Infantil direcionando as concepções e o currículo 6 sobre as questões da diversidade cultural, étnica, racial e religiosa, bem como a Proposta Pedagógica. Nessa perspectiva no contexto das DCNEI, o currículo é visto como:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010).

Nesse sentido o currículo passou a ter novos avanços levando em conta a realidade da criança. Segundo Oliveira (2010), para se construir uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil necessita organizar o currículo como um elemento mediador entre a realidade social e cotidiana da criança. Isso requer, de acordo com a autora, conhecer as concepções, os desejos, as necessidades, os valores, assim como os conflitos vividos em seu meio.

O currículo sendo um articulador das práticas pedagógicas o (a) professor (a) precisa estar atenta de como as crianças vão construindo seus saberes e como elas se situam nesses espaços. No entanto, para que a criança compreenda essa construção, o (a) professor (a) precisa propiciar situações que estimulem esses saberes, colocando a criança como protagonista. Sendo assim, o (a) professor (a) precisa superar a prática educativa centralizada em sua autoria, e precisa considerar a criança como autora de sua própria atividade colocando-a como sujeito dessas construções.

Nessa perspectiva, Criciúma (2016, p.69) aborda que as “Instituições que atendem crianças de zero a cinco anos da rede Municipal, precisam superar as práticas Educativas que são baseadas em um modelo de currículo” que não consideram a criança como protagonista no processo educativo. Para que essa superação aconteça, alguns desafios são encontrados, e o maior deles é reelaborar o conceito de currículo, já que o mesmo é estabelecido historicamente. No entanto, Criciúma (2016) afirma que a superação da prática pedagógica é para melhoria da qualidade do atendimento das crianças na Educação Infantil, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Superação/Desafios

SUPERAÇÃO	DESAFIOS
<p>Assistencialismo, refere-se somente ao cuidado com o corpo;</p> <p>Escolarização, do caráter preparatório para o Ensino Fundamental;</p> <p>Organização do planejamento baseado no calendário de datas comemorativas, estabelecido para eventos; e</p> <p>Fragmentação e limitação da aprendizagem das crianças.</p>	<p>Assegurar o cuidar e o educar como ações indissociáveis;</p> <p>Garantir o brincar como fonte de aprendizado;</p> <p>Valorizar a escuta das crianças sem cair no espontaneísmo;</p> <p>Dar visibilidade as especificidades das crianças bem pequenas;</p> <p>Considerar e valorizar a diversidade de culturas e de sujeitos; e</p> <p>Legitimar o profissional da Educação Infantil como pesquisador e mediador da aprendizagem e desenvolvimento da criança.</p>

Fonte. (CRICIÚMA,2016, p. 69)

Com a superação da prática pedagógica estando documentada pelas Diretrizes de Criciúma, torna-se necessário discutir as implicações das Datas Comemorativas no Planejamento, que será discutido a seguir.

3 O PLANEJAMENTO E AS DATAS COMEMORATIVAS

O planejamento cujas atividades são baseadas em datas comemorativas segue o calendário escolar, destacando algumas datas com maior importância para o adulto. Para Barbosa e Horn (2008, p.38, 39) o “calendário de festividades” é um problema na Educação Infantil, argumentando que as crianças ficam expostas ao mercado de consumo se tornando um “objeto de práticas pedagógicas sem o menor significado, que se repetem todos os anos da sua vida na Educação Infantil, como episódios soltos no ar” (BARBOSA; HORN, p. 38, 39)

Para Ostetto (2000) as atividades relacionadas às datas comemorativas são trabalhadas de forma repetitiva, fragmentada, superficial e de forma descontextualizada, empobrecendo o conhecimento, rotulando a capacidades da criança.

Podemos perceber a elaboração ou proposição de “trabalhinhos”, “lembrancinhas”, dancinhas, teatros geralmente destituídos de reflexão, por parte do educador, que



em momento algum pára para pensar no significado disso tudo para as crianças, se está sendo “gratificante”, enriquecedor para elas. O educador acaba sendo um repetidor, pois todos os anos a mesma experiência se repete, uma vez que as datas se repetem. Talvez uma atividade aqui outra ali, um ou outro trabalhinho seja renovado, mas o pano de fundo é o mesmo. (OSTETTO, 2000, p. 182).

Ainda de acordo com esta autora, em relação à prática pedagógica ela aponta que essa perspectiva não é atrativa para a criança pois não amplia o campo de conhecimento para as crianças, subestimando a capacidade da mesma de pensar, uma vez que as datas se fecham em si mesmas, funcionando como pretexto para desenvolver esta ou aquela atividade sem reflexão do (a) professor (a).

Para Faria e Salles (2007), o interesse maior das crianças parte da curiosidade de alguma situação decorrente no cotidiano do trabalho da Instituição de Educação Infantil, desse modo, exige do (a) professor (a) estar atenta (o) a criança, observando aos seus gestos, olhares, brincadeiras e suas verbalizações, para juntas construir problemáticas e, partirem em busca da compreensão e a ampliação do conhecimento. Para as autoras, a preocupação “não deve se centrar no acúmulo de conhecimentos e na elaboração de conceitos” mas devem estar no desenvolvimento das capacidades de pesquisar em fontes diversas, levantar hipóteses, explorar, experimentar, estabelecendo relações entre elas, elaborando ideias e argumentando-as. Ao mesmo tempo o (a) professor (a) tem o papel de formar crianças pensantes, capazes de observar e perceber que o conhecimento não é algo acabado e que sim podem redescobrir e transformar esse conhecimento. (FARIAS; SALLES, 2007, p. 94). Compreendendo a criança pelo seu pensamento crítico, e como um ser participativo.

Na instituição de Educação Infantil ainda se sabe que as datas comemorativas estão muito presentes, pois muitas (os) professoras (es) falam que todos comemoram as mesmas e as crianças já vem falando sobre essas datas para a Educação Infantil. Neste sentido,

É certo que as crianças trazem para creche o que vivem, ouvem e vêem fora dela. Mas será argumento suficiente essa evidência? Qual papel da instituição de educação infantil: repetir/reproduzir o que circula na sociedade em geral ou discutir e questionar os conteúdos e vivências que trazem as crianças? É apenas respeitar a realidade imediata da criança, ou ampliar sua visão de mundo? É discutir e negociar significados ou legitimar um sentido único, veiculado nas práticas comemorativas de consumo? (OSTETTO, 2000, p. 183).

Os temas que as crianças trazem de casa são os que elas ouvem e veem na mídia. Ostetto (2000) considera que os meios de comunicação influenciam as crianças e que a mediação, intervenção, do (a) professor (a) é essencial para que a aprendizagem aconteça. Cabe então o (a) professor (a) e a instituição pesquisar, discutir, questionar os conteúdos e as vivências que as crianças trazem para a Educação Infantil, de modo a favorecer a ampliação de seus conhecimentos na contextualização das datas tidas como importantes, respeitando seus familiares, os valores culturais, religiosos e éticos das crianças.

Destacando o respeito religioso, não podemos deixar de abordar sobre as datas comemorativas que são demarcadas por tradição religiosa da Igreja Católica, nessa perspectiva, entende-se que a escola não pode privilegiar ou defender a uma religião, já que no artigo 5º da Constituição Brasileira (1988) está escrito: “VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. (BRASIL, 1988)

Fischmann (2004) defende que o Brasil é um Estado laico, pois prevê a liberdade e respeito à crença religiosa, respeito às manifestações religiosas, entendendo que a Constituição Brasileira garante a liberdade religiosa e de expressão, bem como o respeito a diversidade.

3 Metodologia

A pesquisa foi realizada por meio de questionários com perguntas semiestruturadas. Os sujeitos pesquisados foram oito professoras da Educação Infantil de três instituições do município de Criciúma/SC. Este artigo está constituído por reflexões teóricas referentes ao planejamento na Educação Infantil baseando-se nos autores Barbosa e Horn (2008); Ostetto (2002); Kramer (1995), Fischmann (2004), entre outros, bem como nos documentos norteadores do trabalho docente, tais como as “Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma - DCMEI (CRICIÚMA, 2016);” “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96,” “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (2010) entre outros.

4 Resultados

Participaram da pesquisa cinco (5) professoras, que atuam na modalidade pré escola, e três (3) professoras na modalidade creche, totalizando oito (8) professoras da Educação Infantil. Esta pesquisa teve como o objetivo compreender as implicações das datas comemorativas no planejamento das professoras da Educação Infantil.

Para a realização da coleta de dados, foram selecionadas três instituições de Educação Infantil, que fazem parte do município de Criciúma/SC. O critério de escolha das mesmas se deu aleatoriamente. Dessa forma, foi realizada a entrega dos questionários para que fossem respondidos de acordo com o horário disponível de cada respondente, sendo que cada participante assinou uma autorização permitindo a utilização das respostas no Trabalho de Conclusão de Curso. Para garantir o anonimato os nomes das profissionais questionadas, bem como os nomes das escolas, não serão mencionados na pesquisa.

O público alvo deste estudo, foram oito (8) professoras da Educação Infantil, como mencionado acima, sendo todas do gênero feminino. As questionadas serão denominadas como Professora P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8. Com mais detalhes na tabela a seguir:

Tabela 1 - Perfil dos pesquisados

IDENTIFICAÇÃO	TURMA QUE ATUA, CARGO E FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E TEMPO DE ATUAÇÃO NA MESMA INSTITUIÇÃO.
P1	Grupo 6 A Professora titular 4 - 6 ANOS	Magistério Pedagogia Pós- graduação cursando	11 anos 3 anos

P2	Grupo 6C e 5ªA Professora titular 5 e 6 ANOS	Magistério Pedagogia Pós- graduação	12 anos 3 anos
P3	Grupo 3ª Professora titular 2 anos e seis meses	Magistério Pedagogia	3 anos 3 anos
P4	Grupo 2C Professora titular 2 anos	Pedagogia	5 anos 4 anos
P5	Não mencionou Professora titular Não mencionou	Magistério Pedagogia Pós- graduação	23anos 3 anos
P6	Grupo 3 C Professora titular 3 anos	Magistério	4 anos e cinco meses 4 anos e cinco meses
P7	Grupo 5 Professora titular 5 anos	Pedagogia Pós-graduação	4 anos 5 anos
P8	Grupo 6B Professora titular 4-6 anos	Magistério Graduação Pós- graduação	16 anos 8 meses

Fonte: Dados da autora (2018).

A seguir, serão analisadas à luz teórica, as respostas das professoras.

4.1 As datas comemorativas no Calendário Escolar e a participação das crianças

Este bloco de análise investigou sobre a presença das datas comemorativas no calendário escolar e a participação das crianças nas atividades relacionadas a essas datas.

Quando questionadas se as instituições em que trabalham realizam atividades relacionadas as datas comemorativas, das oito (8) participantes, cinco (5) responderam que sim, sem mais relatar. A P1 acrescentou que a escola na qual trabalha comemora algumas datas, escolhidas previamente e elencadas no planejamento anual. A P7 relatou que realizam 12 atividades dentro e fora da sala de aula dependendo da data, e a P8 disse que duas datas foram comemoradas: dia da criança e natal.

Ao serem questionadas sobre quais datas são comemoradas anualmente nas instituições, todas as oito (8) professoras relataram que comemoram o dia das crianças e natal. As professoras P1, P2, P6, P7, além da comemoração do dia das crianças e natal, abordaram que também comemoram as Festas Juninas e Páscoa. As professoras P1, P2 e P7 apontam que a escola comemora o dia da consciência negra. As professoras P2 e P7 também comemoram a independência do Brasil. Em relação ao dia das mães e dos pais as professoras P2, P3 e P7 relataram que a escola também trabalha com essas datas, já a P1 aborda que a “Festa da Família substituiu a comemoração do Dia das Mães e dos Pais.”

Percebeu-se pelas respostas das professoras, que as escolas de Educação Infantil, ainda comemoram muitas datas. Portanto, a próxima questão foi se todas as crianças participam dessas comemorações. As professoras P1, P3, P4, P5, P6 e P8 relataram que todas as crianças participam das atividades. No entanto a P1 argumentou que

[...] As festas que têm fundo religioso, tal como o natal, geralmente procuro usar temas mais neutros, entretanto, particularmente, com minha turma, sempre realizo pesquisas para saber qual a religião das famílias e qual a concepção que aquelas famílias têm da festa em questão. [...]

A P2 e a P7 disseram que nem todas as crianças participam, por questões religiosas e/ou a pedido da família. Como afirma P2 “Existe no nosso Ceim uma criança que pertence a religião testemunha de Jeová, então ela não participa de comemorações como 7 de setembro ou de festas Juninas.” Ao analisar as respostas das professoras entrevistadas pode se perceber que a maioria delas declara que as crianças participam das datas comemorativas no Ceim, no entanto duas das professoras abordaram que tem crianças que não participam por questão religiosa ou a pedido dos pais. Pelo estado laico entende-se que esta prática está contra os princípios da laicidade prevista na Constituição Brasileira (1988), ainda na mesma constituição está previsto, o respeito à diversidade.

A resposta da P7 merece destaque para as questões do núcleo familiar, ela afirmou que além das questões religiosas, têm aquelas crianças que não tem a presença de pai e mãe, e “ainda temos os casais homossexuais, o que fica difícil de negociar na hora da entrega das 13 lembrancinhas, gerando desconforto para as crianças.” O conceito de família com o passar dos anos vem se transformando, antes era padronizada a imagem de família tradicional, com pai, mãe e filhos. Hoje essa configuração mudou, há mães solteiras, pais solteiros, casais homoafetivos, crianças educadas por avós, tios, padrinhos, ou até crianças que tem o pai ou a mãe falecidos. Ao responder essa questão a professora ainda mencionou “lembrancinha”, o que remete ao consumismo aliado às datas comemorativas, além, de causar constrangimento às crianças, devido ao modelo tradicional, há a obrigação de dar algo, presentear.

Ao serem questionadas sobre como lidam com a situação acerca da não participação das crianças nas atividades, as professoras P3, P4, P8 não mencionaram nada, a P1 relata que:

[...] as festas são sempre acompanhadas de um planejamento e uma proposta pedagógica, a fim de que nada fique solto. Dessa forma, ao escrever o projeto já nos preocupamos em inserir todas as famílias de forma que nenhuma criança seja excluída [...]

Corroborando com P1, Oliveira ressalta que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve satisfazer às especificidades da realidade social das crianças atendidas, para tanto, necessita conhecer as “[...] concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio [...]” (OLIVEIRA, 2010, p.169).

Ainda em relação à participação das crianças nas atividades relacionadas as datas comemorativas, quatro das professoras pesquisadas citaram o respeito a diversidade religiosa, bem como o respeito às culturas familiares, corroborando com a Constituição Brasileira de (1988) a Lei nº 8069, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que regula o artigo 277, garante o respeito a diversidade. Nesse sentido, Criciúma (2016) aborda que a instituição precisa incluir as crianças, respeitando sua identidade étnica-racial, seus credos religiosos e que as mesmas possam se sentir acolhidas sem discriminação, como sujeitos de direitos.

4.2 As datas comemorativas no Planejamento

Durante a pesquisa surgiu a necessidade de entender como as professoras incluem as datas comemorativas no seu planejamento. A P1 e a P3 relatam que o planejamento faz parte de um plano anual que é elaborado pela professora no início do ano e os projetos são desenvolvidos partindo das necessidades da turma, cabendo ao professor, inserir os conteúdos previamente selecionados no plano anual.

P1 ressaltou que trabalha as datas comemorativas, procurando sempre discutir e refletir de alguma forma, gerando aprendizagens significativas, ainda disse que na “Educação Infantil temos eixos a serem trabalhados que seriam a base do nosso planejamento em sala de aula. Dessa forma, toda atividade deve ter objetivos claros e definidos.” Com esta afirmativa, a professora faz menção às Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma (2016), que citam como “Eixos Estruturantes da Educação Infantil”, a brincadeira, a mediação/interação e as linguagens, desse modo as datas precisam estar alinhadas aos eixos.

A P2 relata “tento contextualizá-las para torná-las significativas”, apesar de admitir certa dificuldade em incluí-las no planejamento, “precisando abrir um ‘parêntese’ nos planejamentos dos projetos, para trabalhá-los, já outras, são pensadas e colocadas no projeto.” Com a fala da P2 percebe-se que as datas comemorativas ainda são recorrentes na Educação Infantil, embora ela diga que tenha que ‘torná-las significativas’, ainda as trabalha. Para Criciúma (2016, p. 191) Toda ação, para ser significativa, precisa ser compreendida e desejada pelos sujeitos (criança, adulto), deve ter um significado vital, isto é, corresponder a um fim, ser intencional, proposital.” A dificuldade da P2 demonstra o quão as datas estão descontextualizadas das práticas pedagógicas, inclusive a professora ressalta: “precisando abrir um ‘parêntese’ nos planejamentos dos projetos,” o que significa que ela deve parar o projeto para incluir a data. Faria e Salles (2007, p. 93) contribuem nesse sentido quando mencionam:

Muitos professores (as), entretanto, por desconhecer ou não compreender o processo de produção de conhecimento pelas crianças da Educação Infantil, acabam não trazendo para seu trabalho com elas a riqueza do mundo físico e social. Ou, então, limitam-se a determinados assuntos, previamente definidos no seu planejamento anual, que serve apenas como um tema em torno do qual giram várias atividades. Assim, por exemplo, definem que vão trabalhar as datas comemorativas[...]

A P7 ressaltou que “como geralmente, a data comemorativa é aceita pela maioria das professoras, tenho que acatar a decisão e realizar atividades a respeito à essa data ou tentar de algum modo criativo inseri-la no meu plano ou projeto.” Com a resposta da professora podemos observar que a mesma não se manifesta contra as datas comemorativas, porém de acordo com Criciúma (2016) a educadora poderia se contrapor sobre as datas comemorativas, pois o documento aborda que as professoras e as instituições precisam superar as atividades baseadas nas datas comemorativas, pois as mesmas “não privilegiam a ação da criança.” 15 (CRICIÚMA, 2016, p.69). Desse modo, cabe a reflexão se a professora tem conhecimento sobre a proposta curricular do município.

Quando questionadas sobre quais as implicações das datas comemorativas no planejamento a P1 coloca que as datas que tem cunho religioso não deveriam ser trabalhadas, já que o estado é laico e a escola está inserida nesse contexto. Ela ainda aborda que por mais que se enfatize a “cultura do interior, as danças folclóricas, os trajes



típicos, essas festas trazem consigo uma concepção católica, implicitamente.” A mesma relata que na escola há crianças e uma professora que são budistas e ao trabalhar a festa que comemora o nascimento de Jesus, não estão respeitando esta ou aquela religião, “mas reafirmando que a sociedade é, em sua maioria, cristã.” A professora referida ainda narra um acontecimento na escola em que ela trabalha.

Aconteceu na festa de Natal Luz, no ano passado, que a festa começaria as dezessete horas de sexta-feira. Uma professora adventista do sétimo dia, tendo ensaiado sua turma, aguardava a hora da sua apresentação. Entretanto, a festa atrasou e a festa iniciou após o pôr do sol, sendo que na sua religião, não se pode trabalhar após o pôr do Sol de sexta-feira, nem aos sábados. Resultado: a turma apresentou-se antes do início da festa, a professora retirou-se, gerando um grande transtorno para a comunidade escolar, como um todo.[...] (P1)

A professora questiona sobre o respeito e traz o planejamento enquanto mediador, conforme Fischmann (2004) a função da escola é transmitir o conhecimento científico, e que é dever dos pais orientar seus filhos sobre as crenças religiosas, pois cada família possui sua religião e a escola precisa respeitar essas orientações. Para a autora “Trata-se de respeitar o 16 modo de formação da consciência de si mesmo e do mundo, da consciência do direito a ser livre para escolher no que crer e no que não crer, assim como da liberdade de ter e manifestar opinião, [...]” (FISCHMANN, 2004, p. 14). Ainda nesse sentido, está previsto na Constituição do Brasil (1988) o respeito à diversidade, sendo assim, a escola precisa agregar a todos sem enaltecer ou desrespeitar as religiões.

Para Ostetto (2000) o educador acaba trabalhando as atividades baseadas nas datas comemorativas, todos os anos com o mesmo objetivo, modificando apenas alguns detalhes como a apresentação, painel e a música, nesse sentido, P2 relatou: “Penso que a proposta curricular para a educação Infantil do Município de Criciúma está correta em determinar que não se deve trabalhar com datas comemorativas.”, desse modo a professora demonstra conhecer as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma, já que no documento aponta a superação das datas comemorativas, porém ela ainda as trabalha, justificando que objetiva desenvolver o pensamento crítico sobre o assunto, “discutindo para ampliar o horizonte sobre suas possibilidades.”

A P3 e a P4 relatam que não veem implicações, dizendo que se trabalharem em paralelo ao projeto, podem aproveitá-las para levantar questões e resgatar valores presentes em cada uma. Para Barbosa; Horn, (2008, p. 40) “os professores ensinam o que há de senso comum, com conhecimentos simplórios, muitas vezes aqueles que adquiriram em sua infância, isto é, conhecimento desatualizado, fragmentado e óbvio.”, assim, fica evidente que é difícil desconstruir conceitos, e é mais fácil falar do que mudar a prática.

A P5 relatou que “o nosso planejamento na Educação Infantil não é feito de datas comemorativas e sim projetos por grupo, de acordo com a necessidade da turma.” Com essa afirmação, ela mostra-se contraditória, pois disse anteriormente que as datas comemorativas estão previstas no calendário anual, e quem escolhe estas datas, são os funcionários e a equipe diretiva das instituições.

A P7 descreveu que na maioria das vezes elas atrapalham o seu planejamento.

Tenho que parar o que estou trabalhando e por exemplo, fazer uma lembrancinha para o dia das mães, ou usar da criatividade e de algum modo, inserir essa data no meu planejamento. Acredito que posso trabalhar as datas comemorativas, mas não necessariamente naquele dia ou mês, pois por exemplo, porque trabalhar sobre

racismo só no mês de novembro? Se posso trabalhar o respeito, autoestima, tolerância, valores o ano inteiro.

Para Ostetto (2000, p.182) “[...] em determinada semana os professores trabalham o início da primavera, na outra já entram com o dia das crianças, tudo isso trabalhado superficialmente de forma descontextualizada.” Com a colaboração da estudiosa percebe-se que a maioria das instituições de Educação Infantil e as (os) profissionais inseridas nelas, continuam realizando atividades em torno das datas comemorativas sem problematizá-las.

É perceptível nas respostas das professoras pesquisadas a realização de atividades repetitivas, destituídas de significado. Essa ação vai na contramão de uma educação humanizadora. Cabe repensar também sobre como fica o planejamento do (a) professor (a) que é contra essa ação centrada nas datas comemorativas. Contudo os profissionais que não concordam com as atividades baseadas nas datas comemorativas se tornam reféns de tais situações, que consomem seu tempo, roubando-lhe sua autonomia docente.

5 Conclusão

Esta pesquisa nasceu com o objetivo de compreender as implicações das datas comemorativas nos planejamentos das professoras da Educação Infantil. Nesse sentido podemos afirmar que foi possível alcançar o objetivo proposto no início da pesquisa, mediante a contribuição dos autores (as) estudados, a aplicação do questionário com as professoras e análise dos dados.

Por meio da análise dos dados, verificou-se que as professoras consideram os eixos como base do seu planejamento e que através dos eixos elas formulam os objetivos e as atividades baseadas nas datas comemorativas.

Em relação ao planejamento na Educação Infantil, foi possível observar que as professoras trabalham com projetos. Embora as professoras afirmem trabalhar por projetos que são desenvolvidos a partir do interesse e da necessidade das crianças, percebeu-se que a escola ainda traz consigo vestígios da educação tradicional, sendo que oferece um rol de conteúdos no início do ano, com as propostas a serem trabalhadas com as crianças.

Em um panorama geral as instituições e as professoras nelas inseridas, continuam reproduzindo as datas comemorativas que se destacam na sociedade, e que trabalham a maioria delas, inclusive, as propostas no início do ano letivo pela direção. Em relação as atividades baseadas nas datas comemorativas, observou-se que as mesmas são trabalhadas de forma superficial, descontextualizadas e sem problematização.

As datas comemorativas que tem cunho religioso, todas as instituições trabalham, desconsiderando que o estado é laico, confirmando o desrespeito e a exclusão de forma silenciosa das crianças e suas famílias, tirando-lhes o direito de participação nas atividades e nos eventos e festas realizadas. Embora as professoras pesquisadas afirmem que “sejam 18 poucas crianças que não participam”, elas têm o direito de participar das práticas pedagógicas, portanto, as mesmas não podem ser excludentes.

Outra questão relevante que o estudo trouxe para a reflexão, foram as atividades referentes às ‘lembrancinhas’ do dia das mães e dos pais que as professoras fazem em sala de aula. Sabe-se que as datas comemorativas são estratégias do comércio para ampliar as vendas, e percebeu-se que as escolas ainda incentivam esse consumo, confeccionando e até mesmo comprando “lembrancinhas”.

O documento que rege as instituições do município de Criciúma/SC, ou seja, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, afirma que os profissionais precisam superar



a prática das atividades baseadas nas datas Comemorativas, pois as mesmas não consideram a criança como protagonista das atividades, nesse sentido, as professoras tem respaldo legal. Levando em consideração que as atividades com as datas comemorativas são uma construção cultural e social, as diretrizes não trazem soluções imediatas, mas nos ajudam a trilhar encaminhamentos diferentes daqueles já vivenciados e historicamente estabelecidos.

O desafio está nas mãos dos gestores e educadores da Educação Infantil em transformar e superar essas comemorações, trazendo a discussão para desenvolver um trabalho fundamentado e bem planejado construindo uma escola inclusiva, igualitária e que respeite as crianças e suas famílias, onde se abandone as ideias que não acrescentam nada a criança, e sim criar novos caminhos novas atividades com olhar respeitoso, crítico e humanista.

Por fim, por se tratar de uma pesquisa com resistência das (os) profissionais em geral da Educação Infantil, o tema não se esgota aqui, e sim se abre um leque de novas pesquisas. Sugere-se aos que se interessam por essa temática, que possam dar continuidade a esse estudo, para que sua abrangência possa alcançar mais profissionais que tenham seus olhares atentos, refletindo sobre as ações excludentes e propor novas formas de atividades pedagógicas que preponderem pela inclusão de todos (as).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C.; HORN, M.G.S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.54 e 86.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. v. 1 e 3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. República Federativa do. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96.

CRICIÚMA (SC). Prefeitura Municipal. Secretaria da Educação. **Diretrizes curriculares da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma**: a criança como protagonista da aprendizagem. Criciúma, SC: Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação, 2016.

FARIA, V. L. B. de; SALLES, F. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2007.

FISCHMANN, Roseli. Escolas públicas e ensino religioso subsídios para a reflexão sobre o Estado laico, a escola pública e a proteção do direito à liberdade de crença e de culto. In:



COMCIÊNCIA – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, julho de 2004.
<http://www.comciencia.br/200407/reportagens/09.shtml>, 2004a.

KRAMER, S. A organização dos conteúdos e as metodologias de trabalho. In: Kramer, Sonia (org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14ª ed. São Paulo. Ática, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimentos: perspectivas atuais, 1. **Anais...** Belo Horizonte, nov. 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Encontros e encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios. In: _____ (Org.). **Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco**. Campinas: Papyrus, 2000, p. 182.

1965344 O GOVERNO VARGAS (1930 – 1945) E OS TRABALHADORES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO DE HISTÓRIA.

Rayane Layra De Souza, João Henrique Zanelatto

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC (HISTÓRIA)
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC (GRUPHESC/PPGDS)

A Segunda República (1930 – 1945) é representada de diferentes maneiras pela historiografia, pois, existem estudos que demonstram como o governo de Vargas utilizou-se das políticas públicas para a construção de uma imagem de líder paternalista com o objetivo de manter o domínio sobre os trabalhadores e que não leva em conta o processo de organização trabalhista emergente antes mesmo do governo Vargas, bem como há aqueles que consideram à legislação trabalhista e outras medidas como uma concessão feita pelo Estado e pelos setores dominantes aos trabalhadores. Desse modo, a presente pesquisa tem como objetivo analisar como as relações de trabalho são apresentadas e representadas nos livros didáticos de história (atuais) utilizados pelos professores de história das escolas públicas municipais e estaduais. Tendo em vista que nos últimos 20 anos vem ocorrendo a distribuição de livros por meio de uma política de Estado, que ocasionou o surgimento de um mercado editorial riquíssimo. Disputado por várias editoras, pois a cada três anos os livros são substituídos por novos e são os professores que de modo geral escolhem os livros a serem utilizados no triênio seguinte. Dessa forma, o estudo fundamentou-se na Renovada História Política e na História do Trabalho, elegendo como fontes de pesquisa a produção bibliográfica sobre o período e a análise de 04 livros didáticos utilizados pelos professores de história das escolas públicas municipais e estaduais em todo o território nacional no triênio 2017-2019, buscando analisar como os trabalhadores no período de 1930 -1945 (era Vargas) foram abordados nestes livros.

Palavras chave: Trabalhadores, Livros didáticos, Segunda República, Era Vargas.

1. Introdução

O período de (1930 a 1945) que ficou conhecido como a Segunda República, foi marcada por grandes instabilidades e mudanças em diversos setores do país. Mesmo o Brasil ainda sendo essencialmente rural, este período ficou conhecido por ter passado por um processo de desenvolvimento na urbanização e na industrialização, que oportunizaram a criação de mais vagas de trabalho, mas que nem sempre ofereceram as condições básicas de que os trabalhadores tinham direito, ocasionando intensa organização dos trabalhadores, que reivindicavam melhores salários e condições de trabalho. Dando espaço para que o populismo e o paternalismo de Vargas ficassem concretizados na memória de muitos por um longo tempo, construindo uma imagem reproduzida muitas vezes na Historiografia.

Na historiografia de modo geral esse período é abordado em três momentos: o primeiro, (1930 – 1934), conhecido como Governo Provisório, que se constituiu após a dita “revolução de 1930”. Ao assumir ao poder Vargas tomou diversas medidas intervencionistas e centralizadoras para manter seu domínio sob os Estados, promovendo medidas significativas no âmbito social, como a criação dos ministérios do Trabalho, da Educação e Saúde Pública, e mudanças nas leis trabalhistas. O descontentamento de

grupos que apoiaram a “revolução de 1930” logo ficou mais intenso, dando partida em um processo que iria culminar na chamada “revolução constitucionalista”. Segundo Ferreira, Delgado, (2003, p. 18, 19), em meio a esses conflitos outros movimentos surgiram influenciados por movimentos externos. Primeiramente os Integralistas surgiram, sob a liderança de Plínio Salgado, com a fundação da AIB (Ação Integralista Brasileira) em 1932, tendo como ideais o nacionalismo e o militarismo, propondo um estado forte e centralizado, e defendendo os valores ligados a Deus, à pátria e a família, tornando-se extremamente popular entre a classe média católica. Dois anos mais tarde a ANL (Ação Nacional Libertadora) surgiu, baseando-se nas frentes populares anti-nazifascistas da Europa, formada principalmente pelo operariado, ex-membros das forças armadas e até membro da classe média que defendiam a um governo popular e democrático, o cancelamento da dívida externa, a reforma agrária e a nacionalização de empresas estrangeiras. Essas tensões e divergências resultaram em diversas medidas de repressão a aqueles que contestassem o governo.

De acordo com Ferreira, Delgado, (2003, p. 29), o segundo, Governo Constitucional 1934 – 1937 foi o curto período em que Vargas governou respeitando a Constituição promulgada em 1934, que tinha como principais medidas a manutenção dos três poderes (Executivo, Legislativo, Judiciário) e do regime federativo e presidencialista; a extinção do cargo de Vice-presidente; o voto secreto; o voto feminino; diversas leis trabalhistas; o ensino primário obrigatório e gratuito. Porém, mesmo com um regime constitucional o governo não deixou de tomar medidas centralizadoras pensando na permanência no poder.

Para Gomes, (2005, p. 177), o terceiro período, 1937 – 1945, conhecido como “Estado Novo” é considerado o período mais autoritário, é iniciado com o golpe de Estado, arquitetado por Vargas com o auxílio dos Generais Eurico Gaspar Dutra e Góis Monteiro, utilizando a suposta ameaça comunista para fechar o Congresso Nacional, suspender as eleições presidenciais, extinguir os partidos políticos e revogar a constituição de 1934. Após o golpe uma nova Constituição foi promulgada, que concentrava os poderes na mão do presidente da República, ampliando ainda mais a repressão contra os opositores de seu governo através das diversas medidas que proibiram a organização sindical trabalhista, através de violência e por meio da censura dos meios de comunicação. Somente o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945 e a intensificação dos movimentos democráticos, é que o Governo permitirá a formação de novos partidos. Sendo assim, em outubro de 1945 membros do próprio governo arquitetaram um golpe de Estado e provocando a saída de Vargas do poder, alegando a necessidade de seu afastamento para que a democracia vigorasse.

Segundo Gomes, (2005, p. 127) por meio de uma imagem positivada Vargas era e é visto por uma parcela da historiografia como o presidente dos trabalhadores, o “pai dos pobres”, aquele que “dava” leis e os valorizava. O governo Vargas se utilizou dos meios de comunicação e principalmente do programa Hora do Brasil para construir uma ponte entre seu governo e os trabalhadores. Essa representação, que teve grande importância em sua permanência no poder, servindo como alicerce para sua política populista, pois criava a perspectiva de que o povo deveria se sentir no dever com seu país e principalmente com o seu governo, promovendo assim um ideal de nacionalista.

Portanto, fica claro que este período esteve diante de mudanças significativas na organização sociopolítica brasileira e forte organização trabalhista. Em decorrência de todo esse processo, existem na historiografia diferentes estudos sobre esse período. Nelas podemos encontrar uma produção historiográfica que aborda a Legislação Trabalhista como uma conquista dos trabalhadores, decorrente a uma luta que vem sendo travada

muito antes do Governo Vargas, porém, existem os que consideram a Legislação Trabalhista uma concessão dos setores dominantes e do Estado (Vargas) aos trabalhadores, contribuindo para a imagem paternalista criada sobre o governo de Vargas e para a manutenção da invisibilidade sobre o longo processo de luta e organização trabalhista que vinham ocorrendo. Diante disso podemos questionar de que maneira os trabalhadores são apresentados e representados nos livros didáticos de história atuais.

2. Referencial Teórico

A pesquisa fundamentou-se nas discussões teóricas produzidas por E. P. Thompson sobre o mundo do trabalho, o autor criou o conceito de “Experiência” para melhor analisar a classe trabalhadora fazendo um contraponto a visão de Althusser, que assim como outros teóricos trazem o modo de produção sobressaindo à formação social.

Pois as pessoas não experimentam sua própria experiências apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) com instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores religiosos ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (THOMPSON, 1988. p.189).

Sendo assim, Thompson buscou analisar a classe trabalhadora como constituída por homens e mulheres que estão inseridos dentro de estruturas, mas também como sujeitos sociais que não estão descolados do âmbito cultural. No que tange as reflexões sobre a “era Vargas”, buscamos nos estudos de Ângela de Castro Gomes em especial na obra “Invenção do trabalhismo”, onde a autora aborda as relações sociopolíticas da classe trabalhadora, e a constituição da imagem e do poder do Governo Vargas.

Para compreender as dificuldades que permeiam a pesquisa sobre os livros didáticos e buscando bases para analisar esses materiais de uma forma mais adequada e direcionada para o estudo desse tipo de fonte, utilizaremos das reflexões de Circe Bitencourt, na obra - Ensino de História: Fundamentos e métodos.

3. Metodologia

O presente estudo baseou-se na Renovada História Política e na História do Trabalho. Para essa pesquisa foram utilizadas como fontes a produção bibliográfica sobre o período e a análise de 04 livros didáticos que foram recebidos pelos professores de história do município de Criciúma em 2016, livros esses que foram enviados pelas editoras aos professores para que fizessem a escolha e utilizassem no triênio 2017 – 2019, nas escolas públicas municipais e estaduais de Criciúma. Para a análise dos livros didáticos foram levados em consideração os aspectos formais, como a estrutura do livro, número de capítulos e páginas, e as informações gerais como os autores, editora, e os demais sujeitos que interferem na obra (editor, gráficos, ilustradores ou pesquisadores de material gráficos, revisores de texto). Identificando se existe vinculação com alguma proposta curricular. Além dos dados específicos sobre o capítulo, verificando se há uma introdução ou apresentação capítulo, um índice, glossários, bibliografia e de que forma está dividido o capítulo.

Examinando se os conteúdos históricos escolares buscando reconhecer qual é a tendência histórica predominante no livro (marxista, história cultural, metódica, tendência ao ecletismo...), analisando a forma como apresenta os conteúdos históricos, identificando se são textos que dificilmente levam a contestação e impedem a reflexão, apresentam-se como “uma verdade” ou se possibilitam a contestação, reflexão e problematização. Percebendo como são as explicações e quais são os conceitos introduzidos ou retirados

E por fim, analisando os conteúdos pedagógicos, identificando se as atividades contidas nos capítulos contribuem para apreensão dos conteúdos, se possibilitam ao aluno comparar, identificar semelhanças e diferenças entre acontecimentos. Verificando se existe relação entre proposta do conteúdo do capítulo e os exercícios e se possibilitam a reflexão ou são baseados em textos de múltipla escolha que levam somente a memorização.

Os livros escolhidos para serem usados como fontes para essa pesquisa são os seguintes: História: Projeto Mosaico, do 9º ano do ensino fundamental II, escrito pelos Historiadores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, publicado pela editora Scipione; História, Sociedade e Cidadania, do 9º ano do ensino fundamental II, escrito por Alfredo Boulos Júnior, publicado pela editora FTD; Coleção Integralis, do 9º ano do ensino fundamental escrito por Pedro Santiago, Maria Aparecida Pontes e Célia Cerqueira, produzido pela editora IBEP; Projeto Araribá, do 9º ano do ensino fundamental II, que tem como editora responsável Maria Raquel Apolinário, escrito e publicado de forma coletiva em parceria com a Editora Moderna; Que estão sendo utilizados pelos professores de história das escolas públicas municipais e estaduais do município de Criciúma.

4. Resultados

A organização dos trabalhadores durante a Primeira República foi se constituindo por meio do mutualismo, de associações e cooperativas que tiveram um papel significativo, pois muitas vezes oportunizaram aos trabalhadores formas de assistência e até mesmo de resistência em alguns casos, contra os abusos sofridos. Posteriormente os trabalhadores foram criando seus Sindicatos que passaram a articular a luta por direitos. Esse processo de organização dos trabalhadores foi crescendo permanecendo forte na década de 1930, mesmo com a instalação de um regime autoritário que buscou incessantemente controlá-lo.

Em seu Artigo intitulado “A era Vargas e o movimento operário e sindical brasileiro (1930-1945), Batistella (2005), faz uma crítica a representação elaborada deste período, já que em diversos momentos a historiografia não deu a devida consideração ao forte movimento de resistência e organização de diversos trabalhadores que antecederam a “Era Vargas”. Período este que marca uma intervenção direta do estado nas questões sociais e trabalhistas, mudanças que foram projetadas em um cenário instável, no qual o movimento operário se mostrava forte e articulado, criando uma ilusão de que somente com o Estado Novo foram criadas as leis trabalhistas, sendo que algumas dessas leis já existiam antes mesmo, só não eram cumpridas, devido à situação de abandono dos governos com as mesmas.

Com isso Vargas passou a ser visto como o presidente dos trabalhadores, o “pai dos pobres”, aquele que “dava” leis e os valorizava, em seu livro intitulado “A invenção do Trabalhismo” Gomes (1994), analisa a forma como o governo Vargas usou dos meios de comunicação e principalmente do programa Hora do Brasil para construir uma ponte entre seu governo e os trabalhadores. Criando essa representação, que teve grande importância na permanência de Getúlio no poder, e servindo como alicerce para sua política populista.

Pois, esta estrutura criava a perspectiva de que o povo tinha a obrigação de sentir no dever com seu país e principalmente com o seu governo, promovendo assim um ideal nacionalista. A legislação trabalhista e as diversas leis criadas nesse período foram uma forma tanto de controle quanto de articulação política e financeira por parte do governo Vargas, produzindo uma nova estruturação sobre as organizações trabalhistas já configuradas antes mesmo do Estado Novo, a oficialização dos sindicatos (Lei de Sindicalização), junto com os benefícios oferecidos pelo estado para aqueles que abandonassem os antigos moldes e submetessem ao controle do estado, forçaram diversas dessas organizações a se adaptarem a proposta do governo. Mudança que previamente não foi bem vista por algumas correntes sindicais, mas que com o processo em andamento se viram obrigadas a se adaptarem, mas sem deixar de dar continuidade a sua luta mesmo estando dentro da nova reestruturação.

Dessa forma, por mais que esse período represente um avanço nos direitos trabalhistas, não podemos deixar de perceber o caminho que foi percorrido antes mesmo dessas medidas serem tomadas, e devemos levar em consideração que esses avanços não abrangeram a maioria da população, já que os trabalhadores rurais, as empregadas domésticas, os profissionais não regulamentados pelos estados e aqueles que não eram sindicalizados não estavam incluídos nessas mudanças. São diversos os pontos de vista sobre esse período que são muitas vezes silenciados pela historiografia. Buscamos assim identificar nos livros didáticos essas visões sobre esse período, analisando como estão/foram representados os trabalhadores.

O livro didático de História do 9º ano do ensino fundamental II Projeto Mosaico, escrito pelos historiadores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, publicado pela editora Scpione. Contém 470 páginas, 17 capítulos que se subdividem em 8 módulos, nele o autor segue relacionando cronologicamente História do Brasil com a História Geral.

O capítulo analisado “era Vargas” contém 15 páginas, os demais capítulos têm em torno de 10 a 20 páginas, ele está dividido de forma cronológica e por temas específicos, contém uma pequena introdução sobre o período, com indagações no corpo do texto que podem oportunizar aos alunos uma análise crítica sobre o período. Utiliza diversas imagens que são trabalhadas junto ao corpo do texto, proporcionando aos alunos uma análise de diversas perspectivas. A explicação mostrasse coerente e simples, mas sem simplificar, aborda os conteúdos de forma muito acessível através de uma aproximação da linguagem dos alunos, mas sem deixar de levantar diversos questionamentos e visões na explicação. Observa-se no livro, em especial no capítulo analisado uma tendência ao ecletismo, uma mescla de história econômica, políticas, social e cultural.

Assim, como os conteúdos apresentados, as atividades propõem uma maior reflexão por parte dos alunos, problematizando e contestando as versões apresentadas. São utilizados diversos conceitos, podemos destacar “revolução de 30” além de “populismo” e “paternalismo que o autor discute no texto.

Neste livro o autor discute e representa as relações trabalhistas com o governo Vargas de forma ampla, trabalha com as medidas feitas pelo governo Vargas discutindo suas influências na organização trabalhista, problematizando como algumas dessas medidas já vinham sendo pensadas e articuladas previamente pelos trabalhadores, dentro das organizações mutualísticas e sindicatos independentes. Discute como a política paternalista foi sendo construída por meio da propaganda da imagem de “pai dos pobres”.

O Livro didático de História de Alfredo Boulos Júnior – História, Sociedade e Cidadania, do 9º ano do ensino fundamental II, editora FTD, conta com 16 capítulos subdivididos em 4 unidades, onde o autor segue relacionando cronologicamente História



do Brasil com a História Geral. O Capítulo analisado tem 10 páginas já os demais variam entre 10 a 20 páginas.

Inicia com uma breve introdução ao período que antecede o governo Vargas, levantando várias indagações no corpo do texto oportunizando aos alunos uma análise crítica sobre o período. O autor problematiza as imagens as colocando no contexto dos assuntos, proporcionando aos alunos uma melhor ilustração do conteúdo e ao mesmo tempo uma análise por outras visões, proporcionando a eles uma visão mais crítica. Ao fim dos textos ele sempre procura referenciar aos historiadores que os produziu.

Tendência histórica predominante no livro é a de ecletismo, uma mescla de história econômica, políticas, social e cultural, os textos, imagens e obras de artesanato apresentados buscando a crítica e reflexão sobre os mesmos. As explicações do conteúdo são de maneira geral coerentes, apresentando uma linguagem acessível para os alunos. O autor busca problematizar, apontar para visões presentes na historiografia sobre os temas abordados. O autor apresenta os conceitos chaves sempre acompanhados de glossários explicativos, onde os alunos podem saber seus significados e entender melhor como está empregado no texto. Nos exercícios propostos no decorrer do capítulo há uma coesão, pois tanto nos textos quanto nas questões o autor busca a reflexão crítica, trazendo maior aprofundamento no conteúdo e com foco na reflexão dos textos, já as atividades que estão no final do capítulo há algumas questões de múltipla escolha que não estimulam muito o senso crítico, apenas induzem a resposta “correta” e a memorização.

Ao abordar os trabalhadores da época e o contexto sociopolítico que estavam inseridos o autor trabalha principalmente com a linha histórica que traz a relação entre o governo Vargas e os trabalhadores como uma forma de construção da política populista de Getúlio. O autor ressalta os feitos do presidente perante as várias políticas públicas no meio trabalhista como forma de promover um controle e aprovação perante as organizações trabalhistas, e assim, por meio da propaganda e das datas comemorativas exercer um jogo político com os trabalhadores com o intuito de defender seus interesses. O autor brevemente trata a organização trabalhista que vinha se constituindo anteriormente do governo Vargas, apenas faz menção a uma citação que tratam governo que se deu pós a “revolução de 1930” como uma forma de oprimir e controlar os trabalhadores.

O livro didático de história do 9º ano do ensino fundamental, da coleção Integralis, escrito por Pedro Santiago, Maria Aparecida Pontes e Célia Cerqueira, produzido pela editora IBEP. No início do livro contém duas páginas onde o autor propõe ao aluno um espaço para entender como está organizado o livro didático, logo em seguida há um sumário, no decorrer da obra autor segue relacionando cronologicamente História do Brasil com a História Geral, o livro contém 456 páginas, onde estão distribuídas as 4 unidades e seus 19 capítulos.

O capítulo analisado se chama “Vargas, tempo de ditadura” tem 13 páginas, e os demais capítulos variam entre 10 a 20 páginas, inicia com uma breve introdução ao período, trazendo um recorte de jornal dos anos 30, levantando questionamentos sobre o período através da utilização de uma fonte da época, o capítulo está dividido por temas em ordem cronológica. São utilizados diversos conceitos no corpo do texto, mas não traz nenhum indicie nem glossário. O autor apresenta certa tendência ao ecletismo trazendo elementos da história tradicional e da Nova História. No capítulo o autor traz questões com o intuito de mostrar a história enquanto versão trazendo diversas perspectivas sobre o mesmo fato e período, faz correlações entre a política da época e a atual possibilitando ao aluno estimular as habilidades de argumentar e comparar. Mas em outros momentos, traz poucos questionamentos no corpo do texto, traz certos temas como única verdade dificultando a

contestação e a reflexão. Utiliza de maneira geral de uma linguagem acessível para os alunos, conseguindo apresentar o conteúdo de forma bem estruturada.

Embora as atividades que são elaboradas no capítulo se mostram bem vinculadas com o texto, algumas deixam um pouco a desejar se tratando da reflexão dos mesmos, o que não contribui para a apreensão dos conteúdos, mas em sua maioria as questões trazem problematizações relevantes para o ensino dos alunos. São indicadas também diversas obras literárias e de arte para serem utilizadas como fontes pelos alunos em seus estudos, propondo um trabalho interdisciplinar com as diversas obras. Observa-se no livro uma tendência ao ecletismo, uma mescla de história econômica, políticas, social e cultural.

Nas discussões elaboradas neste livro o autor busca representar as tensões entre o governo Vargas e os trabalhadores, focando principalmente em torno das ações efetuadas pelo governo Vargas, as representando como medidas elaboradas com o objetivo de controlar as reivindicações dos trabalhadores, e ao mesmo tempo mediar e regulamentar as relações entre os trabalhadores e os patrões. O autor não discute largamente o processo de organização trabalhista que vinha se constituindo muito antes do período, e trata apenas brevemente a construção da imagem do governo Vargas como paternalista em relação às medidas trabalhistas por meio das propagandas.

O livro didático de História Projeto Araribá, do 9º ano do ensino fundamental II, tem como editora responsável Maria Raquel Apolinário, a obra em questão foi construída de forma coletiva em parceria com a Editora Moderna, contribuíram, o livro contém 280 páginas, tendo 9 unidades subdividas em 4 ou 5 temas, o autor segue relacionando cronologicamente História do Brasil com a História Geral, no início do livro o autor propõe uma forma mais didática para o uso do mesmo.

O capítulo analisado “A era Vargas” contém 23 páginas, já os demais capítulos variam de 20 a 26 páginas é iniciado com uma breve introdução do conteúdo que será trabalhado em seu decorrer, usando um recorte de uma revista atual, onde o autor problematiza a importância do período e das políticas públicas da época até atualmente, o autor utiliza de um glossário para certos conceitos que julga ser necessária uma maior explicação. A tendência histórica predominante na obra é o ecletismo, no decorrer do capítulo são inseridas junto aos textos diversas questões, problematizando o conteúdo discutido, promovendo espaços para a reflexão e também de contestação dos alunos sobre o conteúdo trabalhado, conseguindo se aprofundar de forma coerente no conteúdo a ser trabalhado e ao mesmo tempo usar de uma linguagem que o aproxima do aluno, facilitando o entendimento.

O conteúdo trabalhado no capítulo está amplamente ligado com a estrutura das questões, pois, assim como os textos as questões procuram incentivar o questionamento sobre os conteúdos, problematizando as posições apresentadas pelo autor. No decorrer do capítulo o autor faz diversas indicações de leituras, filmes, obras de arte, entre outras fontes que o aluno poderá utilizar em seus estudos.

Ao tratar das relações trabalhistas e do contexto social e econômico o autor enfatiza a força das organizações trabalhistas e as ameaças que elas representavam para os interesses dos patrões. Trata as medidas impostas sobre os sindicatos e associações como forma de desarticular a organização independente dos mesmos, as colocando sob a tutela do estado. Mas ao mesmo tempo busca dar foco para as políticas públicas criadas pelo governo como um grande feito, sem problematizar amplamente a política populista de Vargas, e sem enfatizar como elas foram fruto desse processo. Discute brevemente as trabalhadoras e o trabalho infantil ao discutir a constituição 1934, mas sem se aprofundar muito na discussão.

5. Conclusão

Tendo em vista os aspectos observados nas análises feitas anteriormente, podemos concluir que ao nos voltarmos para uma fonte histórica tão relevante como um livro didático nos deparamos com diversos novos questionamentos, pois se tratando de uma ferramenta tão utilizada no ensino, carrega consigo além de muito conhecimento diversos estereótipos. Dessa maneira, no decorrer da análise foi possível construir um novo olhar sobre essa ferramenta, possibilitando a compreensão de sua grande relevância no ensino de história, e a percepção da necessidade da construção de um material embasado nas discussões acadêmicas, preocupado com a formação do senso crítico dos alunos.

Nas representações feitas nos livros analisados foram encontradas as diferentes versões, e dentre elas então as retratam como o governo de Vargas buscou construir uma imagem de si como um grande líder, proporcionando melhorias na vida dos trabalhadores, mas com o objetivo de manter o domínio sobre os mesmos, construindo a política paternalista por meio da censura e da propaganda na construção da imagem de “pai dos pobres”. Outra visão que foi possível observar é aquela que representa as ações de Vargas como grandes feitos e que considera a legislação trabalhista e outras medidas como uma concessão feita pelo Estado e pelos setores dominantes aos trabalhadores, mas sem enfatizar os anos de movimento e organização dos trabalhadores que vinham ocorrendo antes mesmo do governo Vargas. Identificou-se nos livros também representações dessas relações que apresentam que a legislação trabalhista foi uma conquista dos trabalhadores que se articularam de diversas formas como nas associações mutualísticas e os sindicatos independentes que oportunizaram diversas ações para a melhoria da vida dos trabalhadores, e que assim resistiram e pressionaram o estado e os setores dominantes.

Contudo, mesmo que de forma sucinta os autores discutam os trabalhadores e sua luta nas discussões durante o decorrer do texto foi possível perceber um afastamento da organização trabalhista como foco, dessa forma na maioria dos livros os trabalhadores são colocados como coadjuvantes ao serem apresentados nas representações das tensões e conflitos socioeconômicos que permeiam o Governo de Vargas, por mais que se possa perceber uma tentativa de afastamento da História que traz os grandes feitos de Vargas como um herói, esse discurso ainda permanece intrinsecamente dentro do texto.

REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, Maria Raquel. Projeto Arariba, 9º ano. 4 ed. São Paulo. Moderna: 2014.

BENTO, Luiz Carlos. Livro didático e historiografia: Um debate acerca do conceito de História produzido pelos livros didáticos, entre 2001 e 2005. Disponível em: <http://www.nee.ueg.br/seer/index.php/interfaces/article/viewFile/58/85>. s/d. Acesso em 16/06/2018. p. 65

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



BOULOS JUNIOR, Alfredo. História sociedade e cidadania, 9º ano. 3 ed. São Paulo: FDT, 2015.

BORGES, Vavy Pacheco. História e Política: laços permanentes. Rev. Brasileira de História, SP. Vol.12, nº23/24. Set. 1991/ Ago.1992. p. 16.

BURKE, Peter. A nova história, seu passado e seu futuro. In: Peter Burke (org.). A escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP. 1992.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Brasil Republicano: o tempo do nacional-estatismo \u2013 do início da década de 1930 aoapogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Livro 2.

PONTES, Maria Aparecida; CERQUEIRA, Célia; SANTIAGO, Pedrpo, Integralis história 9º ano. 1 ed. São Paulo: IBEP, 2015.

RÉMOND, René. As eleições. In: RÉMOND, René (Org.). Por uma história política. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2003.

THOMPSON, E. P. A Formação da Classe Operária Inglesa. Volume I, II e III. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E. P. A Miséria da teoria: Ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VICENTINO, Claudio; VICENTINO, José Bruno. Projeto Mosaico: História: anos finais: ensino fundamental. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2015.

Fonte financiadora: Este artigo se deu por meio da pesquisa desenvolvida pelo Programa de Iniciação a Pesquisa PIC.

5443776 LEITURA: A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO LEITORA

Aline de Araujo Mello Baltazar, Samira Casagrande

Universidade Do Extremo Sul Catarinense – UNESC

RESUMO: O presente artigo tem como intuito verificar como as professoras do 3º ano do ensino fundamental trabalham a leitura no processo de ensino-aprendizagem. sendo assim, no referencial teórico foram apresentadas as ideias de diferentes autores referentes ao significado da leitura e a importância de utilizar estratégias para que a criança seja capaz de criar sentido para o texto e, assim, tornar-se um leitor proficiente. desse modo, foram tratados assuntos como o significado da leitura, o ensino da leitura por meio das estratégias, a criação do sentido e a proficiência leitora. para a produção deste artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de campo, em uma abordagem qualitativa. foram pesquisadas seis professoras do 3º ano do ensino fundamental, em escolas da rede pública estadual da cidade de araranguá- sc. diante desta pesquisa, percebeu-se que a leitura é vista pela maioria das professoras entrevistadas como um importante instrumento de aprendizagem da escrita, embora ainda caracterizem um ensino das habilidades leitoras por meio das tradicionais metodologias de decodificação. percebeu-se ainda que as professoras possuem dificuldades de compreender o que são as estratégias de leitura e como elas podem ser inseridas no processo de ensino, visando à autonomia da criança para que ela possa dar o sentido ao texto e, por consequência, ter uma leitura significativa e proficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Leitor proficiente. Estratégias de leitura.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é um dos assuntos de maior importância na prática educacional, principalmente nos anos iniciais, em que a criança está em fase de novas descobertas e adquirindo novos conhecimentos na sua caminhada escolar. Ler não significa apenas decodificar palavras, mas sim, ampliar os saberes para se tornar leitor autônomo dos seus próprios pensamentos.

No contexto da aprendizagem, o objeto de leitura torna-se um instrumento de mediação entre o leitor e o aprender, o que é caracterizado pelo acesso às novas informações e variações/gêneros textuais. Dentro das concepções de linguagem e na prática histórico-cultural, a criança passa pelo processo de interação com os textos e a escrita, o que traz a compreensão da leitura a partir do seu significado.

No processo da leitura significativa, o educador tem o papel fundamental de promover estratégias, motivações e habilidades para que a criança possa compreender, interpretar e interagir com o texto, a fim de refletir sobre o novo conhecimento a ser adquirido. Nesse processo de leitura, é importante que a criança tenha acesso aos mais diversificados tipos de textos, no qual ela irá explorar e conhecer outros tipos de linguagens, reconhecer novas palavras e, possivelmente, tornar-se um leitor proficiente.

Desse modo, ao dar importância na relação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem da leitura, o interesse pela pesquisa surgiu a partir das observações constatadas durante o estágio obrigatório dos Anos Iniciais, mais especificamente na turma do 3º ano, na qual se observou que as práticas de leitura eram

voltadas apenas para o livro didático (leituras individuais e coletivas) e que os “incentivos leitores” eram feitos semanalmente, quando as crianças iam à biblioteca buscar livros ou trocá-los.

Sendo assim, surgiu o seguinte problema: De que forma as professoras do 3º ano do ensino fundamental trabalham a leitura enquanto processo de ensino-aprendizagem? Assim, ao abordar esse assunto, a pesquisa foi norteada a partir das seguintes questões: Como surgiu a leitura? O que é leitura? O que é leitor proficiente e quais as suas características? Quais as estratégias de leitura?

O objetivo dessa pesquisa foi o de verificar como as professoras do 3º ano do Ensino Fundamental trabalham a leitura no processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivos específicos: compreender como surgiu a leitura; entender o que é leitura; analisar as características do leitor proficiente e destacar a importância das estratégias de leitura.

Assim, no referencial teórico o trabalho ficou dividido em quatro títulos. No primeiro título *Caminhos tomados historicamente pela leitura*, buscou-se apresentar a origem e a trajetória que a leitura percorreu ao longo do tempo, desde a descoberta da escrita até o processo de ensino nos dias atuais. No segundo título: *Afinal, o que é leitura?*, foram abordadas as concepções de autores referentes ao significado da leitura e de como a escola pode desenvolver o ensino dentro dessas perspectivas. O terceiro título: *Leitor proficiente: a leitura para além do código escrito*, tratou sobre o que é ser um leitor proficiente e quais as habilidades que ele desenvolve para compreender a leitura e criar sentido ao texto. E, no quarto título: *Estratégias para um ensino da leitura proficiente*, foram abordadas as possibilidades de mediação que o professor poderá exercer no seu trabalho, dando enfoque para o ensino da leitura por meio das estratégias.

A pesquisa foi realizada mediante a uma abordagem qualitativa e de natureza básica. Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada contendo seis perguntas relacionadas ao significado e ensino da leitura. Os procedimentos se deram por meio da pesquisa a campo, na qual foram entrevistadas seis professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, em cinco escolas da rede pública estadual da cidade de Araranguá-SC (in loc.). Na análise de dados, as perguntas foram categorizadas em dois eixos: A leitura no contexto escolar: a visão docente e O ensino da leitura

Portanto, as contribuições desta pesquisa poderão proporcionar para o educador uma reflexão sobre as suas práticas de interação com o aluno, a fim de oportunizar novas experiências de leitura e torná-lo um leitor proficiente.

2 CAMINHOS TOMADOS HISTORICAMENTE PELA LEITURA

A leitura em um contexto cultural, social e histórico passou por um longo processo de adaptação a partir do surgimento da escrita. No decorrer da história da escrita, os povos antigos utilizavam-se de vários meios para se comunicar, dentre eles destacavam-se as figuras rupestres, a escrita pictográfica/cuneiforme, os hieróglifos e, mais tarde, o alfabeto. Durante a Idade Média, com o surgimento do alfabeto, a escrita passou a ser um dos principais meios para o processo de ensino-aprendizagem da leitura. Conforme DeNipoti (2002, p.98-99):

Foi em virtude do cristianismo que, durante a Idade Média, as técnicas pedagógicas de ensino da leitura se multiplicaram. A história da leitura nesse período é possibilitada pelo que remanesceu dessas técnicas. O ensino da leitura era feito visando principalmente às orações e os textos religiosos, sendo as bibliotecas mantidas quase que exclusivamente nos mosteiros. Às crianças do medievo,



buscava-se ensinar o alfabeto através de tábuas, de micrografias, de bordados ou de utensílios domésticos nos quais se apresentavam as letras. A disposição destas em seqüências lineares, horizontais, verticais ou circulares, permitia que se efetuasse um aprendizado precoce da leitura.

Em concordância a esse aspecto, Barbosa (1990) salienta que após as invasões bárbaras o acesso à alfabetização passou a ser apenas aos que se interessavam em seguir as doutrinações religiosas. Sendo assim, as crianças entravam na escola aos sete anos de idade e a metodologia utilizada era a de memorização e oralidade; “[...] o mestre falava e instruía e a criança ouvia e memorizava, pois saber era saber de cor.” (BARBOSA, 1990, p. 98). Nessa época, a oralização da leitura e da escrita era o meio mais comum de se adquirir o conhecimento, tanto para os ouvintes como para os leitores. A leitura em voz alta era muito utilizada também pelos monges escribas, que no ato de transcrever os manuscritos pronunciavam as palavras a todos do *scriptorium*.

No decorrer do tempo, a leitura ganhou espaço não só nos mosteiros, mas também nas universidades. No entanto, devido à escassez e restrição aos livros, o professor utilizava-se de métodos orais (o ditado) para enunciar os textos aos estudantes. Consequentemente, o número de leitores e escritores aumentou, e junto veio à necessidade de maior produção de livros que contemplassem a demanda dos estudiosos e da nova clientela.

Surge então, no século XV, a primeira prensa móvel inventada por Johannes Gutenberg (1398-1468), nos anos de 1450, o que colaborou para que o livro obtivesse grandes êxitos em sua transformação, já que, antigamente, os manuscritos eram de difícil compreensão, decorrente da falta de pontuação, de espaçamento entre palavras e de não normatização ortográfica nos textos.

No entanto, a nova técnica inventada por Gutenberg introduz transformações rápidas. Estabelece-se uma paginação mais visual e a divisão do texto por capítulos, exemplos de recursos introduzidos para facilitar a leitura. Nos domínios da escrita, os tipógrafos impõem a normatização ortográfica das palavras. [...] Além disso, há uma substituição da letra gótica pela itálica. A pontuação também é normatizada. (BARBOSA, 1990, p.102-103).

Ainda segundo o autor, com as técnicas de Gutenberg o livro tornou-se um instrumento valioso para a Igreja, visando à propagação da doutrina religiosa e o acesso à palavra de Deus por meio dos conteúdos impressos. Com isso, grande parte da população, principalmente de outros países, passou a ser alfabetizada. A partir do século XVII, a leitura não se limitou apenas às obras religiosas, surgindo assim novos escritores e outros tipos de obras mais populares, como almanaques, contos, romances, etc.

Em meio a essa propagação literária, Barbosa (1990) ressalta que na época de 1761 alguns escritores populares dedicaram seus estudos e teorias a favor dos ensinamentos e condutas infantis. Rousseau (1712-1778), por exemplo, publicou livros que se destinavam à educação e aos ensinamentos morais da criança, o que partia do princípio de que ela era um ser inato e precisava dos ensinamentos dos pais para futuramente ser um adulto sociável, bem-sucedido e feliz. Ao estabelecer essa utilidade do ensino familiar e a necessidade de comunicação, houve o processo de aprimoramento da leitura e alfabetização por meio dos preceptores e, posteriormente, à escola pública.

Assim, com as novas perspectivas de alfabetização, a educação passou a ganhar novos rumos direcionados aos ensinamentos da leitura e da escrita. No Brasil, por exemplo, Mortatti (2006) demonstra que na década de 1950 o ensino da leitura passou a ser baseada



nas chamadas “cartas de ABC”, que focava o ensino por meio do método sintético. Com isso, além do sintético, surgiu o método analítico e em seguida a aquisição do uso de cartilhas nas escolas.

Mortatti (2006, p. 10) ressalta ainda que, com o passar do tempo, essas técnicas de ensino passaram a ser questionadas “em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças.” Desse modo, ampliou-se a proposta de desmetodização, o que foi caracterizado a partir da Psicogênese de Emília Ferreiro, que baseava os seus estudos do desenvolvimento da criança por meio do Construtivismo de Jean Piaget (1896-1980). Mediante esses estudos, foi desenvolvida a capacidade da criança para que ela pudesse ser preparada para a iniciação da escrita conforme as habilidades cognitivas instauradas durante o período preparatório.

Contudo, no decorrer do tempo, a escrita tornou-se fundamental para o avanço e aprimoramento da leitura, principalmente no período em que a criança está se adaptando às novas linguagens e manifestações da escrita em seu cotidiano. Desse modo, surge uma nova forma de trabalhar a leitura e escrita, atualmente conhecida como Letramento, que segundo Soares (2004, p. 97) é “[...] entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais [...]”, ou seja, é apropriar-se da escrita de modo a contemplar a leitura da realidade em que se está inserido. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas que envolvem a leitura buscam unir o ensino e aprendizagem de forma a integrar a realidade da criança, trazendo os aspectos do conhecimento prévio de modo a incluí-los nos planejamentos didáticos.

Portanto, observa-se que a leitura em seu processo histórico e social passou por várias etapas até se tornar um dos principais fundamentos para a prática da alfabetização e letramento, o que traz para a atualidade o desafio de compreender as novas definições e características do leitor proficiente em seu desenvolvimento literário.

3 AFINAL, O QUE É LEITURA?

Atualmente, a leitura em suas amplas concepções e significâncias pode ser definida como um processo de interação no qual o leitor compreende e constroi o significado a partir do texto, transformando-se em um ser reflexivo e explorador do saber. Mas, antes de ter a experiência com a escrita, Freire (1991) destaca que, enquanto criança, a primeira leitura que temos é a de mundo, e que essa leitura precede toda e qualquer leitura da palavra escrita.

Assim, o significado da leitura pode ser obtido por meio dos conhecimentos prévios que cada indivíduo retém ao longo da sua vida, baseado nas experiências proporcionadas desde a sua infância. Em meio à alfabetização, a escrita é inserida no processo de ensino-aprendizagem do aluno sem significação ou conhecimento de mundo real no qual ele se insere – leitura de mundo –, o que torna a leitura do desconhecido uma forma de representação mecânica e assimilativa de conteúdos gramaticais pré-programados.

Segundo Foucambert (1994), ler não significa apenas decodificar palavras ou frases, mas trazer o sentido e o significado daquilo que se lê. É explorar o texto na essência, para que a partir do sentido o leitor possa refletir e criar novos conhecimentos. Nesse caso, a vinculação entre a leitura e a escrita colabora para o aprimoramento do bom leitor.

Em contrapartida, Britto (2012) enfatiza que podem ser atribuídas várias acepções e aplicações para a leitura, mas que o importante é compreender os sentidos que a sociedade



atribuiu para essa palavra. O autor destaca alguns aspectos que são relativos ao contexto da palavra que são atribuídos à decifração, interpretação e percepção.

Em meio a esses aspectos, a leitura de contas de água e/ou luz, por exemplo, não pode ser relacionada como leitura, mas pode ser equiparada como leitura óptica, ou seja, nessa atividade a decifração dos números é apenas um ato mecânico utilizado por um instrumento de medição. Por outro lado, a leitura de mão, a leitura de filme e a leitura de imagem trazem aspectos expressivos e demonstram dimensões intelectuais e sensitivas ao indivíduo, o que não caracteriza o ato de ler, e sim a interpretação do objeto visto. E, por último, a leitura de jogo, que geralmente é feita por torcedores e comentaristas, que expressam a sua opinião em meio às situações específicas do jogo, o que torna a sua ação mediada às percepções visuais e intelectuais.

Ainda para o autor, “o texto escrito aparece como o elemento base do ato de ler, de tal forma que as significações possíveis estão no plano da linguagem verbal codificada pela escrita.” (BRITTO, 2012 p. 21). Assim, acredita-se na concepção de que a leitura está caracterizada apenas em forma de texto escrito e que as leituras citadas pelo autor são formas de decifrar, interpretar e perceber as expressões empíricas da sociedade.

Mediante as ambiguidades que o significado da leitura comporta, é possível perceber a sua importância envolvida nos processos interpretativos que trazem sentido ao leitor na busca de novos conhecimentos e que por meio da escrita e do sentido do texto a leitura traz novas perspectivas da realidade e formas de ver o mundo.

Tendo em vista esse processo de aprimoramento da leitura, Solé (1998, p. 22) destaca que a leitura torna-se significativa a partir do momento em que o “leitor ativo processa e examina o texto”, estabelece objetivos para a leitura e exercita seus conhecimentos prévios de modo a alcançar seus objetivos. É nesse ato que se podem destacar algumas interações entre o leitor e o objeto de leitura, no qual a possibilidade de aprimorar a compreensão do texto é a partir das estratégias que cada leitor possui ou que o educador poderá aplicar para melhores resultados no ensino da leitura em sala de aula.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa dizem que a leitura é caracterizada como um processo ativo, no qual o leitor cria significados nos textos e exerce o seu conhecimento sobre o assunto. Assim, a prática da leitura deve ter “como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura.” (BRASIL, 1997, p. 40).

Todavia, considera-se um leitor competente aquele que é capaz de compreender o que lê, utiliza estratégias para leitura, verifica as suposições dos textos, cria relações entre textos lidos e reconhece os variados sentidos do texto. Ressalta-se ainda que a leitura não deve ser tratada apenas como objeto de estudo, decodificação de palavras ou conversão de letras em sons, mas que o trabalho deve ser direcionado à aprendizagem do aluno por meio da diversidade de textos que englobam a realidade em que a criança está inserida.

No entanto, Zilberman (1982) descreve que no contexto escolar a leitura é encarada como um desafio instituído na prática pedagógica, na qual o livro didático é colocado como forma de metodologia a ser seguida e levada ao aluno apenas como um instrumento de estudo, interpretações textuais e aperfeiçoamento ortográfico. Para a autora:

São estes fatores que convertem o livro didático avesso da leitura [...]. E, constituindo-se, de certa maneira, no arquétipo do livro em sala de aula, acaba por exercer um efeito que embacia a imagem que a prática da leitura almeja alcançar. [...] O livro didático exclui a interpretação e, com isto, exila o leitor. Propondo-se como auto-suficiente, simboliza uma autoridade contrária à natureza da obra de



ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com seu destinatário. (ZILBERMAN, 1982, p. 21).

Desse modo, a prática do ensino da leitura torna-se um processo de adestramento e inferência apenas nas ações linguísticas, o que impede a autonomia da criança em relação ao aprofundamento literário, limitando a capacidade de exercer o seu conhecimento empírico e a aprendizagem por meio da reflexão.

4 LEITOR PROFICIENTE: A LEITURA PARA ALÉM DO CÓDIGO ESCRITO

O leitor proficiente é caracterizado como um dos principais agentes que transforma a leitura em um processo de compreensão por meio dos seus objetivos e análise da palavra escrita, que satisfaz as suas dúvidas referentes ao texto e questiona as formas pela qual o autor descreve as suas ideias. Assim, “o leitor não deve apenas ter expectativas sobre o que o autor vai comunicar, mas deve principalmente ter uma razão para fazer a leitura.” (CARVALHO, 1995, p. 10). Dessa maneira, ele pode ser descrito como alguém que dialoga e constroi ideias junto com o autor, trazendo para si novas experiências e conhecimentos que trarão competências e habilidades na sua relação com a leitura.

Concomitantemente, Souza (2012, p. 63) salienta que “Ler se aprende”, ou seja, para que o leitor se torne proficiente é preciso que seja ensinada primeiramente a habilidade da leitura. Assim, a autora cita três perspectivas que distinguem as habilidades do leitor em seu processo de compreensão e leitura proficiente, que são denominadas ascendente, descendente e interativa.

Segundo Souza (2012), na perspectiva ascendente o foco principal é o texto. Nela, o leitor buscará compreender detalhadamente o significado das palavras e das frases escritas, o que possibilitará a compreensão da mensagem que o autor quer transmitir por meio da decodificação e criação do sentido do texto. Já na perspectiva descendente o leitor criará o elo entre os seus conhecimentos prévios e as informações adquiridas sobre o texto que lerá, para assim facilitar a sua interpretação e entendimento das questões levantadas pelo autor. Por outro lado, a perspectiva interativa está relacionada ao vínculo entre leitor - texto - autor, que amplia as necessidades do leitor em questionar e criar o seu próprio entendimento, trazendo para si o sentido e o posicionamento crítico em relação às ideias que o autor transmitiu por meio do texto.

Em meio a essas perspectivas, Souza (2012) defende que a leitura proficiente é um ato individual e que só é possível produzir o sentido do texto a partir das concepções do próprio leitor. Para tanto,

Ser proficiente em leitura não significa ter bom desempenho em todas as investidas diante de um texto. Ser proficiente significa ser estratégico, significa saber tomar decisões em cada evento de leitura, significa lançar mão de diferentes tipos de processamento textual, sejam ascendentes, descendentes ou compartilhados, dependendo do tipo de material enfrentado em relação ao seu conhecimento, dependendo dos seus objetivos, das suas condições físicas e emocionais, da situação em que se dá o ato de leitura e das suas competências linguísticas amplas e específicas à leitura. (SOUZA, 2012, p. 70-71).

Assim, no que diz respeito ao aspecto de compreensão, é necessário que o leitor proficiente seja capaz de explorar os textos a partir dos seus objetivos, análises e reiteração



com a palavra escrita, o que promoverá a sensibilidade na elaboração do sentido e do envolvimento com a leitura.

Diante disso, Solé (1998) destaca ainda que a previsão, a verificação e a construção de hipóteses são fundamentais para que a criança construa o sentido e a interpretação do texto, o que refaz a ideia de que o conhecimento prévio é uma das principais características para se ter uma leitura eficaz. Desse modo, o professor deve instigar as crianças a participarem e interagirem, a fim de construir juntos o significado do texto.

Nessa perspectiva, surge a importância de se trabalhar a leitura baseada nas relações que a criança possui com a palavra escrita, a fim de desenvolver as habilidades leitoras por meio das estratégias de ensino-aprendizagem da leitura.

5 ESTRATÉGIAS PARA UM ENSINO DA LEITURA PROFICIENTE

Ao analisar a importância das habilidades que se desenvolvem em meio à prática leitora, é possível perceber que esses são processos cognitivos que auxiliam o leitor em seus aspectos de interação e afinidade com o texto, o que o torna resultado das estratégias elaboradas para o aprimoramento dessas habilidades.

Segundo Kleiman (2001), as estratégias de leitura são distinguidas em duas modalidades, as estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são as automatizadas pelo leitor, ou seja, são as leituras inconscientes que o leitor faz sem se utilizar de mecanismos estratégicos de compreensão (ler sem objetivos explícitos). Contrariamente, as estratégias metacognitivas têm como característica o engajamento do leitor perante as suas dificuldades de compreensão do texto, ou seja, o leitor exerce suas estratégias (lê, relê, procura conceitos e significados) a fim de entender o objeto lido. Assim, para saber o que são estratégias de leitura a autora reforça que:

Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2001, p. 49).

Desse modo, a interação do leitor com o texto é fundamental para compor os níveis estratégicos para a leitura proficiente, o que estará embasado nas habilidades linguísticas promovidas pelo contato de vários gêneros textuais e o aprofundamento reflexivo da literatura.

Mediante isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa enfatizam que uma das estratégias mais importantes para se trabalhar a leitura na sala de aula é por meio das diversidades textuais. A princípio, destaca que:

É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (BRASIL, 1997, p. 42).



Consequentemente, o professor deve promover por meio das suas ações didáticas o contato das crianças com os diferentes textos, bem como incentivá-las a explorar o objeto escrito por meio da verificação e inferências textuais, pois “é preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições - tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado.” (BRASIL, 1997, p. 42). Assim, a leitura não se tornará apenas uma prática de decodificação de palavras ou conversão grafofônica (letras em sons), mas terá por objetivo a aprendizagem, a criação do sentido da leitura e a formação de bons leitores.

Nessa perspectiva, é plausível a colaboração do professor como mediador entre as metodologias de ensino da leitura e o leitor, visto que as suas estratégias serão como incentivos para que as crianças percebam “que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência.” (BRASIL, 1997, p.43). Nesse sentido, as metodologias tradicionalmente aplicadas pelo professor, tais como a avaliação e preenchimento de fichas de leitura, perguntas e respostas de textos, desenhos que abordam o que a criança mais gostou na leitura, leitura de palavra por palavra, entre outros, devem ser substituídos por atividades que tragam o prazer pela leitura, pois “uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares.” (BRASIL, 1997, p.43).

Nesse contexto, Solé (1998, p. 90) afirma que para se obter êxito no processo literário primeiramente o professor deve refletir e compreender que a leitura não é apenas um gerenciamento feito por técnicas e estratégias, mas é um “ato voluntário e prazeroso”, que para isso professor e aluno precisam estar motivados tanto para ensinar como para aprender a ler. Salienta-se ainda que o educador precisa entender que a leitura não deve ser um ato competitivo, utilizando-se de premiação como estratégia, o que resultaria em fracasso para aqueles que possuem dificuldades de leitura.

A partir dessas reflexões, Solé (1998, p. 90) destaca ainda que “seria preciso distinguir situações em que ‘se trabalha’ a leitura e situações em que simplesmente ‘se lê’”, uma vez que, a leitura pode ser tratada como meio de aprendizagem e/ou prazer para o leitor. Por isso, é importante articular as atividades literárias que envolvam as situações orais, individuais e coletivas, para que correspondam aos objetivos propostos e que tragam a motivação leitora para a criança.

Para se sentir motivada, segundo Solé (1998, p. 91), a criança “*tem de saber o que deve fazer, [...] sentir que é capaz de fazê-lo e [...] achar interessante o que se propõe que ela faça.*” Considerando essas condições, o professor deverá planejar suas atividades de leitura utilizando-se de estratégias que conquistem as crianças nas etapas de aprendizagem leitora.

De acordo com Solé (1998), um elemento favorável para despertar o interesse do leitor seria o desafio. Nele, o professor poderá utilizar como estratégia textos que não sejam muito conhecidos pelas crianças e que instiguem a curiosidade, mas lembrando que se devem levar em conta os conhecimentos prévios do leitor para contribuir no sentido do texto.

Contudo, Brasil (1997) destaca é possível trabalhar com estratégias de leitura nas salas de aula, no entanto, a escola precisa estar apta para essa prática. Para isso, é preciso que possua biblioteca, que livros sejam disponíveis em salas de aulas (com diversidade literária), que haja planejamentos inserindo a leitura, organização de leituras livres com a presença do professor leitor como motivação, dentre outros aspectos que potencializem o trabalho com a leitura e despertem o desejo literário nas crianças.

Sendo assim, Brasil (1997, p. 44) ressalta que a leitura deve ser diária e poderá ser realizada “de forma silenciosa, individualmente; em voz alta (individualmente ou em grupo) quando fizer sentido dentro da atividade e pela escuta de alguém que lê”. Ela também poderá ser colaborativa, na qual o professor instiga a criança a participar das discussões do texto. Destaca ainda que a escola e o pedagogo podem promover projetos de leitura que desenvolvam a intertextualidade e a oralidade por meio de eventos culturais e exposição de trabalhos e produções de vídeos sobre os textos estudados, entre outros.

Em meio a essas estratégias, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa apontam a importância da leitura feita pelo professor como forma de incentivo:

A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores. (BRASIL, 1997, p. 47).

Diante disso, o professor assume o papel de leitor experiente e que por meio da sua leitura leva a criança a conhecer novas palavras, estruturas, coesão e características textuais a que muitas vezes elas nunca tiveram acesso. Nesse caso, o professor torna-se um mediador que influencia no processo de aprimoramento da leitura e incentiva as crianças a ter contato com diversidades linguísticas e textuais.

6 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa científica pode ser entendida como um processo pelo qual o pesquisador busca conhecer e investigar determinado assunto. Para Gurgacz (2007, p. 29), a pesquisa científica:

Constitui-se em processo organizado de forma lógica e sistemática, cuja finalidade está em obter respostas para problemas e situações, pela busca da compreensão de fenômenos para além de suas aparências sensoriais. Para tanto, os pesquisadores utilizam os conhecimentos teóricos já existentes acerca do tema, bem como métodos e técnicas específicas sobre o objeto a ser investigado.

Desse modo, para a elaboração da metodologia da pesquisa são necessárias as abordagens, as classificações metodológicas e os procedimentos técnicos que apoiarão o pesquisador na construção de hipóteses, conhecimentos e cumprimento dos objetivos que se busca alcançar.

Sendo assim, o presente trabalho foi apresentado mediante uma abordagem qualitativa, de modo a estabelecer o vínculo entre o tema e o sujeito pesquisado, o que se traduz na formulação de pensamentos, ideias e reflexões que não podem ser mensuradas. “[...] É o vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” (GURGACZ, 2007, p. 31).

O trabalho é de natureza básica, classificado como descritivo e exploratório, pois buscou ampliar os conhecimentos relacionados às práticas docentes em meio ao ensino da leitura, de forma a registrar e comparar os dados obtidos na pesquisa. Para Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61-63), a pesquisa descritiva é aquela que “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los [...]” e a exploratória “[...] realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre seus elementos componentes.”

Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada contendo seis perguntas relacionadas ao significado e ensino da leitura, as quais foram categorizadas em dois eixos: A leitura no contexto escolar: a visão docente e O ensino da leitura.

Quanto aos procedimentos, a entrevista se deu por meio da pesquisa de campo, na qual foram entrevistadas seis professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, em cinco escolas estaduais da cidade de Araranguá-SC. A pesquisa também contou com o embasamento bibliográfico do referencial teórico para a reflexão e confronto das respostas dadas pelas entrevistadas.

Para iniciar a pesquisa de campo, foi necessário primeiramente contatar a secretaria responsável pelas escolas estaduais no município e pedir um laudo (carimbo) de autorização para o encaminhamento da pesquisa. Nesse momento, houve grande insistência pela autorização por parte da pesquisadora, já que, a partir de 2018, a secretaria passou a assumir um rigoroso controle sobre as intervenções que ocorrem no âmbito escolar da rede estadual.

Após a conquista dos laudos, as entrevistas puderam ser marcadas, respeitando os horários das professoras e das coordenadoras responsáveis pelos estágios na escola, visto que a presença da última seria obrigatória no ato da pesquisa. No primeiro momento todas as professoras e coordenadoras foram bem receptivas e aceitaram de prontidão a pesquisa.

Para encaminhar os resultados da pesquisa, salienta-se que por questões éticas as professoras serão identificadas por apelidos fictícios, sendo então: P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Quanto à formação, todas as professoras possuem Licenciatura em Pedagogia e a maioria é pós graduada, exceto P1, que possui apenas graduação e P3, que além da graduação também possui formação no Magistério. O tempo de atuação das docentes varia entre sete e vinte anos e todas são efetivas.

Quanto à entrevista, algumas professoras demonstraram segurança ao responder às questões, enquanto outras demonstraram nervosismo e ansiedade. P5 demonstrou muita insegurança, desorganização de pensamentos e dispersão em alguns momentos. P6 apresentou algumas respostas confusas e sem relação com as perguntas. Vale registrar também que a professora P4 comentou ter feito o seu TCC sobre o tema abordado nesta pesquisa (leitura).

Assim, após ter apresentado as concepções teóricas e as metodologias que embasam a pesquisa, convém agora apresentar os resultados coletados mediante as entrevistas com as professoras do 3º ano do Ensino Fundamental.

6.1 A leitura no contexto escolar: a visão docente

Nessa categoria são analisadas as perspectivas do professor em relação ao significado e função da leitura, levando em conta os conceitos pessoais e as reflexões obtidas pelas entrevistadas. São analisadas também as questões sobre as características do “bom” leitor e se, atualmente, as crianças estão lendo mais ou lendo menos.

Ao se investigar as reflexões sobre o conceito da leitura, notou-se que para a maioria das professoras, leitura significa conhecer o mundo de várias formas, principalmente pela imaginação. Outras possibilidades abordadas foram a de que a leitura significa “apenas decodificar códigos” (P4) e que também pode ser um instrumento de aprendizagem, que “auxilia na fase pré-silábica, na alfabetização e na escrita” (P6).

A princípio, as professoras estão corretas em afirmar que a leitura pode ser considerada como um ato de ver o mundo pela imaginação, o que vai ao encontro do pensamento de Freire (1981), de que a primeira leitura de mundo que a criança faz é por



meio das suas brincadeiras, do lúdico e da imaginação, e que isso a leva a formar os seus conhecimentos prévios. Mas as professoras P4 e P6 entendem a leitura como sendo princípios de aquisição silábica e decodificação, focando apenas nas técnicas tradicionais de aprendizagem.

Desse modo, as professoras contradizem o que Foucambert (1994) defende, já que, para o autor, deve haver a interação entre o leitor e o texto, para que assim seja criado o sentido e a apropriação da leitura de modo significativo. Isso traz a reflexão de que o educador precisa se adequar às novas perspectivas de ensino, em razão de que a criança é capaz de encontrar suas próprias maneiras de aprender por meio das suas estratégias, confrontos e análises e isso não será conquistado se os educadores estiverem preocupados apenas com as técnicas de leiturização.

Posteriormente, ao serem perguntadas sobre qual a função que a leitura exerce, todas as entrevistadas responderam que a principal função da leitura é trazer o conhecimento e colaborar para a formação de opinião (P2 e P5). Dessa forma, ao analisar a leitura como objeto de conhecimento, primeiramente, é preciso rever alguns conceitos que o sistema escolar coloca para ser representado pela criança como compreensão leitora.

Nesse contexto, Solé (2012, p. 36) deixa claro que “quando a leitura é considerada um *objeto de conhecimento*, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de se desejar, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação.” Isso mostra que para a criança adquirir conhecimento é necessário que ela tenha acesso a várias situações de leitura, o que não foi expresso nas falas das professoras.

Assim, a partir da escrita social, houve muitas manifestações que podem distinguir as funções da leitura, que, segundo Barbosa (1990), são identificadas em seis grupos que são: a leitura de informação (jornais, revistas), de consulta (informação pontual), para a ação (placas, receitas, instrução), de reflexão (literários, obras científicas), de distração (prazer) e de linguagem poética (entendimento). Desse modo, nota-se que há contradição nas falas, visto que, se a leitura é conhecimento, por que não foram citadas as várias situações de leitura que conduziriam esse conhecimento proposto?

Outra função destacada foi a de formar opiniões. É certo que essa resposta está relacionada à perspectiva interativa demonstrada por Souza (2012), que fundamenta a posição crítica do leitor em relação ao que o autor do objeto de leitura sugere. Mediante essa perspectiva, a interação do leitor é essencial para que ele construa o vínculo com o texto, dado que “o autor atua apenas indiretamente na produção de sentido. [...] Quem produz os sentidos é o leitor, a partir daquilo que o texto propõe e em contato com seus conhecimentos prévios relevantes que puderam ser acionados.” (SOUZA, 2012, p. 70). Isso demonstra que, a partir dos sentidos, o leitor pode retomar seus pensamentos e elaborar novos conceitos, e assim assumir o seu papel de produtor de opiniões.

Pensando nessa relação de leitor e texto, foi perguntado sobre as características do leitor proficiente. Neste ponto, percebeu-se que as entrevistadas tiveram muitas dúvidas ao responder a questão, visto que para muitas o leitor proficiente é aquele que busca novas leituras e que possui as habilidades de linguagem, escrita e interpretação mais aguçada (P5 e P4).

Uma das entrevistadas também respondeu não fazer pré-julgamento se a criança é ou não boa leitora, já que, nessa fase, “cada criança possui seu nível de aprendizagem” (P6). Mesmo essa última resposta (P6) não ser suficiente, no decorrer da conversa, a entrevistada refletiu e disse que “a criança faz construção por meio das imagens e assim

ela se apropria da escrita por meio do processo cognitivo.” Respondeu ainda que percebe que a criança desenvolve a leitura quando “pede para ler outros livros, faz perguntas e busca conhecimento do que leu.”

Pensando no leitor como um indivíduo que participa, interage e cria os sentidos do texto, é possível refletir sobre o modo como as influências da escrita têm sido priorizadas no contexto escolar. Nas respostas foram ressaltadas as habilidades que o ensino da leitura propõe para que a criança aprenda a ler (P5 e P4), mas essas habilidades não são características da proficiência de um leitor, uma vez que elas estão voltadas para as competências técnicas de leitura.

As práticas referentes a esse processo são relatadas por Barbosa (1990, p. 118) em “três etapas indissociáveis: a verificação, a antecipação e a identificação.” Desse modo, o leitor torna-se capaz de analisar as estruturas que a escrita comporta e a partir das experiências com outros tipos de obras ele poderá antecipar sobre qual assunto o texto propõe, e assim chegar ao seu objetivo de leitura. Logo, o leitor proficiente estará apto para desenvolver a compreensão por meio da criação de hipóteses e inferências textuais.

Ao se tratar do processo de aprendizagem, principalmente no período de alfabetização, em que a criança adquire as habilidades de leitura e escrita, o professor torna-se a base fundamental para mediar as estruturas que levam a ter esses conhecimentos. Nesse caso, é interessante analisar a fala da professora P6 na questão de que ela não faz o “pré- julgamento” da habilidade leitora devido ao nível de aprendizagem da criança.

Isso remete ao pensamento de Freire (1981) de que, se a criança é um ser que possui experiências e é capaz de formular hipóteses por meio da leitura de mundo e do conhecimento prévio, porque é necessário o professor “nivelar a aprendizagem”, se a criança possui todas essas capacidades? E em meio a essas aptidões, como é possível não avaliar se a criança aprendeu os sentidos que a leitura proporciona? Essas questões se manifestam na sensibilidade de diagnóstico que o educador deve fazer com a turma. Assim, é válido refletir sobre qual o papel que o professor tem desempenhado para que a criança aprimore as suas habilidades leitoras e se o educador tem se preocupado com as formas de ensino que vêm sendo aplicadas em suas aulas.

Tratando ainda da resposta da professora P6, no que diz respeito ao leitor proficiente, percebeu-se que em alguns momentos houve um distanciamento do objetivo da pergunta, o que levou a pesquisadora a se aprofundar na questão para que a professora pudesse chegar ao conceito. Mesmo em meio às tentativas, a professora deu ênfase na leitura de imagens como apoio para a apropriação da escrita, de modo que relacionou o leitor com o objeto de leitura.

Britto (2012) afirma que ler não é atribuir o sentido da leitura por meio de estímulos sensoriais (neste caso, as imagens), mas esta é caracterizada por sinais gráficos e de compreensão por meio das inferências que o leitor cria ao se relacionar com o texto.

Desse modo, questiona-se a posição da professora em relação ao que ela entende sobre o leitor proficiente e se suas ações no processo de ensino são suficientes para levar a criança a apropriar-se do objeto textual, já que ela demonstrou não saber ao certo quais as características que embasam a leitura proficiente.

Ao investigar a opinião das professoras se elas percebem que as crianças estão lendo mais ou lendo menos, todas as entrevistadas responderam que as crianças estão lendo menos devido às facilidades que as tecnologias proporcionam. Uma das entrevistadas relatou que durante as atividades de pesquisa que são propostas “as crianças sempre vão à busca do imediato, procuram respostas em vídeos e enciclopédias da internet

e isso colabora para que a criança muitas vezes escolha textos que não são verdadeiros” (P2).

Nesse sentido, percebe-se que as tecnologias são colocadas como os principais meios de dispersar a atenção da criança em relação à leitura. Mas, se voltarmos ao ensino da leitura, o que tem sido feito para que as crianças tenham mais afinidade com o texto escrito? Como tem sido trabalhada a questão da proficiência leitora?

Para Solé (1998), essa é uma questão em que o educador tem que rever o seu planejamento, e a partir da avaliação da própria prática poderá modificar as atividades de acordo com as necessidades da turma. Solé (1998, p. 173) ressalta que o professor precisa “promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica.” Desse modo, acredita-se que a criança, ao se sentir motivada, poderá exercer a leitura no seu ritmo e assim criar suas próprias interpretações.

6.2 O ensino da leitura

Nesta categoria serão analisadas as questões que abordaram o trabalho com a leitura, as estratégias utilizadas pelas professoras e como pode ser desenvolvido o hábito da leitura. Em suma, abre-se a observação de que, na pergunta sobre o trabalho com a leitura, a intenção da pesquisadora era saber como as pesquisadas aplicavam as estratégias de leitura e se utilizavam no período das aulas.

Durante as entrevistas, algumas das professoras disseram já ter ouvido falar do termo, mas que desconhecem o que são estratégias (P2) ou então não têm desenvolvido (P4). Ainda nessa questão, todas as entrevistadas disseram ter o dia da leitura na escola, o que é caracterizado como “o momento da leitura” (P1).

Ao investigar o trabalho com a leitura, notou-se que muitas das entrevistadas ainda praticam o ensino por meio dos métodos sintéticos e avaliativos, o que instiga saber quais as possibilidades de as estratégias de leitura estarem sendo aplicadas. Uma das professoras afirmou utilizar fichas literárias e leituras em voz alta para avaliar o desempenho da criança (P1), o que para Kleiman (2001, p.21) é caracterizado como “outro tipo de prática que inibe, ao invés de promover, a formação de leitores.”

Desse modo, questiona-se a situação de a leitura ser um objeto apenas de avaliação, o que remete ao fato de não condizer com as novas modalidades de ensino por meio das estratégias. É certo que os educadores devem avaliar se a criança aprendeu a ler ou não, porém, não deve envolver apenas as questões ortográficas, gramaticais e linguísticas, mas também perceber se ela conseguiu entender aquilo que leu.

Um dos relatos que chamou a atenção nesta pergunta foi a fala da professora P6, que disse utilizar os materiais do PNAIC que o governo fornece para ensinar a leitura. A professora diz: “Procuro livros enfatizando a leitura de sílabas simples e durante o processo entro com as complexas.” Nesta fala houve certa inquietação da pesquisadora em entender sobre os métodos silábicos que a professora desenvolve nas suas atividades, visto que ela se contradiz a respeito do que o programa PNAIC traz como fundamentação filosófica e metodológica, qual seja a leitura na perspectiva do letramento.

Brasil (2015) enfatiza que esse tipo de leitura, a que P6 se refere, é fracionada e colabora para que a criança não tenha acesso aos textos do seu convívio social, o que transmite a ideia de que decodificar não a tornará um leitor. Isso significa dizer que o leitor aprendiz deve adquirir textos que o instiguem a criar o sentido significativo daquilo que está

sendo lido, e isso não é proporcionado pelos métodos sintéticos, já que eles desenvolvem apenas o estudo de palavra por palavra, silabação e decifração de códigos.

No âmbito da pesquisa, houve também a curiosidade de saber como se desenvolve o hábito da leitura. No ponto de vista das entrevistadas, a criança cria hábito a partir dos incentivos que recebe dos pais, da escola e dos professores. Nesse aspecto, a professora P2 disse: “O aluno tem que ver que o professor gosta de ler. Temos que ser o exemplo!” Essa afirmação vai ao encontro do que Brasil (1997) fomenta ao atribuir a leitura do professor como base para o incentivo das crianças, principalmente quando ele apresenta novas palavras, estruturas e diversidades textuais a que, muitas vezes, as crianças não tiveram acesso.

Ainda nessa questão, foi abordada a leitura diária que é trabalhada na escola. A respeito disso, a professora P3 comentou: “Aqui na escola, tentamos trazer textos e livros mais atrativos que incentivem a criança ter curiosidade.” Nesse ponto, é certo afirmar que o hábito da leitura é desenvolvido por meio da curiosidade, motivação e desafio.

Para Solé (1998, p. 92), “só com a ajuda e confiança, a leitura deixará de ser uma prática enfadonha para alguns e poderá se converter naquilo que sempre deveria ser: um desafio estimulante.” Por isso é importante que o professor saiba escolher os textos que deverão ser trabalhados e planejar situações em que a própria criança seja capaz de formular suas interpretações, assim ela estará propensa a questionar-se e ir em busca das respostas, a fim de satisfazer a sua curiosidade.

7 CONCLUSÃO

Em meio aos conhecimentos que a prática da leitura proporciona ao leitor, de modo a desenvolver as suas habilidades de proficiência e criação de sentido ao texto, percebeu-se que as didáticas de ensino colocadas nas escolas não priorizam essas características que desenvolvem a ligação entre leitor e objeto de leitura, dando a entender que esses modos de ensino estão voltados para as formas antigas de leiturização.

Mediante a pesquisa realizada sobre as práticas de ensino da leitura, constatou-se que a maioria das professoras entrevistadas ainda trabalha com as técnicas tradicionais de ensino e instruem a leitura de maneira avaliativa por meio dos métodos silábicos e analíticos. Isso mostra que o ensino da leitura não está sendo planejado e aplicado estrategicamente pelas professoras, o que ressalta a ideia de que a leitura é apenas a decodificação de sílabas e palavras.

Assim, o objetivo de verificar o ensino da leitura foi satisfatório, mas reforça-se que o assunto precisa ser abordado constantemente, já que esse é um importante elemento do processo de aprendizagem no contexto pedagógico. Na pesquisa constataram-se alguns pontos negativos em relação ao leitor proficiente, em razão de que as professoras não souberam definir especificamente quais as suas atribuições, o que representa a falta de planejamento de como abordar o ensino da leitura para desenvolver as habilidades leitoras nas crianças.

Portanto, o papel do professor na mediação do ensino da leitura deve ser voltado para as práticas relacionadas à realidade em que a criança está inserida, a ponto de instigá-la a buscar novos conhecimentos por meio das habilidades de leitura e da diversidade textual. Nesse contexto, vale refletir sobre como as novas perspectivas de letramento vêm sendo adquiridas no âmbito escolar, de modo a perceber se as crianças realmente estão aprendendo a ler e compreender a leitura de maneira significativa.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, José Jovênio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos: Língua portuguesa. Brasília: MECSEF, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietude e desacordos**: A leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ática, 1995.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed São Paulo: Prentice Hall, 2007.
- DENIPOTI, Cláudio. Apontamentos sobre a história da leitura. **História e Ensino**, Londrina, v. 8, n., p.95-106, nov. 2002. Disponível em: <https://goo.gl/PCqc5s>. Acesso em: 25 set. 2017.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 25. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1991.
- GURGACZ, Glaci. **Metodologia do trabalho científico**: com enfoque nas ciências exatas. Joinville, SC: Sociesc, 2007.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal/MEC, 2006. http://portal.mec.gov.br/.../ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf.
- SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio: Revista Pedagógica**, Editora Artmed, São Paulo, p.96-100, 29 fev. 2004. Disponível em: <https://goo.gl/UturWm>. Acesso em: 04 mar. 2018.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Penso, 1998.
- SOUZA, Ana Cláudia de. Cognição, aprendizagem e língua. In: SOUZA, Ana Cláudia de; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. **A produção de sentidos e o leitor**: os caminhos da memória. 1. ed. Florianópolis: NUP, 2012. p. 21-106.
- ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.) et. al. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.