Sumário

PONYO NO PENHASCO: A VIVACIDADE DAS CORES NO ENCONTRO ENTRE O HUMANO E A NATUREZA.....5

O TEATRO DE ANIMAÇÃO COMO CONSCIENTIZADOR DE OS 3 RS COM FOCO NO RESPEITO À ECOLOGIA HUMANA: ESTUDO DE UM PROJETO DE ARTES CÊNICAS APLICADO AO 6° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA EBM JOÃO GONÇALVES PINHEIRO.....23

AS PERSPECTIVAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO 34

EXPOSIÇÃO SENSORIAL: ESCULTURAS QUE BROTAM DA TERRA PARA VER COM AS MÃOS 54

A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNESC: A EXPERIÊNCIA DA 3ª FASE 76

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 97

INVESTIGANDO INTERAÇÕES EM FÓRUNS ONLINE MEDIADAS PELO PROFESSOR: POSSIBILIDADES DE UM APRENDER COLABORATIVO 108

A INTERDISCIPLINARIDADE NA POLITECNIA: DIÁLOGOS SOBRE SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL NAS REDES SOCIAIS 129

REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: UMA VERTENTE PARA A INTERDISCIPLINARIDADE NO ESTADO GAÚCHO 143

JUVENTUDE, ESCOLA, CULTURA E O RESGATE DO PRAZER DE ESTAR NA ESCOLA 159

TUBARÃO E A "GRANDE" ENCHENTE DE 74: O PAPEL DO RÁDIO NA FORMA(TA)ÇÃO DO IMAGINÁRIO DE UMA COMUNIDADE LOCAL IMAGINADA.....175

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE DE ENSINO DE MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE DISCENTE.....185

ANALÍTICA EXISTENCIAL E ESPAÇOS EDUCACIONAIS: UMA RELAÇÃO DO SER-AI COM A EDUCAÇÃO. 197

AURA E SEU DECLÍNIO EM WALTER BENJAMIN 204

BOI DE MAMÃO NA COMUNIDADE: REFLEXÕES SOBRE MEMÓRIA, HISTÓRIA, ARTE POPULAR E IDENTIDADE CULTURAL 223

UM OLHAR SOBRE O OBJETO E O ATOR NAS OBRAS DE TADEUSZ KANTOR E O GRUPO PERIFÉRICO DE OBJETOS 231

RACISMO NO FUTEBOL: A ÉTICA DA ESTÉTICA DA COMUNICAÇÃO PRESENTE EM TRÊS NOTÍCIAS SOBRE O ASSUNTO 242

BIBLIOTECA DR. NEREU RAMOS: UMA ANÁLISE DA CULTURA ESCOLAR ATRAVÉS DE ATAS (1960) 253

O MUSEU DE ZOOLOGIA DA UNESC E SUA CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 267

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL UNIBAVE: RELATO DE UMA (RE)CONSTRUÇÃO COLETIVA 284

O MÉTODO EDUCATIVO ESCOTEIRO: EDUCANDO CIDADÃOS CONSCIENTES, SOLIDÁRIOS E SUSTENTÁVEIS 294

MUDANÇAS DE PARADIGMAS: INSERÇÃO DA METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE MARACAJÁ-SC EM CONSONÂNCIA COM OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR LIBERTADORA 312

EDUCAÇÃO, CULTURA DIGITAL E MULTIMÍDIA INTERATIVA 332

GÊNERO E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO 343

O PAPEL DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - CAMPUS AVANÇADO SOMBRIO 359

EXPERIÊNCIAS POÉTICAS EM SALA DE AULA NO ENSINO DE ARTE 371

A CRIANÇA BRINCA NO MUSEU DA INFÂNCIA: UMA VISITA À EXPOSIÇÃO *INFÂNCIA NA IBERO-AMÉRICA* **396**

PIBID BIOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO **419**

OFICINA DE MATEMÁTICA: REGISTROS DE APRENDIZAGEM NO ESPAÇO DAS FEIRAS DE MATEMÁTICA **431**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PIBID UNESC – SUBPROJETO INTERDISICPLINAR E AS CONTRIBUIÇÕES DE NÓVOA **440**

UNIDADES DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA NA ABORDAGEM DA EVOLUÇÃO BIOLÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL **449**

PESQUISA NOS ACERVOS DE INSTITUIÇÃO SUPERIOR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR DA FACULDADE DE CIÊNCIAS POLÍTICAS E ECONÔMICAS DO RIO GRANDE **465**

AVALIAÇÃO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NA UFSM SOB A PERSPECTIVA DO EGRESSO – O CASO CESNORS **485**

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL: BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DAS CULTURAS POPULARES INFANTIS **497**

AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA EM LEITURA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA **520**

ESCOLAS MULTISSERIADAS NO PARÁ: A DIVERSIDADE COMO POSSIBILIDADE EDUCATIVA **532**

OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS DIGITAIS (READ) E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA **553**

PROPOSIÇÕES BRASILEIRAS E PROPOSIÇÕES DAVYDOVIANAS **567**

AS FESTAS E COMEMORAÇÕES CÍVICAS ESCOLARES: OS "BOLETINS MENSAIS" DE UMA ESCOLA ISOLADA RURAL DE LOMBA GRANDE/RS (1959-1969) **578**

DESAFIOS À CONSOLIDAÇÃO DE UM CLUBE DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL **591**

A ARTE DO ENCONTRO: O CINECLUBE NA ESCOLA **606**

DIREITOS REPRODUTIVOS E POPULAÇÃO TRANS - APROXIMAÇÕES COM AS PRODUÇÕES TEÓRICAS SOBRE O TEMA EM BANCOS DE DADOS.....618

EDUCAÇÃO E CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL: PRÁTICA PARA A INCLUSÃO DA MULHER NO TRABALHO DA CONSTRUÇÃO CIVIL DE BELO HORIZONTE 630

UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: APROXIMAÇÕES E INQUIETAÇÕES.....643

A REVISTA *CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS* COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NAS SÉRIES INICIAIS 656

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES (AS).....672

A HIBRIDAÇÃO DO HUMANO NO FILME DISTRITO 9: 682

APRENDIZAGENS SOBRE O MUNDO CONTEMPORÂNEO.....682

OS ARQUIVOS UNIVERSITÁRIOS E O PATRIMÔNIO EDUCATIVO: SEU USO COMO FONTE DE PESQUISA PARA ESTUDOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 704

QUESTÕES DA LINGUAGEM EM ARTAUD E BENJAMIN.....717

PONYO NO PENHASCO: A VIVACIDADE DAS CORES NO ENCONTRO ENTRE O HUMANO E A NATUREZA

Adriana Ganzer[1]
Ana Cristina Gonçalves[2]
Ana Maria Cambruzzi[3]
Silemar Medeiros da Silva[4]

RESUMO

Este texto resulta de uma atividade realizada a partir da apreciação do *anime* de Hayao Miyazaki, *Ponyo, uma amizade que veio do mar* (2008), entre crianças e adultos. A reflexão gira em torno dos seguintes pontos: a) o processo de criação artística da plasticidade desenhada à mão e vivamente colorida pela equipe do Studio Ghibli; b) ponderações de como pode se dar o processo criativo das crianças que a assistiram; c) a fruição de uma sensibilidade estética – a amizade – destacada na obra artística; d) a relação entre humanos e natureza tendo a paisagem marítima como ambiente da trama fílmica. Benjamin (1994), Didi-Huberman (2011), Leff (2001), Namekata (2011) e Schama (2010), entre outros, fundamentam a tessitura desta narrativa, uma escrita elaborada coletivamente.

Palavras-chave: Crianças; Criação artística; Amizade; *Tsunami*.

[1] Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC - adrianaganzer@yahoo.com.com

[2] Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC - linguajaponesa@hotmail.com

[3] Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC - cambruam@gmail.com

[4] Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC - profsila@yahoo.com.br

PONYO IN THE CLIFF: THE LIVELINESS OF THE COLORS IN THE ENCOUNTER BETWEEN HUMAN AND NATURE

Keywords: Children; artistic creation; Friendship; *Tsunami*.

> Eu gosto de dizer que nossos filmes são feitos em equipe, [...] a direção não mudou, gostamos que as crianças sonhem. Trabalhamos em equipe e tentamos fazer coisas que satisfaçam a nós todos. Hayao Miyazaki (2012, s/p)[5]

Estamos junto a crianças num anfiteatro[6] ambientado para assistirmos o filme *Ponyo, uma amizade que veio do mar*. Aos poucos a tela vai se enchendo e mostra um fundo de mar povoado por diversas espécies de peixes, abundantes gramíneas, flores e estranhos veículos que deslizam sob a água. Há muitos e pequenos cogumelos quase transparentes, de várias tonalidades, nas cores azul e branca. Ou serão águas-vivas balançando-se ao gosto do ondular das ondas? O balé dessas possíveis águas-vivas azuis faz movimentos circulares que interagem com o belo cardume de peixes avermelhados, e, juntos, fazem pulsar o fundo do mar.

Nessa flutuação, escondendo-se de um vulto que causa estranheza, um peixinho vermelho-dourado deixa seu esconderijo. Esgueirando-se na parede do abrigo, nada, pega uma água-viva e cobre-se com ela, como se fosse uma carapaça transparente de tartaruga. Em seguida salta para outra água-viva e acomoda-se prazerosamente. Um raio de sol chega até ele, que levanta a carapaça e admira-o.

[5] As passagens que se referem à entrevista de Hayao Miyazaki a Roland Kelts (HAYAO, 2012), as quais aparecem ao longo do texto, foram traduções nossas a partir do áudio da entrevista, originalmente em inglês.

[6] As crianças convidadas tinham entre seis e sete anos e estudavam na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Moacyr Jardim de Meneses, estavam acompanhadas de suas professoras. Dessas crianças, foram utilizadas no texto algumas de suas falas, devidamente autorizadas.

Ao sabor do vaivém das ondas, deixa-se navegar pelo ondular aparentemente sem rumo das águas.

Na tela do cinema dá-se um intervalo nas imagens que nos capturavam para dentro do enredo. Nesse momento ouve-se uma criança que assiste ao filme no anfiteatro perguntar baixinho: “É japonês?”. Entre caracteres de língua japonesa, já com outros traçados de coloridos desenhos e ao som de uma música, lemos: “O início”. Outras escritas nessa língua são traçadas para complementar a abertura do filme.

Ponyo– uma amizade que veio do mar (Brasil, 2008), originalmente em japonês 崖の上のポニョ (Gake no ueno Ponyo – Ponyo do Penhasco – 2008), conhecido nos Estados Unidos da América como Ponyo on the Cliff by the Sea *(Ponyo do Penhasco à Beira-Mar, 2008)* é um ousado projeto do diretor Hayao Miyazaki. Foi produzido artesanalmente – todo a lápis – pela equipe do Studio Ghibli. Durante o período de um ano e meio, um grupo de setenta pessoas elaborou o *anime* com mais de dezessete mil desenhos.

1. Comunhão e encantamento

Uma aventura se inicia. O desenho anuncia que a película vai ser colorida e inundada por traços marcantes de alegria, comunhão e encantamento. Na sequência do enredo vemos barcos e navios a navegarem no mar; por entre eles, a água-viva também chega à superfície, com o peixe vermelho-dourado. Acorda e o que vê? No alto de um rochedo, uma casa pintada de amarelo, com telhas encarnadas, cercada de denso capim verde. E, por uma trilha de degraus de pedras, em direção ao mar, desce um menino todo contente, com um barquinho de brinquedo, ao mesmo tempo em que sua mãe, da janela, lhe grita: “Sosuki, volte logo!”[7].

De repente um barulho estranho! Uma máquina rastreadora de detritos jogados ao mar passa recolhendo e juntando tudo numa mesma caçamba. O peixe vermelho-dourado tenta escapulir daquela emaranhada varredura. No afã de

[7] “Totoro” é uma criatura fictícia. Na natureza não existe um totoro. É uma criação artística de Hayao Miyazaki.

desvencilhar-se da rede, é aspirado por uma garrafa bojuda que roda, balança e chacoalha. O mar a leva até a margem. Sosuki chega, olha e fica curioso. Entra na água, pé ante pé, apanha a garrafa e tenta puxar o peixinho para fora. Não consegue. Pega uma pedra, quebra o vidro e exclama: “Será que está morto?”. O peixe estremece e lhe lambe uma gota de sangue no dedo da mão, devido ao pequeno corte com o vidro da garrafa quebrada. “Ele me lambeu! Ele está vivo!”, anima-se Sosuki. Ondas volumosas chegam até o rochedo em que está. Um vento começa a soprar forte. A mãe volta a gritar do alto: “Sosuki, vamos logo!”. Subindo a passos largos, lhe responde: “Lisa, peguei um peixinho!”.

Entremeio ao que é mágico e ao que é real, o desenho toma conta do encontro entre produtores e espectadores. Ora peixes azuis-escuros se transformam em ondas, ora se transformam em seres surreais. Anteveem a peripécia de Sosuke, que salva o peixe vermelho-dourado. Momento de comunhão e encantamento se abriga entre eles. Sosuke determina: “Agora não é mais somente um peixe vermelho-dourado, ele é a Ponyo.”. A afeição acontece. É nesse clima de afirmação de amizade, generosidade e dedicação que o filme se revela ao espectador. Para o poeta Manoel de Barros (2006, p. 3), se “a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore”; e traz das suas “raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas”.

2. A animação como uma produção artística

No terreno da magia, do encantamento amistoso e na tentativa de compreender essa animação como produção artística, perguntamos: de que escopo é constituída a película, a qual, ao final da projeção, arrebata as crianças, que a aplaudem de pé? Um sentimento de congratulação emana dos que estão assistindo à exibição na tela do cinema. *Ponyo, uma amizade que veio do mar* convida ao aplauso, pois nos toca o coração, a sensibilidade e a inteligibilidade.

Surge outro questionamento: “Até onde vai o poder da arte?”. Simon Schama (2010, p. 436) interroga e em seguida afirma que a arte consegue “frear a azáfama implacável da vida, silenciar o burburinho e ir direto às emoções mais

fundamentais". Podemos dizer que assim trabalha Hayao Miyazaki em seus filmes, nos quais se dedica à delicadeza da animação artesanal. Em lugar da computação gráfica, prefere utilizar em seus desenhos tintas e pincéis, a fim de delinear e colorir seus personagens. Faz uma brincadeira com as nuances e deixa a película com um aspecto de aquarela, usa cores vivas, vibrantes e, portanto, é conhecido como um artista singular.

O autor supracitado comenta que a percepção aguçada do artista "se tornaria acessível a nós, espectadores, permitindo-nos partilhar esse universo de sensações e visões intensas" (SCHAMA, 2010, p. 323). Foi o que aconteceu com uma das crianças que, assistindo à animação, quase no final, suspirou: "Que pena! Já vai acabar o filme!". Essa fala nos remete a Walter Benjamin (1994, p. 173), no momento em que afirma a "produção artística começa com imagens a serviço da magia [...] O filme é, pois, a mais perfectível das obras de arte" (BENJAMIN, 1994, p. 175). Assim compreendemos que Miyazaki quer incentivar o sonho, produz imagens de magia para todos, mergulha no encantamento e possibilita que seus personagens habitem a ação de suas histórias. Destaca que, desde o começo, o trabalho é pensado em equipe. Para Benjamin (1994, p. 172), o "filme é uma criação da coletividade" e, nesse sentido, juntos, crianças e adultos, acompanhamos a beleza da obra e intuímos entonações para a arte cinematográfica. "A terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercícios infantis. E dos mais apropriados" (Benjamin, 1997, p. 16).

No carro, rumo à escola que fica na pequena vila japonesa, Sosuke conversa com sua mãe, Lisa: "Talvez ela esteja com fome. [...] Nossa, o machucado sarou! Acho que vou chamar o peixe de Ponyo. Ponyo é especial. Lambeu meu dedo machucado e o corte sumiu.". De dentro do balde verde, Ponyo concorda com o menino, nada em movimentos circulares e, com sua face, faz afirmações para participar da conversa.

Já no centro de convivência de idosos onde Lisa trabalha, quando troca a água do balde, Sosuke encontra-se com o grupo de senhoras da Casa do Girassol. Mostra às velhinhas e fala-lhes: "O nome dela é Ponyo. Ela adora presunto e sabe fazer mágica". Remetemo-nos à curiosidade do menino e à forma com que cada uma das senhoras se expressa ao ver o estranho peixe. Yoshie admira-se com sua

singularidade e pergunta: “Será que ela pode consertar nossas pernas e nossas costas?”. Toki, ao olhar para Ponyo, assusta-se: “Ah, ah, ah... ela tem um rosto! Devolva rápido ao mar antes que ela traga um *tsunami*!”. Ao que a companheira lhe responde: “Quanta superstição com essa história de *tsunami*!”. Toki reafirma: “Peixes que tem rosto trazem má sorte ou *tsunami*. É o que dizem as histórias”. E a peixinha, de dentro do balde verde, espirra água no rosto da senhora Toki. Rebeldemente Toki grita: “O *tsunami* está aqui... o *tsunami* está aqui...”.

Sosuke corre com o balde e desce por uma escada que leva a um esconderijo de grandes pedras, para se refugiar com Ponyo na beira do mar. Lisa, ao ouvir a voz alterada da senhora Toki, acode-a e depois, da amurada, grita: “Sosuke, Sosuke, volte aqui e peça desculpas!”. Acocorado ele diz à Ponyo: “Não se preocupe com nada. Haja o que houver, eu vou te proteger”. E o peixe vermelho-dourado pronuncia: “Sosuke!”. O menino fica extasiado. Sua peixinha fala: “Sosuke... Ponyo... Ponyo ama Sosuke.”. E, alegre com as cambalhotas de Ponyo, ele lhe responde: “Eu também amo você.”. Estabelece-se um momento de afeição, de contentamento, de pura alegria, que só uma genuína amizade é capaz de propiciar. Nessa comunhão de Ponyo com Sosuke, que se faz enquanto uma relação afetiva que se enche de cumplicidade, voltamo-nos também ao que afirma Saint-Exupéry (2006, p. 74): “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.

No entanto, não muito longe dali, de dentro do mar, submerge o pai do peixe vermelho-dourado. Estava observando a cena e esperava por uma oportunidade. Nesse momento da história já sabemos que Ponyo é um peixe-menina, filha de pai humano – Fujimoto –, que se refugia no fundo do mar e é arquiteto de um estranho laboratório. No esconderijo de Sosuke, de repente, uma grande onda, um vento forte, um redemoinho chega até ele. Desespero: “Ponyo! Ponyo! Ponyo!”. O menino entra na água, consegue pegar o balde verde, mas está vazio. Lágrimas caem. Choro! Lisa, do alto, acompanha o desespero. Desce apressada. Entra na água, abraça Sosuke e o carrega de volta.

Chegando em casa, Sosuke vai até a beira do penhasco, olha o mar e diz à sua mãe: “Se eu deixar o balde aqui, será que Ponyo vai encontrar o caminho de volta para mim?”. Lisa lhe responde: “Acho que só tem um jeito de você descobrir.”. O menino emborca o balde verde no moirão do cercado, no alto do penhasco.

E aqui, tocadas pela magia que vemos no enredo do *anime*, voltamos a perguntar: por que não pensar sobre como as crianças e as pessoas idosas apreendem os seres e as coisas? Ousamos apontar que simplicidade, espanto e prazer imbricam cenas com o intuito de nos convidar a pensar e sentir a situação em que humanos e natureza se encontram na contemporaneidade. Mario Quintana (1994, p. 85) aponta que só “as crianças e os velhos conhecem a volúpia de viver dia a dia, hora a hora, e suas esperas e desejos nunca se estendem além de cinco minutos.”. Diz também: “Oh! Não há nada como um pé depois do outro.” (p. 87).

3. Processos de criação e o fervilhar de ideias

Cativa-nos a simplicidade com que, possivelmente, crianças e velhos vivenciam e compreendem cada momento como se fosse único. Encanta-nos a produção cinematográfica: uma animação com desenhos delicadamente delineados, em que as cores ajudam a caracterizar os personagens. Aqui emerge outro questionamento: para um diretor de cinema já consagrado, o que o move à criação de uma nova produção? Em que terreno suplanta a imaginação, a fim de que a animação envolva por inteiro aos que a veem? Em outras palavras, como se dá o processo de criação?

Nos extras do DVD de *Ponyo, uma amizade que veio do mar* (2008), em alguns *flashes* do cotidiano, vemos Hayao Miyazaki entrando no edifício do Studio Ghibli. Vagarosamente veste o avental. Dirige-se às salas de trabalho. Lá vemos moças e rapazes concentrados diante de mesas, pranchetas, folhas de papel e computadores. Mentes trabalham. Ideias fervilham. Mãos tornam os desenhos avivados e uma narrativa vai se concretizando.

Em entrevista a Roland Kelts, Miyazaki (HAYAO..., 2012, s/p) afirma que seu pedido na criação dos desenhos ao diretor de arte e a todos os desenhistas é para “deixar a infância explodir”. Ao mesmo tempo, as cores aparecem também intensas, vivas como se fossem personagens da trama. Para tanto, vale apontar que nesse caso o diretor de arte adora e adota muito o verde e o vermelho, pois, ao observar os desenhos, sempre procura onde estão as cores, cores que falam. Igualmente, os personagens não apresentam as formas com que comumente

estamos habituados a ver. Se expõem para além da aparência, arriscando-nos a dizer, sem estereótipos e simplificações. O diretor de cinema ressalta: “Essa é uma forma de pensamento, pois a natureza vai além da simplificação” (HAYAO..., 2012, s/p).

Ponyo não tem a forma e características de um peixe como estamos habituados a ver, ela é um animal – um “totoro”[4]. O desenhista influencia a obra, pois quanto mais feliz estiver, mais irá passar esse sentimento para o papel. “Na animação, tentamos interconectar o desenho, o tempo e o espaço” (HAYAO..., 2012, s/p).

Para Vigotski (2010, p. 12), “é fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais”. O autor afirma que a base orgânica dessa atividade reprodutiva é a plasticidade. Smolka (apud VIGOTSKI, 2010), ao comentar tais afirmações, explica que:

> [n]o homem, a plasticidade se evidencia particularmente na disposição orgânica característica da espécie para a incorporação da cultura e na possibilidade de conservação e (trans)formação da experiência, que reúne as marcas do vivido e a abertura para o possível. (p. 12)

Essa abertura para o possível, a própria transformação da experiência, são questões ligadas diretamente à imaginação. Na plasticidade de movimentos com o entorno e com os meandros da imaginação, que tem um viés em experiências anteriores no seu meio sociocultural e outro nas possibilidades da criação do novo, Miyazaki vai dando forma à animação. Observa, sugere, mostra e dialoga com um e outro. Senta-se à sua escrivaninha, entre prateleiras cheias, com diversos bilhetes afixados nas beiradas, pega montes de folhas de papel, desenha, redesenha e colore. É uma pessoa alegre, mostra-se com bom humor; todavia, enquanto diretor e produtor de cinema fala que sente muita angústia para desenhar. Profere: “São as ilustrações que dão alma à animação” (HAYAO..., 2012, s/p). No filme há poucos

diálogos, no entanto, os desenhos são ricos em detalhes e em colorações. Possibilita ao espectador acompanhar a trama, seguir “a lógica interna das imagens em desenvolvimento, lógica essa que se condiciona à relação que a obra estabelece entre o seu próprio mundo e o mundo externo” (VIGOTSKI, 2010, p. 33).

Um mundo povoado de relações que se estabelecem entre atitudes humanas e repostas vindas da natureza viva. Enquanto está produzindo o filme, o criador da película ainda revela que não sabe qual será o resultado: “Quanto mais eu desenho, mais gavetas eu abro dentro de mim. [...] Vou entendendo os personagens aos poucos. Depois de cada processo desses, que a personagem vai sendo criada, eu a vou entendendo enquanto o filme é produzido.” (PONYO..., 2008, s/p).

E para as crianças que assistem ao *anime*, como se dá o ato criador? Como se processa a compreensão dessa relação ser humano e natureza? Para quem o assiste, há uma continuidade que dialoga com outras tantas gavetas que se abrem e possibilitam outra produção, algo que revela um olhar ativo de quem, ao assistir o filme, por exemplo, bate palmas. Como se dá essa relação da criança com a animação? De que forma elas significam o que assistem?

4. A relação filme e criança, produtor e espectador

Reconhecendo *Ponyo* como uma produção artística cultural, na perspectiva do que afirma Vigotski (2010), ao afirmar que as obras de arte têm uma construção interna de imagens, às quais, por sua vez, propiciam uma comunhão com o mundo externo, questionamos: como se deu a fruição/percepção das crianças com relação à película em questão? Para esse autor, as percepções externas e internas compõem a base da nossa experiência, consideradas como um processo, no qual se modificam em constante movimento. Com relação à apropriação, Edmir Perrotti (2008) argumenta que:

> [a] apropriação das informações é, sem dúvida alguma, produzida no interior de quadros que exigem vontade, interesse e ação dos indivíduos; ao mesmo tempo, porém, tal processo

> exige domínio de meios intelectuais e socioculturais complexos, envolvendo, especialmente em nossa época, além das ferramentas especiais que lhe são próprias, ações educacionais e culturais orgânicas e sistemáticas, compatíveis com tal complexidade. (p. 15)

Essa relação de apropriação, no que diz respeito à dimensão individual que envolve um jogo histórico-cultural amplo, “é preciso definir um quadro de conhecimentos teóricos e práticos necessários às diferentes ações de mediação cultural preocupadas com a apropriação e a participação ativa de todos na educação e na cultura.” (PERROTTI, 2008, p. 15). Assim, as crianças identificam na projeção da tela do cinema aquilo que para elas é reconhecível.

O corpo teórico faz-se enquanto lente para pensarmos essa relação filme e criança, produtor e espectador, infância e imaginação, ficção e realidade. Para Bernardet (2011, p. 18), “o movimento cinematográfico é uma ilusão, é um brinquedo ótico”. O movimento daquele momento em que na tela encerra-se uma narrativa se complementa com o ato de levantar e aplaudir das crianças, uma consagração à ilusão ali criada. “[N]unca uma máquina tem uma significação em si, ela sempre significa o que a fazem significar” (idem, p. 21). Nesse ato coletivo, o que significou *Ponyo* para aqueles pequenos espectadores?

Esse jogo de real e imaginário, filme e realidade, olhar e ser olhado nos remete também ao dizer de Didi-Huberman (1998, p. 29): “o que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha”. As águas gritantes, com ondas enormes e figuras que giram em torno do quase humano, vão provocando o olhar pensante, um olhar quase falante, quando em um suspiro ouvimos outra criança: “É bem legal, tem água-viva!”. Olhares que, enquanto pensam, formulam questões a serem respondidas no silêncio interior: “O que era aquilo? Era uma onda?”. No brincar com pensamentos que entram na cena, no movimento enlouquecido de fazer parte daquela história, as crianças manifestam-se por olhares esticados e atentos a cada movimento dos personagens ali retratados: “Olha o sapato dele! [...] É uma ooondaaa!”.

No discurso cinematográfico, para Xavier (2005, p. 32), “na sua organização geral, o espaço tempo construído pelas imagens e sons estará obedecendo a leis que regulam modalidades narrativas que podem ser encontradas no cinema ou na literatura.”. Essas modalidades narrativas se apresentam de formas variadas, em diferentes contextos culturais. A comunicação, enquanto processo, só existe a partir de uma linguagem que comunica, no caso, – o cinema –, e essa linguagem vem com seus códigos e símbolos que dialogam com o repertório do espectador, o qual não se faz passivo. Para haver interação, tanto a película quanto os que a assistem precisam estar interligados ao processo. No momento em que as crianças assistiam *Ponyo*, era compartilhado um processo no qual recebiam imagens em movimento, e o que era projetado, por sua vez, recebia um olhar pensante que o completava e ressignificava o que era visto, vivido, vivenciado.

5. A amizade que enlaça personagens

Considerando a recepção calorosa daqueles meninos e meninas que assistiam à animação, ao nos embrenharmos nas possíveis leituras que o trabalho de Miyazaki abarca, voltamos a perguntar: em que centralidade ou centralidades se assenta Hayao Miyazaki em *Ponyo, uma amizade que veio do mar*? Retornamos ao enredo do filme logo após Fujimoto levar Ponyo ao fundo do mar. Do esconderijo em que realiza seus experimentos, diz à filha:

> Você é jovem demais para entender a magia e suas responsabilidades. Quantas vezes vou ter que avisar sobre os humanos, sobre a sujeira horrível que fazem? [...] Como é que você pode amar criaturas tão nojentas? Eles roubam a vida do mar. O que sabe sobre os humanos? Saiba que eu já fui um ser humano. Deixei tudo para traz para servir à natureza.

A pequena, apropriada de seu desejo de transformação, afirma com veemência: “Ponyo ama Sosuke. Agora Ponyo quer ser humana.”. Fujimoto articula: “Eu sinto o poder do oceano no meu DNA”. Rapidamente, percebem-se ventos

fortes e energias alteradas. Explosões rompem cadeados. Líquidos se misturam. Uma tromba d'água altera a rota dos navios. Ondas gigantes jogam uns contra os outros. Marinheiros se desesperam. Os rádios e radares saem do ar. Confundido na mistura de suas substâncias químicas para reverter o processo de metamorfose no qual Ponyo se encontrava devido à ingestão de sangue humano do ferimento de Sosuke, o pai de Ponyo provoca um desequilíbrio na natureza. Exaltado, reverte-a novamente em peixe e a prende numa pequena bolha. No entanto, chegando um a um, os peixinhos da mesma espécie sopram e cobrem toda a bolha. Ela se rompe. Ponyo acorda e, num esforço vigoroso, faz retornar seus pés e mãos que estavam, antes, tornando-se semelhantes ao de um corpo humano. Decide: "Vou voltar para Sosuke!".

Em outra cena vemos chuva, muita chuva! Na casa do Girassol, as pessoas, vestindo capas, se despedem ligeiras. A energia elétrica se interrompe. Sosuke chega da escola pelo atalho. Enquanto espera Lisa, dirige-se para a parede envidraçada onde estão, entre outros, as senhoras Yoshie, Toki e Nariko observando a tempestade lá fora. O menino entrega a cada uma delas um barquinho de papel feito por ele. A luz retorna e ilumina o ambiente. Yoshie declara: "Talvez a magia do peixe vermelho-dourado tenha feito a luz voltar, não é mesmo, Sosuke?".

Lisa e Sosuke retornam pra casa. O menino observa pelos vidros do carro em curvas, morro acima. Esgueira-se. Lá longe, no vaivém das ondas desalinhadas, nota um ponto avermelhado. Do navio de Koichi – pai de Sosuke –, a tripulação vê uma menina avançando aceleradamente por sobre o mar, onda após onda. Aonde irá ela nessa corrida desmedida? Isso pode estar acontecendo?

É uma menina em meio às ondas. Pernas, braços, cabelos ao vento, num atropelo de saltos. Sosuke fala: "A garota caiu!". Lisa estremece: "O quê?". Rapidamente freia. Só veem as ondas agitadas. No entanto, mãozinhas na água se esticam para pegar o balde verde tragado pela tempestade. Ligeira e certa de sua intencionalidade, a menina de vestido vermelho-dourado esforça-se para alcançá-lo. Lisa volta-se para trás e diz: "Olha! É a menininha!". Agarrada ao seu precioso balde alcança Sosuke: olham-se num misto de reconhecimento e alegria. E, num abraço apertado de perder o fôlego, Ponyo quase derruba Sosuke. O menino pronuncia:

“Ponyo?”. Ela confirma: “Sou eu, Ponyo!”. Sosuke, risonho, diz à Lisa: “Mamãe, a Ponyo voltou como uma garotinha!”.

Do mar, um cardume de peixes vermelho-dourados entoa um sussurro de regozijo. As ondas se acalmam. Um céu rosado pinta o horizonte, e uma menininha está a desvendar a casa, seus objetos e o uso dos utensílios. A necessidade do diálogo para o entendimento torna-se proeminente. Ponyo descobre-se com forças para fazer o gerador de energia funcionar. A comida é preparada. As crianças que estão no anfiteatro, assistindo o *anime*, contam junto um, dois, três... como se fizessem parte da cena, enquanto Lisa põe o macarrão a cozinhar. Pronto, é saboreado.

Aqui se percebe a fecundidade e o fulgor da amizade emanada pelos personagens que estão sendo focados na película. A alegria do encontro entre ser humano e natureza metamorfoseada flui até os espectadores. Emana a ternura pela capacidade regeneradora do bem fazer. Acreditamos, deste modo, que a afeição – a amizade – é uma das centralidades do argumento de Miyazaki em *Ponyo, uma amizade que veio do mar*. Na poesia, encontramos sinônimo para esse universal e prazeroso sentimento:

> A janelinha de acetilene do lampião da esquina tinha uma luz que não era a do dia nem da noite... a mesma luz que banhava as pessoas, animais e coisas que a gente via em sonhos... aquela mesma luz que deveria enluarar, mais tarde, as janelas altas do outro mundo... (QUINTANA, 1994, p. 119)

6. A possibilidade transformadora do tsunami

Na tela, para Ponyo, o sono chega. Pela janela, do alto do penhasco, Lisa e Sosuke olham a noite. A tempestade cessou. E a Casa do Girassol? O que terá acontecido com as pessoas que a habitam? Lisa diz ao menino que vai até lá. Os marinheiros observam que todos os barcos se amontoaram alinhados no horizonte, como se formassem um porto alumiado. E o que veem? Uma luminosidade que se propaga. Que será? Um dos marinheiros verbaliza: “É a deusa do mar!”.

Por alguns instantes, deixamo-nos embalar pela magia da possibilidade de salvarmo-nos das malvadezas do mundo. Uma divindade poderosa tem essa força. E a divindade, aqui, é a mãe de Ponyo. Uma divindade do mar que habita as profundezas do oceano; contudo, um tanto curiosa, ela quer ver, conhecer a superfície e ajudar no restabelecimento da normalidade do cotidiano daquele ambiente. Esse voo ao além pode ter inspirado Miyazaki, pois nos contos antigos japoneses (*mukashi banashi*) existem narrativas que contam histórias de casamentos entre seres diferentes (*irui kon'in*), como, por exemplo, união entre divindades e seres humanos. De acordo com Namekata (2011),

> o casamento com alguma divindade era algo aceitável, de modo que ela passava a ser o deus ancestral da família. No mito e no conto maravilhoso, o casamento com o cônjuge totêmico é considerado normal e exogâmico, o que pode configurar um hábito matrimonial aceito nas sociedades arcaicas. (p. 87)

O pai de Ponyo é humano – ou era humano – e a mãe, uma figura do mar, uma deusa que nos envolve na tela da película. Vemos em seguida que as águas acumuladas pelas ondas do *tsunami* estão cobrindo os vales, as casas da vila e o centro de convivência de idosos. A mágica da transmutação de energias possibilita que a paz prevaleça. As velhinhas circulam saltitantes e sem dores. Lisa conversa com a mãe de Ponyo. Fujimoto insiste que impere sua percepção de humanos e natureza; todavia, é vencido pela magia da virtude do bem-fazer, provinda da mãe de Ponyo e do *tsunami* apaziguador. Lapsos de arrependimento se entranham em suas certezas.

Entre as tantas possibilidades de interpretação da temática, coloridas pelos desenhos do diretor de *Ponyo*, aqui, aproximamo-nos também de Enrique Leff (2001, p. 191), ao pronunciar: "[a] crise ambiental é a crise de nosso tempo". Enquanto homens, mulheres e crianças, habitando os mais diversos espaços planetários, nos defrontamos com situações que nos instigam a concordar com esse autor, ao perceber que a Terra – o lugar de moradia dos seres vivos – não está

sendo devidamente cuidada. O ambiente como espaço de vida das pessoas, dos animais e das plantas nem sempre é utilizado e pensado de modo correto, pois o descontentamento e a dor são visíveis, sentidas por diferentes espécies de seres vivos e em meios diversos.

Nesse sentido, parece-nos que Miyazaki, ao produzir, ilustrar e dar vazão a criatividade em sua animação, além do sentimento de *amizade*, entre outras tantas possíveis leituras, considerou a temática da crise ambiental como arena de embates do nosso tempo e nos convida a ver, sentir, pensar e projetar possibilidades de reflexão sobre essa situação. Assim, a película pode ser apreciada como um convite para imaginar um outro modo de vida, seja ele pela lente da magia ou pelo esforço da razão, ou ambos, tomados numa articulação inteligível e sensível. Portanto, voltamos a ponderar que:

> Aprender a aprender a complexidade ambiental implica uma nova compreensão do mundo que problematiza os conhecimentos e saberes arraigados em cosmologias, mitologias, ideologias, teorias e saberes práticos que se encontram nos alicerces da civilização moderna, no sangue de cada cultura, no rosto de cada pessoa. (LEFF, 2001, p. 196)

Pode ser que, na criação do *anime*, Miyazaki nos aponte para observarmos que, tanto em termos de edificações humanas quanto em termos de manifestações da natureza, devemos cogitar a "'desconstrução' do pensado para pensar o ainda não pensado, para se desentranhar o mais estranhável de nossos saberes e para dar curso ao inédito, arriscando-se a desmanchar nossas últimas certezas e a questionar o edifício da ciência" (LEFF, 2001, p. 196).

Se, em momentos de calmaria, os seres vivos podem se deliciar com brisas suaves e as calmas ondas do imenso mar, nos momentos de turbulência há sufoco e desespero com as tempestades que destroem tudo o que encontram pela frente, instigando marinheiros, como o pai de Sozuke, a advertir: "Será que a tempestade levou a gente para a América?". O diretor, na entrevista a Roland Kelts

(HAYAO..., 2012), descreve a natureza e o homem como seres vivos integrados, interligados, e não como *coisas* separadas ou isoladas.

7. Finalizando...

No todo desse processo de apreciar a animação *Ponyo, uma amizade que veio do mar*, junto a crianças, finalizamos que, em termos de criação artística, a película se pinta de cores vivas convidando-nos a entrar sensivelmente no plano do encantamento e da magia. Isso se dá, principalmente ao acompanhar as ações dos personagens Sosuke e Ponyo. No que toca mais especificamente às reflexões, a criação de Hayao Miyazaki instiga a perceber que a amizade é uma afeição que enlaça as pessoas gerando um compartilhar de contentamento e comunhão. Considerar a natureza e suas forças como dádiva fundante do existir planetário é alicerce para a existência da vida, portanto, um chamamento para se pensar em cuidados e reflexões sobre os efeitos que as intervenções humanas provocam na natureza e nos seres vivos.

No que toca à imaginação das crianças que apreciaram a película, artisticamente produzida, é perceber que o olhar ativo se envolve com a projeção na tela e a produção ganha complementos externos. A turma de pequenos que conosco estava, dispondo de seu próprio repertório em interação com a animação infere: “É bem legal, tem água-viva”; “O que era aquilo? É uma ooondaaa!!!”. A exclamação: “Que pena, vai acabar!” e a atitude do aplauso de pé são movimentos indicativos de que naquele anfiteatro em que a película foi projetada ocorreu sensibilidade, inteligibilidade e complementação na apreciação do *anime*. Portanto, tal como a magia e o encantamento intensificaram as metamorfoses acontecidas entre os personagens no decorrer da animação, assinalamos a força das imagens minuciosamente desenhadas, pintadas e convidativas ao sonho – uma comunhão ao deleite e à imaginação. Foram instantes apreciados com deslumbramento por crianças e adultos; a película cativou e interagiu com uma plateia sorvida pelo espetáculo visual. Palmas! Palmas! Palmas!

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. Memórias inventadas: a segunda infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1. (Obras Escolhidas)

_____. Rua de mão única. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1997. v. 2. (Obras Escolhidas)

BERNARDET, Jean-Claude. O que é cinema. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. O que vemos, o que nos olha. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1998.

HAYAO Miyazaki in Conversation with Roland Kelts. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=wZWmOYq3fX4>. Acesso em: 21 jun. 2012.

LEFF, Enrique. Epistemologia ambiental. Tradução de Sandra Valenzuela. Revisão técnica de Paulo Freire Vieira. São Paulo: Cortez, 2001.

NAMEKATA, Marcia Hitomi. Os Mukashi Banashi da literatura japonesa: uma análise do feminino e do casamento entre seres diferentes no contexto dos contos do Japão antigo. 2001. 274 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-08092011-143050/ >. Acesso *em: 8 jan. 2013.*

PERROTTI, Edmir. Estação memória: novos caminhos da mediação e da apropriação cultural. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (Orgs.). Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-24.

PONYO: uma amizade que veio do mar. Direção: Hayao Miyazaki. Produtor: Toshio Suzuki. Roteiro: Hayao Miyazaki. Música: Joe Hisaishi. Koganei: Studio Ghibli, 2008. 1 DVD (100 min), color.

QUINTANA, Mario. Sapato florido/Mario Quintana. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1994.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O Pequeno príncipe. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2006. il.

SCHAMA, Simon. O Poder da arte. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prates. São Paulo: Ática, 2010.

XAVIER, Ismail. O Discurso cinematográfico. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

O TEATRO DE ANIMAÇÃO COMO CONSCIENTIZADOR DE OS 3 RS COM FOCO NO RESPEITO À ECOLOGIA HUMANA: ESTUDO DE UM PROJETO DE ARTES CÊNICAS APLICADO AO 6° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA EBM JOÃO GONÇALVES PINHEIRO.

Alexandro Cesar Lima de Oliveira[8]
Maria de Fátima de Souza Moretti[9]

RESUMO

A disciplina de Artes constitui um componente curricularobrigatório nas diversas etapas da educação básica no Brasil. Além de Artes Visuais, Dança e Música, esta disciplina contempla Teatro. Durante os exercícios teatrais,lecionados nesta disciplina, observou-se uma menor participação dos alunos por conta da dificuldade de trabalhar em equipe. Motivado pela necessidade de por em prática a sequência didática do conteúdo destadisciplina, foi criado o projeto *Ludicando bonecos pretos, brancos, recicláveis...somos multiculturais,* que iniciou no dia24 de marçoe finalizou no dia 18 de novembro de 2014, visando apresentar o Teatro de Animação por meio do estudo de bonecos,a fim de conscientizar o ensino de os 3 Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar)com foco no respeito à Ecologia Humana. Este projeto teve o objetivo de potencializar mudanças comportamentais a fim de minimizar os impactos negativos nos relacionamentos humanos e ambientais no contexto escolar.Esta experiênciamostrou a interdisciplinaridade utilizada em projetos pedagógicos de Artes Cênicas com o uso de Teatro de Animação no Ensino Fundamental II.Com isso, observou-se que é fundamental a prática de Jogos Teatrais para iniciar o envolvimento dos alunos no Teatro de Animação integrando a outras atividades como: contações de histórias no que tange às temáticas transversais; uso de um "diário de bordo" com registrodas atividades; redes sociais que conectamo processo

[8] Professor da Rede de Ensino da Educação Básica, Graduando em Artes Cênicas, UFSC - alessandrobem8@gmail.com
[9] Doutora, UFSC - sassamoretti@hotmail.com

entre os alunos e o professor;confecção e manipulação de bonecos feitos com materiais que iam para o lixo, produção de peça teatral e saídas de estudos parauma peça de Teatro voltada ao tema, Os 3 Rs; uso de game digital com elementos do teatro de animação, haja vista o uso frequente de dispositivos digitais pelos alunos.Como resultado observou-se melhorias no tratamento com os colegas, no respeito a comunidade escolar e entorno da Escola, avanço no relacionamento consigo mesmo e com o meio ambiente.

Palavras-chave: Teatro de Animação; 3 Rs; Ecologia Humana; interdisciplinaridade; Arte-Educação.

Abstract

Introdução

O ensino de Arte no Brasil é orientado de acordo com um documento elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental (1998)constituído a partir de estudos e discussões sobre dois aspectos fundamentais da área: a natureza e abrangência do campo de conhecimento da educação em arte e as práticas educativas e estéticas que vêm ocorrendo principalmente na escola brasileira. Estes encaminhamentos nortearam a estrutura e orientações do documento, no qual se explicita objetivos, conteúdos e ações, tanto no que se refere à arte como manifestação humana. A área de Arte nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) expõe uma compreensão do significado da arte na educação e como por meio dela pode-se potencializar a educação e a cultura artística dos alunos(PETRY, 2004).

Com isso, a disciplina de Artes tornou-se componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica do Brasil, destacando quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Para se tratarda inclusão do Teatro nos currículos escolares deve considerar seu valor educacional.

O Teatro, por exemplo, permite que adolescentes e criançastenham oportunidade de conhecer, observar e confrontar diferentes culturas em diversosmomentos históricos, de operar com modos coletivos de produção de arte, de buscar soluções criativas e imaginativas para problemas, de conhecer seus códigos, afinando a percepção sobre eles mesmos.Para trabalhos que visam situações do cotidiano, a responsabilidade, a reciprocidade e respeito com vistas a um projeto comum que expressa e comunica a leitura que o jovem realiza da cultura e da cultura dos jovens é necessário providenciar para que este se aprofunde no conhecimento e reflita sobre o ambiente em diversas mídias, além de oportunizar para que ele se posicione em relação ao volume e tipo de informação que recebe (PCN, 1998).

As relações sociais também são determinadas pelo modo como se constroem os ambientes, com ética e seguindo os ideais de sustentabilidade. Vale destacar que desenvolvimento sustentável é suprir as necessidades da população mundial sem comprometer as necessidades das populações futuras(HIRAMA e DA SILVA, 2009).

Um exemplo de estudo de sustentabilidade é a prática dos 3Rs: Reduzir, Reutilizar e Reciclar, que associados àideia de mudança de comportamento, como uma alternativa preventiva ou minimizadora dos impactos negativos gerados ao meio ambiente, precisa ser aplicada com a finalidade de atingir a própria cultura da sociedade capitalista para que assim se possa mudar a atual cultura consumista que tanto degrada o planeta (DE MACÊDO; DE OLIVEIRA; MARACAJÁ, 2012).

A palavra ecologia foi empregada pela primeira vez pelo biólogo alemão E. Haeckel em 1866 em sua obra *Generelle Morphologie der Organismen*. Ecologia vem de duas palavras gregas: *Oikós* que quer dizer casa, e logos que significa estudo. Ecologia significa literalmente a Ciência do Habitat. É a ciência que estuda as condições de existência dos seres vivos e as interações, de qualquer natureza, existentes entre esses seres vivos e seu meio. (CASSINI, 2005).

A ecologia humana tem o desafio de auxiliar o reconhecimento das causas dos desequilíbrios ambientais existentes na sociedade humana e propor soluções alternativas ou minimizadoras. Este ramo da ecologia, associado à conscientização e educação ambiental, pode transformar o ambiente escolar em

localmais habitável e saudável, onde o uso dos recursos naturais deve ser racional e otimizado. (CASSINI, 2005).

Com isso, buscou-se desenvolver esse projeto com objetivo depotencializar mudanças comportamentais a fim de minimizar os impactos negativos nos relacionamentos humanos e ambientais no contexto escolar. E ainda criar uma consciência Ecológica Humana com estudo dos valores humanos; apresentar o Teatro de Animação, estudo de bonecos, a fim de conscientizar o ensino de os 3 Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar).

Justificativa

A motivação para este projeto partiu da observação feitaem sala de aula no início do primeiro semestre de 2014.

Alguns aspectos comportamentais dos alunos, como sinais de desrespeito entrecolegas percebidos em sala,mostraram possível risco de comprometer o princípio de igualdade. Este, relatado no artigo 5° da constituição federal (PPB,1998).

A partir dessa ótica, relacionada principalmente às questões de inclusão social, educacional, racial e digital foi possível desenvolver um projeto que unisse o estudo dos valores humanos, os 3Rs, a Ecologia Humana e ainda incluir plataformas digitais para enfrentar os problemas identificados em sala. Iniciou-se por trabalhar alguns valores humanos para conscientizar a classe sobre o atual problema. Logo, foi necessário aplicar os outros conceitos de forma prática.

Utilizando a interdisciplinaridade como suporte da disciplina e o estudo do Teatro de Animação, especificamente estudo de bonecos, houve a possibilidade de interligar os conteúdos à prática de uma consciência ecológica. Isso foi permitidocom a reutilização de material que iria para o lixo na confecção de bonecos de forma divertida e agradável. Vale ressaltar que, neste caso, a consciência ecológica abrange a ecologia humana, com destaque para a melhoria das relações no ambiente escolar, principalmente a sala de aula.

Com isso, o “Ludicando bonecos pretos, brancos, recicláveis... somos multiculturais” tornou-se um projeto interdisciplinar da disciplina de Artes no ensino

fundamental II que, além do Teatro e contação de histórias, utiliza o laboratório de Informática, por meio de instruções para pesquisas na web,elaboração de blog, uso em redes sociais e utilização degame desenvolvido pelo professor com bonecos representando os valores humanos em jogo de memória, issocomo suporte fundamental do projeto em ambiente digital.

A crescente utilização de bonecos, durante a fase infantil, tornou-se uma constante para o universo lúdico da criança. Nesse enfoque, o ensino de Teatro de Animação com o estudo de bonecos potencializou a contextualização do estudante com os conteúdos trimestrais da sequência didática durante as aulas de Arte.Por meio de diálogos entre diferentes conhecimentos e saberes, com estratégias pedagógicas inseridas na prática de ensinar-aprender (FREIRE, 2008) e recursos didáticos.

Metodologia

Este trabalho foi possível por meio de uma pesquisa bibliográfica com estudo de caso aplicado a este Projeto. Utilizou-se o processo metodológico triangular sugerida por Barbosa (2010) que foca a utilização dos conteúdos em três fases: a primeira é a leitura com análise seguida de interpretação e julgamento; a segunda fase é a contextualização interdisciplinar com a realidade do educando; e a terceira fase é o fazer da prática artística - não copiar, mas criar.

Na primeira fase, utilizei trechos de textos sobre Teatro de Animação, de autoria da Amaral (2001), como *O boneco: uma relação triangular – Quem manipula quem?*além de Amaral (2005): *O inverso das coisas: Teatro de Animação: boneco, figura ou formas animadas?*seguido de pesquisas no laboratório de Informática por meio de aulas interdisciplinares. Ademais, houve a criação de uma rede social que conectou o processo entre os alunos e o professor.

Ocorreram duas contações de histórias durante a primeira fase.Na primeira contação houve uma adaptação de histórias de diferentes culturas relacionando bonecos e valores humanos. Na segunda contação, utilizando o livro emprestado da própria biblioteca da escola, o livro *Os sete novelos* de Angela

Medearis (2012), buscou-se também incentivar à leitura de livros desse espaço pedagógico.

Na saída de estudos à Peça de Teatro “Os 3 Rs em: a grande missão” os alunos puderam assistir ao espetáculo– inclusive muitos nunca tinham assistido uma Peça Teatral– e puderam conversar com os artistas do grupo *Atrapatrupe* que gentilmente responderam as perguntas relacionadas as temáticas sobre os 3 Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar) e os valores humanos trabalhados em sala de aula (Paz, Amor, Doação, Respeito e Cooperação).

Na segunda fase, foi importante envolver os alunos sobre Teatro de Animação, na qual os jogos teatrais foram utilizados por meio de cartões ilustrados com imagens de bonecos (boneco reciclável, boneca de pano, boneco de luta (UFC), boneco Saci Pererê, boneco Louro José, boneco Pinóquio, boneca cadeirante etc.), a fim de contextualizar a realidade do educando, assim: cada aluno escolheu um cartão por identificação própria.

Na terceira fase, foram confeccionados bonecos com materiais recicláveis (tampinhas de plástico, lacres de latas de alumínio, potes e garrafas PETS coletados pela Comunidade Escolar que se sensibilizou com esse projeto): o primeiro boneco, junto a sua descrição como personagem, foi confeccionado como trabalho de equipe devidamente segmentado pela cor que representa um valor humano, por exemplo: Branca-Paz, Azul-Amor, amarela-Doação, Preta-Respeito e Verde-Cooperação. O segundo boneco foi criado com a união dessas cores para representar a multiculturalidade e a junção de todos esses valores em cada um.

Para concluir,na terceira fase organizou-se uma Peça Teatral com enredo baseado nos valores humanos e o tema de os 3 Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar) trabalhados em sala de aula, a produção de um videogame utilizando os bonecos confeccionados pelos alunos e a utilização deste game como aprendizado dos valores humanos no laboratório de informática.

Resultados

A aplicação do Projeto dentro dos conteúdos curriculares permitiu utilizar o resultado como avaliação contínua e processual dos conteúdos da sequência didática sobre teatro de animação com bonecos.

Este projeto contempla os conteúdos da disciplina de Artes utilizados durante sua execução (Tabela 1).

Tabela 1: Sequência didática da Disciplina.

Sequência didática da Disciplina Artes		
Período: 28 de Março a 18 de Novembro		
Conteúdo	Expectativas deaprendizagem	Resultado
Universo dos bonecos e os bonecos de estimação;	Compreender que os objetos de seu cotidiano, tais como bonecas, bichos de pelúcia, miniaturas, e outros, podem ser utilizados no Teatro de bonecos;	Maior interação qualitativa com os colegas.
Contação de história com Artes Cênicas: contextualizar valores humanos;	Reconhecer que o Teatro de bonecos existe em todas as partes do mundo desde os tempos mais remotos e que é uma forma de comunicação, representação de ideias e visões de mundo;	Maior concentração nos trabalhos exigidos em sala de aula.
O Teatro de bonecos no mundo;	Conhecer e perceber que existem artistas profissionais que trabalham com animação de bonecos em Santa Catarina, no Brasil e no mundo;	Maior percepção do outro.
Manipulação: Conceitos e a	Aprender a animarum	Maior capacidade de

manipulação de bonecos;	boneco realizando ações simples, consciente do movimento,da forma de manipulação;	aplicar conhecimento às problemáticas dos ensaios.
Exercícios e jogos para a desmecanização física e intelectual;	Conhecer-se a si mesmo, desenvolvendo sua capacidade sensível e criadora, na medida em que experimentar e conhecer seus limites com os limites do outro;	Maior contribuição ativa às atividades em sala de aula (trabalhos de criação individuais e em equipe).
A manipulação e suas especificidades técnicas;	Praticar a manipulação de bonecos durante ensaios.	
Construção de cena.		
Utilização do game Bonecos das Virtudes	Praticar parte dos conteúdos estudados durante o ano letivo, de maneira lúdica, em meio digital.	Maior conectividade com os meios digitais.

Fonte: organizada pelo autor.

A utilização de recursos didáticos consistiu uma aplicação de multimídia como: cartões ilustrativos com imagens, cópias de texto sobre Teatro de Animação, computador, tablet, bonecos, livro para contação de história etc.

Devido à presença de um aluno com deficiência auditiva, adequou-se as propostas para aulas com inclusão de mais imagens ao invés de apenas comunicação oral ou escrita. Por exemplo: durante a aula com jogos teatrais foram utilizados cartões ilustrados com imagens de bonecos. Foi possível perceber que esse aluno respondeu melhor aos estímulos visuais ao visualizaros cartões que ele escolhia. Ademais, enfatizou-se a exposição do conteúdo por meio de recursos visuais como filmes, vídeos com a ajuda do Interprete (professor auxiliar).

Para avaliar a compreensão, o aprendizado e as mudanças de comportamento dos alunos durante esse projeto, aplicou-se um questionário com 11 perguntas sobre os 3 Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar), valores humanos e quais as consequências desses estudos (extra)comunidade escolar. Como resultado podem ser destacadas algumas respostas, tais como: “Aprendi que temos que ter respeito, cooperação, amor, paz e praticar a doação. Elas são coisas muito importantes”. “Eu penso melhor antes de brigar com a minha irmã”. “Eu aprendi a fazer algo legal (um boneco). E aprendi que com várias coisas que vão para o lixo, podem ser transformadas em coisas legais”. “Criei respeito pelas coisas e pessoas. E doei minha bicicleta”. Essas respostas mostraram que os resultados, de acordo com os objetivos desse projeto, foram satisfatórios.

Além disso, a apresentação com público e o texto teatral formulado a partir da criação dos personagens, marionetes recicláveis, mostram integração com a perspectiva do Projeto.

Conclusões

Com o estudo dos valores humanos e a Ecologia Humana junto ao Teatro e à prática de habilidades manuais dos estudantes, buscou-se de forma lúdica, melhorar os relacionamentos e criar um ambiente salutar para o convívio e o aprendizado em sala de aula. Criar uma conexão do Teatro com os valores humanos facilitou a mudança de comportamento por meio da integração nos trabalhos em equipe, pois oteatro é algo que já existe dentro de cada ser humano e pode ser praticado em qualquer lugar (BOAL, 2009).

O resgate dos valores humanos é fundamental para que ocorra uma verdadeira sensibilização do indivíduo de forma integral, ou seja, o seu comportamento e sua atitude dentro e fora da classe em meio a diversidades culturais.

Desta forma, o conteúdo curricular, como o Teatro de Animação, é uma forma estratégica para trazer uma mudança de comportamento de forma lúdica e divertida.Esta experiência mostrou a interdisciplinaridade utilizada em projetos pedagógicos de Artes Cênicas com o uso de Teatro de Animação no Ensino

Fundamental II. Com isso, observou-se que é importantea prática de Jogos Teatrais para iniciar o envolvimento dos alunos no Teatro de Animação; contações de histórias no que tange às temáticas transversais; uso de um “diário de bordo” com registro das atividades; redes sociais que conectam o processo entre os alunos e o professor; confecção e manipulação de bonecos feitos com materiais que iam para o lixo,produção de peça teatral e saídas de estudos parauma peça de Teatro voltada ao tema, Os 3 Rs; uso de game digital com elementos do teatro de animação, haja vista o uso frequente de dispositivos digitais pelos alunos.Isto posto, observou-se melhorias no tratamento com os colegas, no respeito a comunidade escolar e avanço no relacionamento consigo mesmo e com o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Maria. O ator e seus duplos. São Paulo: Edusp/Senac, 2001.

AMARAL, Ana Maria; ATOR, O.; DUPLOS, Seus. O inverso das coisas. Móin-Móin–Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, 2005, 12-25.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; DA CUNHA, Fernanda Pereira. A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. Cortez Editora, 2010.

BOAL, Augusto. Jogo para atores e não-atores. Editora Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1998.

CASSINI, Sérvio Túlio. Ecologia: conceitos fundamentais. Centro tecnológico, UFES. Vitória, 2005. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~neyval/Gestao_ambiental/Tecnologias_Ambientais2005/Ecologia/CONC_BASICOS_ECOLOGIA_V1.pdf>. Acesso em: 20.jun.2014.

DE MACÊDO, Daniele Araújo; DE OLIVEIRA, Roberto Vitório Nunes; MARACAJÁ, Kettrin Farias Bem. Atitudes responsáveis para um planeta sustentável: os 3 r's do consumo consciente. Revista Querubim, ano 08 n. 16 v.2, 2012. Disponível em: < http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/publicacoes/zquerubim_16_v_2.pdf>. Acesso em: 10.jun.2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 37ª ed. 2008.

HIRAMA, Ângela Megumi; DA SILVA, Sidinei Silvério. Coleta seletiva de lixo: uma análise da experiência do município de Maringá–PR. Revista Tecnológica, 2010, 1.18: 11-23.

MEDEARIS, Angela Shelf. Os sete novelos: um conto de Kwanzaa. 2012.

PETRY, Ely Carlos. LDB - Lei de Diretrizes e Bases. Editora AGE Ltda, 2004.

AS PERSPECTIVAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO

Ana Paula de Deus Mesck[10]
Ana Paula de Araujo Cunha[11]

RESUMO

Este estudo, situado teoricamente na interface entre a Linguística Aplicada e a Educação, compreende uma pesquisa de abordagem qualitativa, ainda em desenvolvimento, a qual se constitui de observação investigativa, análise, reflexão e debate acerca das práticas dos professores de Língua Portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental, de escolas municipais de Bagé-RS contempladas com o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), tendo como foco as perspectivas de tais professores sobre sua formação para o uso das NTIC, as propostas didático-pedagógicas adotadas com o uso dos laptops, bem como suas implicações e repercussões dentro do universo pesquisado. Para a contemplação do propósito supramencionado, foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, entrevistas com os professores, observação das aulas e questionário, aplicado aos alunos. A partir de tais dados, foi constituído o corpus da pesquisa, o qual está sendo analisado à luz de referencial teórico cujo escopo compreende questões concernentes ao letramento digital (SOARES, 2002), à autonomia do aluno (FREIRE, 1986), à formação docente (FREIRE & SHOR, 2008), bem como ao uso das NTIC em espaços formais de aprendizagem (MORAN, 2000, 2012; DEMO, 2009). Espera-se, a partir do compartilhamento dos resultados da pesquisa, prover

[10] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação do IFSul - Campus Pelotas. E-mail: anamesck@hotmail.com.

[11] Doutora em Letras. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação do IFSul - Campus Pelotas. E-mail: cpead.anapcunha@gmail.com.

subsídios para reflexões e ações no sentido de promover a apropriação tecnológica dos professores investigados, permitindo-lhes a escolha de práticas pedagógicas que sejam adequadas ao seu contexto educativo, mantendo a observância de espaço/tempo/abordagens metodológicas necessárias para o engajamento dos alunos na realização das atividades propostas.

Palavras-chave: Educação; Tecnologia Educativa; Professor de Língua Portuguesa; PROUCA.

THE PROSPECTS OF PORTUGUESE LANGUAGE'S TEACHERS AFTER THE IMPLANTATION OF THE PROGRAM " ONE COMPUTER BY STUDENT"

Keywords: Education; Educational Technology; Teacher of Portuguese Language; PROUCA.

1 Introdução

Este estudo, situado teoricamente na interface entre a Linguística Aplicada e a Educação, compreende uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual se constitui de observação investigativa, análise, reflexão e debate acerca das práticas e perspectivas dos professores de Língua Portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental, de escolas municipais de Bagé, Rio Grande do Sul, contempladas com o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA).

A investigação tem como objetivo geral pesquisar as práticas e perspectivas de professores de Língua Portuguesa do sexto ano do Ensino Fundamentaldas escolas inseridas no contexto supramencionado, no ano letivo de dois mil e doze, observando e analisando as propostas didático-pedagógicas adotadas com o uso dos *laptops*durante as aulas, bem como suas implicações e repercussões dentro do universo pesquisado. Seus objetivos específicos são: (a) pesquisar se as questões pertinentes a métodos de ensino com o uso das NTIC fizeram ou fazem parte da formação docente; (b) verificar os pontos de vista dos

professores informantesacerca de sua capacitação e formação para o uso efetivo das NTIC em sala de aula; e (c) capturar as perspectivas de tais docentesno que tange às suas práticas pedagógicas a partir da utilizaçãodos laptops do PROUCA.

2 Quadro teórico de Referência

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (Lei nº. 9.494/96) traz, em seu segundo artigo, a afirmação de que é finalidade da educação o pleno desenvolvimento do aluno, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o mundo do trabalho. Na conjuntura atual, em que eclodem as mais diversas e refinadas tecnologias, a preparação para o trabalho deve implicar a inclusão e o letramento digital, além de oportunizar o desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas.Nesta perspectiva, integrar ao fazer docente as NTIC é considerada uma tarefa de fulcral importância.

Conforme registrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para os terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental, um dos objetivos é que o aluno utilize “diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”. Além de abordaremas questões específicas da Língua Materna (LM), os PCNs atribuem à escola a responsabilidade de promover práticas sociais de escrita que se utilizem de tecnologia.

O documento ressalta, ainda, a importância da prática do professor, que é o responsável por fazer a mediação entre o conhecimento e o aluno, considerando como objeto de ensino-aprendizagem o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o discenteparticipa das práticas sociais mediadas pela linguagem. Tal objeto deve contemplar discursos de diferentes espaços sociais, principalmente os externos ao contexto escolar.

O texto apresenta, como sendo uma das tarefas do professor, a assunção da função de “informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem”[12]. Na sequência do documento, são apresentados os objetivos que devem permear as atividades propostas pelos professores nas aulas de LP.

[12] Página 22.

Uma seção do texto é intitulada *Tecnologias da Informação e Língua* Portuguesa, a qual aborda a questão de recursos didáticos digitais, a serem utilizados nas aulas no momento em que traz a afirmação de que o aluno precisa conhecer, interpretar e interagir com a linguagem apresentada nos diversos meios. A alguns meios foram dedicadas subseções do texto, como para o computador, sendo ressaltado o uso de um programa processador de texto, como meio que possibilita maior flexibilidade às "sucessivas reescrituras de um texto até a versão final" (pg. 90). Ademais, é pontuada a questão da crença sobre o uso do corretor ortográfico liberar o usuário de revisar um texto.

Ainda é sugerido no texto usar as possibilidades da editoração eletrônica em aula, na produção de vários gêneros textuais de circulação social, taiscomo jornais, panfletos, etc.; ou fazer produções em rede, utilizando-se de recursos de produção coletiva em rede, incluso os de tempo real.

Na perspectiva do texto, percebe-se a valorização do potencial das NTIC em uma aula de LP.Por conseguinte, faz-se necessário que o professor seja capaz de associar os recursos disponíveis aos conteúdos a serem desenvolvidos, com uma prática mediada por NTIC. Neste contexto, no próximo item serão abordadas algumas questões pertinentes à formação docente e o uso de NTIC.

Formação Docente e o uso de NTIC

O que se espera de um professor de LP, além de que domine, com propriedade, a gramática? O óbvio, espera-se que ele tenha habilidades para aliar o seu conhecimento aos recursos didático-pedagógicos disponíveis, objetivando proporcionar uma aula de LM na qual os alunos possam conquistar a liberdade de produzir seus conhecimentos a partir de cada conteúdo desenvolvido pelo(e com)o professor, em um processo interativo e dinâmico.

Tal perfil de educador não nasce pronto, forma-se e se reforma durante a trajetória da docência. Neste sentido, os cursos de Licenciatura precisam manter os currículos atualizados e adequados à demanda educativa, bem como o professor precisa manter-se em atualização, seja em formações ofertadas pelas instituições

das quais faça parte, ou por meio de leituras ou, ainda, pela procura de cursos em outros níveis de ensino.

O professor precisa ter autonomia e segurança na escolha dos seus métodos de trabalho, visto que estas características são adquiridas pelo conhecimento, e não são restritas aos conteúdos de LP, mas acrescidas das habilidades em utilizar os recursos disponíveis, no caso desta pesquisa, os *laptops* do PROUCA, nas práticas pedagógicas cotidianas.

A formação deve atender formadores vinculados ao programa, equipes gestoras das secretarias e/ou coordenadorias educacionais e escolares, bem como os professores e alunos monitores. Considerando o objetivo proposto por este estudo, o olhar da pesquisa está voltado para a formação docente, mas sem ignorar o aporte de que o professor precisa para utilizar em sua prática pedagógica, com sucesso, os recursos disponibilizados nos *laptops* do PROUCA.

Nas palavras de Freire (2004), *o mundo não é. O mundo está sendo.* Já é possível, pois, perceber um aceno para o que, hoje, os educadores vivem. Apesar de alguns conteúdos curriculares não terem passado por mudanças, todo o entorno do processo educativo mudou, portanto os métodos pedagógicos precisam ser readequados, ou, em outras palavras, contextualizados para atender às demandas da contemporaneidade.

No livro *Medo e Ousadia* (FREIRE & SHOR, 2008), os autores dialogam acerca de questões do cotidiano do professor, sendo que uma das assertivas destacadas versa sobre os modelos de ensinar. Segundo eles, *os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais* (p. 27), apesar de, atualmente, já se vislumbrarem mudanças nas Licenciaturas em Letras. Nesse sentido, existem vários programas, como o PIBID[13], cuja proposta propicia, dentre outros aspectos, a desenvoltura dos futuros professores em relação ao uso das NTIC para fins investigativos e pedagógicos.

Perpassam pela questão de formação/atualização docente outras questões amplamente debatidas, como a desvalorização profissional no âmbito

[13]O Programa Insitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Acessado em 10 set. 2013. Disponível em http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid.

salarial ou de carga horária, porém, nesta pesquisa, tais itens não se constituirão em focos de análise. Contemplando os objetivos explicitados neste estudo, é fundamental abordar a importância do uso de NTIC em sala de aula, tendo em vista o fato de os *laptops* disponibilizados por meio do PROUCA instigarem no professor o desejo e a necessidade de incorporação de novos métodos e técnicas de ensino em suas práticas pedagógicas.

Ainda em relação a oportunidades de formação continuada, cabe destacar a Plataforma Freire, a qual, segundo informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação[14], é um sistema eletrônico, criado pelo próprio MEC para auxiliar o Plano Nacional de Formação dos Professores de Educação Básica (PARFOR).

A Plataforma[15] disponibiliza cursos de Licenciatura e de formação pedagógica continuada para professores regentes da Educação Básica que não tenham qualquer curso superior ou não sejam licenciados para a disciplina na qual atuam. Os cursos são ofertados em parcerias com instituições de Ensino Superior, nas modalidades presencial, semipresencial e à distância, cabendo ao professor se cadastrar na plataforma e aguardar a confirmação da vaga.

O professor possui, nessa plataforma, mais uma possibilidade gratuita de formação continuada e, principalmente, de se manter atualizado no que diz respeito ao uso de novos métodos de ensino, visto que, ao usar recursos digitais para aprender, o professor estará acrescentando métodos de ensino em seu repertório de práticas pedagógicas.

Novos métodos de ensino – o uso de NTIC – e a autonomia do ensinar e aprender

No universo educativo, sempre se debateu sobre metodologia e métodos de ensino. Independente da época, pensadores, bem como docentes, parecem ter chegado a um consenso, a saber, de que os recursos para mediar o aprendizado

[14]Disponível em http://www.plataformalattes.net/plataforma-freire acesso em 03 de dezembro de 2013.

[15]Acessada pelo link http://freire.mec.gov.br

são fundamentais, mas um professor capaz de aliar tais recursos ao seu fazer é imprescindível. Eis um constante desafio!

Muito embora se possam encontrar na literatura obras mais recentes, principalmente de autores que se vem dedicando a estudos cujo escopo abarca questões atreladas às TIC e à mediação docente, julgou-se pertinente revisitar algumas das obras de Paulo Freire, que é um dos pensadores educacionais brasileiros mais lidos no mundo, especialmente pelo fato de abordar brilhantemente a ideia da autonomia do aluno, o que se tem buscado dentro do PROUCA, foco desta pesquisa.

Apesar de muitas pessoas relacionarem seu trabalho unicamente com a educação popular focada na alfabetização de jovens e adultos, tem-se nos textos do referido autor uma riqueza de conceitos pertinentes ao ato de educar, em qualquer idade, nível escolar ou modalidade de ensino. Outro fator que enriquece e atribui crédito à sua obra é a prática do pesquisador, suas vivências no ensinar. Não se trata de alguém que fala da escola com um olhar externo, sem um fazer, sem a experiência; Paulo Freire apresenta suas experiências e reflete sobre elas.

Enfim, trazê-lo para esta pesquisa, que aborda fundamentalmente o fazer pedagógico em aulas de LP, é relevante, visto que ele sempre valorizou o que hoje é nominado por letramento. O ato de ler, por ele descrito, contempla uma compreensão crítica do que é *lido*, reiterado na asserção de que *a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto* (FREIRE, 1986, p. 12).

Freire nunca escondeu suas origens, tampouco a forma pela qual foi alfabetizado, *no chão do quintal de casa [...], com palavras do meu mundo* (FREIRE, 1986, pg. 16), e, refletindo sobre tal afirmação emerge o questionamento: será que o mundo lexical do aluno é contemplado na escola?

Independendo de o aluno estar ou não alfabetizado (no caso desta proposta investigativa alunos de sexto ano do Ensino Fundamental), partir do que ele sabe, conhece, explora para interlaçar os conteúdos a serem trabalhados é uma tática pedagógica que acena para o sucesso, visto que ocorrerá uma valoração do conhecimento prévio do aluno, do que ele já consegue atribuir significado, não

sendo esse, por conseguinte, tratado como um recipiente vazio que veio para escola a fim de ser preenchido.

No que diz respeito à relação de professor e aluno, a questão de hierarquia e poder também precisa ser revista, apesar de o público de alunos do Ensino Fundamental fazer parte da chamada geração de nativos digitais, os alunos de escolas públicas de regiões carentes, como revelam dados de pesquisas nacionais disponíveis no *site* do MEC, não têm acesso à *internet* em casa, e, dependendo do bairro, nem as chamadas *lan houses* ou *cybers* estão instalados. Neste prisma, a escola também se torna um espaço digital. É nela que os alunos têm suas principais práticas de inclusão digital (principalmente no caso das escolas contempladas com o PROUCA), além de toda a função educativa e social que já é atribuída ao contexto escolar.

Na interpretação do pensamento de Freire, a autonomia é fundamental no processo de ensino-aprendizagem e, para que seja contemplada, o professor precisa adequar seu método de ensino ao contexto de cada turma, bem como desenvolver determinadas habilidades, como pesquisa, criticidade, respeito aos saberes dos alunos, reflexão crítica do fazer, curiosidade, comprometimento, dentre outras citadas pelo autor em uma de suas mais conceituadas obras: *Pedagogia da Autonomia* – cuja leitura é considerada relevante para professores em formação, podendo ser revisitada em vários momentos da trajetória docente. Neste livro Freire, aborda a questão da criticidade no que concerne à percepção de ideologias subjacentes nos textos de circulação social, bem como ao olhar reflexivo que o professor precisa manter em relação à prática.

Ressalta-se, pois, que a ideia de promover a autonomia se constitui em um dos aspectos fundantes do PROUCA, programa acerca de cuja implantação reflete-se no estudo ora proposto, o qual foi implantado para suprir o baixo número de máquinas nas salas de informática do PROINFO, e também para propiciar a inclusão digital nas escolas que não possuíam tais salas.

Neste novo contexto, o uso de um computador por aluno pode estimular a autonomia de aprendizado, caso as práticas pedagógicas contemplem a sua utilização pelos aprendizes de forma não reducionista ou restritiva, conferindo-lhes a oportunidade de desenvolvimento de habilidades e competências, para que possam

dar continuidade à construção de conhecimentos e saberes por meio do uso das ferramentas digitais, para além dos muros escolares.

Em síntese, cabe enfatizar que a simples disponibilização *delaptops* aos alunos das escolas contempladas com o PROUCA não garante a sua autonomia. O processo de ensino/aprendizagem eficaz e efetivo depende, em grande parte, das atividades propostas, as quais deveriam despertar ações como observar, pensar, refletir, decidir/resolver, construir/criar e recriar. As formas como as NTIC são incorporadas às práticas pedagógicas podem limitar ou incrementar as ações supracitadas. Assim, este estudo, além dos demais objetivos específicos apresentados, pretende descrever algumas das práticas de sala de aula apontadas pelos professores e alunos sujeitos da pesquisa como bem sucedidas.

Todavia, é válido registrar que não se ambiciona apresentar ou prescrever um método milagroso de trabalho. Acredita-se, no entanto, na possibilidade de os dados desta investigação, uma vez compartilhados no contexto em que foram coletados, contribuírem para que os professores, a partir do conhecimento das atividades desenvolvidas por seus pares, possam refletir, adaptar e recriar o seu fazer pedagógico.

Educação pressupõe caminhada, não se trata de uma fazer estático, portanto, a cada projeto implantado faz-se necessário manter um olhar reflexivo com enfoque crítico e avaliativo, para que as adequações necessárias possam ser executadas.

No Uruguai, país vizinho e fronteiriço, o projeto CEIBAL, à semelhança do PROUCA, foi implantado em dois mil e seis, sendo apoiado em pilares de formação de professores e expansão de *internet* banda larga por todo o país.

No mês de setembro de dois mil e treze, foi apresentada uma avaliação nacional com os estudantes que usam as *CEIBALitas*. Pela interpretação dos dados, foi constatado que não ocorreram melhoras no desempenho dos estudantes em matemática e leitura. Frente estes resultados o governo, pela figura do diretor do *Plan CEIBAL*, Miguel Brechener, afirma que é necessário mais tempo para se obter melhoria educativa, pois as mudanças em educação são lentas.

O diretor geral do Ensino Fundamental uruguaio, Héctor Florit, afirma que “não se muda uma didática de quinhentos anos em cinco” (*El País,* 19, setembro de

2013, pg A6). Cita como ponto positivo a aquisição de saberes tecnológicos, por parte de todos os alunos. Segundo Florit, o que falta é transformar a didática potencializando o uso educativo dos computadores, posicionamento este provavelmente válido para o contexto brasileiro.

A questão é amplamente debatida e apresentada em manchete de capa do jornal uruguaio, de ampla circulação, *El País.* São destacados como pontos importantes para a melhoria de aprendizagem com o *Plan CEIBAL*: a formação docente, a contratação e a valorização dos professores, o que pressupostamente se aplica ao contexto brasileiro. É importante destacar que, ao mesmo tempo que se abordam índices de desempenho, são apresentadas reportagens, no jornal supracitado, que apresentam a capacidade de solução de problemas, por alunos e professores, no contexto uruguaio.

A pesquisa uruguaia considerou os percentuais das atividades feitas em aula com os *laptops*, sendo as mais citadas: baixar informação da *internet*, escrever um texto, planilha de dados, calculadora, correio eletrônico, navegação, jogos e bate-papos, reiterando que falta um uso educativo da ferramenta. Com o intuito de cotejar tais dados a aspectos da pesquisa ora proposta, planeja-se incorporar aos questionários aplicados aos alunos das escolas contempladas com o PROUCA, em Bagé, perguntas concernentes às atividades efetivamente realizadas em sala de aula por meio dos uso dos *laptops*.

Ressalta-se que, assim como foram coletados e interpretados os dados referentes ao *Plan CEIBAL* no Uruguai, fazem-se prementes análises consistentes acerca da implantação do PROUCA em escolas brasileiras e suas repercussões no desempenho escolar dos alunos envolvidos.

Explorando o uso das ferramentas digitais na prática pedagógica

Uma questão relevante no que diz respeito ao melhor uso das ferramentas digitais, no caso os *laptops* do PROUCA, é a carência de material didático adequado aos recursos. O que se observa em muitos livros didáticos

“digitais” é uma simples cópia do impresso, sem a exploração de recursos como vídeos, áudios, infográficos, etc.

Uma saída para tal situação é adotada por algumas escolas que resolveram produzir material didático com os alunos, incluindo aplicativos compatíveis com diferentes equipamentos, como *tablets*, smartphones, smartTV, etc. Esta, não obstante, não é a única alternativa. O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014 exige das editoras a existência de conteúdos multimídias e da disponibilidade dos livros em versão digital, possibilitando correções e adaptações aos conteúdos, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas.

Destaca-se como exemplo de experiência bem sucedida a prática pedagógica desenvolvida no Colégio de Aplicação da UFRGS, no qual o projeto UCA foi implantado como piloto pelo MEC no ano de dois mil e dez. A instituição socializa em seu *site*[16] os projetos desenvolvidos, um diário de atividades que conta com um roteiro passo-a-passo da instalação do UCA no colégio, bem como relata os problemas enfrentados pela equipe e suas soluções. O *site* também disponibiliza acesso a toda a proposta de implantação dos *laptops* educacionais na instituição.

Os projetos são divididos em: a) Anos Iniciais; b) Amora[17], que contempla os sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental, público investigado neste estudo; c) Pixel, nos oitavos e nonos anos; e d) Ensino Médio.

Na apresentação do projeto UCA feita no *site* da escola é ressaltada a formação inicial e continuada dos professores para o uso inovador dos *laptops* educacionais. Nesta perspectiva, destaca-se, pois, a necessidade de uma formação docente, inicial e/ou continuada, que oportunize ao professor condições de explorar e criar os programas/aplicativos disponíveis para além de seu domínio restrito, mas atrelando tais conhecimentos a ações didático-pedagógicas eficazes, promovendo, ainda, o letramento digital do aluno.

O ensino mediado pelas NTIC: possibilidade de uma Aprendizagem Significativa

[16]Disponível em http://www.ufrgs.br/projetouca/pagina-inicial acessado em 19 de outubro de 2013.

[17]Disponível em http://www.ufrgs.br/projetoamora acessado em 19 de outubro de 2013.

O aprendizado se torna de sucesso quando o aluno é capaz de aplicar os conhecimentos aprendidos em situações concretas, no caso da Língua Materna (LM) diz-se que o aluno precisa conhecer o sistema da língua para usá-la nas diversas situações concretas de fala, ou seja, nas distintas esferas do convívio social.

Cabe ao professor a tarefa de despertar no aluno o interesse sobre o estudo da língua ou, ainda, fazer com que esse perceba a importância de se expressar com clareza. Valorizar o conhecimento pode ser considerado um dos princípios educativos, e dado o contexto atual, conseguir aliar a linguagem que o aluno usa nos dispositivos tecnológicos ao fazer docente pode ser uma conquista.

Muitos estudiosos de Língua Portuguesa (LP) abordam a questão do ensino no sentido de que o professor seja capaz de fazer com que o aluno entenda a existência de distintos ambientes de fala e gêneros, e que cada ambiente exige um léxico específico do falante. Nesta contextualização de ensino, emerge o uso de tecnologias no contexto escolar. Assim, começam a ser instaladas nas escolas salas de informática, redes de acesso à *internet* banda larga, além da distribuição de um computador por aluno (UCA) e de *tablets*. Mas isto não é tudo. Uma vez tendo os dispositivos na escola, como aliá-los à prática docente? Eis o desafio!

Os pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa, aqui representados pela teoria de Ausubel, psicólogo americano, propõem uma *aprendizagem cognitivista*[18]*,* oposta à aprendizagem mecânica. Neste modelo de aprendizagem, cada nova informação precisa estar ancorada e em interação com conceitos relevantes já existentes na estrutura do aluno.

O fator central da teoria de Ausubel, segundo Masini e Moreira (1982), é *aquilo que o aluno já sabe (*p. 7). Este conhecimento prévio do aluno é chamado de *subsunçor.* Para aprender, o aluno ancora (associa/ interliga) os novos conhecimentos aos subsunçores, gerando um novo subsunçor. Na idade dos alunos que farão parte desta pesquisa, ocorre a *assimilação de conceitos* que sempre deverão ser relacionados a conhecimentos anteriores. Para facilitar este processo, Ausubel indica o uso de *organizadores prévios,* que vão servir no processo de

[18]Conteúdo acessado em 14 jun, 2013. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/David_Ausubel

relação entre os conhecimentos como uma *ponte entre o que o aprendiz sabe e o que ele deve saber* (p.12).

Porém, na visão dos autores, para que esta aprendizagem ocorra, são ressaltados, como indispensáveis, o interesse do aluno e o material didático. Neste contexto, acrescenta-se como não menos importante a metodologia didático-pedagógica adotada pelo professor em sua prática. Logo, o uso dos *laptops* do UCA parece favorecer os preceitos da aprendizagem significativa, visto que o professor poderá contar com um leque maior de recursos em um espaço/ambiente virtual que venha a despertar o interesse do aluno. Tem-se isso como pressuposto para este estudo.

Aprender significativamente um dado conteúdo de LP implica que o aluno utilize o aprendido em uma situação concreta de fala/escrita, tendo mais facilidade, visto que foi capaz de *atribuir significados e estes têm sempre componentes pessoais* (MOREIRA, 2010).

Dentro do que é apresentado nessa forma de aprendizagem existe uma terminologia específica, mas, como ressalta Moreira (2010), *aprendizagem com significado, compreensão, retenção, capacidade de transferência, para ocorrer precisa da pré-disposição* (grifo meu)*para aprender* (p.15).

A vontade do aprendiz é fundamental, e nesta afirmação novamente surge a questão do método empregado pelo professor, uma vez que este possui a capacidade de despertar no aluno o interesse por participar de uma atividade, por aprender, enfim. Reitera-se a oportunidade dada aos professores sujeitos desta pesquisa em tornar suas aulas, mediadas por NTIC com o PROUCA, em espaços significativos de aprendizagem.

As possibilidades de escrita com a WEB 2.0

Com o advento da *web* no formato 2.0 a questão de produção colaborativa *on-line* tornou o uso da *internet* ainda mais interessante, por conseguinte os usuários convivem com a possibilidade de ler, refletir, opinar e

produzir alguns conteúdos. Logo tem-se ferramentas potencialmente interessantes no fazer pedagógico.

Tratando-se da questão de letramento, leitura, interpretação e produção de texto, o professor de LP pode usar os aplicativos disponibilizados na rede a favor do fazer pedagógico na escola. Criar ambientes virtuais para o aprendizado, trabalhar com gêneros atuais, como o correio eletrônico (*e-mail*), preenchimentos de formulários e de pesquisas, dentre outras práticas possíveis neste contexto tecnológico, muito provavelmente tornará a aula de LM mais interessante aos alunos.

O PROUCA abrange uma pequena parcela dos estudantes brasileiros. Segundo dados oficiais, apenas 2% são contemplados, mas 49% das escolas públicas possuem salas de informática, conforme o resultado do censo escolar de 2012[19].

Por meio do uso dos *laptops*, os alunos têm condições de se tornarem autores, pois podem produzir e disseminar conteúdos entre seus pares com maior autonomia e com a possibilidade de explorar recursos digitais.

Muitas são as possibilidades, mas os materiais didáticos ainda não estão adequados à nova demanda escolar. Falta ao professor um suporte de materiais pedagógicos que interajam com os recursos tecnológicos. Considerando as escolas públicas, espaços desta investigação, ainda poucos são os livros didáticos que trazem um suporte tecnológico adequado, muito embora o panorama, neste sentido, venha a melhorar, com o cumprimento da determinação do MEC, no que diz respeito às adequações das editoras para participar da concorrência no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014.

Mais uma experiência bem sucedida, digna de destaque, também é oriunda do Colégio de Aplicação da UFRGS. No projeto Amora, do qual fazem parte todos os professores, os alunos participam de projetos investigativos que são trabalhados em todas as áreas do conhecimento, mas orientados por um professor.

[19]Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumotecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf acesso em 28 outubro de 2013.

A construção dos trabalhos é feita por meio da ferramenta *PB Works* e a página do trabalho[20] fica disponível para acesso no *site* do projeto.

Nos trabalhos que envolvem visitas de campo, os alunos são desafiados a produzirem vídeos de animações sobre o tema proposto, os quais são postados no *youtube* e os *links* ficam disponíveis na página do projeto[21]. Os *laptops* estão integrados às atividades de diferentes formas, mas sempre em tarefas pedagógicas planejadas para explorar as interações possíveis, tendo a disponibilidade da ferramenta.

Percebe-se a lógica do trabalho pedagógico da escola, nas pesquisas feitas pelos alunos, baseando-se em interpretação, vivência, produção, revisão e socialização do conhecimento por meio do uso dos recursos tecnológicos disponíveis, no caso os *laptops* do PROUCA.

Em todo o trabalho destaca-se o uso da ferramenta *PBWorks*[22]para a produção de material e para a prática da escrita colaborativa, explorando os recursos da Web 2.0. Tal ferramenta possui versões pagas e gratuitas que oferecem recursos para facilitar a produção, o acesso e o compartilhamento de informações.

O professor possui autonomia para gerenciar sua página no *PBWorks,* publicando, gerenciando acessos, atribuindo permissões, disponibilizando aos alunos uma quantidade de recursos em um só ambiente, com interface rápida e otimizada, com carregamento e armazenamento de informações na nuvem. É mais acessível e com visual mais atraente do que se poderia conseguir com hospedagem gratuita dos *blogs* educacionais.

Todas as possibilidades apresentadas no texto, quanto ao uso de ferramentas digitais em sala de aula, serão válidas, principalmente, com a mediação do professor. É ele quem deve reconhecer em sua turma, considerando o conteúdo proposto e os objetivos a serem alcançados, a aplicabilidade de um recurso digital. Ressalta-se que o aluno pode também explorar tais recursos nos momentos em que

[20]Por exemplo a pesquisa sobre o neonazismo na sociedade brasileira disponível em http://pedrinhoafavordahistoria.pbworks.com/w/page/70452498/FrontPage acesso em 19 de outubro de 2013.

[21]Disponível em http://www.ufrgs.br/projetoamora/atividades-integradas acesso em 19 de outubro de 2013.

[22]Disponível em http://pbworks.com/about-us acesso em 25 de outubro de 2013.

levar para casa os *netbooks*, fato que pode contribuir, sobremaneira, para o incremento da tão desejada autonomia.

Sabe-se que a estrutura física e o suporte técnico são deficitários em algumas escolas, porém isso não inviabiliza por completo o uso dos *nets* do PROUCA, visto que, uma vez tendo energia elétrica, ou estando as máquinas com a bateria carregada, já se torna possível explorar os recursos pré-instalados.

É reconhecido, pois, que usar a *internet*, além de atrair o interesse do aluno, traz uma infinidade de recursos para a sala de aula. Entretanto, para incluir NTIC na prática pedagógica, o fundamental é dispor de equipamentos e de um professor que conheça os recursos disponíveis e que se sinta capaz de explorá-los em seu fazer.

Nesta perspectiva, a pesquisa ora proposta buscará verificar em que medida e como os recursos digitais são explorados pelos professores de Língua Portuguesa, nas escolas contempladas com o PROUCA selecionadas, por meio de metodologia cuja abordagem e o percurso serão descritos na seção a seguir.

Metodologia

Preliminarmente, foi realizado um estudo piloto, cujos instrumentos de coleta de dados compreenderam: (a) entrevista contendo questões semiestruturadas, tendo como respondente uma das professoras do contexto supracitado; e (b) questionário híbrido para os alunos. Para tanto, o estudo ancora-se na abordagem qualitativa, que é um campo da investigação que, por sua essência naturalista, permite ao pesquisador estudar e analisar os dados em seus cenários naturais.

Resultados e discussão

Ressalta-se o fato de esta ser uma pesquisa em desenvolvimento, cujos dados alvos de análise até o momento originam-se de estudo piloto, desenvolvido com a finalidade de verificar se os objetivos de pesquisa são pertinentes em termos

analíticos, bem como se as questões concernentes aos instrumentos investigativos atendem aos propósitos traçados.

Uma questão revelada pela tabulação dos dados é de que a maioria dos informantes, ora alunos do sexto ano da escola selecionada para o desenvolvimento da pilotagem, é oriunda de outras escolas. Este fato é relevante no que diz respeito ao desejo de analisar possíveis melhorias nos índices, como o IDEB, decorrente ou não da utilização dos *laptops* educacionais do PROUCA, levando em consideração o universo dos estudantes das escolas municipais, visto que nem todas as instituições são contempladas pelo programa em questão, e em várias de tais escolas, de acordo com dados oficiais, não existe sequer sala de informática.

Um dado que pode ser considerado surpreendente é a afirmação de 82% dos alunos sobre o acesso à internet em casa. Tal acesso, segundo os referidos informantes, é oriundo de redes sem fio compartilhadas entre vizinhos, a da própria escola, e a ofertada pela telefonia móvel. A tabulação dos dados também revela que, dos 82% que acessam a *internet* em casa, a maioria acessa redes sociais e *sites* de jogos.

Os alunos acreditam que as máquinas possam ser utilizadas em outras atividades nas aulas de Língua Portuguesa, e a maior parte deles sugere o uso em redes sociais e jogos. Uma vez tendo acesso a estas afirmações, é provável que o professor se desafie a criar atividades com os alunos, utilizando outras ferramentas e aplicativos que explorem as redes sociais e a interface dos jogos, como, por exemplo, simuladores educacionais. Eis um dos motivos que justificam a realização desta pesquisa, cujos dados deverão ser socializados com os professores, não apenas os envolvidos no processo, a fim de instigar reflexões e mudanças necessárias.

A professora investigada, no que diz respeito à formação continuada, ressalta sua importância, e afirma ter participado de todas as formações ofertadas, mudando sua prática e revendo seu fazer pedagógico a cada evento. Quanto às formações específicas do PROUCA, ela ressalta que a escola mantém encontros quinzenais para troca de práticas entre os professores.

No que concerne ao envolvimento dos alunos nas aulas, ela afirma que estes não estão preparados para usar os *netbooks* do PROUCA, uma vez que somente têm vontade de acessar as redes sociais, tornando-se necessário chamar a atenção durante as aulas. Todavia, quanto às atividades propostas em aula, a professora afirma que os alunos têm bom desempenho em tarefas que exijam pesquisas na *internet*. Questionada sobre as mudanças no PROUCA, ela ressaltou a necessidade da instalação de bloqueadores de acesso a sites considerados inadequados, bem como que viessem pré-instalados programas educativos. Quanto à questão de infraestrutura, a professora comenta sobre a premência de uma *internet* de qualidade.

Conclusão

Mediante a realização deste estudo, verificaram-se alguns pontos de vista da professora sobre a sua capacitação e formação para o uso efetivo das NTIC em sala de aula; descreveu-se algumas das práticas da docente, bem como foi possível observar se tais práticas estão despertando maior interesse de aprendizado nos estudantes, segundo as informações fornecidas pelos alunos.

A professora tem interesse por conhecer o potencial dos recursos tecnológicos disponibilizados pelo Programa UCA, pela percepção da eficiência de algumas práticas no processo de ensino-aprendizagem; e, espera, ainda que de modo gradual, a apropriação tecnológica dos professores investigados, permitindo-lhes a escolha de práticas pedagógicas que sejam adequadas ao seu contexto educativo, mantendo a observância de espaço/tempo/abordagens metodológicas necessárias para o engajamento dos alunos na realização das atividades propostas.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. Redes Digitais e Metamorfose do Aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL, Governo Federal. Lei 12.249. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf. Acesso em agosto de 2012.

CARNEIRO, Moaci A. Ldb Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DEMO, P. Educação hoje: "novas" tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. (30 ed.). São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____.A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. (14 ed.) São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Educação como Prática da Liberdade. (31 ed.) São Paulo: Paz e Terra,2008.

_____. Pedagogia do Oprimido. (47 ed.) São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. Medo e ousadia: cotidiano do professor. (12 ed.) São Paulo: Paz e Terra,2008.

LÉVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da Informática. 15ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 17. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

MASINI, Elcie F. S. & MOREIRA, Marco. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v.22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

MOREIRA, Marco A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. São Paulo: Centauro, 2010.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade. Vol. 23, N. 81, Dez. 2002, p. 143-162.

UFRGS, Colégio de Aplicação. Cap – UFRGS: UCA. Disponível em http://www.ufrgs.br/projetouca/pagina-inicial acesso em 18 outubro de 2013.

EXPOSIÇÃO SENSORIAL: ESCULTURAS QUE BROTAM DA TERRA PARA VER COM AS MÃOS

Andréa Machado[23]

RESUMO

O presente relato de experiência é resultado de uma exposição sensorial intituladaEsculturas *que brotam da terra para ver com as mão*s, realizada em um museu situado no município de Timbó- SC, que atendeuaproximadamente cem pessoas cegas ou com baixa visão entre os meses de setembro e novembro de 2012.A exposição teve como objetivo principal garantir o acesso para o público cego ou com baixa visão ao patrimônio e a educação contextualizada acerca do processo imigratório para o Sul do Brasil a partir do século XIX e o processo de colonização da Colônia Blumenau através da interação comas esculturas de Egídio Frankenberger e o acervo museológico.

PALAVRAS-CHAVE: Museu; Educação Museal; Deficiência Visual; Acessibilidade.

SENSORY EXHIBITION: SCULPTURES THAT EMANATE FROM THE EARTH TO SEE WITH YOUR HANDS

Keywords : Museum; Education; visual impairment; accessibility.

INTRODUÇÃO

[23]Professora de História, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB e membro do grupo de pesquisa: Filosofia e Educação EDUCOGITANS. Bolsista de Demanda Social da CAPES. Email: profesandreamachado@gmail.com.

O objetivo deste artigo é tecer algumas considerações acerca do processo de elaboração do projeto de exposição sensorial intitulado: *Esculturas que brotam da terra para ver com as mãos* e sua aplicação por uma equipe de educadores de museu. O projeto se fundamentou no PNSM- Plano Nacional Setorial de Museus, no Estatuto de Museus[24], no relatório da PNM- Política Nacional de Museus e nas orientações referente à universalidade de acesso nos espaços museais do IBRAM- Instituto Brasileiro de Museus, ICOM -*International Council of Museums*, além do PEPE - Programa Para Públicos Especiais da Pinacoteca do Estado de São Paulo,bem como, na obra *Inclusão, construindo uma sociedade para todos* do pesquisador Romeu K. Sassaki (2010).

A metodologia utilizada para a ação museológica foi a Educação Musealna perspectiva inclusivafundamentada no Modelo Social da Deficiência, abordadonos estudos de Crespo (2009) e Sassaki (2010). Na concepção de Diniz (2007 *apud* CRESPO, 2009, p. 48) no Modelo Social de compreensão da deficiência são os sistemas sociais que levam as pessoas à "experiência da deficiência" e não a lesão e justifica sua afirmação:

> A lesão é a ausência parcial ou total de um membro, de um órgão ou a existência de um defeito num mecanismo corporal. A deficiência é a desvantagem ou restrição para exercer uma atividade causada pelo meio ambiente social hostil a todos os que têm lesão e os exclui da sociedade. Lesão é uma característica como o sexo ou a cor da pele, ao passo que deficiência é o resultado do procedimento e da discriminação enfrentados pelas pessoas em razão da incapacidade de a sociedade se organizar para incluí-las. (MACHADO, 2015, p.57)

[24] A Lei nº 11.904 de 14 de janeiro de 2009 institui o Estatuto de Museus e dá outras providências.

Em outras palavras, para Diniz (2007*apud* CRESPO, 2009) a pessoa pode ter lesão, contudo, não precisavivenciar a experiência da deficiência se a sociedade estiver ajustada para incorporar a diversidade humana, dentro de suas necessidades e especificidades.Sassaki (2010, p.40) corrobora com a opiniãoda pesquisadora acerca da responsabilidade da sociedade quanto a inclusão e completa seu pensamento com a seguinte afirmação: "[...] para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros e não o contrário".

E levando estas concepções de inclusão para o universo do museu, os educadores do museu de Timbó compreenderam que para incluir o público vidente e não vidente e garantir o acesso ao patrimônio, acervo e coleções, seria necessário mudar o museu como um todo. Isto porque, assim como a maioria das instituições museológicas brasileiras, continuavaalicerçado nosantigos modelos de museu dos séculos XIX e XX que priorizavam o acesso para o público vidente e de preferência letrado. Seria necessário então reaprender a comunicar o museu.

Os conceitos de inclusão social de Sassaki (2010, p.100) serviram de base para análise dos impedimentos para a comunicação no museu de Timbó para o público cego ou com baixa visão[25], sendo três principais barreirasidentificadas pela equipe de educadores: a barreira atitudinal, a barreira arquitetônica e a barreira comunicacional. Estas mesmas barreiras foram identificadas em quatorze museus localizados nos Estados de São Paulo-SP, Santa Catarina-SC, Rio Grande do Sul-RS e Minas Gerais, através da aplicação de um questionário sobre a acessibilidade para o público cego ou com baixa visão.

Cabe destacar que a ação museológica na perspectiva da inclusão possibilitou a reflexão sobre a garantia de acesso para o público cego ou com baixa visão em todos os ambientes do museu de Timbó e também o conhecimento em relação aos mecanismos e ferramentas que possibilitam a superação das barreiras de impedimento que causam a exclusão no espaço museal. E para além disso, tornou possível a parceria entre educadores da instituição e equipe multidisciplinar da ACEVALI - Associação de Cegos do Vale do Itajaí, localizada no município de Blumenau-SC.

[25] Cabe esclarecer que as pessoas com baixa visão são videntes.

E por fim, a açãoresultou numa pesquisa de mestrado intituladaEducação Museal na perspectiva da Educação Inclusiva: o museu no contexto das pessoas cegas ou pessoas com baixa visão,concluída em 2015.

A DEFICIÊNCIA E INSERÇÃO SOCIAL

Os termos inclusão social[26], sociedade inclusiva[27], universalidade de acesso[28], desenho universal[29], dentre outros, se tornaram correntes na esfera dos governos, diferentes segmentos da sociedade e também no setor museológico recentemente, muito provavelmente porque até a década de 1980, pouco ou nada se falava a respeito da inclusão social, não apenas no Brasil, mas, no mundo.

Até então, se utilizava o termo integração social que surgiu com os conflitos mundiais que vitimou milhares de pessoas e segundo Silva(1987, p.327)tornou a deficiência "um problema individual".Naquele contexto, ainstitucionalização das pessoas com deficiência segundoHarlos (2012), se intensificou numa tentativa de atender os direitos sociais e políticos dos soldados e dos civis, vítimas da guerra. Os governos se tornaram responsáveis em garantir assistência às pessoas com deficiência, principalmente aos feridos nas guerras e por este motivo, investiram na construção de hospitais e asilos de grande porte para

[26] Conceitua-se inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral nos quais as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Os praticantes da inclusão se baseiam no Modelo Social da Deficiência (SASSAKI, 2010, p. 41).

[27]A sociedade inclusiva precisa ser baseada no respeito de todos os direitos humanos fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, participação democrática e vigência do direito. A menção do conceito sociedade inclusiva é bastante recente nos meios especializados em assuntos de deficiência. Ele vem sendo crescentemente mencionado a partir de 1995 em traduções e textos originais em português. Ele é mais recente do que os conceitos de Educação Inclusiva, lazer inclusivo e empresa inclusiva, os quais começaram a ser aplicados já na década de 1980 nos EUA, na Europa e em alguns outros países. A semente da sociedade inclusiva foi lançada em 1981 pela própria ONU- Organização das Nações Unidas. (NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 9 apud SASSAKI, 1997, p.165-166)

[28] A Lei 11. 904 de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus e dá outras providências preconiza no seu artigo 2º que são princípios fundamentais dos museus no inciso V – a universalidadedo acesso, o respeito e a valorização à diversidade cultural. Mais informações: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm. Acesso: 24 de junho de 2015, as 10h08 min.

[29] Para o Arquiteto Eduard Steinfeld (1994, p. 87 apud SASSAKI, 1987, p. 141-148) o desenho universal abrange produtos e edifícios acessíveis e utilizáveis por todos, inclusive pelas pessoas com deficiência, daí ser ele diferente do desenho acessível e da arquitetura acessível, destinados exclusivamente ou preferencialmente para as pessoas com deficiência. E quando o desenho universal for adotado como norma, o símbolo internacional de acesso tende a desaparecer.

o atendimento às pessoas tendo como objetivo (MACHADO, 2015, p. 53) a “[...] cura e reabilitação do corpo para promoção da igualdade e a integração social”.

O Modelo Individual ou Modelo Médico de compreensão da deficiência defendia que o indivíduo com deficiência precisava ser integrado à sociedade, entretanto, cabia a ele, ou seja, ao próprio indivíduo, se adaptar ao meio e à sociedade e não o contrário. Em resumo, este modelo considerava a deficiência uma questão individual, ou melhor, (MACHADO, 2015, 55) “um problema individual” que precisava ser resolvido através do “tratamento individual”para que, conforme Crespo (2009, p. 49), “[...]o corpo pudesse ser ”concertado” e “adaptado” para poder funcionar a contento no ambiente social tal qual existe”.

O debate atual referente à inclusão de todos na sociedade se ampara no Modelo Social da Deficiência, que de acordo com Diniz (2007 apud CRESPO, 2009, p. 48) “[...] sustenta que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas como uma questão social” que “ transfere para a sociedade a responsabilidade pelas vantagens e desvantagens enfrentadas pelos indivíduos deficientes”. Cabe destacar que a questãoda inclusão se aprofundou pela via dos movimentos reivindicatórios das pessoas com deficiência e sem deficiência (MACHADO, 2015, p.37) e “[...] ganhou visibilidade em 1981, com a campanha de conscientização da ONU - Organização das Nações Unidas, intitulada *Ano Internacional das Pessoas Deficientes”*.

Desde então, a pouco mais de trinta anos, a sociedade brasileira e os governos se conscientizaram que a deficiência é uma questão social (CRESPO 2009, p. 37-49) e não é um” problema individual” ou familiar ou ainda, “uma doença”. Desde a década de 1980, a sociedade vem sendo orientada que tem responsabilidade de incluir todas as pessoas, sem exceção e que precisa romper com as barreiras de impedimento que levam a exclusão nos espaços privados e públicos, dentre os quais, os museus.

O MUSEU COMO ESPAÇO DE DIREITO PARA O PÚBLICO VIDENTE E LETRADO

Até a década de 1980 e 1990, era uma prática comum no Brasil a segregação domiciliar ou institucional das pessoas com deficiência. Dado o exposto,

podemos pressupor que, se estas minorias não usufruíam os direitos básicos devido aos sistemas sociais excludentes,também não poderiam usufruir o direito de conhecer um museu. O fato é que esta realidade ainda se perpetua nos museus até os dias atuais, já que alguns públicos são excluídos destes espaços, principalmente o público não vidente.

Em nosso entendimento, esta realidade de exclusão de alguns públicos é reflexo da história da constituição dos museus. No que se refere a criação dosmuseus brasileiros,ocorre que, desde do século XIX (JULIÃO, 2014, p.23)estiveram alicerçados nos modelos europeus de museu, num primeiro momento com "perfil científico" e posteriormente (MACHADO, 2015, p. 72) "[...] com um delineamento político que contribuiu para as construções simbólicas de nação brasileira, para a consolidação de uma identidade nacional e para a vinculação de uma história oficial" a serviço do Estado e da elite.

Por um longo período da história dos museus, conforme Julião (2014, p.23), a cultura brasileirafoi "representada simbolicamente por suntuosos acervos e coleções museológicas". Os bens coletados, salvaguardados e preservados nos séculos XIX e meados do século XX,contemplavam alguns segmentos da elite branca e não a população em geral, sendo um espaço de direito para poucos.Ou seja, era um espaço de direito para a elite branca, vidente e de preferência letrada.

Com os processos pela democratização da cultura iniciado na década de 1960, esta concepção começou a ser desconstruída e se fortaleceu (MACHADO, 2015, p. 77) "com o Movimento Internacional da Nova Museologia (1984- Quebe, no Canadá)[30], os cursos de museologia e a aproximação dos museólogos com profissionais de diferentes áreas do conhecimento que influenciaram na estruturação e reestruturação dos museus".

O processo de redemocratização também foi determinante para a mudança de mentalidade, isto porque, as diferentes vozes do povo brasileiro

[30] Em Santiago do Chile, numa Mesa - Redonda em 1972, foram delineadas as bases conceituais da Nova Museologia no "[...] sentido de tornar os museus mais próximos dos novos anseios da sociedade, colocando em evidência a prioridade da ação museal no campo da intervenção social, abrindo também espaço para se pensar a museologia de forma global, situando-a entre as ciências sociais". (SANTOS, 2008, p.76-77). As "Jornadas sobre a função social do Museu" foram organizadas pelo MINOM (Movimento Internacional para uma Nova Museologia) em Vila Franca de Xira 1988, Portimão 1989, Vilarinho da Furna 1990, Lisboa 1991 e Setúbal 1992 e os "Encontros Nacionais de Museologia e Autarquias" que já tiveram lugar em Lisboa 1990, Beja 1991 e Setúbal 1992. (MOUTINHO,1993, p.7).

passaram a ser ouvidas e os grupos etnicos, sociais e populares foram,nas palavras de Julião (2014, p. 27) “[...] incorporados pelo discurso e pela prática preservacionista, não apenas como objetos de estudo, mas, como produtores de cultura e sujeitos da história”.

E como resultados destes movimentos, novas práticas e teorias foram sendo propostas pelo ICOM- International Council of Museums e pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura, por órgãos governamentais e não governamentais e diferentes segmentos da sociedade com vistas para a redefinição do papel social e pedagógico dos museus, bem como, para a democratização destes espaços com objetivo de garantir o acesso aos diferentes públicos. E o Documento Preliminar do Plano Nacional de Educação Museal aprovado em 2014 é exemplo deste esforço coletivo.

No que diz respeito as conquistas dos movimentos reivindicatórios em prol da inclusão social e dos direitos previstos na Constituição Federal de 1988, que elegeu como fundamento a cidadania e a dignidade humana (art. 1º inciso II e III) e tem no seu artigo 3º como objetivo fundamental “[...] promover o bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2000, p. 13), houve avanços significativos.

Porém, não podemos deixar de mencionar que ainda precisamos avançarna questão da garantia de acesso à educação museal, ao patrimônio e aos bens musealizados para os diferentes públicos vidente e não vidente.

A REALIDADE SOBRE A ACESSIBILIDADE NOS MUSEUS BRASILEIROS

Após pesquisa realizada nos *sites* institucionais desde 2012,na condição de educadora de museu e durante a investigação de mestrado de 2013 a 2014 referente à garantia de acesso para o público cego ou com baixa visão ao patrimônio e aos acervos museológicos, concluímos que não apenas o museu localizado em Timbó apresenta barreiras de impedimento para a inclusão do público em questão. A maioria dos cinco mil museus brasileiros (à exceção da Pinacoteca e o Museu do Futebol de São Paulo),ainda não garentem a universalidade de acesso conforme previsto na Legislação sobre Museus, isto porque, ainda se alinham aos antigos

modelos de museu quepriorizam o atendimento ao público vidente e letrado. Esta afirmação se apóia na investigação de mestrado realizada em quinze museus nos estados de SP, SC, MG e RS, entre os meses de março de 2013 e julho de 2014 e também nos estudos de Santos (1994; 2008), Cohen (2012) e Julião (2014).

Quanto a questão da falta de acesso aos bens culturais, Regina Coenh *et al* (2012, p. 23) afirma que na prática " a acessibilidade de todos os potenciais usuários às instituições culturais ainda está bastante distante do discurso". Para a pesquisadora (COHEN*et al*2012, p. 168), ainda não existe uma preocupação real com a garantia de acesso nas "ambiências dos museus brasileiros" e as iniciativas encontradas são "muito tímidas" e insuficientes para a promoção da acessibilidade "por se constituírem em ações pontuais". Na opinião de Cohen et al (2012, p. 168) , o que existe "[...]são boas intenções e vontade, por parte de todas as esferas decisórias, em adaptar os espaços destas instituições museais às necessidades espaciais, aos desejos, sonhos e anseios das pessoas com deficiência".

Esta realidade também está evidenciada no questionário[31]sobre a acessibilidade no museu para o público cego ou com baixa visãoaplicado em quinze museus.Assim como no museu de Timbó, identificamos na investigação de mestrado quequatorze, dos quinze museus pesquisados garantiamaos visitantes, até o momento da pesquisa, apenas a entrada na edificação, porém, não garantiam a comunicação visual e não visual, o acesso aos bens musealizados e a liberdade para a mobilidade espacial. Eventualmente ofereciam exposições sensoriais de curta duração, normalmente restritas a um único espaço ou ainda, exposições itinerantes.

A comunicação em quatorze instituições era visual e escrita e após análise dos dados gerados através do questionário, concluímos que este fato ocorreuporque os profissionais dos museus pesquisados desconheciam as inúmeras alternativas para a comunicação não visual como, por exemplo:a descrição dos bens na escrita em Braille, o uso das tecnologias assistivas como a áudio-descrição que pode ser ouvida através de um simples rádio MP3 ou por aplicativo baixado em

[31] A aplicação do questionário iniciou no mês de março de 2013 e foi concluída no mês de julho de 2014 e apresenta nove questões referentes: a frequência das visitas do público cego ou com baixa visão no museu pesquisado; a capacitação dos profissionais para guiar pessoas cegas e estimular todos os sentidos durante a visita;a garantia de acesso ao patrimônio e aos bens materiais e imateriais em todos os ambientes do museus para o público cego ou com baixa visão;aos recursos que a instituição pesquisada disponibiliza para a comunicação visual (para pessoas com baixa visão) e não visual ea avaliação sobre a acessibilidade no museu com a participação dos profissionas e público vidente e não vidente. (MACHADO, 2015, p. 104)

smartphone ou *tablet,*dentre outros.Também desconheciam os recursos necessários para o público com baixa visão, como a comunicação escrita comfonte ampliada, ampliador de tela ou recursos *on line*e lupas que garantem a autonomia durante a visitação.Cabe destacar que a Pinacoteca de São Paulo oferece aos visitantes a experiência sensorial na Galeria Tátil de Esculturas e em exposições temporárias.

De acordo com quinze profissionais que reponderam ao questionário, a exclusão do público cego ou com baixa visão ocorre devido às barreiras arquitetônicas e inadequação das antigas construções que abrigam os museus na atualidade.

Cabe frisar que esta também era a opinião dos educadores do museu de Timbó que realizaram uma ação sensorial para o público cego ou com baixa visão em 2012. Entretanto, após análise dos dados, concluímos que, assim como no museu de Timbó, além da barreira aquitetônica,outras duas barreiras também impediam a inclusão deste público em quatorze dos quinze museus pesquisados: a barreira comunicacional e barreira atitudinal.

AS BARREIRAS - ARQUITETÔNICA, COMUNICACIONAL E ATITUDINAL- QUE IMPEDEM O ACESSO AO PATRIMÔNIO CULTURAL PARA O PÚBLICO CEGO OU COM BAIXA VISÃO NO MUSEU DE TIMBÓ E EM QUATORZE MUSEUS PESQUISADOS

Conforme relatado, a exposição sensorial *Esculturas que Brotam da Terra para Ver com as Mãos*, organizada no museu de Timbó no ano de 2012, teve como objetivo principal contextualizar, através da interação com as esculturas de Egídio Frankenberger e o acervo museológico, a história da imigração alemã e italiana para o Brasil e o processo de colonização da Colônia Blumenau, região onde a maioria dos visitantes atendidos na ação residem.

A exposição foi realizada num complexo turístico que reúne as seguintes edificações: uma casa de taipa Enxaimel (representação de uma casa de imigrante), uma casa Enxaimel (representação de uma casa de descendente de imigrantes),

uma atafona (antigo moinho de milho), a represa do Rio Benedito[32]e antiga fábrica de goma (moinho de farinha de mandioca).

O museu foi oficialmente inaugurado em 2003 e está localizado no centro do complexo turístico, em meio a um jardim. Parte do seu acervo foi adquirido pela Prefeitura de Timbó e as demais peças, doadas pelacomunidade. Olocalrecebe a visita de moradores de Timbó e região e turistas de diferentes estados brasileiros e também da Europa.

No ano de 2010, uma equipe de educadoresfoi contratada pela instituição[33]dando início ao Projeto de Educação Museal Inclusiva, tendo como propósito atender públicos até então excluídos das ações socioeducativas como por exemplo: pessoas em risco ou em vulnerabilidade social atendidas pelas Secretarias de Assistência Social e Saúde Mental de Timbó e região, pessoas com deficiência, grupos de pessoas que convivem com a doença de Alzheimeracompanhadas dos seus cuidadores, grupos de mulheres agricultoras, dentre outros.

Em dois anos de trabalho, diferentes públicos foram incluídos nas ações museológicas;apesar disso, um público continuou excluído até o ano de 2012, o público cego ou com baixa visão. Após três meses de pesquisa e análise da proposta de inclusão, a equipe identificou as “barreiras de impedimento” (SASSAKI, 2010) que levavam a exclusão deste públicona instituição: a barreira atitudinal, a barreira arquitetônica e a barreira comunicacional.

De acordo com Sassaki:

> [...] no Brasil, milhões de pessoas com deficiência não podem ter acesso aos logradouros turísticos e aos empregos disponíveis no setor, porque ainda existem, na grande maioria dos ambientes de lazer, recreação e turismo, muitas barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, metodológicas, instrumentais e programáticas. (SASSAKI, 2010, p.101):

[32]A estrutura da Represa do Rio Benedito também chamada de “tapume” pelos moradores de Timbó, foi construída em formato de dois arcos,sem o uso de argamassa e servia para movimentar duas rodas d’água.
[33] A equipe era formada por duas Professoras de História e uma Professora de língua Alemã.

Primeiramente, vamos tratar neste artigo da barreira arquitetônica[34]. De acordo com os educadores do museu de Timbó, as barreiras físicas causadas pelas escadarias internas e externas, o assoalho escorregadio na casa de descendentes de imigrantes e o piso irregular que interliga as edificações no complexo turístico representavam os principais motivos para a falta de acesso permanente para o público cego ou com baixa visão ao patrimônio, acervo e coleções, pois, gera a falta de mobilidade com autonomia.

Na opinião de quatorze atendentes e educadores que responderam ao questionário acerca da acessibilidade nos museus pesquisados em diferentes estados, a inadequação das antigas construções impossibilitava o acesso para as pessoas cegas ou com baixa visão à Educação Museal, ao patrimônio, ao acervo e coleções. De acordo com os profissionais, quatorze museus ainda não dispõem da estrutura necessária para o funcionamento adequado e por este motivo, não garantem as condições específicas que possibilitam o acesso permanente para este público. Isto porque, segundo os mesmos, estão instalados em edificações muito antigas que, em outros tempos, cumpriam outra função como, por exemplo: residências, igrejas, fábricas e edifícios públicos. As construções têm portas estreitas, piso escorregadio e muitas escadas externas e principalmente internas que interligam os cômodos.

O que temos a dizer a respeito, amparados em Silva (1987) é que os projetos arquitetônicos das antigas edificações atendiam as necessidades das pessoas em diferentes contextos e a mobilidade espacial para as pessoas com deficiência não estava entre elas, ou seja, nãoera uma necessidade. Isto porque, era uma prática comum até meados da década de 1980 e 1990 no Brasil a exclusão e segregação domiciliar ou institucionaldas pessoas com deficiência. Como as pessoas com alguma lesão ou com deficiência de um órgão ou mais órgãos ou com limitações múltiplas (MACHADO, 2015, p. 106)até então “[...] eramescondidas dos olhos da sociedade e até mesmo dos familiares e amigos mais próximos”; pouco se movimentavam, até mesmo dentro dos seus quartos, sendo assim, “não existia a

[34] Conforme Sassaki, para a eliminação das barreiras físicas ou arquitetônicas é preciso conhecer e aplicar os dispositivos da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT acerca da acessibilidade nas edificações, espaços, mobiliário e equipamentos urbanos e estas normas também se aplicam aos espaços museais. (ABNT 1994, 2004 e outras apud SASSAKI , 2010, p. 67-102)

necessidade de se pensar na dimensão física dos espaços e na mobilidade espacial para estas minorias".

Portanto, é compreensível que as antigas construções não apresentem as estruturas adequadas para o funcionamento dos museus na atualidade já que não foram construídas para instalação de um museu. Precisam ser readequadas para esta nova realidade e para atender as necessidades individuais das pessoas, dentre elas, a mobilidade espacial com autonomia, para que possam usufruir o direito de uso dos equipamentos culturais.

Em relação a barreira comunicacional, podemos conceber que ocorre em função dos sistemas de comunicação disponíveis: visual, sonoro, escrito ou luminoso. São consideradas barreiras comunicacionais (ELALI et al, 2015, p. 117-127) "[...] a falta de sinalização urbana, deficiência nas sinalizações internas dos edifícios, ausência de legendas e audiodescrição na TV, entre outros".

Tanto no museu de Timbó como nos quatorze museus pesquisados, identificamos como barreira comunicacional a prioridade na comunicação visual e escrita do patrimônio e dos bens materiais e imateriais. Apenas a Pinacoteca de São Paulo dispõe de recursos para a comunicação visual e não visual na Galeria Tátil de Esculturas,bem como, em exposições sensoriais temporárias.Porém, observamos que nos demais ambientes do museu a comunicação é visual e escrita.

Constatamos que o museu de Timbó e os quatorze dos quinze museus visitados, não disponibilizavam para o público cego ou com baixa visão (até o momento da visita), recursos comunicacionais como por exemplo: maquetes táteis do patrimônio e do entorno; mapas táteis de localização dos espaços de exposição, dos bens e serviços; recursos sonoros como audiodescrição, audioguia e aplicativos sonoros que podem ser baixados em aparelhos móveis; publicações e descrição do acervo com fonte ampliada ou escrita em Braille; lupa manual ou eletrônica portátil; matrizes táteis; réplicas ou peças do acervo em duplicidade para manipulação ou ainda, a visita mediada por atendentes e educadores, inclusive para o público espontâneo que visita o museu sem agendamento prévio.

E por fim, vamos falar da barreira atitudinal que a nosso ver é o maior impedimento para ações inclusivas no museu de Timbó e também nos museus pesquisados, para a garantia de acesso permanente para as pessoas cegas ou com

baixa visão ao patrimônio e aos bens culturais.Na opinião deSassaki (2010, p. 102-103), esta barreira é gerada pelas atitudes e comportamentos dos indivíduos e dificulta ou impede o acesso de outras pessoas a um local e isso acontece de modo intencional ou não.

A barreira atitudinal identificada no museu de Timbó pode ser representada pelo “medo” que os educadores sentiam em relação às pessoas cegas, o que levava a exclusão deste público. A equipe relatou que o “medo”se dava devido a falta de convivência com pessoas cegas e pelo fato de não saber guiá-las com segurança nos ambientes do museu. Além disso, os educadores relataram que tinham a compreensão equivocada que as pessoas cegas “enxergam com as mãos”; sendo assim, existia “medo” em atendê-las uma vez que “poderiam esbarrar no mobiliário e danificá-lo” ou ainda, durante a interação tátil com o acervo “poderiam quebrar as peças” sendo que algumas são insubstituíveis e tem um valor histórico inestimável. Estas mesmas falas foram ouvidas durante a pesquisa realizada em quinze museus em diferentes estados brasileiros

Identificamos na visita aos museus, através das falas de treze profissionais, motivos semelhantes ao relatado pelos educadores do museu de Timbó para o não atendimento do público cego (MACHADO, 2015, p. 125) dentre os quais: “me senti com medo de atender”; “não sabia como atender, então preferi me distanciar”; “não sabia guiar um cego, senti medo de errar”; “nunca convivi com pessoas cegas, senti medo”; “nunca tinha visto um cego de perto, como ia atendê-lo?”; “tive receio de atender porque não sou capacitado para este tipo de atendimento”.

Constatamos, durante a investigação de mestrado e análise dos dados gerados pelo questionário sobre acessibilidade no museu para pessoas cegas ou com baixa visão (MACHADO, 2015, p. 127) que o “medo” que as pessoas videntes sentem de se relacionar com as pessoas cegas, está diretamente relacionado às representações históricas e sociais negativas da deficiência (SILVA, 1987), à imagem negativa da deficiência (CRESPO, 2009) e também aos modelos e paradigmas de compreensão paradigmas de compreensão da deficiência (CRESPO, 2009; MANTOAN, 2003; SASSAKI 2010), dentre os quais, os paradigmas da exclusão, segregação e integração.

Em outras palavras, concluímos que as pessoas videntes não sentem medo das pessoas cegas, mas, da imagem negativa da deficiência que se consolidou ao longo da históriaem nossa sociedade e sobrepôs a imagem da pessoa e ao valor humano.

ROMPENDO COM AS BARREIRAS QUE IMPEDEM O ACESSO AO PATRIMÔNIO CULTURAL PARA O PÚBLICO CEGO OU COM BAIXA VISÃO NO MUSEU DE TIMBÓ

No caso dos educadores do museu de Timbó, houve um processo para a desconstrução dos “medos” que envolviam o público cego. Logo, podemos afirmar que a parceria com a equipe multidisciplinar da ACEVALI foi determinante para a desconstrução dos tais “medos” e superação das barreiras de impedimento para a inclusão. Os pedagogos, psicóloga e assistente social ensinaram aos profissionais do museuque as pessoas cegas precisam seratendidas da mesma forma que o público vidente, atentando apenas para algumas condições específicas que possibilitam a este público, usufruir o direito de conhecer o museu.

Esclareceram que as pessoas cegas enxergam o mundo não apenas com o tato, mas, com todos os sentidos, por isso, durante a ação, os educadores deveriam estimular a percepção dos cheiros, dos sons e das sensações presentes em cada espaço, em cada cenário. O aprendizado foi muito além do esperado, porquenum primeiro momento, a equipe precisou identificar esses tais “cheiros”, “sons” e outras sensações emanadas do museu, encobertas pelo excesso de informações visuais.

Com os “sentidos atentos”, os educadoresperceberam na casa de taipa Enxaimel construída com barro, esterco, palha, ripas de palmeira, com apenas um cômodo e de chão batidoque as sensações vivenciadas são distintos das sensações na casa do imigranteEnxaimel, construída com tijolos à vista[35], dividida em vários cômodos, com sótão, porão e assoalho de madeira. Os profissionais da ACEVALI também orientaram na elaboração do projeto da exposição sensorial, fizeram

[35] A casa foi rebocada na parte exterior e de acordo com moradores da comunidade, isto ocorreu durante o período da nacionalização, tendo por objetivo “esconder dos soldados do Getúlio” que a casa pertencia a descendente de imigrantes alemães.

correções e ensinaram os educadores a guiar as pessoas cegas no museu respeitando a autonomia e a liberdade para a mobilidade espacial.

A barreira arquitetônica foi rompida com uma simples corda guia. É importante lembrar que essa corda precisa ser macia e por isso foi confeccionada com tiras de malha trançadas e utilizada em todos os espaços. As peçasdo acervo comidentificação na escrita em Braille poderiam ser manipuladas e esta orientação foidada aos visitantes antes da entrada na instituição.

A barreira comunicacional foi superada através da comunicação do acervo na escrita Braille e principalmente pelas visitas mediadas, quando os profissionais, além de mediar o conhecimento sobre o processo imigratório, descreveram o patrimônio e os cenários.É importante destacar que muitas pessoas, principalmente as que ficaram cegas depois de adultas não sabem ler em Brailleou sentem dificuldades na leitura devido a falta de sensibilidade na ponta dos dedos causada por algumas profissões, pela idade avançada ou ainda, por doenças, dentre elas, a diabetes.

Para o atendimento das mais de cem pessoas nos três meses de visitação os educadores do museu de Timbó optaram por organizar grupos de no máximo dez pessoas, com diferentes idades.A primeira etapa da visita foi um momento de integração entre educadores, os visitantes e acompanhantes, durante um café colonial servido sob tendas no jardim do imigrante.

Após este momento de apresentações e conversas descontraídas as pessoas foram convidadas a tomar assento em cadeirasdispostas em formato de círculo, à sombra de árvores no jardim e a participar de uma conversa sobre museus e o que esperavam encontrar na instituição.

Dos mais de cem visitantes, apenas quatro pessoas tinham visitado um museu, dentre elas, uma jovemque visitou um Museu de Arte durante viagem à Europa. A visita foi guiada pela sua mãe que procurou descrever os cenários e as obras de arte, porém, de acordo com a mesma, não foi uma visita significativa e por isto, não sentiu vontade de conhecer outros espaços museais.Os demais visitantes sabiam que encontrariam mobiliário, utensílios domésticos e outros objetos que pertenceram às famílias de imigrantes, entretanto, não tinham um conceito formado

sobre “o que vem a ser um museu”, as categoria de museu e quantos existem no país.

Após a conversa inicial referente aoconceito e categorias de museus e sua função social, os educadores distribuíram aos visitantespeças do acervo em duplicidade ou ainda, alguns objetos semelhantes aos musealizados. Citamos como exemplo, as peças de um aparelho de jantar de porcelana, muito semelhante ao original,que devido a seu valor histórico, não pode ser manipulado.As pessoas não eram informadas sobre osobjetos que tinham nas mãos e após a manipulação e contemplação da peça, cada visitante socializava o seu conhecimento referente aos objetos e só então, os educadores contavam a sua história e identificavam ocontexto ao qual pertenciam.

Os adultos e idosos se reconheceram nas histórias contadas pelos educadores sobre o acervo e os visitantes completaram as falas ou ainda, contaram outras histórias. As peças de enxoval apresentadas aos visitantes confeccionadas e bordadas manualmente pelas meninas do século XX inspiraram os visitantes a “tecer”, com muito humor, boas histórias sobre o “namoro de antigamente”. E as crianças e os adolescentes, que se divertiram muito com os relatos dos adultos, trataram de ressignificaro tema “namoro de antigamente”, com um olhar, digamos, “bem mais atual”. Segundo os adolescentes, o “namoro é coisa de antigamente mesmo”, atualmente, as pessoas “só ficam”.

O mesmo aconteceu com outros objetos que representavam simbolicamente a função social da mulher na sociedade dos séculos XIX e XX como, por exemplo: a máquina de costura manual, utensílios domésticos, máquina manual usada para fazer doces, forminhas decorativas para cortar doces, gamela, avental, peças de porcelana, jarro de leite, canga para carregar água, etc.

Os objetos apresentados que representavam a função que os homens ocupavam na sociedade foram: ferramentas usadas na carpintaria e na lavoura, equipamentos comuns nas vendas como as balanças e uma máquina de calcular, além de indumentárias, tamanco de madeira e assessórios como o chapéu, bengala, cachimbo, isqueiro etc.

As crianças e adolescentes não foram esquecidos, já que algumas peças salvaguardadas no museu representavam simbolicamente a infância como, por

exemplo: o berço, a boneca antiga, vestido de batismo de meninas e meninos, lembrança de batismo, a batedeiras de manteiga manual (bater manteiga era atividade das crianças) e utensílios domésticos em miniatura como, por exemplo, o ferro de passar roupas à brasa e por último, a lousa, usada na escola para transcrever a lição. Uma peça chamou muito a atenção dos grupos, a “calça curta”, visto que,representava a transição do tempo de meninopara a vidaadulta.Muitos dos visitantes relataram que “eram do tempo da calça curta”e passaram a usar “a primeira calça comprida” aos 15 ou 16 anos de idade.

A maior parte do acervo era conhecido dos visitantes adultos e idosos que, após a interação tátil, relembraram histórias que vivenciaram ou ouviram falar sobre a imigração. Os educadores, então, com o auxílio das crianças e adolescentes que já haviam estudado na escola sobre o assunto, relacionavam as lembranças ao processo de imigração para o Brasil e ao processo de colonização da Colônia Blumenau.

Como cada grupo era formado por crianças, adolescentes, jovens e idosos, eram os mais velhos que auxiliavam os mais jovens a manipular as peças do acervo, conhecer seu funcionamento, identificar o material utilizado para a sua confecção e perceber algumas sutilezas como as texturas, a temperatura dos objetos e as cores. Cabe destacar que as pessoas que ficaram cegas têm memória de cores e as pessoas cegas de nascença formam conceitos de cores; em virtude disso, o educador de museu não pode jamais, deixar de mencionar as cores dos objetos durante a descrição dos cenários.

Após este trabalho inicial, os educadores relataram que “os medos” em relação a esse público caíram por terra diante da alegria demonstrada durante a visita e que, por muitos momentos “esqueceram” que estavam atendendo pessoas cegas e pessoas com baixa visão.Na verdade, os educadores ficaram impressionados com o cuidado e a delicadeza demonstrada pelos visitantes durante a manipulação do acervo e a facilidade com que se movimentavam até os espaços (em fila indiana) e nos espaços, utilizando apenas a corda guia e a orientação dos colegas com baixa visão e eventualmente, dos educadores do museu e da ACEVALI.

Para facilitar o trabalho de mediação nas construções antigas, todos os grupos foram subdivididos, logo após a dinâmica de integração, em dois grupos de cinco pessoas. Como não era possível aos dois grupos iniciarem a visita pela casa de taipa Enxaimel construída em 1868, o grupo 01 começou a visita nesta casa, depois conheceram a casa dos descendentes de imigrante e por último, as demais edificações.

O grupo 02 iniciou a visita pelasseguintes edificações: antiga atafona e fábrica de goma que tem apenas a fachada tombada e Represa do Rio Benedito. Com mais tempo, conheceram a casa de taipaEnxaimel e por último, visitaram o a casa dos descendentes de imigrantes. Todos se reencontraram ao final da visita no jardim para a avaliação da ação.

Os visitantes tiveram noção de como eram as casas e moinhos dos séculos XIX e XX pela interação tátil com quatro obras do escultor Egídio Frankenberger, muito semelhantes aos imóveis visitados: *Roda d'água* (moinho movido à roda d'água), *Moinho de Farinha* (construído Enxaimel), *Casa Auto-Portante* e*Represa do Rio Benedito*.

Durante a visita ao mirante da represa, além de ouvir os sons da água, dos pássaros,sentir o vento e os cheiros do lugar, foi utilizada uma maquete para que as pessoas pudessem ter ideia de como a Represa do Rio Benedito foi construída[36]. Na visita à casa de taipa Enxaimel de apenas um cômodo, os visitantes se interaram do processo de construção da edificação (interação tátil); sentiram o cheiro característico da casa construída com barro, esterco, palha e ripa de bambu. Tiveram a oportunidade de socar o chão com um soquete, semelhante ao usado na época para compactação do solo e conhecer o mobiliário e utensílios domésticos.

Para que os visitantes tivessem ideia de como é o a casa dos descendentes de imigrantes, contemplarama escultura *Casa Enxaimel* do Escultor Egídio Frankenberger. Além disso, dentro do museu, sentiram com as mãos a estrutura de madeira Enxaimel com suas marcações em números romanos e encaixes com cunhas de madeira e acabamento com tijolos à vista. Circularam nos

[36]De acordo com relato de historiadores locais, a represa foi iniciada nos primeiros anos de século XX e concluída depois de dez ou doze anos (não há consenso sobre a data de conclusão). Segundo relato de descendentes de imigrantes, a represa tem o formato de dois arcos por que foi construída com pedras encaixadas e sem argamassa. Hoje é um ponto turístico, mas, por muitos anos movimentou as rodas d'água da atafona e da fábrica de goma.

espaços guiados pelas cordas guias ou com o auxílio dos colegas que tem baixa visão ou educadores.

Os educadores do museu relacionavam a história do acervo, coleções e esculturas às histórias da colonização da Colônia Blumenau. E o móvel que mais chamou a atenção de todos os grupos na edificaçãofoi uma namoradeira de três lugares. A história da namoradeira contada pelos educadores rendeu, entre muitos risos e gargalhadas, boas novas histórias de “como era o namoro de antigamente” contadas pelos idosos aos mais jovens.

Muitas histórias foram relembradas e ressignificadas pelos visitantes ao longo da visita. É impossível para nós, educadores, descrevermos em palavras a importância desta ação para as pessoas cegas ou com baixa visão e a importância de garantirmos o acesso permanente à todos os públicos nos espaços museais. Então, decidimos relatar a fala de um dos protagonistas desta históriasobre as impressões da visita:

> Então, como nós temos muito acesso aos filmes antigos, nós ouvimos os sons das coisas antigas, mas, não sabemos exatamente como são, porque nós não temos uma formação visual das duas épocas, ou das três épocas (séculos XIX, XX e XXI). Tateando ou colocando a mão, ou pegando, sentimos a textura, os cheiros e os pesos dos materiais e verificamos os quão fortes e robustos eram aqueles materiais e objetos. Uma máquina de costura daquela (século XIX) durava uma vida inteira. E comparando com os objetos de hoje, vemos tanta fragilidade, pois tudo é feito de plástico, silício e silicone... Eu penso que deve ter sido muito difícil para as mulheres transitarem entre as épocas (períodos históricos abordados durante a ação). Eu penso que a formação tátil que agente faz é muito importante. Agora, quando eu assisto a um filme que tem uma máquina de costura antiga no cenário, eu imagino exatamente aquela máquina que vi no Museu do Imigrante e me imagino naquele lugar e naquele jardim (Jardim do

> Imigrante). Eu tenho uma imagem mental daquela máquina de costura. Esses dias eu assisti a um filme de época em que ouvi uma mulher costurando, logo me lembrei da máquina de costura e da imagem das panelas de ferro, do fogão a lenha e das peças de enxoval do museu. Fico imaginando ser exatamente igual às peças do acervo que peguei nas mãos, no Museu do Imigrante. Por que tenho a imagem mental das peças. E agora, assistir a filmes antigos ficou muito mais interessante[37]. (MACHADO, 2015, p. 117)

Eliana foi educada desde a sua infância com autonomia por seus familiares e frequentou o ensino regular na classe especial até a conclusão do Ensino Médio. É uma pessoa politizada, atuante na luta pelos direitos das pessoas com deficiência visual, trabalha como artesã e também como massoterapeuta. Além disso, trabalha como ledora voluntária e na organização da Biblioteca da ACEVALI. Gosta de visitar museus, viajar, conhecer pessoas, de andar sozinha ou acompanhada, de cantar no coral da ACEVALI e também em uma Igreja próxima de sua casa.

CONSIDERAÇÕES FINALIZADORAS

Para finalizar este artigo quero dizer que fui uma das educadoras que atendeu mais de cem pessoas cegas ou com baixa visão na exposição sensorial temporária no museu de Timbó e esta experiência profissional tão significativa me levou ao mestrado para investigar as barreiras que impedem a inclusão deste publico nos espaços museais.

O que tenho a dizer é que apenas a Legislação sobre Museus não vaigarantir a universalidade de acesso para todos os públicos, sem exceção, nas instituições museológicas. Faz-se necessário uma profunda mudannça de atitude por parte dos governos, setor museológico, gestores e de todos os profissionais que

[37] Entrevista concedida por Eliana Vanzuita à pesquisadora Andrea Machado, no dia 05 de junho de 2014, nas dependências da Associação de Cegos do Vale do Itajaí- ACEVALI de Blumenau- SC.

atuam nos espaços museais em relação ao acesso aos bens culturais para os públicos vidente e não vidente.

Para incluir todas as pessoas, sem exceção, nos espaços museais, precisamos desconstruir a imagem negativa da deficiência, porque essa imagem negativa construída ao longo dos séculos,ainda se sobrepõe a imagem da pessoa e ao valor humano. E isto só será possível quando compreendermos os sentidos e significados da deficiência e como este conceito se consolidou em nossa sociedade. E para concluir, precisamos operar urgentemente na sociedade uma profunda mudança de atitude, condutae respeito à diversidade humana, suas necessidades e especificidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Cultura. Plano Nacional Setorialde Museus-2010/2020 (2010: Instituto Brasileiro de Museus. Brasília, DF: MinC, 2010.

_____. Ministério da Cultura. Política Nacional de Museus: relatório de gestão 2003-2006/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais. Brasília: Minc/IPHAN/DEMU, 2006, 144 p.

CRESPO, Ana Morales. Da invisibilidade à construção da própria cidadania. Os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo- Pós-Graduação em História, 2009.375p.

ELALI, A. G.; de ARAÚJO, G. R.; PINHEIRO, Q. J. Acessibilidade Psicológica: eliminar barreiras “físicas” não é o suficiente. In: PRADO, de A. R. A.; LOPES, E. M.;

ORNSTEIN, W. S. (Orgs.). Desenho Universal: Caminhos da Acessibilidade no Brasil. São Paulo: Annablume Editora, 2010. p.117-127. Disponível em: . Acesso em: 12 de janeiro de 2015, às 9h53.

HARLOS, Franco Ezequiel. Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. São Carlos: UFSCar, 2012.

JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a História do Museu. In: Caderno de Diretrizes Museológicas. 2. ed. 2006. Disponível em: . Acesso em: abril de 2014.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Inclusão Escolar? O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SANTOS, Maria Célia T. Moura . Encontros museológicos-reflexões sobre museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/DEMU, 2008.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Otto Marques Da.A epopeia ignorada. A história da pessoa deficiente na história do mundo ontem e hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNESC: A EXPERIÊNCIA DA 3ª FASE

Andréia Cittadin[38]
Cleyton de Oliveira Ritta[39]
Dourival Giassi[40]
Milla Lúcia Ferreira Guimarães[41]

RESUMO

O objetivo desse artigo consiste em descrever as competências oportunizadas pelo Processo Interdisciplinar Orientado - PIO da 3ª fase do Curso de Ciências Contábeis da UNESC, que possui como eixo integrador o tema "Contabilidade e Ciclos de Negócios". Para tanto, efetuou-se pesquisa descritiva, mediante entrevista e levantamento, com abordagem qualitativa e quantitativa. O PIO III tem o intuito de relacionar teoria e prática contábil, por meio de simulação de atividades organizacionais em uma empresa comercial, sendo que sua operacionalização divide-se em duas etapas: na primeira, apresenta-se o roteiro de atividades, definem-se as equipes e responsabilidades das envolvidos e iniciam-se os trabalhos; na segunda, as equipes analisam os trabalhos umas das outras e apresentam o relatório de auditoria. Com a elaboração desse artigo constatou-se que: i) a contribuição do PIO III para a construção do conhecimento está no debate sobre os conceitos e técnicas contábeis dispostos no roteiro proposto; ii) as habilidades desenvolvidas referem-se à emissão de notas fiscais, elaboração do Fluxo de Caixa e controles de contas a pagar e receber e cálculo do ponto de equilíbrio; iii)

[38] Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC - aci@unesc.net

[39] Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC - cleyton@unesc.net

[40] Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC - dgi@unesc.net

[41] Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC - mlg@unesc.net

oportuniza, também, o desenvolvimento de atitudes como autonomia na construção do conhecimento, disciplina, responsabilidade, cooperação e ética. Conclui-se que o PIO III alcança os objetivos que se propõe, uma vez que proporciona o desenvolvimento de competências.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Competências; Curso de Ciências Contábeis.

INTERDISCIPLINARITY IN COURSE OF ACCOUNTING SCIENCES OF UNESC: THE EXPERIENCE OF THE 3rd SEMESTER

Keywords: Interdisciplinarity; competences; Course of Accounting Sciences.

Introdução

A formação de profissionais capacitados para desempenhar adequadamente suas atividades, em alguns tipos de profissões, é prerrogativa das Instituições de Ensino Superior (IES). Dessa forma, faz-se necessário o desenvolvimento de competências específicas que possibilitem aos indivíduos a aplicação de conhecimentos empíricos associados aos adquiridos na vida acadêmica e no cotidiano do ambiente de trabalho. Isso só será possível por meio da definição apropriada “dos conteúdos programáticos, metodologia de ensino-aprendizagem, de avaliação, de práticas pedagógicas inovadoras e atividades acadêmicas complementares” (SILVA; MENDONÇA, 2005, p. 103).

Nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis deve-se dar atenção especial ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que “a contabilidade exige de seus profissionais uma constante atualização e complementação de conhecimentos, para não perderem a capacidade de acompanhar a constante evolução da técnica e da economia em geral” (ROVER; LANGE, 1998, p. 35).

Diante das inúmeras mudanças, relacionadas aos aspectos políticos, econômicos, sociais, tecnológicos, entre outros, que afetam significativamente a

área da Contabilidade, faz-se necessário formar profissionais aptos a atuar no mundo de trabalho. O ambiente organizacional exige do contador conhecimentos que transcendem o tecnicismo, por isso é preciso profissionais com atributos suficientes para entender o negócio, de modo a corroborar com a tomada de decisão nas organizações (LEAL; SOARES; SOUZA, 2008).

De acordo com Silva e Mendonça (2005, p. 102) “os cursos de Ciências Contábeis devem proporcionar uma formação holística e generalista que capacite o profissional a identificar e solucionar problemas vivenciados nos diversos ambientes organizacionais e societários.”

Nesse sentido, a Resolução CNE/CES n. 10/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, menciona que os cursos devem oferecer condições para que o contador seja apto a: compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e específicos de cada organização; dominar atividades pertinentes à profissão; utilizar recursos tecnológicos; ter capacidade crítico-analítica; possuir visão sistêmica e interdisciplinar; saber elaborar relatórios e transmitir informações; e ter liderança e ética (BRASIL, 2004). Tal resolução orienta, entre outras questões, o estabelecimento de formas de interdisciplinaridade na organização curricular dos cursos.

Segundo Silva e Mendonça (2005), “a qualidade do ensino deve ser medida pela qualidade das competências que o discente obtém durante a sua vida acadêmica.” Para que isso ocorra, é necessário existir a possibilidade de aplicação dos conhecimentos teóricos em situações similares às da realidade da profissão contábil, possibilitando ao aluno aproximação da vivência prática.

O Curso de Ciências Contábeis da UNESC oportuniza a interdisciplinaridade por meio do Processo Interdisciplinar Orientado - PIO que busca promover o desenvolvimento de competências delineadas no perfil do egresso dispostas no Projeto Pedagógico.

No entanto, a fim de verificar se a forma de realização da interdisciplinaridade no Curso atende a principal finalidade que se propõe, que é possibilitar o desenvolvimento de competências, esse artigo tem o objetivo de descrever as competências oportunizadas no PIO da 3ª fase do Curso de Ciências

Contábeis da UNESC. Para atingir o objetivo geral, foram estipulados os seguintes objetivos específicos: i) descrever a forma de realização da interdisciplinaridade na 3ª fase do Curso de Ciências Contábeis da UNESC; ii) apresentar a percepção da professora coordenadora do PIO3 sobre as competências desenvolvidas nesse processo; e iii) expor a percepção dos alunos envolvidos no processo sobre as competências desenvolvidas.

A realização desse trabalho se justifica, tendo em vista a carência de produção científica sobre o desenvolvimento de competências especialmente voltadas ao ensino superior, como subsídio para a reflexão do processo ensino-aprendizagem da Ciência Contábil e da prática docente envolvendo a interdisciplinaridade neste contexto.

Este artigo está estruturado em quatro seções, incluindo esta introdução. A segunda seção abrange aspectos sobre a interdisciplinaridade, Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Contábeis e competências do contador. A terceira seção descreve o percurso metodológico e apresenta os dados. Por fim, a quarta seção é dedicada às conclusões e recomendações.

Prescrição e relação da interdisciplinaridade com o ensino da contabilidade no Brasil

No Brasil, questões relacionadas à interdisciplinaridade começaram a fazer parte da agenda de discussões em eventos educacionais nos anos 90, tendo como característica principal a “intensidade das trocas entre especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto” (FAZENDA, 1995, p. 31).

A ideia da necessidade de trocas é apontada por Lück (2007) quando traz para a discussão a fragmentação que permeia e é vivenciada pelos educadores por conta, justamente, de suas especializações. Assim, replicam esse modelo se fechando em disciplinas cada vez mais dissociadas da realidade, o que para a autora dificulta o enfrentamento de problemas que exigem polivalência, visão globalizada e atitude proativa para aprendizagem. É, pois, neste contexto que a interdisciplinaridade emerge dos próprios educadores como alternativa para superar a fragmentação envolvendo os educadores,

> num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e ser capazes de enfrentar problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LÜCK, 2007, p. 64).

Ademais, torna-se *mister* compreender a interdisciplinaridade como um movimento de duas vertentes, a epistemológica e a pedagógica. A primeira vertente esta voltada à produção e socialização do conhecimento, ao passo que a segunda envolve questões relativas ao processo ensino-aprendizagem, bem como aspectos do currículo (THIESEN, 2008).

Independente dos conceitos e instâncias atribuídos à interdisciplinaridade, a questão imprime a articulação entre ensino e aprendizagem e, quando assumida como atitude, auxilia educadores e instituições de ensino a ressignificar o trabalho pedagógico não somente em relação ao currículo, mas também, na avaliação e na organização voltada para a aprendizagem (GUIMARÃES, 2014).

O Ministério da Educação – MEC, por meio de resoluções emitidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, traz a interdisciplinaridade como um dos elementos estruturais que deve compor os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação.

A Resolução CNE/CSE nº 10, de 16 de Dezembro de 2004, institui as Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em Ciências Contábeis. De acordo com o Art. 2º desta Resolução, as IES devem estabelecer a organização curricular para os cursos desta área por meio do Projeto Pedagógico, com enfoque nos seguintes elementos: perfil profissional esperado para o formando, relacionado às competências e habilidades; componentes curriculares integrantes; sistemas de avaliação; estágio curricular; atividades complementares; monografias e projetos de iniciação científica; entre outros aspectos.

No projeto pedagógico são definidos os objetivos gerais do curso, carga horária, formas de avaliação e integração entre a teoria e prática, modos de

interdisciplinaridade e outros elementos necessários para o desenvolvimento do Curso.

Nota-se que nesse documento é preciso estabelecer o papel da IES em seu contexto social, juntamente com a determinação do tipo de profissional que se deseja formar (HERNANDES; PELEIAS; BARBALHO, 2006).

Para Kounrouzan (2011), a formação do Contador não exige apenas conhecimento técnico, mas o desenvolvimento de competências de modo a atender as expectativas do mundo do trabalho. Atualmente exige-se do profissional contábil um perfil que contemple características como: criatividade, desenvoltura, capacidade de resolver problemas, visão gerencial, ousadia, liderança, trabalho em equipe, motivação e flexibilidade.

Verifica-se que as IES, por meio dos Cursos de Ciências Contábeis, devem oferecer condições de formação ao Contador oportunizando, além da construção do conhecimento contábil, as competências requeridas para estes profissionais.

No exercício de sua função, há necessidade determinadas competências indispensáveis que precisam ser desenvolvidas e colocadas em sinergia para a resolução de problemas da contemporaneidade, o que na concepção de Fleury e Fleury (2004) acaba por agregar valor à organização e ao indivíduo. Ao conceito de competência, atribui-se a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes, tal como defende Perrenoud (1999, p. 10) “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Desde as sociedades primitivas, época em que se utilizava a contabilidade para controlar a posse dos rebanhos, terras e ferramentas, passado pelo tempo do império que bastava o conhecimento da língua portuguesa e francesa e boa caligrafia, até os dias atuais com a globalização das economias e a internacionalização das normas de contabilidade, há um aprimoramento da profissão exigindo do contador uma nova postura perante o desenvolvimento e a ampliação de competências, tais como: domínio da ciência contábil, comunicação, formação continuada, tecnologia da informação, experiência profissional e conhecimentos diversos, liderança, visão estratégica, global e interdisciplinar, inovação, dinamismo,

bons relacionamentos, entre outras (FRANCO, 1999; LAFFIN, 2005; CARDOSO, 2006; GUIMARÃES, 2006; PIRES, 2008; SCHIMIDT NETO, 2008; PIRES, OTT, DAMACENA, 2009; MACHADO et al., 2010; GIROTTO, 2010, MONDARDO, CITTADIN, RITTA, 2011).

Em resumo, a interdisciplinaridade é um movimento pedagógico que emerge das inquietações dos docentes em busca da ressignificação do seu trabalho com vistas a formação integral dos alunos, fato que vem ao encontro das necessidades atuais procedentes do mundo do trabalho.

A interdisciplinaridade oportuniza o desenvolvimento de competências, ao mesmo tempo em que o ensino é facilitado por meio das atividades realizadas de forma interdisciplinar.

Percurso metodológico e apresentação dos dados

Essa pesquisa enquadra-se como descritiva, pois apresenta a forma de realização da interdisciplinaridade na 3ª fase do Curso de Ciências Contábeis da UNESC e as competências oportunizadas por esse processo. Segundo Martins Jr. (2008, p. 83), “a pesquisa descritiva visa descobrir e observar fenômenos existentes, situações presentes e eventos, procurando descrevê-los, classificá-los, compará-los, interpretá-los, com o objetivo de aclarar situações para idealizar futuros planos e decisões”.

A abordagem do problema ocorreu de forma qualitativa e quantitativa. De acordo com Richardson (1999, p. 80), “a pesquisa qualitativa pode descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”. A pesquisa quantitativa, “é a quantificação dos resultados provenientes da coleta dos dados sob a forma de símbolos matemáticos e/ou estatísticos. Para isso, são necessários dois procedimentos: a tabulação dos dados e sua representação sob a forma de tabelas ou gráficos” (MARTINS JR. 2008, p. 128).

Quanto aos procedimentos, efetua-se um estudo do tipo levantamento. Segundo Gil (1999), essa pesquisa caracteriza-se pela interrogação dos indivíduos

cujo comportamento se deseja conhecer. Para tanto, utilizou questionário do tipo fechado para coleta de dados e entrevista.

Segundo Richardson (1999, p. 189), “os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. A informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo”. Conforme Colauto e Beuren (2006), a entrevista constitui-se na obtenção de dados realizada de forma pessoal pelo pesquisador.

A coleta das informações se deu em dois momentos distintos. Inicialmente uma entrevista com um dos coordenadores do PIO III e posteriormente foi aplicado um questionário com os alunos participes da 3ª fase do Curso de Ciências Contábeis no 2º semestre de 2014.

A entrevista realizada com a professora coordenadora do PIO III foi realizada em outubro do ano de 2013 objetivando identificar o perfil dos docentes e conhecer maiores detalhes da experiência vivenciada nos seminários interdisciplinares. No mês de julho de 2014 foi aplicado um questionário com 91 alunos que participaram do PIO III no primeiro semestre do corrente ano.

A intenção desta abordagem de concepções entre docente e discentes (coordenadora do PIO e acadêmicos da 3ª fase) tem por finalidade identificar se há alinhamento dos objetivos traçados pelos coordenadores do PIO III para o desenvolvimento de competências e as percebidas pelos estudantes como desenvolvidas mediante a realização das atividades interdisciplinares. Apresentam-se a seguir aspectos sobre a interdisciplinaridade no Curso de Ciências Contábeis da UNESC, focalizando a experiência da 3ª fase à luz das competências desenvolvidas.

A interdisciplinaridade no Curso de Ciências Contábeis da UNESC

O Processo Interdisciplinar Orientado (PIO) surgiu das inquietações do coordenador do Curso, professor Dourival Giassi, em época anterior a divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Contábeis, as

quais, quando editadas, corroboraram sua assertiva em encontrar alguma forma de romper com a maneira tradicional de ensino. Observava preocupado que os alunos do Curso, trabalhadores em sua maioria, estavam sujeitos a um “ensino bancário” (FREIRE, 2005), repetitivo e de ‘transmissão de conhecimentos’, embasados quase que exclusivamente nas experiências profissionais dos docentes. Esta prática, entretanto, em que pese à qualidade técnica dos ministrantes, reproduz o modelo de ‘preparar bons e obedientes operadores de serviços de contabilidade’ e não em profissionais que, além de obterem qualificação técnica, também se construam autônomos, como sujeitos críticos, éticos, que entendam e ajam no contexto sócio-econômico-cultural e organizacional em que estão inseridos no exercício profissional.

Assim, o PIO foi criado e implantado em 2004, com a matriz curricular n. 4, formalizado em nove disciplinas, uma em cada fase, com 4 créditos cada, 72 h/a por disciplina e totalizando 648 h/a. Com temas interdisciplinares específicos relacionados às disciplinas de cada fase, o PIO era realizado em três semanas letivas denominadas de ‘Seminários’ do PIO 1, 2 e 3. Como o processo era formalizado mediante disciplinas, existia um diário de classe para registro das presenças, conteúdos programáticos e avaliações.

Com regulamento específico, havia um coordenador geral do processo e cada professor da disciplina PIO era denominado de coordenador de PIO da fase correspondente.

Com a implantação da matriz curricular n. 5, esse processo passou por algumas modificações: deixou de ser formalizado por meio de disciplinas, mas manteve-se nas nove fases do Curso compondo os conteúdos curriculares nas ementas das disciplinas; passou a ter carga horária de 40 horas por fase, totalizando 360 no transcorrer do Curso; os seminários são realizados em duas semanas por semestre; e a avaliação corresponde a 4ª nota em todas as disciplinas da fase.

O Quadro 1 apresenta os eixos integradores desenvolvidos em cada fase e as disciplinas envolvidas:

Quadro 1: Eixo integrador e disciplinas envolvidas em cada fase do PIO.

PIO	TEMA INTEGRADOR	DISCIPLINAS ENVOLVIDAS
1	Áreas de atuação do contador	Metodologia Científica e da Pesquisa; Produção e Interpretação de textos; Comportamento Organizacional; Matemática Aplicada à Contabilidade; Contabilidade Introdutória I.
2	Empreendedorismo e plano de negócios	Contabilidade Introdutória II; Contabilidade e Instituições de Direito Público e Privado; Matemática Financeira; Economia; Estatística Aplicada à Contabilidade.
3	Contabilidade e ciclo de negócios	Análise Financeira de Investimentos; Contabilidade e Direito Empresarial; Contabilidade, Legislação Trabalhista e Previdenciária; Sociologia; Contabilidade Intermediária I.
4	Informações dos demonstrativos contábeis-BOVESPA	Contabilidade Intermediária II; Contabilidade de Custos; Contabilidade e Direito Tributário Aplicado; Contabilidade e Mercado de Capitais; Ética e Legislação Profissional; Contabilidade, Meio Ambiente e Responsabilidade Social.
5	Jogos de empresa	Contabilidade e Análise de Custos; Contabilidade Avançada I; Estrutura e Análise das Demonstrações Contábeis I; Contabilidade Tributária I; Estágio – Práticas Contábeis I.
6	Convergência aos padrões internacionais de contabilidade	Contabilidade Avançada II; Estrutura e Análise das Demonstrações Contábeis II; Contabilidade Tributária;Estágio – Práticas Contábeis II; Contabilidade e Governança

		Coorporativa nas Empresas.
7	Auditoria de controles internos nas empresas	Contabilidade Tributária III; Estágio – Práticas Contábeis III; Contabilidade Orçamentária Empresarial; Auditoria Contábil; Teoria da Contabilidade.
8	Governança corporativa	Estágio – Práticas Contábeis IV; Estágio V - Elaboração de Projeto de TCC V; Contabilidade Pública I; Contabilidade Gerencial; Perícia e Investigação Contábil e Arbitragem.
9	Contabilidade tributária e TCC	Contabilidade Pública II; Disciplina Optativa (gestão fiscal nas empresas contábeis); Trabalho de Conclusão de Curso.

Fonte: Adaptado de Guimarães (2004)

O foco desse artigo contempla a experiência do PIO da 3ª fase envolvendo as disciplinas: Contabilidade e Direito Empresarial; Contabilidade, Legislação Trabalhista e Previdenciária; Análise Financeira de Investimentos; Contabilidade Intermediária I; e Sociologia. O tema interdisciplinar para essa fase é Contabilidade e Ciclos de Negócios, que busca relacionar teoria e prática contábil por meio de simulação de atividades organizacionais em uma empresa comercial.

Na primeira etapa, que acontece durante o 1º Seminário, apresenta-se o roteiro de atividades e definem-se as equipes, compostas por estudantes, e as responsabilidades dos envolvidos. O trabalho é dividido em cinco áreas organizacionais, tais como, compras, vendas, finanças, departamento pessoal e contabilidade, sendo que cada aluno é responsável por uma das áreas. O líder da equipe exerce a função de contador.

O roteiro de atividades requer: a) elaboração e registro do contrato social; b) elaboração do contrato de aluguel; c) elaboração do contrato de prestação de serviços de contabilidade; d) elaboração do contrato de trabalho dos funcionários; e) aquisição de bens tangíveis e intangíveis; f) contratação de prêmio de seguro; g)

registro das despesas administrativas; h) registro das despesas comerciais; i) registro das despesas financeiras; j) registro das despesas com a folha de pagamento; k) elaboração do orçamento de vendas e compras e controle de estoques; l) elaboração e registro das notas fiscais de compra; m) elaboração e registro das notas fiscais de venda; n) elaboração dos controles financeiros (fluxo de caixa, contas a pagar e receber); o) apuração dos tributos e elaboração das demonstrações contábeis (BP e DRE); p) elaboração dos razonetes e livro diário; e q) elaboração do Parecer de Auditoria.

O Quadro 2 apresenta a distribuição das atividades por disciplina:

Quadro 2: Atividades por disciplina

Disciplinas	Descrição das Atividades
Contabilidade e Direito Empresarial	Confecção do contrato social, do contrato de prestação de serviço e de aluguel.
Contabilidade, Legislação Trabalhista e Previdenciária	Contrato de trabalho, cálculo da folha de pagamento e registro da folha de pagamento.
Análise Financeira de Investimentos	Controle de fluxo de caixa, controle de contas a receber, controle de contas a pagar, elaboração do orçamento de compra e venda e cálculo do ponto de equilíbrio de vendas.
Contabilidade Intermediária I	Registro de compra e venda de mercadorias, registro de bens do imobilizado, registro de despesas administrativas, comerciais e financeiras, emissão de notas fiscais, de cheques e de razonetes, elaboração do Balanço Patrimonial e Demonstração do Resultado do Exercício.
Sociologia	Autoavaliação de aprendizagem e do desempenho dos colegas de equipe, análise de pontos fortes e fracos do processo interdisciplinar.

Nota-se que as atividades contemplam as áreas jurídica, de pessoal, financeira, contábil e sociologia. Os alunos iniciam as atividade durante o 1º

Seminário e as concluem em aproximadamente 45 dias. Previamente é definida a data de entrega do relatório do PIO III, que é constituído pelas seguintes documentações: a) notas de aquisição de bens do ativo imobilizado/*software*;b) apólice de prêmio de seguro; c)livro diário de todos registros solicitados; d) planilha de controle de contas a receber; e) planilha de controle de contas a pagar; f) planilha de Fluxo de caixa; g) quadro do cálculo da folha de pagamento; h) folhas de pagamento dos funcionários; i) notas fiscais de compra; j) notas fiscais de venda; k) quadro do preço de venda; l) quadro da margem de contribuição unitária; m) quadro de participação nas vendas; n) quadro das despesas fixas; o) quadro do ponto de equilíbrio; p) quadro de quantidade de compras, vendas e estoques; q) quadro de notas fiscais de compras e emissão de notas fiscais de compra; r) quadro dos tributos a recuperar; s) quadro de notas fiscais de vendas e emissão de notas ficais de venda; t) quadro dos tributos a recolher; u) fichas de controles de estoques; v) cópias de cheques; x) razonetes e livro diário; e z) Balanço Patrimonial e DRE.

O relatório deve ser entregue em duas vias para que os professores coordenadores possam realizar sua correção e efetuar a troca dos trabalhos entre as equipes, de modo a proporcionar a realização da auditoria.

Durante a segunda etapa as equipes analisam os trabalhos umas das outras, conferindo: registros contábeis, cálculos, controles financeiros, demonstrações contábeis e demais documentos. Em seguida, apresentam o relatório de auditoria com os resultados de conformidade e não conformidade contábil, socializando os resultados com a classe.

A avaliação do PIO III contempla 4 notas. A primeira engloba a elaboração do contrato social, aluguel e prestação de serviços contábeis; a segunda, a confecção do contrato de trabalho, o cálculo e registro da folha de pagamento; a terceira avalia o roteiro, registros contábeis, documentação e parecer de auditoria; por fim, a quarta nota diz respeito a avaliação interdisciplinar do PIO III.

Competências desenvolvidas e/ou ampliadas no PIO III

Durante a entrevista com a coordenadora do PIO III, percebeu-se que no processo são desenvolvidos conhecimentos relacionados ao eixo integrador

“Contabilidade e Ciclo de Negócios”, tais como, folha de pagamento (com provisões); cálculo do ponto de equilíbrio; formulação do preço de venda; noções de auditoria.

No que tange as habilidades, competências relacionadas ao saber-fazer, as apontadas foram: preencher notas fiscais com destaque de impostos; elaborar fluxo de caixa; executar controles de contas a pagar e receber; trabalhar em equipe e administrar conflitos.

Em relação às atitudes, foram consideradas mais evidentes pela coordenadora do PIO III, na realização das atividades interdisciplinares, liderança, inovação, criatividade, proatividade e autonomia.

Outro aspecto destacado na entrevista envolve a utilização de recursos tecnológicos durante a atividade na qual as equipes auditam os trabalhos umas das outras, uma vez que os estudantes evidenciam por meio fotos e documentos digitalizados os equívocos encontrados nos trabalhos das demais equipes. Essas constatações vão ao encontro do depoimento da coordenadora para a pesquisa realizada por Guimarães (2014, p.190),

> Eles inovaram na apresentação final, pois para melhor evidenciar os erros encontrados nos trabalhos dos colegas eles digitalizaram os equívocos e explicam os motivos que causaram a falha, incluindo todos na sala em uma grande discussão. Mas, antes mesmo de iniciar as discussões, eles próprios observaram onde erram. Isso para mim é uma atitude de saber, de autoconhecimento, de construir e buscar conhecimento. É autonomia.

No intuito de comparar a percepção da coordenadora do PIO III em relação às competências desenvolvidas ou ampliadas durante a realização das atividades interdisciplinares, foi aplicado questionário aos discentes. Os questionamentos foram categorizados em: a) aspectos pessoais; b) aspectos profissionais; e c) conhecimentos adquiridos, habilidades praticadas e atitudes desenvolvidas.

Constatou-se que: 59% dos alunos tem entre 17 a 19 anos, 28% entre 20 a 22 anos e 13% acima de 23 anos; 68% são mulheres e 32% homens; e apenas 1 aluno já possuía outra graduação. Diante dos resultados, percebe-se que é um público jovem, formado em sua maioria por mulheres que cursam a primeira graduação.

A maioria dos estudantes (63%) ainda não trabalha e não teve experiência na área contábil. Infere-se, com isso, que essa situação ocorre porque os alunos ainda estão no início da graduação e não ingressaram na atividade profissional. Esses resultados vão ao encontro do eixo integrador definido para o PIO III, que busca aliar os aspectos teóricos com a vivência prática.

Buscou-se identificar a percepção dos estudantes em relação aos conhecimentos construídos durante o processo interdisciplinar nas cinco áreas abordadas. Na jurídica, os resultados apontam que 53% dos estudantes indicaram o nível de contribuição forte e muito forte para essa área; na pessoal, o nível forte e muito forte totalizou 67%; na financeira, 70% alunos apontaram a alternativa forte e muito forte para esse conhecimento; a contábil, apresentou 80% na indicação forte e muito forte; a sociologia, corresponde ao indicativo de forte e muito forte com 74%.

Fica evidenciado que o processo abrange os conteúdos pertinentes às disciplinas da fase, com ênfase nas áreas de finanças, contabilidade e sociologia. Esses resultados convergem com o depoimento da coordenadora para a pesquisa de Guimarães (2014, p.190), que descreveu a interação dos professores e suas respectivas disciplinas no trabalho solicitado no PIO III.

> Após entregar para as equipes o roteiro contendo as atividades que serão realizadas, explicamos a contribuição de cada professor e suas disciplinas para a execução dos trabalhos, por exemplo: para o contrato social o professor de direito empresarial acompanha a elaboração e explica as cláusulas do contrato; para os registros contábeis de contratação de funcionários, folha de pagamento e provisões o professor da área que trabalha com eles. Na parte de fluxo de caixa, análise de investimentos, extratos bancários, o professor da disciplina

> de finanças está presente. Os demais lançamentos contábeis, como: cálculo do ponto de equilíbrio, custo dos produtos, preço de venda, compra e venda de mercadorias, inventário de estoques, balanço e demonstração de resultados o professor de contabilidade auxilia. Como coordenadora, eu acompanho em conjunto com os professores as atividades.

Quanto às habilidades pessoais, os resultados mostraram que: liderança teve 56% de indicações na alternativa forte e muito forte; disciplina apresentou 85% na alternativa forte e muito forte; criatividade 53% como forte e muito forte; e ética obteve 91% de apontamentos em forte e muito forte.

Nota-se que, disciplina e ética são habilidades pessoais fortemente desenvolvidas na percepção dos alunos durante o PIO III. Acredita-se que isso ocorre devido aos prazos que devem ser cumpridos na execução das tarefas e às atividades de auditoria, que requerem sigilo e discrição.

As atitudes pessoais desenvolvidas, na opinião dos alunos são: dedicação com 90% na indicação forte e muito forte; responsabilidade correspondendo a 93%; bom senso com 92%; cooperação que apresentou 96%; pró-atividade 87%; e pontualidade 90%.

Verifica-se que as atitudes pessoais elencadas foram indicadas como forte e muito forte por aproximadamente 90% dos estudantes. Isso demonstra que o PIO III contribuição fortemente para oportunizar o desenvolvimento dessas atitudes.

As habilidades técnicas: saber ouvir e escrever (89%); ter capacidade de oratória (57%); saber trabalhar em equipe (90%); ter autonomia da aprendizagem (82%); ter capacidade de negociação (80%); ter capacidade de tomada de decisão (75%), também foram apontadas como forte e muito forte na opinião dos alunos.

Conclusões e recomendações

Embora a interdisciplinaridade seja prescritiva para os Cursos de Ciências Contábeis, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, sabe-se que é indissociável do processo ensino-aprendizagem.

Como resultado dessa pesquisa, verificou-se que após dez anos de implantação da prática interdisciplinar no Curso de Ciências Contábeis, mediante o PIO, ainda é preciso percorrer muitos caminhos com vista a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à experiência da 3ª fase, na qual tem-se a temática Contabilidade e Ciclo de Negócios, percebeu-se que esse processo busca aproximar os conhecimentos teóricos da prática, uma vez que os alunos dessa fase são jovens e ainda não ingressaram no mercado de trabalho, ficando muitas vezes alheios aos conteúdos curriculares.

Logo, a contribuição do PIO para a construção do conhecimento está no debate sobre os conceitos e técnicas contábeis aplicados no roteiro proposto que proporcionam maior consolidação dos saberes contábeis.

As habilidades desenvolvidas referem-se à emissão de notas fiscais, elaboração do fluxo de caixa, controles de contas a pagar e receber e cálculo do ponto de equilíbrio, conhecimentos que os alunos ainda não obtiveram por meio das disciplinas cursadas.

Na percepção dos estudantes as atitudes e habilidade pessoais desenvolvidas durante o processo possuem maior ênfase na disciplina, ética, responsabilidade, cooperação.

Portanto, conclui-se que o PIO III alcança os objetivos que se propõe, uma vez que a inserção de práticas interdisciplinares oportuniza o desenvolvimento de competências.

Sugere-se que estudos semelhantes sejam efetuados com os processos interdisciplinares realizados nas demais fases do Curso, de modo proporcionar reflexões e discussões acerca dessa prática interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 10/2004, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. 2004.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

CARDOSO, R. L. Competências do contador: um estudo empírico. 2006. 169 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

COLAUTO, R. D; BEUREN, I. M. Coleta, análise e interpretação dos dados. In: BEUREN, I. M (org.). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. 2006. São Paulo, Atlas.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópio da indústria brasileira. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FRANCO, H. A contabilidade na era da globalização. São Paulo, Atlas, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, P. C. Identificação do perfil profissiográfico do profissional de contabilidade requerido pelas empresas através de ofertas de emprego na região metropolitana de São Paulo. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2006.

GUIMARÃES, M. L. F. O Processo Interdisciplinar Orientado (PIO) : um estudo no curso de Ciências Contábeis da UNESC. 2014. 234p.; Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sulca Catarinense, Criciúma/SC, 2014.

GIROTTO, M. O que o mercado atual espera dos profissionais de contabilidade. Revista Brasileira de Contabilidade. Brasília, n. 185, p. 13-25, set./out. 2010.

HERNANDES, D.; PELEIAS, I. R.; BARBALHO, V. F. O professor de contabilidade: habilidades e competências. In: PELEIAS, I. R. (org.). Didática do ensino da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006.

LAFFIN, M. De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2005.

KOUNROUZAN, M. C. A qualidade do ensino nos cursos de ciências contábeis e a formação do contador para atender o mercado de trabalho. Revista Thêma et Scientia, v. 1, p. 17-25, 2011.

LEAL, E. A.; SOARES, M. A.; SOUZA, E. G. de. Perspectivas dos formandos do curso de ciências contábeis e as exigências do mercado de trabalho. 2008. Disponível em: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3167057. Acesso em: jun./2014.

LÜCK, H. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACHADO, A. O. et al. Competências do *controller*: um estudo nas 100 maiores empresas de Santa Catarina. Pensar Contábil, Rio de Janeiro, v. 12, n. 47, p. 26-34, mar. 2010.

MARTINS JUNIOR, J. Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MONDARDO, M. J.; CITTADIN, A.; RITTA, C. O. O perfil do egresso do curso de ciências contábeis da UNESC: uma análise comparativa entre as exigências do

mercado de trabalho, as expectativas dos acadêmicos e as características desejadas pelo curso. In: CONGRESSO UFSC DE CONTROLADORIA E

FINANÇAS, 4., 2011, Florianópolis, SC. Anais... Florianópolis: UFSC, 2011. 92p.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIRES, C. B. A formação e a demanda do mercado de trabalho do contador na região metropolitana de Porto Alegre (RS). 2008. 203 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

PIRES, C. B.; OTT, E., DAMACENA, C. “Guarda Livros” ou “Parceiros de Negócios”? Uma análise do perfil profissional requerido pelo mercado de trabalho para contadores na região metropolitana de Porto Alegre. Revista de Contabilidade Vista & Revista. Universidade de Minas Gerais, v. 20, n. 3, p. 157-187, 2009.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROVER, A.; LANGE, D. O estágio curricular como instrumento necessário a formação profissional do contador. Revista Roteiro, Joaçaba, v. XXI, p. 33-60, jul/dez 1998.

SCHMIDT NETO, L. L., A. A atuação do profissional contábil como trabalhador do conhecimento: um estudo exploratório. Revista Catarinense da Ciência Contábil, América do Norte, n. 7, out. 2011. Disponível em:<http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/CRCSC/article/view/1067/1001>. Acesso em: 20. maio 2013.

SILVA, J. L. da; MENDONÇA, J. F. O ensino da contabilidade por projetos: uma aplicação da multidisciplinaridade. Revista Contemporânea de Contabilidade, Florianópolis, ano 2, v. 1, n. 4, p. 99-119, jul/dez 2005.

THIESEN. J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andressa Leandro Vassoler
Andréia de Souza Pacheco Ramos
Maristela Gonçalves do Nascimento
Morgana Fernandes Batista

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre a Sequência Didática, que é um conjunto de atividades ligadas entre si, que tem todo o seu desenvolvimento realizado por etapas e ao final o professor deverá aplicar uma avaliação.A Sequência Didática é um instrumento que dá suporte ao professor para que ele tenha tudo organizado de acordo com os interesses de seus alunos e elencados junto aos seus objetivos, planejados para ensinar determinados conteúdos específicos, etapa por etapa, e envolve desde as atividades de aprendizagens até a avaliação. Neste relato será possível observar o funcionamento deste método e sua estrutura, visando uma excelente aprendizagem dos alunos da educação infantil, do grupo cinco com idades entre cinco e seis anos da escola a qual vem sendo observada pelo grupo do PIBID/Pedagogia UNESC-Programa de Iniciação a Docência. A escola que estamos acompanhando toma como proposta metodológica pedagógica, a Sequência Didática, e o PIBID/Pedagogia UNESC nos colocou em contato direto com a professora e a sua ação pedagógica, possibilitando conhecer na prática essa metodologia, bem como refletirmos sobre a sua eficácia pedagógica.

Palavras-chave: Educação infantil; Sequência Didática; Desenvolvimento.

THE DIDACTIC SEQUENCE IN CHILDHOOD EDUCATION

Keywords: Child Education; didactic sequence; Development.

1 INTRODUÇÃO

Este é um projeto vinculado ao PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e tem como foco observar o funcionamento do instrumento metodológico-pedagógico que estamos conhecendo e chama-se Sequência Didática, para nós uma novidade, pois até então tínhamos ouvido falar em plano de aula, planejamento e projeto.

Através das observações feitaspela equipe gestora e pedagógica da escola observada, optou-se por Sequência Didática como metodologia pois não conseguiam alcançar um bom rendimento com os projetos, sendo que o leque de escolhas dos conteúdos era muito amplo, ou seja, um projeto não dava sequência ao outro, para que a aprendizagem das crianças fosse completa. A SequênciaDidática é um termo em educação para definir um procedimento encadeado de passos, ou etapas ligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizado.

Nosso trabalho também se apoia em Freire (1996, p.14), que tece argumentos “sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser educando”. Prática essa que só se viabiliza com uma formação docente coerente com seus pressupostos, em que o profissional se sinta capacitado em permitir que o aluno seja o próprio autor da construção do seu conhecimento, é dar-lhe o direito de se sentir inserido no processo de ensino aprendizagem.

Desta forma, o PIBID contribuiu para que continuássemos a aperfeiçoar nossa formação, modificando nossa visão sobre a Sequência Didática possibilitando uma prática pedagógica que favorecesse a autonomia dos/as estudantes. Dessa forma, partimos para os estudos, em que vimos que o termo Sequência Didática surgiu no Brasil nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais como "projetos" e "atividades sequenciadas" (BRASIL, 1998). Atualmente, as Sequências Didáticas estão vinculadas ao estudo do gênero textual, porém quando surgiram eram abertas a diferentes objetos do conhecimento.

A organização do trabalho pedagógico por meio de Sequências Didáticas constitui um diferencial pedagógico que colabora na consecução dos objetivos expressos nos quadros dos direitos de aprendizagem.Nesse sentido, o trabalho com Sequência Didática torna-se importante por contribuir para que os conhecimentos sejam consolidados e outras aquisições sejam possíveis de ser apropriados progressivamente, pois a organização dessas atividades prevê uma progressão modular, a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre um determinado assunto.

Ao organizar a Sequência Didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita.

Ressalta-se que as atividades de avaliação estarão presentes em diferentes atividades no decorrer e no final da Sequência Didática ao propor atividades exploratórias é possível avaliar o que a criança já sabe a respeito do assunto tratado.Neste sentidoZabala (1998, p.18) caracteriza comoSequência Didática: “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

As atividades das Sequência Didática são planejadas para ensinar determinado assunto etapa por etapa, com uma finalidade de alcançar o desenvolvimento integral das crianças e estabelecer vínculos entre o cuidar e educar.

2 COMO FAZER A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

No primeiro momento seria ideal a professora lançar um assunto para a turma pensar opinar e decidir se o assunto é bom, interessante, legal empolgante ou não, pois assim as crianças serão incluídas no processo de escolha do conteúdo e assim sentirão prazer em estudar e participar do mesmo. Porém, a escola observada pelo PIBID, os temas são escolhidos previamente pela professora regente.

A Sequência Didática tem um aspecto muito importante que é ensinar o aluno e inseri-lo no mundo da pesquisa sendo que o professor também deve ser um pesquisador, para que seus conhecimentos empíricos se tornem científicos.

Os conteúdos escolhidos não precisam ter uma sequência muito extensa, mas deve ser muito dinâmica, sem forçar o aluno a participar, mas, tentar incluir o aluno sempre que possível nas descobertas seja com perguntas ou ativamente das pesquisas.

E ao encerraruma sequênciao professor precisa de um olhar observador reflexivo singular para com cada uma das crianças, respeitando sua individualidade e peculiaridade no âmbito global de sua classe de alunos.É importante que ao final o professor faça uma atividade de integração, apresentar algo como finalização do conteúdo para outra turma, professor e se possível os responsáveis para que as crianças percebam a sua participação,seja de um canto, representação, exposição de trabalhos, comida, desfile entre outras que a professora achar que se faz necessária, para que a criança sinta-se envolvida com todo o desenvolvimento do conteúdo.

3 ETAPAS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para uma sequência dar certo são necessários alguns passos para que a prática educativa seja eficaz, os cinco pontos a seguir foram determinados pela escola observada.

1- Momento problematização: é o momento de questionar, de fomentar dúvidas, de conhecer o pensamento do outro, de saber de onde se irá partir e esboçar antecipações sobre para onde chegaremos. Em grande parte dos casos, como analisar um filme, basta uma pergunta que motive um questionamento ou comentar uma música (ou até, simplesmente, um trecho dessa música),importante, contudo, que essa pergunta tenha relação direta com a realidade em que esse educando está inserido, aproxime o seu mundo daquele que será estudado.

2- Foco forte da consideração: no caso de um filme, na maior parte das vezes, vale mais a pena exibir apenas trechos selecionados. O importante é não deixar que se perca o foco fornecido pelo momento de problematização. Se as

crianças não entenderem os motivos pelos quais estão assistindo àquele filme (e não a outro) ou os esquecerem durante esse processo, há grandes possibilidades do processo se perder.

3- Síntese: ao final da atividade, é importante que os educandos sintetizem tanto a atividade como aquilo que aprenderam. Esse momento antecipa o que vem a seguir.

4- Reflexão: o momento de síntese não permite muita criatividade: trata-se de resumir o que aconteceu. O momento de reflexão, contudo, permite que se façam as mais variadas relações que vão da opinião pessoal sobre o processo até sugestões para as próximas atividades.

5- Transposição: o aprendizado construído deve agora ser aplicado a uma situação diferente daquelas que serviram de problematização e/ou de foco forte até aqui. Essa nova situação, contudo, deve manter elementos comuns suficientes para que as crianças e jovens, de acordo com o seu grau de maturidade, possam estabelecer as relações adequadas.

3.1 ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência nos inseriu em uma instituição de Educação Infantil e nos colocou em contato direto com a professora e a sua ação pedagógica.

Abaixo os passos para preparar uma sequência detalhadamente, segundo Zabala (1998, p.32):

1. Compartilhar a proposta de trabalho com os alunos (explicar passo a passo).
2. Mapear o conhecimento prévio dos alunos (alunos debatem sobre o tema).
3. Ampliar o repertório dos alunos (avaliar em que ponto estão os alunos).
4. Analisar as marcas do gênero (mediação do professor).
5. Buscar informações sobre o tema (pesquisas).
6. Produzir um texto coletivo (professor coordena a produção).
7. Escrever um texto individual (produção individual).
8. Fazer a revisão e o aprimoramento do texto (identificar o que não está bem claro).

9. Publicar os textos produzidos pelos alunos (expor os trabalhos).
10. Avaliação.

4 MODELO SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA INSTITUIÇÃO

NOME DA SEQUÊNCIA : _____
PROFESSORAS:
_____
GRUPO: _____ FAIXA ETÁRIA:_____ anos
TEMPO ESTIMADO:_____ (dias ou meses) TURNO:_____ DATA: _____
CONTEÚDO:
OBJETIVOS:
MATERIAL NECESSÁRIO:
DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:
1º ETAPA
2º ETAPA
3º ETAPA
4º ETAPA
5º ETAPA
6º ETAPA
AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA

4.1 NA PRÁTICA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O jornal
PROFESSORAS: A e R
GRUPO: VI A e B FAIXA ETARIA:5 a 6 anos
TEMPO ESTIMADO:1 mês TURNO: matutino DATA: 15-11-2014
CONTEUDO:Comunicação

OBJETIVOS:

Estimular o interesse pela leitura.
Mostrar um jornal impresso e explicar como ele funciona para ser considerado como meio de comunicação.
Conhecer o local onde o jornal é produzido.
Perceber que é possível reutilizar as folhas do jornal escrito.

MATERIAL NECESSÁRIO:

DVD, cinema, folha ofício, cartolina, giz cera, guache, máquina fotográfica, EVA, papel pardo, barbante,jornal.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:

1ª ETAPA
Fazer uma roda e verificar/ analisar/ avaliar o que as crianças sabem sobre o jornal. Fazer perguntas como: O que é um jornal? Vocês já viram um jornal? Onde encontramos? Quem faz? Para quê as pessoas precisam de jornal? Entre outros questionamentos que irão surgir ao longo da roda de conversa. Registrar os questionamentos e hipóteses. Cartaz sobre o que queremos saber.

2ª ETAPA
Deixar as crianças manipularem um jornal e questioná-los quanto ao que lhes chamaram a atenção. Leitura de imagens, pedir que digam o que “leram”, que notícia acham que o jornal está expondo.

3ª ETAPA
Criar um jornal que contenha notícias ocorridas durante a semana, na escola. Poderá ser destacado, o comportamento, os horários de ida ao refeitório, as refeições, previsão de tempo, calendário, diferentes aulas, amigos faltantes.

4ª ETAPA

Letrinhas e letrões: observar, com a turma, a quantidade de letras que existem no jornal escrito e que estas servem para que as pessoas possam ler e se comunicar. Recorte e colagem de várias letrinhas que encontrarem pelas folhas. Dividir a turma em grupos e escolher uma imagem do jornal e pedir que inventem uma reportagem.

5ª ETAPA

Pesquisar para descobrir de onde vem o papel para produzir o jornal e todos os papéis que utilizamos. Questionar a turma, escutar as hipóteses. Assistir o vídeo da Kika: *De onde vem o papel*?

O que podemos fazer com as folhas de jornais (dobraduras, recorte, colagens, encapar objetos, itens viáveis para realizar com a turma)?

6ª ETAPA

Conversar sobre o que os alunos aprenderam sobre os jornais. Registrar em papel pardo as observações das crianças.

AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA

Fazer um registro de todas as atividades e fotografar alguns momentos. Conversação para ver o que foi compreendido pelas crianças.

5 POR QUE TRABALHAR SEQUÊNCIA DIDÁTICA

De acordo com a professora entrevistada, é porque situa o aluno na pesquisa, parte do seu interesse dá tempo para o aluno organizar seu conhecimento, desenvolve o raciocínio, promove a reflexão, estimula a curiosidade e oportunizam parcerias entre os alunos e alunos, família e escola, escola e comunidade.

Também é possível educar as crianças com autonomia, para que consigam resolver seus problemas futuramente.Dessa maneira, o professor pode incluir diversas atividades leitura, pesquisa, ou seja, o aluno vai poder explorar o

conteúdo até formar o seu conceito, não é algo pronto e sim construído pelo grupo. Com isso o professor pode avaliar o conceito que a criança já tem de determinado conteúdo.

6 RESULTADO E ENTREVISTA

Conforme professora as atividades realizadas desenvolvem uma aula mais dinâmica, com recursos variadospercebemos alguns aspectos positivosnas turmas em que foi aplicada a sequência didática tais como: aumento da concentração, do envolvimento e da participação dos estudantes. Na construção das maquetes, verificamos umamelhoraentre os/as estudantesda turma nos momentos em que trabalharam coletivamente.

Na produção do texto houve o estímulo da escrita e da leitura, e através deste material obtivemos informações sobre o entendimentodos/as estudantesdo conteúdo desenvolvidoe a relação com o seu cotidiano.

Percebemos uma modificação na postura dos estudantesem relação à participação e colaboração durante as aulas e também ao demonstraram maior interesse e dedicação, o que se refletiu nos níveis de aprendizagem.

1° professora: Ao questioná-la sobre o que ela achava desse método de ensino ela nos disse que não sabia do que se tratava até trabalhar naquela instituição, que se adaptou e se sente segura com está forma de trabalhar, que é gratificante para ela e para as crianças, porque ela percebe pelas atividades propostas que a aprendizagem para os alunos.

2° A coordenação pedagógica: Diz que viam a dificuldade que os professores tinham de planejar suas atividades, sempre estavam com dúvidas e que os mesmos se perdiam com facilidade nos seus planos de aula, ficavam sem ideias para as atividades. Atualmente está instituição só a educação infantil é que trabalha a Sequência Didática, mas que duas professoras da series iniciais do ensino fundamental estão em fase de teste e se adaptando tranquilamente e gostando deve método de ensino.

7 CONCLUSÃO

A Sequência Didática é um conjunto de atividades ligadas entre si que orienta o professor em seu trabalho pedagógico, sendo organizada de acordo com os objetivos que elencou e quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, tornando o processo de aprendizado mais eficiente.

Até então tudo o que aprendemos e de grande significância, pois, temos observado com muita atenção, porém ainda estamos observando e estudando sobre a mesma para que tenhamos embasamento teórico para redimensionar nossa prática enquanto futuros professores.

Por fim concluímos até esse ponto de observação, que a Sequência Didática nos permitirá a elaboração e reflexão sobre a nossa formação docente, com a finalidade de termos oportunidade de conhecermos novas ferramentas e metodologias pedagógicas e assim, refletirmos sobre a sua funcionalidade e eficácia.

Como futuras docentes, ao nos aproximarmos da realidade daescola, notamos a importância da inserção de conteúdos pertinentes ao cotidiano dos estudantes assim como do planejamento,para a execução de uma Sequência Didática no meio profissional que vamos atuar, bem como a relevância dessa vivência para a qualificação da nossa formação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed.1998.

INVESTIGANDO INTERAÇÕES EM FÓRUNS ONLINE MEDIADAS PELO PROFESSOR: POSSIBILIDADES DE UM APRENDER COLABORATIVO

Beatriz Meggiato Oreques de Araujo[42]
Ana Paula de Araujo Cunha[43]

RESUMO

Este artigo deriva-se de uma pesquisa qualitativa cujo escopo abarca questões concernentes aos processos de interação e ensino-aprendizagem mediados por Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC). O contexto de investigação é um curso de pós-graduação, na modalidade EaD, cujos sujeitos-informantes são alunos e professores de três polos de ensino. A partir de tal contexto, o *corpus* analítico da pesquisa emerge de dados obtidos por meio da captura de postagens dos interagentes nos fóruns online de discussão selecionados. Mais especificamente, o foco da pesquisa recai sobre o papel do professor como mediador, nos fóruns de discussão realizados em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), identificando-se as categorias e os indicadores específicos de mediação, à luz do Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem, de Garrison e Anderson (2003). Nesta perspectiva, investigam-se indícios das possíveis influências e implicações dos usos de tais categorias, constitutivas dos elementos cunhados como Presença Cognitiva, Presença Social e Presença de Ensino, sobre o processo de interação professor/aluno/conteúdo, supostamente facilitando a construção colaborativa de conhecimentos (cf. VYGOTSKY, 1934/2007-2008). Repensar os modos de composição da mediação docente na EaD, sobretudo no que diz respeito a suas escolhas discursivas, no espaço-tempo de sala de aula virtual, vislumbrando-se a promoção de processos interativos de construção de conhecimento, que transponham práticas historicamente institucionalizadas, faz-se premente. Para tanto, esta pesquisa também recorre a importantes estudos referendados pela

[42]Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação do IFSul - Campus Pelotas. E-mail:bia.megara@gmail.com.
[43]Docente do Programa de Pós-graduação em Educação do IFSul - Campus Pelotas. E-mail:cpead.anapcunha@gmail.com.

literatura, dentre os quais se sublinham aqueles que, em alguma extensão, tratam de questões que dizem respeito ao uso das NTIC em espaços formais de aprendizagem online (LÉVY, 1996-1999; LEMOS, 2010; SILVA, 2006-2012; MATTA, 2006; MORAN, MASETTO & BEHRENS, 2000, entre outros). Os dados analisados, de um modo geral, apontam para a hegemonia do professor no que diz respeito às mediações ocorrentes nos fóruns investigados, sendo possível, ainda, identificar indícios significativos pertinentes a como os movimentos de mediação promoveram a manutenção e, por vezes, a potencialização do fluxo interativo, reiterado pelo incremento da participação dialógica dos integrantes dos grupos observados nos debates propostos. Considera-se, pois, de crucial importância abrir um espaço, nos cursos de formação continuada, especialmente na modalidade EaD, para que professores e alunos reflitam sobre os processos efetivos de comunicação e interação, a partir dos quais poderão ser (co)construídos conhecimentos e aprendizagens.

Palavras-chave: Interação; mediação; professor; fórum; EaD.

INVESTIGATING INTERACTIONS IN ONLINE FORUMS MEDIATED BY A PROFESSOR: POSSIBILITIES IN A COOPERATIVE LEARNING

Keywords : interaction; mediation; PROFESSOR; Forum; EaD.

Introdução

O presente estudo tem sua gênese no grupo de pesquisa GP - Linguagens Verbais, Visuais e Tecnologias, o qual se dedica a estudos pertinentes à grande área de Linguística, Letras e Artes, articulando-os ao campo da Educação,

abarcando, em seu escopo, questões concernentes à linguagem e ao processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias da Informação e Comunicação, bem como aspectos pertinentes à Educação a Distância(EaD). O universo da pesquisa tem como contexto um curso de pós-graduação, na modalidade EaD, cujos sujeitos-informantes são alunos e professores de três polos de ensino. Neste sentido, o corpus da pesquisa é oriundo de dados obtidos por meio da captura de postagens dos interagentes nos fóruns online de discussão selecionados. Mais especificamente, o foco da pesquisa recai sobre o papel do professor como mediador, nos fóruns de discussão realizados em Ambiente Virtual de Aprendizagem, investigando-se as categorias e os indicadores específicos de mediação, à luz do Modelo de Comunidade de Investigação, de Garrison e Anderson (2003). Nesta perspectiva, investiga-se em que medida tais categorias, constitutivas dos elementos cunhados como Presença Cognitiva, Presença Social e Presença de Ensino, promovem a interação professor/aluno/conteúdo, supostamente facilitando a construção colaborativa de conhecimentos (cf. VYGOTSKY, 1934/2007-2008).

A EaD e o uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) fazem-se cada vez mais presentes no cenário educacional. Considerada como uma modalidade de ensino capaz de responder às demandas educacionais de parte da população, a EaD vem modificando alguns paradigmas e, consequentemente, suscitando transformações em nossa maneira de ensinar, aprender e entender a educação como processo.Fica latente, mesmo que a realidade da Educação a Distância continue, na maioria das vezes, reproduzindo a realidade da educação presencial, que um processo de diferenciação das estratégias pedagógicas e da função do professor no processo de ensino-aprendizagem, faz-se premente. A inclusão de processos de gestão dos objetos de aprendizagem e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) não garante uma aquisição qualitativa à EaD. Necessita-se, ainda, inventar outro/novos modos de implicar e envolver o professor na construção deste espaço e deste tempo de aprendizagem. Necessita-se recompor sua voz, experimentar diferentes dimensionalidades de relação. Necessita-se pensar-criar-inventar uma ação mediadora que perpasse todo este universo relacional, reverberando, quem sabe, uma nova geografia da aprendizagem.

Paulsen (apud LOBATO, 2012, p.22) assinala que as possibilidades de manejo do tempo de interação (assíncrono/síncrono), do espaço (virtual) e do ritmo de participação (personalizado) que caracterizam o ensino a distância podem ter um impacto muito relevante na interação e na atividade conjunta, de modo que é necessário gerenciar esses aspectos de maneira adequada para promover um correto aprendizado dos alunos. Sendo assim, o estudo das condições e competências do professor nesse novo contexto constitui uma tarefa de especial importância para a nova cultura da aprendizagem.Neste contexto, ressaltam-se as inquietações que têm levado professores e pesquisadores a questionarem a validade da ferramenta como efetiva promotora de interação e facilitadora da construção colaborativa de saberes.Segundo Kenski,

> o domínio das novas tecnologias educativas pelos professores pode lhes garantir a segurança para, com conhecimento de causa, sobreporem-se às imposições de programas e projetos tecnológicos que não tenham a necessária qualidade educativa. Criticamente, os professores vão poder aceitá-las ou rejeitá-las em suas práticas docentes, tirando o melhor proveito dessas ferramentas para auxiliar o ensino no momento adequado. (2012, p.50)

Nesta perspectiva, este trabalho tem como mote as seguintes indagações:

- Com que finalidade e objetivos têm sido propostas as tarefas realizadas por meio da ferramenta fórum de discussão nos grupos investigados? Há indícios de que tais objetivos tenham sido efetivados?
- Que categorias de mediação são identificadas e quais os indícios que apontariam para a sua eficácia, no que diz respeito à promoção de interações professor/aluno/conteúdo?

Buscar respostas para tais questionamentos, por conseguinte, é a finalidade precípua desta investigação.

Problematização e Relevância da Pesquisa

Faz-se premente refletir acerca do papel do professor como mediador, nos fóruns de discussão realizados em AVA, investigando-se as categorias e os indicadores específicos de mediação, considerando-se, ainda, os elementos concernentes às Presenças Cognitiva, Social e de Ensino, e em que medida estes promovem a interação professor/aluno/conteúdo, supostamente facilitando a construção colaborativa de conhecimento, tendo-se como contexto um curso de formação continuada de professores, em nível de Especialização, na modalidade EaD. Neste sentido, delinearam-se os seguintes objetivos de pesquisa:

- Identificar as finalidades e os objetivos que têm embasado as tarefas realizadas por meio da ferramenta fórum de discussão nos grupos investigados, buscando indícios que apontem para a sua efetivação.
- Mapear os indicadores da mediação pedagógica nos fóruns de discussão analisados, a partir do que Garrison e Anderson (2003) classificam como categorias dos elementos cunhados como Presença Cognitiva, Presença Social e Presença de Ensino.
- Buscar indícios que apontariam para a eficácia de tais categorias/indicadores no que diz respeito à promoção de interações professor/aluno/conteúdo.

Não se pode mais inferir sobre a novidade de uma educação a distância. São tantas as instituições promotoras, tantos os estados e municípios “atingidos”, tantos estudantes envolvidos. EaD (Educação a Distância) ou EMT (Educação Mediada por Tecnologia)? Mais adequado, talvez, fosse utilizar a nomenclatura de uma Educação Mediada por Tecnologia. Terminologia que, também, não é novidade, mas se restringe ao contexto de uma discussão mais ampla desta educação que não é mais presencial e que contraria o cotidiano hegemônico de um espaço-tempo de sala de aula com local e hora marcados. Uma EMT que desafia aquela educação que constitui o paradigma da escola e do ensino que conhecemos historicamente; uma educação que abre rachaduras nas paredes e destitui o quadrilátero da sala de aula, o que coloca as relações de ensino e aprendizagem em uma espiral contínua e ilimitada. Isso produz um efeito de desacomodação, de

desordem e de desorganização do espaço constituído? Pode ser que sim.

O que acontece quando introduzimos uma nova variável em um sistema estável, ou que se pensa em estado de estabilidade? A resposta mais imediata, absolutamente calcada na obviedade, utilizando-se de um discurso político e acadêmico ecologicamente “correto”, indicaria que o sistema, suficientemente organizado, sofreria um abalo. Contudo, caso se buscasse uma perspectiva mais cuidadosa de inferência em torno da questão, poder-se-ia ver o desencadeamento de instâncias de conflito que seriam estabilizadas em tempo, pela atenuação da sistemática hegemônica de funcionamento. Ou seja, reconhecido o abalo na freqüência esperada, o sistema produziria instâncias que tenderiam a uma modulação dos instanciamentos díspares, valendo-se, para tal, de processos de bloqueio e/ou incorporação. Por bloqueio, ter-se-iam variáveis eminentemente opostas, produzindo um movimento de oposição ao elemento novo (EaD). Tendo-se um processo desconhecido em relação ao sistema padrão (ensino presencial/convencional), a primeira ação provável seria repelir o que do sistema não faz parte. O sistema busca a normalização, busca manter-se em funcionamento, o que lhe garante, enquanto sistema, solidificado como tal, a partir da manutenção de suas variáveis constitutivas.

Uma educação mediada por tecnologia talvez representasse uma “ameaça” menor ao sistema da educação constituída, conquanto não nomeia a distância como força motriz de seu desenvolvimento. Poder-se-ia argumentar a fragilidade de um embasamento em torno da modificação simples de palavras, contudo vive-se uma realidade, um mundo, que pensa pelas palavras. Fica claro, porém, que só isso não seria suficiente para abalar os antagonismos defensivos desencadeados pelo sistema que se enuncia invadido. Todavia, produzir-se-ia outro ponto de entrada. Se não, que pelo menos o conceito de distância sofresse uma transformação no sentido de não servir de entidade representacional do distanciamento da aprendizagem. Virtual se faz o mundo da EaD. Virtualidade, no conceito de Lévy, uma potência de atualização, uma realidade potente à beira da efetivação, uma virtual realidade. A Educação a Distância, ao utilizar as Tecnologias da Informação e da Comunicação, virtualiza e expande o ambiente educacional.

Utiliza-se, na presente pesquisa, o conceito de mediação segundo a

abordagem dada por Vygotsky. Na visão vygotskyana, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas sim uma relação mediada por instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural, dos quais o indivíduo se utiliza para adquirir novos conceitos sobre o mundo. Dessa maneira, a atividade mediada é o meio para o desenvolvimento e o acesso aos objetos de conhecimento. Para Vygotsky, “a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador...” (VYGOTSKY, 2008, p.7). De acordo com Vygotsky (2008), o processo de mediação por meio de instrumentos e signos, definidos pelo autor como os dois tipos de elementos mediadores, é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais diferenciam o homem dos outros animais.

Os instrumentos são objetos sociais e mediadores da relação entre o indivíduo e o mundo, buscados especialmente para certo objetivo. Sendo assim, segundo Vygotsky, o homem produz deliberadamente instrumentos em forma de artefatos culturais com objetivos específicos. Já os signos podem ser definidos, conforme o autor, como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações; são meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico, tais como lembrar, comparar coisas, relatar, escolher. Os signos são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos, diferentemente dos instrumentos, que auxiliam nas ações concretas.

Nos ambientes de EaD, segundo Andrade e Vicari (2003), esses instrumentos e signos poderiam estar modelados na linguagem adotada para a comunicação nos fóruns, nos *chats*, nos *e-mails*, nas vídeo e teleconferências, nos recursos gráficos e mnemônicos utilizados para a interação, e em toda e qualquer ferramenta que exerça a função de mediação. Para as autoras, “estes símbolos, signos e palavras utilizados nestas ferramentas constituem um meio de contato social entre o ambiente computacional e os seus usuários” (2003, p.259).

Para compreender o papel da interação na abordagem de Vygotsky (2008), é preciso compreender alguns dos conceitos-chave de sua teoria: a internalização e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).Para Silva,

> a internalização nada mais é do que a reconstrução interna de uma operação externa; em outras palavras, são internalizações de relações sociais e significados externos, principalmente através da fala. A fala é um dos elementos-chave para análise qualitativa das interações nos chats e fóruns, talvez um dos elementos de maior significância dentro dos ambientes de EAD. Esta fala não se trata apenas da fala individual, mas da fala escrita e socializada pelo grupo. Além da internalização, a ZDP surge como uma forma de potencialização do aprendizado através da ajuda de um especialista ou sujeito mais apto (naquele domínio de conhecimento em questão). (2006, p.260)

O outro conceito-chave - Zona de Desenvolvimento Proximal, é a distância entre as práticas que um aprendiz já domina e as atividades nas quais ele ainda depende de ajuda. Para Vygotsky, é no caminho entre esses dois pontos que ele pode se desenvolver mentalmente por meio da interação e da troca de experiências. Não basta, portanto, determinar o que um aluno já aprendeu para avaliar seu desempenho. O pensamento de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem, principalmente o conceito sobre ZDP, poderá ser muito útil quando da análise dos dados desta pesquisa, ainda em progresso, no sentido de procurar descobrir que ações pedagógicas mediadoras por parte dos professores irão desencadear processos de desenvolvimento de aprendizagens nos alunos. Ou seja, nos fóruns analisados, reflete-se, ainda, acerca da maneira como tais ações poderão ser consideradas estímulos que levem o aluno à reflexão (internalização) e, posteriormente, ao acontecimento e aproveitamento de ocorrências de ZDPs. A interação ou relação interpessoal (Vygotsky, 2007) desempenha papel importante na construção do ser humano, pois contribui para a interiorização das formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico.

Aprendizagem Colaborativa em Ambientes Virtuais

Aprender, como aprender, ou, ainda, como alguém aprende, foram, ao

longo do tempo, historicamente, e ainda são, questões inquietantes no escopo da educação. Os avanços dos recursos tecnológicos, em termos gerais, vêm cada vez mais permeando o espaço educacional, mesmo que de uma maneira mais tímida, em relação a outras áreas. A noção de uma sociedade em rede toma consistência, ao mesmo tempo em que contribui na consistência de um mundo globalizado. As NTIC, enquanto paradigmas emergentes das formas de relação com a educação e, principalmente, com a aprendizagem, modificam as abordagens e as estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas. A amplitude da internet modifica a natureza das relações de ensino e de aprendizagem.

O limite entre o ensinar e o aprender dilata-se no sentido de que tudo parece tornar-se possível de aprender; tudo parece global e disponível. Não obstante, este excesso de disponibilidade de conexão com o conhecimento muitas vezes não transpõe uma camada mais superficial, onde uma educação globalizante deseja apenas aplicar seus moldes, confirmar suas verdades e delimitar suas fronteiras. Todavia, também, muitas vezes, as possibilidades de aprendizagem, de modo constante e contínuo, abrem brechas para uma aprendizagem que opera por outros modos, compondo-se no/pelo percurso, pela participação e pela colaboração interacionista com múltiplos partícipes. Redes de relações colaborativas que se produzem não como um efeito de conformidade, mas como possibilidade de produção de outro modo de aprendizagem, ressignificando a relação entre individual e coletivo. Segundo Lévy, o que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência devido ao saber-fluxo, ao trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva. O autor acrescenta:

> A partir de agora, devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. E, devido a isso, umas das reformas primeiras e necessárias no sistema de educação e formação, é a aclimatação dos dispositivos e do espírito do EAD (ensino

> aberto e a distância) ao cotidiano e ao dia-a-dia da educação e tudo isso, com um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. (1999,p.158)

Ao abordar o conceito de Aprendizagem Cooperativa, Behrens (2000, p. 77-78) diz que num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. A autora alerta que o desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. E complementa que a relação professor-aluno na aprendizagem colaborativa contempla a inter-relação e a interdependência dos seres humanos, que deverão ser solidários ao buscar caminhos felizes para uma vida sadia deles próprios e do planeta.Segundo Moran (2000), “a Internet favorece a construção cooperativa e colaborativa, o trabalho conjunto entre professores e alunos, próximos física ou virtualmente.” Para o autor, é importante, neste processo dinâmico de aprender pesquisando, utilizar todos os recursos, todas as técnicas possíveis por cada professor, por cada instituição, por cada classe: integrar as dinâmicas tradicionais com as inovadoras, a escrita com o audiovisual, o texto sequencial com o hipertexto, o encontro presencial com o virtual.

Para Lévy, a direção mais promissora, falando de mudança qualitativa nos processos de aprendizagem, e que, por sinal, traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo, é a da aprendizagem cooperativa. Neste enfoque, segundo o autor, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. De acordo com Lévy,

> sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um *animador da inteligência coletiva* dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e

> na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (1999, p. 171)

Interação nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem

As tecnologias, enquanto extensão do humano, acabam por ampliar as possibilidades de contato entre os indivíduos a partir da mediação tecnológica, porém, isto não garante efetivamente uma relação. Quando se estabelece um processo de interatividade, a relação só irá acontecer quando a interatividade funcionar e transcender a interação idealizada a priori. Etimologicamente, interação diz respeito à ação recíproca com mútua influência nos elementos inter-relacionados. Já Silva, aproximando os conceitos de interação e interatividade, assevera: “a interatividade permite ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo" (2006, p.205).

Silva (2003) ainda ressalta que o aprendizado decorre das “inter-relações”, ou seja, das relações que se criam nas ações acompanhadas de reflexões sobre seus resultados e produção de significados; “é preciso que o aluno consiga ressignificar o aprendido para se apropriar assim do mesmo.” (p.208). A aprendizagem, além de ser relacional, é um processo de criação que não se realiza no ideal e nos saberes que se pensa devam ser movimentados, nem nas interações necessárias que deveriam ser movimentadas. Isto funciona para a programação de uma máquina, com funcionalidades específicas, a menos que se queira formar, por padrão, alunos com funcionalidades específicas. Talvez tenha que se retornar ao espaço-tempo de sala de aula, na relação do professor com o aluno, buscando mapear o que realmente acontece quando se aprende. Mesmo que um currículo diga o que se deve aprender, mesmo que as teorias de aprendizagem digam como aprender, e, ainda que um professor ou um AVA imponham o que se deve aprender, afinal, o que o aluno aprende? Pensa-se que é isto que importa: o que o aluno cria de significativo para a sua vida, seja acadêmica ou pessoal? Este é o ponto de

relevância! Ou seja, que cidadãos são formados por estas interações mediadas por tecnologias? Estas são algumas das problematizações que se lançam e para as quais se pretende encontrar, se não respostas, reflexões que se traduzam em *insights* significativos e inspiradores de novos movimentos.

Conforme Silva (2003), “a escola não se encontra em sintonia com a emergência da interatividade. A escola continua na defensiva.” Enquanto o aluno aprende manipulando as imagens digitais em novas tecnologias informáticas, tendendo para uma postura menos passiva, o professor “perde pé, seu terreno se move”. Para o autor, o livro seguirá sendo a chave da primeira alfabetização, mas esta deve hoje buscar as bases para a segunda alfabetização, a digital. Tem-se, uma nova modalidade comunicacional posta, a interativa. Faz-se premente, pois, aprender que, nos dias de hoje, comunicar não é simplesmente transmitir, mas oportunizar múltiplas disposições à intervenção do interlocutor que não se identifica apenas como receptor, mas interfere, manipula, modifica e, assim, reinventa a mensagem.Esta nova modalidade comunicacional interativa leva a um *estilo interativo* de aprendizagem, que surge a partir da ideia de “rizoma”, uma noção tomada de Deleuze & Guattari, que se configura como multiplicidade de linhas, que não param de se conectar umas às outras, sem o assentamento em qualquer base fixa e abertas em qualquer sentido e que contraria o conceito de árvore-raiz, que tem seu crescimento de maneira linear, arborescente e hierárquico a partir de uma base, raiz inarredável. (apud SILVA, 2003).

Racle, em sua obra intitulada *LaPédagogie Interactive* (1983, apud SILVA, 2003), ressalta que “as interações entre docente e discente, o objeto de aprendizagem e o meio que os rodeia são as chaves do sucesso pedagógico”. O autor atenta para estas interações e sugere “chaves” para uma pedagogia interativa. Nelas, ele descreve a pedagogia interativa como uma pedagogia multimodal (rizomática), global (processo que vai do conjunto ao detalhe e reintegra os detalhes no todo), diferenciada (reconhecimento das diferenças individuais e adaptação da pedagogia a elas), generativa (disponibilidade instantânea de múltiplas possibilidades articulatórias que geram ou engendram potencialidades) e relacional (atenção do professor para com as interações ou relações entre o discente e seu meio escolar e periescolar).

Modelo de Comunidade de Investigação/Aprendizagem

O foco deste estudo recai sobre o papel do professor como mediador, nos fóruns de discussão realizados em AVA, tendo-se como contexto um curso de formação continuada de professores, em nível de Especialização, na modalidade EaD, investigando-se as categorias e os indicadores específicos de mediação, considerando-se, ainda, os elementos concernentes às Presenças Cognitiva, Social e de Ensino, dentro de uma comunidade de aprendizagem/investigação (cf. Modelo de Comunidade de Investigação, de Garrison e Anderson, 2003), e em que medida estes promovem a interação professor/aluno/conteúdo, supostamente facilitando a construção colaborativa de conhecimento (cf. Vygotsky, 1934/2007-2008), razão pela qual discorrer-se-á, a seguir, a respeito do referido modelo.

Garrison, Anderson e Archer (2010) afirmam que o uso da comunicação mediada por computador (CMC) está se tornando cada vez mais comum na educação superior. Não obstante, os autores reconhecem que, apesar do inegável potencial da CMC, seus efeitos sobre a qualidade do processo de aprendizagem e seus resultados não foram ainda estudados em profundidade, razão pela qual eles se engajaram em um estudo multifacetado, no sentido de minimizar esta lacuna. Com base em tal estudo, cuja descrição apresentar-se-á nos parágrafos que se seguem, foi construído o embasamento teórico primordial a partir do qual se delineou o percurso metodológico, bem como se constituíram as categorias de análise desta pesquisa.Na concepção de Garrison e Anderson, uma experiência educacional relevante está inserida dentro de uma Comunidade de Investigação/Aprendizagem, a qual é composta de professores e estudantes – participantes-chave no processo educacional. O modelo desta Comunidade de Investigação (MCI) pressupõe que a aprendizagem ocorre no interior da Comunidade por meio da interação de três elementos cruciais.

Nesta investigação, cujo foco são as interações ocorrentes em fóruns de discussão disponibilizados em AVA de um curso de formação docente na modalidade EaD, capturaram-se as postagens e/ou segmentos de postagens nas quais os três elementos essenciais da MCI foram identificados, ou seja, debruçou-se

o olhar sobre os indicadores das presenças cognitiva, social e de ensino. Estes indicadores consistem da ocorrência de certas palavras-chave ou frases ou sinônimos. Garrison e Anderson, no intuito de melhorar a aplicação, a precisão e a ordem, agruparam os referidos indicadores em categorias, indicando mais claramente, desta forma, a fase ou aspecto de cada elemento que estava sendo demonstrado por cada grupo de indicadores. Esta também é a forma de procedimento adotada no presente estudo.

Quadro 1. Codificação da Comunidade de Investigação/Aprendizagem

Elementos	Categorias	Indicadores
Presença Cognitiva	Evento desencadeador Exploração Integração Resolução	Senso de encadeamento Troca de informações Ideias de articulação Aplicação de novas ideias
Presença Social	Expressões de emoção Comunicação aberta Coesão do grupo	Emoções Expressões livres de causar dano Colaboração/participação
Presença de Ensino	Gerenciamento Instrucional Construção de entendimento Instrução direta	Definir e iniciar tópicos de discussão Compartilhar sentidos pessoais Focar na discussão

Fonte: GARRISON, ANDERSON & ARCHER, 2010, p. 89[44]

O Quadro 1 ilustra a relação entre os três elementos essenciais em uma comunidade de investigação/aprendizagem, assim como os indicadores destes elementos que ocorrem em uma comunicação educacional mediada por computador e as categorias nas quais se agrupam os indicadores.

Segundo Garrison e Anderson, no referido modelo, o elemento mais suscetível de promover êxito na educação superior é a Presença Cognitiva, o que se pode questionar. Obviamente, há que se analisar, de modo criterioso, os diferentes

[44]Versão original em inglês, traduzida para o português.

contextos, principalmente quando o meio de comunicação muda, assim como na adoção da CMC com fins pedagógicos. O termo Presença Cognitiva é tomado pelos autores para significar a extensão em que os participantes em qualquer configuração particular de uma comunidade de investigação/aprendizagem estão aptos a construir sentidos por meio da comunicação sustentada (Garrison e Anderson, 2010, p.89). A Presença Cognitiva é um elemento vital no pensamento crítico, um processo e resultado que é frequentemente apresentado como a meta ostensiva de todo o Ensino Superior.

O segundo elemento primordial do MCI, a Presença Social, é definida como a habilidade de os participantes na comunidade de investigação/aprendizagem projetarem suas características pessoais na comunidade, apresentando-se, por conseguinte, aos outros participantes como “pessoas reais” (Garrison e Anderson, 2010, p.89). A importância fundamental deste elemento é sua função como um suporte para a Presença Cognitiva, indiretamente facilitando o processo de pensamento crítico levado a cabo pela comunidade de aprendizes. Entretanto, quando há metas afetivas para o processo educacional, assim como as puramente cognitivas, então a Presença Social é um contribuidor direto do sucesso da experiência educacional.

O terceiro elemento do MCI, a Presença de Ensino, consiste de duas funções gerais, as quais podem ser desempenhadas por qualquer participante na comunidade de investigação/aprendizagem (Garrison e Anderson, 2010, p.89). Não obstante, em um ambiente educacional, estas funções tendem a ser a responsabilidade primária do professor. No caso de contextos de EaD, a responsabilidade é compartilhada com o tutor da disciplina/curso. A primeira destas funções é o *design da experiência educacional*. Isto inclui a seleção, organização e uma primeira apresentação do conteúdo do curso, assim como o design e desenvolvimento de atividades de aprendizagem e avaliação. Um professor ou instrutor tipicamente desempenha esta função. A segunda função, *facilitação*, é uma responsabilidade que pode ser compartilhada entre o professor e alguns ou todos os demais participantes ou estudantes. Este compartilhamento da função de facilitação é apropriado no ensino superior e comum na educação mediada por computador. De qualquer maneira, o elemento da Presença de Ensino é um meio para um fim – para

sustentar e potencializar as presenças cognitiva e social com o propósito de obter resultados educacionais/pedagógicos.

Além do olhar sobre as presenças cognitiva, social e de ensino, um ponto que merece atenção é o impacto da mudança da linguagem oral para a linguagem escrita como o modo central da comunicação no processo educacional, como ocorre na mudança para o uso da Comunicação Mediada por Computador no Ensino Superior.Há de se observar que o desafio que os educadores enfrentam atualmente é criar uma comunidade de investigação/aprendizagem em ambiente virtual como, por exemplo, o fórum online de discussão, foco deste trabalho. Acredita-se que a ferramenta em questão apresenta potencial para a criação e sustentação dos três elementos essenciais da comunidade de investigação/aprendizagem (Presenças Cognitiva, Social e de Ensino) em um ambiente baseado no texto escrito assíncrono. Parece claro que, para criar um ambiente de aprendizagem cujas interações resultem em aprendizagens significativas, é fundamental a definição do design instrucional e dos modos de uso da tecnologia à disposição, uma vez que estes moldam a forma como as pessoas se relacionam umas com as outras. Em outras palavras, uma diferente mídia/tecnologia tem diferentes potenciais quanto à abrangência das Presenças Cognitiva, Social e de Ensino.

Metodologia de investigação

O presente estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, que se utiliza da Análise de Conteúdo como metodologia de tratamento dos dados coletados por, em princípio, pensar-se ser a mais adequada, visto que, segundo MINAYO,

> a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças,

> valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (1994, p. 21-22)

Cabe ressaltar que, apesar deste estudo, ainda em progresso, ser de caráter descritivo, possivelmente utilizará, também, de alguns dados quantitativos, visando potencializar os dados qualitativos, pois a realidade abrangida por eles interage, dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (MINAYO, 1994).

Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos envolvidos na presente pesquisa são os professores/formadores da disciplina, cujos fóruns estão sendo analisados, e seus respectivos alunos, nos três polos selecionados, como forma de produzir uma base de respostas para as questões propostas na pesquisa.

Processo de Coleta e Análise dos Dados

Com o intuito de contemplar o primeiro objetivo específico da pesquisa, ou seja, identificar as finalidades e os objetivos que têm embasado as tarefas realizadas por meio da ferramenta fórum de discussão nos grupos investigados, buscando indícios que apontem para a sua efetivação, procedeu-se à captura dos dados que constituem o guia didático do tema alvo (disciplina). Posteriormente, serão realizadas entrevistas com os três professores formadores envolvidos, com o intuito de produzir questões e entendimentos sobre como se produzem e como podem se produzir as interações por meio das mediações nos fóruns de discussão ocorrentes no ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

O segundo objetivo intenta mapear os indicadores da mediação pedagógica nos fóruns de discussão analisados, a partir do que Garrison e Anderson (2003) classificam como categorias dos elementos cunhados como

Presença Cognitiva, Presença Social e Presença de Ensino. Assim, estão sendo capturadas e observadas as postagens dos fóruns da disciplina em questão, nos três polos do referido curso, visando verificar a ocorrência de mediações e seus reflexos na participação dos alunos.

Por meio da análise dos dados capturados e analisados, far-se-á a tentativa de atingir o terceiro e último objetivo específico, ou seja, identificar indícios que apontem para a eficácia de tais categorias/indicadores, no que diz respeito à promoção de interações professor/aluno/conteúdo. Assim, poder-se-á propor procedimentos que possam inferir algumas considerações, as quais possam vir a contribuir com a formulação de alguma conclusão que, não restringindo a outras possibilidades, indique caminhos abertos, encontros potentes e, principalmente, contribua para um *continuum* de pesquisa que não se esgota em si.

Resultados Parciais

Ressalta-se o fato de esta ser uma pesquisa em desenvolvimento, portanto, apresentam-se, nesta seção, os resultados parciais dos dados coletados até o momento, por meio da observação dos fóruns selecionados e da captura das postagens e/ou segmentos de postagens nas quais os três elementos essenciais da MCI foram identificados, ou seja, debruçou-se o olhar sobre os indicadores das presenças cognitiva, social e de ensino. Tal procedimento tem permitido a comparação analítica das formas de mediação dos três professores-formadores dos fóruns online e seus possíveis reflexos nas interações levadas a cabo no espaço em questão. Por questões éticas, no sentido de preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, estes são referenciados como PF1, PF2 e PF3.

Com fins analíticos, tem-se agrupado os referidos indicadores em categorias, indicando, mais claramente, desta forma, a fase ou aspecto de cada elemento sendo demonstrado por cada grupo de indicadores. Antes, porém, de se adentrar na categorização propriamente dita, apresentam-se, a seguir, aspectos relevantes concernentes ao universo sob investigação, identificados até o momento.

De modo geral, pode-se verificar que as mediações têm sido realizadas, primordialmente, pelo professor, consistindo de *feedback* positivo (elogio em relação

à participação discente), bem como de expressões de incentivo ao debate. A partir de tais intervenções, notou-se um certo incremento na participação dos alunos, por meio de postagens de turnos de efetiva interação dialógica professor-aluno/aluno-aluno. Podem-se perceber, pois, indicadores significativos da Presença Social, reiterada, ainda, por indicadores de movimentos colaborativos, ou, em outras palavras, ações que apontam para a construção colaborativa de aprendizagens e saberes, numa perspectiva vygotskyana.

Não menos relevante, foram observados turnos de mediação docente permeados por questionamentos e reflexões, além de intervenções razoavelmente frequentes do professor, no sentido de promover a manutenção do foco do debate, percebendo-se, então, o que Garrison e Anderson (2003/2010) cunharam como Presença de Ensino. Tais intervenções promoveram o desenvolvimento de discussões teóricas e reflexões que, esporadicamente, extrapolaram os limites do senso comum, quando da retomada de conteúdos e temas oriundos da literatura recomendada pelo professor, podendo-se vislumbrar, por conseguinte, o que os autores entendem como Presença Cognitiva.

Sublinham-se, ainda, os turnos de mediação nos quais o professor propõe situações colaborativas de aprendizagem, promove interações dialógicas, orientando o processo de construção de saberes e inventando, assim, outros/novos modos de implicar e envolver os alunos no ambiente virtual de aprendizagem. Não obstante, talvez, ainda permaneça a necessidade de recomposição da voz do professor, ousando experimentar diferentes dimensionalidades de relação.

Considerações Pré-conclusivas

Até o momento, os dados têm apontado para a hegemonia do professor no que diz respeito às mediações ocorrentes nos fóruns investigados.Considera-se, pois, de fundamental importância abrir um espaço, nos cursos de formação continuada, especialmente na modalidade EaD, para que os professores, tutores e alunos reflitam sobre os processos efetivos de comunicação e interação, a partir dos quais poderão ser (co)construídos conhecimentos e aprendizagens. Neste sentido, esta pesquisa apresenta um olhar sobre a composição da mediação do professor na

EaD, ou seja, um olhar sobre a construção do processo de enunciação docente no espaço-tempo de sala de aula virtual, mais especificamente, nos fóruns de discussão realizados em AVA. E, a partir de tal visão, espera-se obter indícios significativos pertinentes a como os movimentos de mediação promovem a interação professor/aluno/conteúdo, supostamente facilitando a construção colaborativa de conhecimento - composição da aprendizagem desejada numa comunidade de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. E-learning in the 21st Century. London: Routledge Falmer, 2003.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. & ARCHER, W. Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer conferencing in Higher Education. The Internet and Higher Education*, 2*(2-3): 87-105, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. 9ª edição. Campinas,SP. Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34,1999.

_____. O que é o Virtual. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LOBATO, Maria Cristina Ataide. Mediações Docentes em Fóruns Educacionais do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará*; Tese de Doutorado: PUC, São Paulo,* 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida; Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas, SP. Papirus, 2000.

SILVA, Marco. (Org.). Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, Marco. Sala de Aula Interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2007.

_____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2008.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA POLITECNIA: DIÁLOGOS SOBRE SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL NAS REDES SOCIAIS

Everton Bedin[45]
José Claudio Del Pino[46]

RESUMO

Buscando alcançar o objetivo do presente artigo: apresentar implicações teóricas e epistemológicas sobre a importância das atividades docentes estarem atreladas ao uso das tecnologias para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem à luz da politecnia, a metodologia adotada foi de forma qualitativa-quantitativa, tratando-se de uma pesquisa etnográfica de cunho exploratório no viés das redes sociais. A coleta de dados ocorreu via interação virtual discente-discente; docente-docente; discente-docente nas redes sociais; dados analisados de forma qualitativa por meio da Analise Textual Discursiva (ATD) e de modo quantitativo pelo uso de gráficos, os quais mostram em percentuais a inter-relação entre os sujeitos. No termino, averiguou-se, por meio da ATD, que os estudantes dialogam e compreendem a temática Sustentabilidade Ambiental sobre cinco categorias (Melhorias para o Meio Ambiente, Cuidados e Melhorias, Futuras Gerações, Qualidade de Vida e Produção e Consumo) e que, por meio dos gráficos quantitativos, os mesmos se relacionam reciprocamente de forma a criticar, questionar e enriquecer as concepções e percepções uns dos outros, pois se

[45]Graduado em Química Licenciatura - UPF. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Química. Pós-Graduado em Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação - FURG. Mestre em Educação em Química - UFU. Doutorando em Educação e Ensino em Ciências: química da vida e saúde – UFRGS. Colunista nos jornais Voz da Região e O Quapo. Professor de Química na rede pública do município de Ibiraiaras/RS.

[46]Graduação em Química, Licenciatura e Industrial – PUCRS. Especialista em Química - UPF e UCS. Mestre em Ciências Biológicas-Bioquímica e Doutorado em Engenharia de Biomassa – UFRGS. Pós-doutorado pela Universidade de Aveiro-Portugal. Professor associado da UFRGS. Professor-Orientador do PPGQVS e do PPGQ – UFRGS, e do PPG Ensino da Univates. Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: delpinojc@yahoo.com.br

possibilita, quando trabalhado de forma recíproca no viés das redes sociais, uma troca de experiência e uma explosão de ideias entre estudantes heterogêneos e de múltiplas culturas.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; politecnia; tecnologias; Sustentabilidade Ambiental.

INTERDISCIPLINARITY IN POLYTECHNIC STUDIES: DIALOGS ON ENVIRONMENTAL SUSTAINABILITY IN SOCIAL NETWORKS

Keywords: Interdisciplinarity; Polytechnic Studies; Technologies; Environmental Sustainability.

Introdução e Referencial Teórico

Em uma sociedade que, guiada pelos avanços tecnológicos cada vez mais culturalista e heterogênea, hoje, marcada pela proliferação da informação, tem sofrido consequências positivas e negativas frente a emersão das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs –, principalmente pelo uso do computador o qual, na visão de Schuhmacher*et al* (2002), por sua ampla evolução nas últimas décadas, tem surgido mudanças exacerbadas e significativas em várias áreas, capacitando-as por meio de seu uso e potencialidade.

De tal modo, não apenas a sociedade tem sofrido com as mudanças que ocorrem pela proliferação da informação via computadores, mas as escolas, principalmente às de Educação Básica, tem encontrado sérios problemas em conseguir sanar a utilização dos mesmos nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que, independentemente do conteúdo ser de natureza prática ou teórica, é perceptível a imensa influência que os mesmos possuem sobre o desenvolvimento dos conteúdos das diferentes áreas do saber; logo, as TICs têm provocado grandes

mudanças em nossas vidas, elas têm o importante papel de viabilizar novas formas de produção do conhecimento (MORAN, 1995).

> Um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de pensar e fazer educação são exigidos na sociedade da informação. O amplo acesso e o amplo uso das novas tecnologias condicionam a reorganização dos currículos, dos modos de gestão e das metodologias utilizadas na prática educacional (KENSKI, 2004, p.92).

Neste viés, acredita-se que a escola carece de subsídios para educar o estudante de forma a trabalhar com essas tecnologias, possibilitando ao mesmo a construção de competências e habilidades para seleção e filtração de informação na rede, pois o mesmo precisa, além de conviver com as tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, atuar como cidadão tecnológico dentro e fora da instituição de ensino.

Do mesmo modo, entende-se que a questão da inserção do uso das novas tecnologias na escola não significa apenas um modismo, se as escolas pretendem formar cidadãos para se integrarem na sociedade, pois acredita-se que a utilização destes recursos ajuda a formar cidadãos e trabalhadores mais preparados funcionalmente. Neste meio, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), também adotam o uso da informática na educação como uma ferramenta para novas estratégias de aprendizagem, capaz de contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento, nas diversas áreas (BRASIL, 1999). Assim, este documento incentiva o uso das TICs no Ensino Médio como um recurso para dinamizar os processos de ensino e aprendizagem, a fim de contribuir com a consolidação dos diversos conteúdos.

Neste contexto, Moran (2000, apud, OLIVEIRA e FISHER, 2007), ressalta que o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação pode proporcionar processos de comunicação mais participativos, tornando a relação professor-aluno mais aberta, interativa. Corroborando as ideias de Moran, Lévy (1998) expõe que utilizar recursos tecnológicos em ambientes educacionais implica

a composição de uma atmosfera interativa, de trocas de ideias, de informações e de conhecimentos entre professores e estudantes, onde o educador deve estar atento não somente a sua prática, mas às construções de seus alunos, pois novas aprendizagens serão desenvolvidas.

Desta forma, confia-se que o uso das tecnologias em sala de aula para mediar os processos de ensino e aprendizagem, pode trazer benefícios a curto prazo, pois estes mecanismos tecnológicos didáticos contribuem de forma significativa para a compreensão de fenômenos, conceitos e terminologias específicas de cada área do conhecimento. Outrora, sabe-se que muitas escolas não disponibilizam deste tipo de recurso e/ou quando há a presença deste recursos os professores não conseguem usá-los por falta de capacitação, planejamento ou dedicação/comprometimento com o ensino tecnológico. Contudo, deve-se considerar que o uso não exacerbado destas ferramentas no ambiente escolar traz ressignificação nos conteúdos, uma vez que é por meio das ferramentas tecnológicas, e a partir de mediações atuantes, que as potencialidades se afloram (SANTOS, 2006).

Neste sentido, Lévy (1998) assevera que as novas tecnologias utilizadas como ferramentas pedagógicas na escola redefinem a função docente e agregam às práticas de ensino e aprendizagem novos modos de acesso aos conhecimentos. Antes mesmo de influir sobre a aprendizagem do estudante, a utilização das novas tecnologias provoca ao professor repensar sua prática docente. Isto é, ao utilizar tecnologias como ferramentas pedagógicas, o professor precisa reestruturar seu planejamento escolar, adaptando sua prática às novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Esta ideia mostra a necessidade do professor em desenvolver competências e habilidades intradisciplinares[47], construindo um arcabouço de atividades conectadas as tecnologias, afinal de nada serve inserir tecnologias dentro da sala de aula se as mesmas não estão vinculadas aos objetivos estipulados no conteúdo; logo, para que o educando possa entender o conteúdo via utilização das TICs o professor deve ter coerência de conectá-los. Seguramente não estará

[47] Assume-se essa ideia para o momento em que o professor consegue fazer conexões dentro de sua disciplina, navegando assincronamente por todos os eixos que a fundam no Ensino Médio Politécnico, isto é, um processo que caracteriza o interior de uma única disciplina.

somente a prática educativa se dirigindo a um novo rumo, os educandos, sujeitos em formação, estarão seguindo caminhos numerosos que unem distintas e diversas áreas do conhecimento, uma trilha repleta de novidades.

Assim, possibilita-se um ensino qualificado na raiz da utilização dos recursos tecnológicos como princípio de promoção ativa na melhoria da perspectiva educacional nos processos de ensino e aprendizagem. Fundamentalmente, oferecem caminhos nos quais indivíduos “previamente marginalizados” “possam participar melhor” da educação (SCHOFIELD, 2003, p. 98).

Afinal, formas de educação “intrinsecamente equitativas, descentralizadas e democráticas” (GRAHAM, 2002, p. 35) foram previstas por muitos analistas, com indivíduos tecnologicamente reposicionados em seu centro, isto, pois,

> [...] é preciso objetivar um ensino de Química que possa contribuir para uma visão mais ampla do conhecimento, que possibilite melhor compreensão do mundo físico e para a construção da cidadania, colocando em pauta, na sala de aula, conhecimentos socialmente relevantes, que façam sentido e possam se integrar a vida do aluno (BRASIL, 1999, p.68).

Não obstante, admite-se que as novas tecnologias proporcionam instrumentos cogentes para a construção do saber na coletividade, pois os recursos que elas disponibilizam são capazes de facilitar e agilizar a vida dos estudantes na formação educacional, permitindo atualização de conhecimentos, socialização de experiências e aprendizagem através dos recursos tecnológicos.

Nesta perspectiva, Kenski (2004), enfatiza que:

> [...] as novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade (p. 23).

Desta forma, é sagaz repensar os aspectos de relevância, utilização e significado do uso das TICs na sala de aula em plena sociedade da informação contemporânea, pois, de acordo com Magdalena (1997), nesta nova visão de educação os papéis de professor e aluno passam a ter novos significados. O professor é o especialista, sujeito do processo que articula e orienta o desenvolvimento, enquanto que o educando é o protagonista, isto é, construtor que sabe os melhores caminhos para desenvolver sua construção, sendo autônomo e original no seu processo de aprendizagem. Por fim, argumenta que as TICs oferecem caminhos inovadores para os processos de ensino e aprendizagem, pois, por meio delas, ampliam-se as perspectivas de interações entre os alunos e os objetos de estudo.

Nesta teia, Schlemmer (2001), destaca que os paradigmas educacionais atuais partem para uma concepção interacionista/construtivista, a qual tem por base que o conhecimento é compreendido como uma relação de interdependência entre o sujeito e seu meio, sendo influenciado pelas trocas sociais, para o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem.

Sendo assim, o conhecimento estará em constante mudança; em constante reforma, pois as tecnologias estão se tornando materiais didáticos da realidade das salas de aula e, diante das certezas e incertezas de se trabalharcom as mesmas, a fim de potencializar a metodologia de ensino-aprendizagem do professor em uma perspectiva de minimizaçãonos problemas de evasão escolar, codificaçãona distância que existe entre as áreas do conhecimento, maximizaçãodas fontes de informação, visões exacerbadas sobre o ensino interdisciplinar, esse artigo,resultado de um projeto de doutorado, que tem o objetivo de apresentar implicaçõesteóricas e epistemológicas sobre a importância das atividades docentes estarem atreladas ao uso dastecnologias para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem à luz da politecnia.

Especificamente, trata-se de um diálogo nas redes sociais sobre Sustentabilidade Ambiental (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2008). Esta temática adveio de uma pesquisa sócio-antropológicarealizada pela/na escola pública do município de Ibiraiaras/RS, dando um norte aos trabalhos docentesrealizados no segundo ano

do Ensino Médio Politécnico.Essecaráter corrobora, acredita-se, com a proposta feita por Santomé (1998), a qual defende a construção coletiva de unidades didáticas integradas como uma forma de trabalho em um determinado número de disciplinas, ou mesmo áreas doconhecimento, que organizariam uma unidade temática em torno de uma situaçãoproblemática.

Neste meio, entende-se que os professoresprecisam compreender os processos e ações que se configuram como relevantes e pertinentes a utilização destas novas ferramentas de ensino, além de investigar novos métodos interdisciplinares que priorizem as concepções de formação docente frente a utilização das tecnologias. Assim, aconexãodos objetivos e a promoção da aprendizagem contextualizada de forma presencial e/ou virtual podem derivar dastransformações nas práticas pedagógicas, já que a mudança, mesmo diante de amarraçõese enraizamentos, precisa ocorrer primeiramente no/pelo professor.

Contudo, por meio de estudos de Meirieu (2002),sabe-se que transformar práticas pedagógicas consolidadas é um desafio que perpassa a realidade atual, pois mudar a prática docente é tirar o professor da sua neutralidade, fazendo com que busque aquilo que não domina, aprendendo com o outro e desmistificando a ideia de que é o detentor do saber.Deste modo, as tecnologias no seu sentido intrínseco são aliadas, pois possibilitam ao professor momentos de inter-relacionamento com os estudantes e permitem um aprendizado de forma conjunta e não sistêmica, mas necessitamser objetivadas e atreladas aos diferentes conteúdos.

Metodologia

Para alcançar o objetivo supracitado, a metodologia adotada foi de forma qualitativa-quantitativa, tratando-se de uma pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 2004) de cunho exploratório no viés das redes sociais.

Considerou-se este tipo de pesquisa, pois tem-se que as redes sociais são mecanismos de proliferação de informação, além de auxiliar, de forma autônoma e crítica, a relação entre os professores e os estudantes. Assim, a troca de informação e experiência entre estes, no viés das tecnologias, se torna mais dinâmica e entrelaçada, possibilitando ao estudante o acesso a construção do

próprio conhecimento, além de descobertas que os ambientes informatizados em rede podem facilitar.

De acordo com Fagundes *et al*. (2005b)

> É fundamental entendermos que a aprendizagem resulta da interação operacional dos sujeitos que constroem o conhecimento enquanto agem, interagem e se comunicam com o seu meio, com outros indivíduos e com objetos do conhecimento científico, tecnológico, social, artístico, etc. dos quais eles desejem e necessitem se apropriar (p. 44).

Para tanto, foi preciso conhecer a realidade dos estudantes e se debruçar no berço da escola pública; logo, por meio de uma pesquisa sócio-antropológica determinou-se um tema a ser pautado nos diálogos na rede.Esta noção decorre do apontamento de André (2004), quando reflete que desta forma é possível "que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos, [...] ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo" (p. 41).

Desta forma, reafirma-se a ideia de que uma atividade no berço da investigação não é, exclusivamente, uma ação de descrição, mas, como revela Bravo (1991, p. 283), um "tipo de observación que versa sobre todas lãs realizacionessociales y lãs ideas humanas o sonproducto de la vida social y, portanto, encuantoregistran o reflejan está, pueden ser utilizados para estudiarlaindirectamente".

Portanto, a coleta de dados ocorreu via interação virtual discente-discente; docente-docente; discente-docente nas redes sociais. Os dados foram analisados de forma qualitativa por meio da Analise Textual Discursiva – ATD – (MORAES; GALIAZZI,2006) e de modo quantitativo pelo uso de gráficos, os quais mostram em percentuais a inter-relação entre os sujeitos.

Justifica-se a escolha pela ATD para análise qualitativa, pois tem-se que esta análise é um método desenvolvido para fazer releituras e interpretações acerca

do discurso do outro, isto é, uma investigação sobre as interações na rede traz categorias que emergem a partir do diálogo, fazendo-se considerações acerca das proposições entre os sujeitos com o referencial teórico, chegando, desta forma, a metatextos; reescritas a partir da releitura e interpretação das colocações dos professores e alunos no grupo.

Resultados e Discussões

A atividade desenvolvida no *Facebook*, rede social escolhida pelo professor da disciplina de Seminário Integrado[48] para o desenvolvimento do trabalho, considerou a participação dos professores cadastrados no senso escolar do ano de 2013 e dos estudantes nativos do Ensino Médio Politécnico, isto é, os estudantes que cursavam o segundo ano do EMP no ano de 2013 e seus respectivos professores.

Após as interações, averiguou-se, por meio da ATD, que os estudantes dialogam e compreendem a temática Sustentabilidade Ambiental sobre cinco categorias (*Melhorias para o Meio Ambiente, Cuidados e Melhorias, Futuras Gerações, Qualidade de Vida* e *Produção e Consumo)*e que, por meio dos gráficos quantitativos, os mesmos se relacionam reciprocamente de forma a criticar, questionar e enriquecer as concepções e percepções uns dos outros, pois se possibilita, quando trabalhado de forma recíproca no viés das redes sociais, uma troca de experiência e uma explosão de ideias entre estudantes heterogêneos e de múltiplas culturas.

Desta forma, acredita-se que as categorias acima destacadas tenham emergido no desenvolver das interações, pois os estudantes, com objetivos e temáticas diferentes à luz da interdisciplinaridade em seus Projeto de Vida[49],

[48]O Seminário Integrado – SI – constitui-se em um espaço planejado e integrado por professores e alunos, a fim de que se realize trabalhos científicos e interdisciplinares desde o primeiro ano e em complexidade crescente, isto é, é um espaço-tempo presente na organização curricular do Ensino Médio Politécnico (EMP) (Seduc-RS, 2011). É um espaço destinado à reflexão interdisciplinar sobre temas escolhidos a partir do diálogo docente-discente proposto de acordo com os interesses de pesquisa e estudo a serem desenvolvidos. Nele é privilegiado o diálogo e a investigação de temáticas e conteúdos, proporcionando ao educando a complexificação de seus saberes com vistas à produção de aprendizagens significativas e duradouras no âmbito desse nível de ensino, articulando as categorias: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso abre possibilidades para que os discentes elaborem seu projeto de vida em sintonia com os campos de conhecimento pertinentes e os desafios da vida real.

[49]Projeto de Vida foi o nome dado aos projetos que os estudantes desenvolveram na disciplina de Seminário Integrado como requisito básico de avaliação. Estes projetos se configuraram em diferentes ramificações, temas e objetivos, pois os estudantes

mencionavam-nos a todo instante sobre as respostas, questionamentos e sugestões dos colegas e professores, isto é, os estudantes, em meio ao diálogo nas interações na rede, remetiam-se constantemente àquilo que pesquisavam e apresentava familiaridade aos Projetos de Vida.

Neste desenho, pode-se refletir que a articulação destes projetos com o diálogo na rede foi vital para a emersão da interdisciplinaridade, auxiliando na formação docente e discente em uma perspectiva colaborativa, uma vez que a interação entre os sujeitos destacava-se na relação dos Projetos de Vida com os saberes das áreas de conhecimento. Em outras palavras, no viés da rede social, os professores conseguiam corroborar cientificamente (conhecimento dentro de sua disciplina) com cada estudante sobre os diversos projetos que estavam sendo desenvolvidos, havendo troca e atualização de informações e construção de conhecimento.

Destarte, sabe-se que atividades desenvolvidas no viés do *Facebook*, em meio a competências e habilidades, fundamentamuma formação crítica e autônoma via ação colaborativa, abrindo inúmeras possibilidades para que os atores desta ação possam interligar o saber científico ao senso comum, uma vez que a apropriação deste fato está ligeiramente ligada ao mundo do trabalho e as transformações sociais, culturais e econômicas que este pode sofrer.

Diante dos fatos, é contingente reforçar que com o avanço das interações na rede, pode-se perceber que os estudantes foram desenvolvendo autonomia e controle sobre os próprios comentários, pois eram desafiados e instigados a interagir no grupo diariamente, uma vez que os professores que participaram da atividade questionavam e provocavam os mesmos por meio da curiosidade sobre os trabalhos desenvolvidos.

Neste viés, tem-se que adialogicidade foi estrutura integrante neste meio e não houve, em nenhum momento, fatores, ações ou processos que desconfigurassem as colocações ou percepções uns dos outros, pois os sujeitos envolvidos no grupo buscavam dialogar em prol de um objetivo em comum, desenvolvendo aptidões e desejos pelo crescimento pessoal e individual frente a criticidade e a sinceridade de suas ideias e concepções.

---

poderiam realizar qualquer pesquisa que, de certa forma, contemplasse as áreas do conhecimento, mantendo como pano de fundo a temática estipulada na pesquisa sócio antropológica.

Conclusão

Neste contexto de atividade virtual, pretendeu-se favorecer o elo existente entre a formação discente e o uso das tecnologias em prol do desenvolvimento ético, reflexivo e crítico dos estudantes em ambientes de aprendizagens virtuais, valorizando o contexto de aprendizagem na era digital frente a questões de coletivismo e construtivismo.

Desta forma, e no desenvolver das interações na rede, pode-se perceber que os professores, na relação com os sujeitos do grupo, estabeleceram métodos e maneiras de emergir a questão interdisciplinar nos diálogos e percepções, pois temáticas, ações e processos sobre as questões de aprendizagem surgiam constantemente na mediação integral e coletiva, atrelando desafios, reflexões, observações e construção de novas práticas à luz da reciprocidade e da dialogicidade.

Assim, Miranda (2012, p. 118), afirma que um trabalho pautado na interdisciplinaridade e na contextualização requer participação, cooperação e interação entre os participantes, apontando, na utilização das tecnologias para a proliferação do saber, sujeitos flexíveis e competentes às mudanças socioculturais, privilegiando e qualificando os processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, entende-se que atividades desenvolvidas no berço das tecnologias, como suportes à proliferação de saberes e intercâmbio de percepções e concepções à luz da interdisciplinaridade, vinculadas a interação professor-estudante possibilitam aos sujeitos participantes uma forma diferenciada de trabalhar, a qual confere aos mesmoscriticidade, autonomia e responsabilidade, além do crescimentos pessoal e social frente aos recursos tecnológicos contemporâneos, pois estas atividades desenvolvem ações que impulsionam a aplicabilidade do saber científico de forma interdisciplinar.

Destarte, pode-se perceber que os estudantesde forma ativa, crítica e reflexiva, participaram da realização do trabalho; construíram saberes sobre a temática; foram autores da própria formação e, dentre outras ações, forjaram a aprendizagem de forma individual e coletiva no viés das redes. Contudo, o fato de

abordar a tecnologia em prol da interdisciplinaridade nas atividades docente não significa uma tendência veloz no ato do estudante aprender sobre a temática, mas é um protótipo para que o mesmo possa refletir e questionar sobre a realidade que o cerca, pois, por meio de estudos de Meirieu (2002), sabe-se que transformar práticas pedagógicas consolidadas é um desafio que perpassa a realidade atual, pois mudar a prática docente é tirar o professor da sua neutralidade, fazendo com que busque aquilo que não domina, aprendendo com o outro e desmistificando a ideia de que é o detentor do saber. Deste modo, as tecnologias no seu sentido intrínseco são aliadas, pois possibilitam ao professor momentos de inter-relacionamento com os estudantes e permitem um aprendizado de forma conjunta e não sistêmica, mas necessitam ser objetivadas e atreladas aos diferentes conteúdos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Etnografia da prática escolar. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

BRAVO, R. S. Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

FAGUNDES, L. C.; *et al*. Programa Escola Conectividade e Sociedade da Informação e do Conhecimento, 2005b. Disponível em <http://ecsic.lec.ufrgs.br/>. Acesso em: 10 de nov. 2014.

GONZÁLES-GAUDIANO, E. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In: SATO, M.*et al*. Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 119-133.

GRAHAM, S. Bridging urban digital divides?. Urban Studies, v. 39, n. 1, p. 33-56, 2002.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 2. ed. Campinas: Papirus,2004.

LÉVY, P. A Máquina Universo: criação, cognição e cultura informática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MAGDALENA, B. C. Inovação Pedagógica e Novas tecnologias de Informação e Comunicação: este casamento pode gerar uma nova escola? Cadernos de Aplicação. Volume 10, nº 1, p. 30-40, 1997.

MEIRIEU, P. A Pedagogia entre o dizer e o fazer. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIRANDA, G. Q. A noção de interdisciplinaridade e contextualização no Ensino Médio. In: PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; LONGAREZI, A. M. Ensino Médio: processos, sujeitos e docência. Uberlândia: EDUFU, 2012, pp. 103-126.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Ciência &Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAN, J.M. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias, 1995. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/Moran/espaços.htm. Acesso em: 15 de nov. 2014.

OLIVEIRA, E; FISHER, J. Tecnologiana aprendizagem:A informática comoalternativa no processo de ensino. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG Vol. 3 n. 10 - jan.-jun./2007

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, R. TICs uma tendência no ensino da matemática. 2006. Disponível em <http://www.meu artigo.brasilescola.com/educação/tics.htm >. Acesso em: 15 de nov. 2014.

SCHLEMMER, E. Projetos de Aprendizagem Baseados em Problemas: uma metodologia Interacionista/Construtivista para a formação de comunidades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. RevistaColabora, Curitiba: V. 1, nº 1, p. 4-11, 2001.

SCHOFIELD, C. L. Challenges of social good in the world of Grand Theft Auto and Barbie. New Media &Society, v. 5, n. 1, p. 95-116, 2003

SCHUHMACHER, et al. Experiências Virtuais Aplicadas em Aulas de Teoria de Física, 2002. Disponível em: <http//inf.unisul.br/~ines/workcomp/cd/pdfs/2810.pdf>. Acesso em: 17 de nov. 2014.

REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: UMA VERTENTE PARA A INTERDISCIPLINARIDADE NO ESTADO GAÚCHO

Everton Bedin[50]
José Claudio Del Pino[51]

RESUMO

O presente artigo teve por intuito entender e refletir de que forma a reestruturação curricular pode favorecer a emersão da interdisciplinaridade às experiências vividas para a construção do saber entre professores e alunos. A coleta de dados ocorreu de forma quali-quantitativa por meio de questionário estruturado em questões dissertativas e objetivas, ocorreu com a participação de doze professores. No termino, foi possível verificar que os professores compreendem a necessidade de trabalhar de forma interdisciplinar na escola, pois cobiçam ideias e concepções de que, quando o trabalho é realizado desta forma, existe troca de experiências e conhecimentos entre professores e alunos, assim como enriquecimento e integração de/nos conteúdos. Embora os professores atrelem concepções positivas frente aos trabalhos interdisciplinares na escola, há de se considerar que, muitas vezes, a ausência de uma formação inicial pautada na interdisciplinaridade por parte das universidades aos professores, assim como um currículo pré-estabelecido sem união pedagógica, pode derivar em trabalhos fragmentados e sem nexo, desvalorizando a formação sócio-cultural do sujeito.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; politecnia; áreas do conhecimento.

[50]Graduado em Química, Licenciatura - UPF. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Química. Pós-Graduado em Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação - FURG. Mestre em Educação em Química - UFU. Doutorando em Educação e Ensino em Ciências: química da vida e saúde – UFRGS. Colunista nos jornais Voz da Região e O Quapo. Professor de Química na Educação Básica. E-mail: bedin.everton@gmail.com

[51]Graduação em Química, Licenciatura e Industrial – PUCRS. Especialista em Química - UPF e UCS. Mestre em Ciências Biológicas-Bioquímica e Doutorado em Engenharia de Biomassa – UFRGS. Pós-doutorado pela Universidade de Aveiro-Portugal. Professor associado da UFRGS. Professor-Orientador do PPGQVS e do PPGQ – UFRGS, e do PPG Ensino da Univates. Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: delpinojc@yahoo.com.br

CURRICULAR RESTRUCTURING: A TREND FOR INTERDISCIPLINARITY IN STATE OF "GAÚCHOS"

Keywords: Interdisciplinarity; polytechnic; areas of knowledge.

Introdução e Aportes Teóricos

A compreensãosobre o currículonoensino médio no Brasil, com o passar dos tempos, tem oscilada entre uma concepção voltada ora para a formação acadêmica, onde se destina o aprendizado do aluno para o ingresso no ensino superior, ora para uma formação de caráter técnico com vistas a preparaçãopara o trabalho.Aqui é viável perceber que essa ideia de currículo evidencia limites na formação do sujeito, assim como na construção da formação docente, uma vez que se podesinalizar, quiçá, um conjunto de saberes sem conformações, tornando-se sagaz pensar em um currículo sem fragmentações, no qual o aprender parta da vivência e da contextualização, ressignificando o conhecimento escolar; não oportunizando a simples repetição, fator que deixa o isolamento e a hierarquização entre as áreas do conhecimento.

Este pensamento, presente no âmbito de um grande número de professores, traz à tona a necessidade de uma escola que não se limita a interesses imediatos e pragmáticos, mas que acolha o desafio de pensar a formação humana em suaplenitude, pois a fragmentação e a hierarquização dos conteúdos evidenciam, também, outras cisões, tais como a da ciência e o contexto social, a do conhecimento científico/acadêmico e o conhecimento popular/cotidiano, por exemplo. Talvez seja por isto que Sacristán (1999, p. 23) tenha escrito que “a ciência, na modernidade, pecou pela prepotência por considerar-se a nova teologia, a partir da qual seus servidores, os novos sacerdotes, dirão aos fiéis qual é o comportamento correto.”

Assim, o reconhecimento da dimensão histórica e social, no qual o fazer pedagógico se realiza, coloca-se diante da necessidade de que tal formação precisa

estar em consonância com os sujeitos para os quais ela se destina. Nessa direção, acredita-se ser adequado definir como principal referente para pensar a organização curricular do ensino médio as diferentes pessoas que o frequentam, suas identidades, culturas e necessidades, salientando que reconhecer o caráter histórico-cultural da formação humana, considerando o encontro do avanço do conhecimento científico e tecnológico, significa, em termos curriculares, partir da contextualização dos fenômenos naturais, culturais e sociais.

Nesta esfera, acredita-se que se possa fortalecer a forma do educando adquirir/construir conhecimento, já que não se trata de desembaraçamentode conteúdos,mas de uma maneira de emancipar a formação cidadã por meio de um novo currículo; movimento que articula diversas experiências de aprendizagens, potencializando todo um exercício de percepção, de desígnio e subsídios às disciplinas.

Nesta vertente, o estado do Rio Grande do Sul apresentou, no ano de 2011, uma proposição de Ensino Médio Politécnico, vinculada à realidade sociocultural dos estudantes e, principalmente, ao desenvolvimento crítico-científico, com enfoque na construção do conhecimento contextualizado à luz do trabalho docente interdisciplinar. Tal proposta trouxe um processo de reestruturação curricular nas escolas gaúchas, pois foi necessário articular uma formação sólida e uma parte diversificada, vinculando-as nas mesmasatividades da vida e do mundo do trabalho.

Não obstante, trouxe nesta reestruturação uma nova disciplina ao Ensino Médio, chamada Seminário Integrado[52], a qual tem por intuito o desenvolvimento das formações acima supracitadas, uma vez que se dá pela interlocução, nos dois sentidos, “entre as áreas do conhecimento e os eixos transversais, oportunizando apropriações e possibilidades do mundo do trabalho.”(SEDUC, 2011, p. 27).

[52]O Seminário Integrado – SI – constitui-se em um espaço planejado e integrado por professores e alunos, a fim de que se realize trabalhos científicos e interdisciplinares desde o primeiro ano e em complexidade crescente, isto é, é um espaço-tempo presente na organização curricular do Ensino Médio Politécnico (EMP) (Seduc-RS, 2011). É um espaço destinado à reflexão interdisciplinar sobre temas escolhidos a partir do diálogo docente-discente proposto de acordo com os interesses de pesquisa e estudo a serem desenvolvidos. Nele é privilegiado o diálogo e a investigação de temáticas e conteúdos, proporcionando ao educando a complexificação de seus saberes com vistas à produção de aprendizagens significativas e duradouras no âmbito desse nível de ensino, articulando as categorias: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso abre possibilidades para que os discentes elaborem seu projeto de vida em sintonia com os campos de conhecimento pertinentes e os desafios da vida real.

Assim, destaca-se que no Seminário Integrado se tem ações de planejar e executar o Projeto Político Administrativo Pedagógico de forma emancipatória, isto é, uma forma coletiva de incentivar a cooperação entre os jovens e o conteúdo curricular, corroborando com atividade extraclasse para a comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas sociais e culturais dos estudantes.

A articulação entre as disciplinar curriculares moldou-se em áreas do conhecimento[53], juntando-as por afinidade, isto é, as disciplinas: Química, Biologia e Física passaram a compor a área do conhecimento Ciências da Natureza, assim como as disciplinas Geografia, História, Sociologia e Filosofia que se organizamna área das Humanas. No mesmo desenho, a área das Linguagens se constitui pelas disciplinas de línguas: Português, Inglês e Espanhol, além de contar com a participação de Arte e Educação Física e, por fim, a disciplina de Matemática que se encontra na área Matemática.

Assim, os professores, por meio das áreas do conhecimento, em uma estrutura curricular, na interseção de projetos científicos construídos na disciplina de Seminário Integrado, fazem emergir, mesmo que lentamente, trabalhos de cunho interdisciplinar na escola, considerando os eixos da politecnia para oportunizar e possibilitar aos educandos a apropriação do saber ao mundo do trabalho.

Este fato é viável e relevante na medida em que se destaca a perspectiva da politecnia, pois, do ponto de vista da organização curricular, pressupõem-se novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, ponderando, como já supracitado, a relação e o diálogo entre as áreas de conhecimento. Desta forma, a reconstrução do currículo para uma forma integrada implicou a quebra de paradigmas que só ocorrepelo trabalho coletivo, o qual integra os diferentes professores e estudantes que atuam nas escolas.

Sendo assim, tem-se que a reestruturação curricular trouxe um princípio educativo para o trabalho, apontando a interlocução das competências e habilidades como categoria central para a formação tanto do professor quanto do estudante, uma vez que se superoua proposta taylorista/fordista que propunha percursos diferenciados para formar dirigentes e trabalhadores, retomando a clássica

[53]De acordo com a proposta da Seduc (2011, p. 26) na perspectiva de garantir a interdisciplinaridade, a distribuição da carga horária contemplará equitativamente, as áreas do conhecimento e os enfoques ou temáticas descritas acima.

concepção de politecnia, compreendida como domínio intelectual da técnica. A politecnia se traduz por [...] pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los. (GRAMSCI, 1978).

A politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (SAVIANI, 1989, p. 17). Tal ideia traz concepções de ciência e tecnologia para a construção de saberes ao mundo do trabalho e das relações sociais, pois se configura na promoção e formação científico-tecnológica e sócio-históricados sujeitos a partir dos significados derivados da cultura e da ciência, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade (SEDUC, 2011).

Nesta perspectiva, entende-se que o Ensino Médio Politécnico se findanas teorias cognitivistas e sócio-culturalistas (Moreira, 1999), pois admite o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem, permitindo a inserção da interdisciplinaridade no contexto educacional. Entretanto, sabe-se que a interdisciplinaridade, como viés educativo, está agrupada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desde sua primeira versão, reaparecendo em outros documentos oficiais como mecanismo de qualificação e maximização aos processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, como expõe Bedin e Del Pino (2014, s/p), “[...]apolitecnia, por meio da reestrutura curricular, vem justamente instigar a interdisciplinaridade, resgatando as propostas dos PCNs (1999) e reforçando a necessidade da estruturação do ensino dentro de um viés contextualizado.” Da mesma forma, complementam que “torna-se sagaz pensar em ações interdisciplinares no contexto escolar, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento com os meios social, político, cultural e econômico, para promover a formação científico-tecnológica e sócio-histórica do educando.” (s/p).

Diante disto, o presente artigo convida à reflexão em torno da ideia de um ensino médio sustentado na/pela finalidade de uma formação humana integral, de modo que a reestruturação curricular e o trabalho docente nas escolas do estado

gaúcho possam, de certa forma, fazer com que a interdisciplinaridade surja no sentido de fazer o estudante construir saberes, não apenas fazer conexão entre as áreas do conhecimento.

Este processo é fundamental, pois na politecnia a interdisciplinaridade emerge como um possível caminho de abertura e renovação do ensino, tanto formal quanto não-formal, em direção a uma inserção mais plena do ato educativo na formação sociocultural dos sujeitos. Portanto, acredita-se que esse trabalho torna-se relevante e importante pela ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares, pois se pressupõe que os professores estão dispostos a reinventar e construir formas de ensinar e aprender para a emersão da interdisciplinaridade, considerando a responsabilidade compartilhada com os estudantes, buscando incansavelmente uma forma adequada de fazer com que a aprendizagem seja, de fato, proveitosa e necessária para o mundo do trabalho.

Desenho da Pesquisa

Buscando alcançar o objetivoda pesquisa discutida neste artigo, entender e refletirde que forma a reestruturação curricular pode favorecer a emersão da interdisciplinaridade às experiências vividas para a construção do saber entre professores e alunos, aplicou-se, no ano de 2014, um questionário estruturado referente ao tema aos professores cadastrados no senso escolar do ano de 2013, que desenvolveram atividades com os estudantes do segundo ano do ensino médio de uma escola pública no norte do estado do Rio Grande do Sul.

O questionário foi estruturado em questões dissertativas e objetivas, o qual visou coletar desde concepções pessoais e profissionais até dados referentes ao desenvolvimento docente sobre a questão interdisciplinar.A pesquisa desenhou-se com a participação de 12 professores, dentre eles dois do sexo masculino; quando necessário, para guardar suas identidades, utilizar-se-á de letras maiúsculas.

O questionário foi aplicado ao público-alvo e recolhido uma semana posteriormente. Antemão conversou-se com os professores, explicando-lhes o objetivo do determinado questionário e visando à adesão à pesquisa, garantindo a

confiabilidade e o anonimato na coleta dos dados. Assim, Gil (1999), apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados

> possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (pp. 128-129).

Neste desenho, considera-se que o questionário não teve apenas o intuito de coletar respostas sobre questões de interesse à pesquisa, mas sim de abarcar formas de analisá-las qualitativamente para validação dos resultados em uma sequência linear de assunto, pois o assessoramento de palavras repetidas em um questionário para uma pesquisa auxilia ao sujeito entrevistado manter-se sempre fiel e ético as respostas.

De acordo com Gil (1999), questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (p. 128). Desta forma, tem-se que o mesmo, por meio de um estudo de caso, em relação as concepções e percepções dos sujeitos, apresenta registros sobre as análises e os fatos sem manipulação, uma vez que se analisa de forma conexa as questões dissertativaspor meio do discurso dos entrevistados.

Resultados e Discussões

Dentre as questões apresentadas no questionário ao público-alvo, para reflexão e análise deste artigo, escolheu-se quatro referentes a temática da interdisciplinaridade no Ensino Médio Politécnico em prol da qualificação dos processos de ensino e aprendizagem pós reestruturação curricular.

Destaca-se que a interdisciplinaridade é inserida como um componente prático da educação na politecnia, pois é vista uma concepção de mundo que supera o processo da informação compartimentada e dissociada da existência social e natural do saber científico. Neste viés, busca-se reconectar os fios soltos do conhecimento fragmentado pela dissociação das disciplinas, a fim de elabora a crítica ao saber tradicional que se petrifica no planejamento da aula; momento no qual não se destaca/recupera os processos histórico-científicos que interagem na formação dos sujeitos.

Neste sentido, na sequência, apresentam-se as questões estipuladas para esta análise, juntamente com um aporte teórico em relação ao tema, pois se julga necessário apresentar as percepções dos professores em relação a temática com o aporte de contribuições de estudiosos da área, mostrando o quão significativa a reestruturação curricular tem se tornado para os mesmos. Cabe ressaltar que a análise das questões foi realizada pelo pesquisador, sendo, quando analisadas e interpretadas por outra pessoa, cabível a formulações e reflexões diferenciadas.

As questões que formaram a base do questionamento paraos professores foram: a) *descreva como foi que desenvolveu uma atividade interdisciplinar na escola;* b) *cite exemplos das atividades descritas na questão anterior;* c) *quais as dificuldades que você encontrou para trabalhar interdisciplinarmente na escola;* e d) *que conteúdo e com qual área do conhecimento você, preferencialmente, escolheria para trabalhar de forma interdisciplinar? Por quê*?

Quanto a primeira questão, sobre a descrição de uma atividade interdisciplinar na escola, os professores trazem à tona questões como a apresentação de maquetes, leituras, atividades experimentais e apresentação de trabalhos envolvendo mais de uma disciplina, um conjunto de assuntos que abrolham nas áreas do conhecimento em prol de um mesmo objetivo. No mesmo viés, relatam trabalhos que articulam obras literárias a teatros com interpretação de

texto, assim como atividades desenvolvidas no Seminário Integrado sobre Sustentabilidade Ambiental.

Deste modo, entende-se que o professor, ao buscar um saber mais íntegro e livre, conduz o estudante a atividades que mudarão sua vida, pois a interdisciplinaridade pode conduzir a uma metamorfose que pode alterar completamente a aprendizagem; pode transformar o sombrio em brilhante e alegre, o tímido em audaz e o arrogante e a esperança em possibilidade (FAZENDA, 2008).

Este fato se evidencia nas atividades interdisciplinares, pois estas se apresentam como mecanismos de articulação do estudo da realidade e produção de conhecimento científico com vistas à transformação do saber sociocultural. Assim, possibilita-se uma relação real entre solução e problema e certeza e incerteza, transformando os processos de ensino e aprendizagem em artefatos carregados cientificamente para construção do sujeito para o mundo do trabalho, isto é, atividades interdisciplinares como estratégia metodológica viabilizam o estudo de temáticas transversalizadas e integram as áreas de conhecimento com o mundo do trabalho (SEDUC, 2011).

Nesta teia, torna-se importante aderir, na prática educativa, a adoção de uma proposta interdisciplinar, pois implica em uma profunda mudança nos modos de ensinar e aprender, bem como na organização formal do planejamento docente; logo, uma postura interdisciplinar exige uma abertura para mudanças que podem passar pela construção de novas metodologias e pela reestruturação dos temas e conteúdos curriculares.

Referente a questão que instigava os professores a argumentarem e citarem atividades interdisciplinares, pode-se perceber que em grande maioria os professores retratavam a atividade desenvolvida na disciplina de Seminário Integrado, impecavelmente entre as áreas do conhecimento, como mecanismo desta proliferação. Em outras palavras, os professores conseguem trabalhar de forma interdisciplinar após a reestruturação curricular na escola, pois, como justificam, por meio do planejamento por área fica mais fácil entender e compreender o que o outro está trabalhando para, neste desenho, relacionar os conteúdos específicos em um mesmo objetivo.

Nesta perspectiva, Japiassu (1976, p. 81-82) afirma que “ainda está por ser construída uma teoria do interdisciplinar”, e que “a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico. Cada vez mais parece impor-se como uma prática”. Para esse autor, a interdisciplinaridade é constituída, primeiramente, de uma postura individual e que, como tal, “não pode ser aprendida, apenas exercida.” (JAPIASSU, 1976, p. 82).

Assim, entende-se a colocação dos professores, uma vez que a prática da interdisciplinaridade deve estar marcada por uma atitude individual, intencionalizada pela curiosidade e pelo desejo de superar as fórmulas já desgastadas, a fim de buscar novos caminhos e aprendizados. Posteriormente, a interdisciplinaridade caracteriza-se como prática coletiva, em que os agentes de cada disciplina se apresentem qualificados e abertos ao diálogo, em que cada um reconheça seus próprios limites na troca de conhecimentos e percebam que podem também contribuir na construção desse saber.

Desta forma, considera-se que a adoção desses princípios interdisciplinares na organização curricular do Ensino Médio potencializa o enfrentamento das dificuldades encontradas nos processos de ensino e aprendizagem, considerando a organização dos conteúdos com a escola e com a vida dos estudantes. Neste viés, percebe-se que no eixo da politecnia cabe ao professor, munido de competências e habilidades, traçar um caminho para orientar o educando na construção do próprio saber, no qual a problematização e a evocação da reflexão são centrais, diferenciando-se da prática convencional em que se protestam verdades inacabadas ou se transferem conhecimentos considerados prontos e imutáveis.

Frente à terceira questão, a qual se referia as dificuldades encontradas para trabalhar de forma interdisciplinar na escola, o professor Q expõe que possui inúmeras ideias e gostaria de trabalhar com muitos professores, mas, normalmente, trabalha com a professora da disciplina de biologia, pois esta é flexível e compreensível, diferentemente, da professora de português.

Corroborando, Japiassu (1976, p. 82) relata que “o trabalho verdadeiramente interdisciplinar é muito árduo e sua realização extremamente difícil”, já que exige uma aproximação das diversas disciplinas e “uma tomada de

consciência coletiva das questões em jogo.” (JAPIASSU, 1976, p. 92). Portanto, entende-se que deve haver uma sólida colaboração e forte diálogo entre os professores para buscar um conhecimento mais rico e preciso, oportunizando uma melhor compreensão do fenômeno a ser estudado.

Outras dificuldades apontadas pelos professores como a falta de tempo para o planejamento, a sobre carga horária, a baixa flexibilidade de alguns professores, assim como falta de recursos humanos, pois os professores “pipocam” entre as escolas da região, e, de acordo com o professor Q, as deficiências na formação e qualificação docente, foram aparecendo no decorrer do questionário.

Entretanto, a professora B reflete que essa situação precisa mudar urgentemente, pois a aprendizagem nasce da relação com o outro, ninguém aprende ou se desenvolve sozinho, diariamente depende do outro para qualificar o próprio processo de aprendizagem. Portanto, “para que haja aprendizagem é preciso que nasça a integração das áreas, sendo o horário organizado pela escola e cumprido pelos professores” (QUESTIONÁRIO, 2014).Este viés de consciência mostra a necessidade de uma relação entre as áreas para desenvolver um conhecimento contextualizado; não neutro e, portanto, elaborado por professores que podem afirmar que o conhecimento se torna significativo quando é situado em seu contexto.

Desta forma, acredita-se que se torna possível o desenvolvimento de um conjunto global de significação à aprendizagem no qual se insere, isto é, no “referencial” em que foi elaborado, já que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 38), e, ainda, “currículo e conhecimento são duas ideias indissociáveis, pois no currículo expressa-se o processo pelo qual o indivíduo adquire, assimila e constrói conhecimentos, em um tipo particular de experiência proporcionada pela práxis da escola.” (ROCHA, 1996, p. 261).

Referente a última questão, sobre conteúdos e áreas, a maioria dos professores expõem que a área que mais pode-se desenvolver atividades de forma interdisciplinar, a fim de extrapolar os muros das disciplinas, é a área de linguagens, pois tem-se interpretação, atividades físicas e, dentre outras ações, apresentações.

Neste meio, a professora P relata que “pode-se trabalhar com qualquer área e conteúdo; sempre é possível fazer interdisciplinaridade, mas na área de linguagens é mais fácil”. Corroborando a essa ideia, a professora E expressa que “depende do conteúdo”, mas na maioria das vezes trabalha com a área das linguagens, da qual faz parte, tornando-se mais fácil o desenvolvimento das atividades.

> O pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade. A interdisciplinaridade é um processo e, como tal, exige uma atitude que evidencie interesse por conhecer, compromisso com o aluno e ousadia para tentar o novo em técnicas e procedimentos (SEDUC, 2011).

Neste viés, Fazenda (2005)enfatiza que muitos conceitos sobre interdisciplinaridade têm sido apontados por estudiosos, mas o importante é construir um pensar interdisciplinar, em que a responsabilidade e a determinação sejam marcas indispensáveis, pois

> no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento-envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes. (FAZENDA 2005, p. 17).

Destarte, entende-se que para introduzir a temática interdisciplinar nos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano, torna-se necessário partir do conceito de área de conhecimento (uma divisão didática do conhecimento que se caracteriza por ter objeto, linguagem e metodologia específicos). Assim, a fragmentação do conhecimento não vem à tona, apresentando-se que a interlocução das áreas

acompanha o preceito doobjetivo em facilitar a aprendizagem, possibilitando a construção de vínculosentre os conhecimentos por área com a realidade de vida do educando, mostrando-sesuficiente para a solução de problemas reais e concretos.

Do mesmo modo, o agrupamento entre as áreas do conhecimento não se apresenta como dicotomia; as áreas estão em um mesmo patamar; não são independentes umas das outras, por isso a necessidade de se perpassarem e se misturarem, caso não fosse assim, cairíamos na mesma armadilha dos componentes curriculares isolados, no mesmo sentido colocado por Morin (2002, p. 38) “a fronteira disciplinar, com sua linguagem e com os conceitos que lhe são próprios, isola a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas.”

Sendo assim, tem-se, após análise, interpretação e compreensão das concepções e percepções dos professores das diferentes áreas, que o relacionamento que ocorre entre os mesmos nas reuniões por área, a fim de um planejamento que qualifique e intensifique a formação integral para o trabalho em prol da formação de saberes discentes, não é propriamente novidade, pois os professores diariamente desenvolvem atividades para exercitar e melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Entretanto, a reestruturação do ensino com resgate às visões epistemológicas e práticas de pesquisa que trabalham o objeto do conhecimento como totalidade na disciplina de Seminário Integrado é a diferença que se apresenta atualmente na escola, considerando os pressupostos estabelecidos a partir dos avanços científicos e tecnológicos contemporâneos. Portanto, a organização curricular, pós-reestruturação no estado gaúcho, revelou a função social do currículo, a identidade que a escola deve buscar desenvolver e, consequentemente, o perfil escolar que perpassa pelos professores e pelos estudantes, pois os resultados dos processos de ensino e aprendizagem são, também, resultados de uma dinâmica curricular flexível e existente.

Pautas para Reflexão

Com o desenvolvimento do trabalho, pode-se perceber que a implementação da ação sobre a reestruturação curricular no Ensino Médio no Rio Grande do Sul, oferecendo os componentes curriculares articulados em áreas de conhecimento, vem proporcionando desenvolvimento de atividades interdisciplinares no berço das escolas, corroborando para a formação integral do estudante no viés do trabalho.

Entretanto, embora os professores atrelem concepções positivas frente aos trabalhos disciplinares na escola, a fim de qualificar os processos de ensino e aprendizagem na formação inicial dos estudantes, a qual ocorre dentro da escola e se expande na sociedade, há de se considerar que, muitas vezes, a ausência de uma formação inicial pautada na interdisciplinaridade por parte das universidades aos professores, assim como um currículo pré-estabelecido sem união pedagógica, pode derivar em trabalhos fragmentados e sem nexo, desvalorizando a formação sociocultural do sujeito.

Neste viés, percebe-se que a universidade falha quando deixa de fornecer subsídios teóricos ou práticos frente a temática, necessitando-se questionar sobre a confecção curricular dos cursos de formação. Do mesmo modo, ressalta-se a falta, como destacado pelos professores, de apoio das políticas públicas frente aos recursos humanos na escola, além da sobre carga horária e da baixa infraestrutura, pois a interdisciplinaridade é um aporte educacional que favorece a organização e produção do conhecimento de modo integrado, auxiliando os sujeitos na superação de uma visão especializada e fragmentada do conhecimento em direção à compreensão da complexidade e da interdependência dos fenômenos científicos e sociais.

Destarte, ressalva-se que foi possível verificar com o trabalho desenvolvido que os professores compreendem a necessidade de trabalhar de forma interdisciplinar na escola, pois cobiçam ideias e concepções de que, quando o trabalho é realizado desta forma, existe troca de experiências e conhecimentos entre professores e alunos, assim como enriquecimento e integração de/nos conteúdos corroborando com a formação dos sujeitos.

Por fim, avulta-se que, por meio dos trabalhos interdisciplinares nas áreas do conhecimento, alguns professores se remetem a uma aprendizagem significativa,

considerando a hipótese de que o educando consegue relacionar o conhecimento estabelecido nas áreas, uma vez que se deixa de trabalhar de forma fragmentada, engavetada e sem nexo para ultrapassar as barreiras e chegar a metodologias pautadas na contextualização e no construtivismo. Assim, o educando, quando se torna alvo de um trabalho interdisciplinar, evolui na postura, na oralidade e na interpretação, considerando a apropriação do conhecimento e do saber para o enfrentamento de desafios e obstáculos cotidianos, uma vez que se constitui enquanto sujeito ativo, crítico e criativo, promovendo a integração para a construção do saber no coletivo escolar com/na participação docente.

REFERÊNCIAS

BEDIN, E; DEL PINO, J. C. O Currículo e o Ensino de Ciências: um possível diálogo para a interdisciplinaridade. In: *2º* Congresso Internacional de Educação em Ciências, 15 anos de Journalof Science Education, 2014, Foz do Iguaçu. ICSE, 2014.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

FAZENDA, I. (Org.). Práticas interdisciplinares na escola. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, A. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular. In: Currículo, cultura e sociedade. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. São Paulo: EPU, 1999.

MORIN, E. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, S. Novas perspectivas educacionais: caminhada coletiva de reestruturação curricular nas escolas municipais de Porto Alegre. In: SILVA, L. H. et al (orgs.) Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAVIANI, D. Sobre a Concepção de Politecnia. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (2011). Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio-2011-2014. Rio Grande do Sul, 2011.

JUVENTUDE, ESCOLA, CULTURA E O RESGATE DO PRAZER DE ESTAR NA ESCOLA

Fabiani Celena Trindade[54]
José Euzébio de Oliveira Souza Aragão[55]

RESUMO

Nossa pesquisatem como objetivo a análise da relação dos alunos com a escola, visando descobrir as razões da aversão que sentem em relação à mesma e verificar se o oferecimento de bens culturais, tais como, textos literários, filmes, músicas, oficinas, vídeos e passeios a museus, etc. podem melhorar a relação dos alunos com a escola, com o conhecimento, fazendo com que os jovens tenham um prazer real de estar em sala de aula e na escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada em uma sala do Ensino Fundamental (Ciclo II), com aproximadamente trinta alunos na faixa etária dos 12 aos 16 anos. Para a coleta de dados utilizou-se os seguintes instrumentos: observação participante, pesquisa documental e entrevistas. A pesquisa iniciou-se em fevereiro de 2013 e com finalização em junho de 2014. A fundamentação teórica da pesquisa se apoia na Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, trabalhando principalmente com os conceitos de campo, *habitus*, violência simbólica e na sua visão da educação como reprodutora das desigualdades sociais. A pesquisa é resultado da participação dos autores em um projeto de extensão desenvolvido por uma das universidades estaduais paulista em uma escola da rede estadual no interior do estado de São Paulo.

Palavras-chave: Juventude; Bens culturais; Escola.

[54] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Rio Claro. E-mail: fabianict@terra.com.br.
[55]Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Rio Claro. E-mail: aragao@rc.unesp.br.

YOUTH, SCHOOL, CULTURE AND THE RESCUE OF THE PLEASURE OF BEING AT SCHOOL

Keywords: Youth; Cultural patrimony; School.

Introdução

A escola faz parte do cotidiano de milhares de jovens espalhados por todo o Brasil e pelo mundo. O que em comum esses jovens têm é que passam a maior parte de sua infância e adolescência nessa instituição, que para além de ensinar a ler, escrever e fazer conta, também é responsável em grande parte pela socialização desses jovens e pela transmissão dos conhecimentos necessários para a vida em sociedade.

Quando entramos em uma sala de aula e questionamos os alunos “o que querem fazer? Onde gostariam de ter aula?” A resposta mais provável seria “gostaríamos de não ter aula ou gostaríamos de estar em qualquer lugar menos na escola”.

O que vêm causando este desconforto nos jovens que gera essa insatisfação e descrença em relação à escola? Eles possuem um conhecimento superficial de que por uma lei existente são obrigados a irem à escola, mas não compreendem o motivo e a repulsa que sentem nos levou a repensar sobre o papel da escola, surgindo assim algumas questões que trataremos em nosso trabalho.

Por que os jovens não se interessam pelo conhecimento que a escola pode oferecer? Quais os problemas e as causas para que a escola seja considerada o pior lugar para se estar? Bens culturais, tais como, filmes, pinturas, teatro, música, cinema, museus, etc., podem de alguma forma, modificar esta situação? A escola transformou-se em uma “ferramenta” do sistema que tende a ratificar as diferenças sociais, mesmo quando dá a ilusão de valorizar a igualdade?

O projeto partiu do pressuposto de que o acesso a opções culturais é fundamental para a formação humana e integra o chamado subsistema sociocultural

que se compõe dos diversos recursos culturais que contribuem para a formação e que abrangem o acesso às bibliotecas, cinemas, museus, televisão, teatros, associações etc.

Em países como Brasil esses recursos tendem a ser considerados artigos de luxo nas periferias, nas áreas rurais e até mesmo no centro das grandes cidades, restritos a uma pequena parcela de crianças e adolescentes.

Considerando que “a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos”, podemos perceber a forte ligação do jovem com as várias expressões da cultura e decidimos então fazer uso destas expressões para buscar uma nova forma de pedagogia, uma pedagogia que aproxime os jovens tanto da escola como das expressões culturais para eles desconhecidas, mas facilmente compreendidas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada em uma sala do Ensino Fundamental (Ciclo II), com aproximadamente trinta alunos na faixa etária dos 12 aos 16 anos. Para a coleta de doados utilizou-se os seguintes instrumentos: observação participante, pesquisa documental e entrevistas. A pesquisa iniciou-se em fevereiro de 2013 e com finalização prevista para junho de 2014.

A fundamentação teórica da pesquisa apoia-se na Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, trabalhando principalmente com os conceitos de campo, *habitus,* violência simbólicae na sua visão da educação como reprodutora das desigualdades sociais.

Ligados a esses conceitos surgem outros capitais, além do econômico como importantes para essa reprodução. Para Bourdieu, o privilégio cultural que alguns sujeitos são expostos e a eles impostos *(habitus)* é responsável pelo desempenho escolar dos mesmos, isso explicaria a disparidade do êxito ou do fracasso escolar dos indivíduos pertencentes a distintas classes sociais.

Juventude e Escola

Levando-se em consideração que é dentro da escola que a criança torna-se jovem, podemos perceber a importância do tipo de educação e de instituição que fornecemos aos nossos jovens.

O que conhecemos como juventude hoje, basicamente foi construída recebendo contribuição do processo de escolarização, quando então os jovens foram separados das crianças e dos adultos formando seu próprio grupo, mais homogeneizado, construindo entre eles uma cultura própria agregada a suas ideais e comportamentos, gostos e similaridades.

> A construção da ideia de juventude foi influenciada pelo processo de escolarização. A preocupação com a formação das novas gerações permitiu que parte da população jovem se constituísse como grupo com características próprias. A escolarização afastou os jovens do convívio com as crianças e gerações mais velhas, contribuindo para a construção de um espaço para uma educação específica. Constata-se também que, inicialmente, um grupo muito restrito teve direito de frequentar a escola, estruturada de modo a atender às necessidades desse grupo. Nas últimas décadas do século XX, houve um intenso processo de ampliação do ensino, com o objetivo de estender o atendimento a outros grupos da população, como forma de suprir as demandas de uma sociedade em processo de expansão. (TOMAZETTI et. al., 2011, p.80)

Porém podemos dizer que escola e juventude na atualidade estão em patamares diferentes de realidades.

A escola ainda se constitui como mantenedora e reprodutora da ordem estabelecida, cultivando e ratificando o sistema implantado, não permitindo assim que haja modificações consideráveis no que foi pré-estabelecido pelas classes dominantes.

> [...] a escola, na perspectiva dele, não seria uma instituição imparcial que, simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais. (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p.18-19)

Por outro lado, o jovem, que em sua natureza de rebelar-se contra o estabelecido pelo sistema, vê- se em confronto direto com uma instituição que não consegue acompanhar as modificações sociais tão rapidamente como elas se apresentam. Hoje a sociedade e consequentemente os jovens são muito mais visuais, dinâmicos, midiáticos e apresentam apego aos símbolos que os definem como, por exemplo, as roupas, filmes, músicas, esportes, etc.,

Deste impasse entre uma escola tradicional e os jovens dinâmicos surgeproblemas nas relações, graças a uma rigidez imposta pela escola e a necessidade de autoafirmação e autoaceitação dos jovens desenvolvendo assim conflitos e instabilidades na convivência com a escola e da escola para com o jovem.

> Assim, a melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade “democrática” está de acordo com seus

> ideais não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais? Somos levados, então, a reconhecer a "rigidez" extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar, detentora, como diz Max Weber, do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural. (BOURDIEU, 2007, p.64)

A partir deste ideal imposto pela escola podemos perceber a própria exclusão do jovem e da bagagem cultural que vem com ele. Para se entender o jovem de hoje, segundo Dyrell (2011)"... se queremos compreender os jovens com os quais atuamos, antes de nada é necessário conhecê-los em sua realidade, descobrindo os diferentes modos pelos quais eles constroem a sua experiência".

Em grande parte estas experiências são vivenciadas no âmbito da escola, mas não se pode descartar toda a bagagem oriunda do crescimento (amigos, familiares, ambiente, etc.) destes jovens fora da instituição escolar.

> Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 2007, p. 41-42).

A escola recusa-se a perceber que os jovens vivenciam outras experiências fora dela, como se ao sair da escola eles se isolassem em uma bolha e não tivessem contato com mais nenhum tipo de conhecimento que provoquem mudanças em suas atitudes e formação individual.

> Acredito que a noção de juventude deve ser entendida, ao mesmo tempo, como uma condição social e uma representação. De um lado, há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo em determinada faixa etária, na qual completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Mas a forma como cada sociedade e, no seu interior, cada grupo social vai lidar e representar esse momento é muito variada. Não existe uma juventude, mas sim juventudes, no plural, enfatizando, assim, a diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade. (DYRELL, 2011, p.01)

A juventude está em constante construção a caminho da maturidade, a adolescência acontece para os jovens principalmente no terreno da escola onde estes passam a maior parte de seu dia, onde ocorre parte de suas transformações tanto corporais como as redefinições do urbano, territorial e noção do individual é onde refaz e fixa valores e códigos para sua própria existência então, devemos procurar uma forma de aproximar os jovens da escola e a escola dos jovens.

Cultura e o Prazer de Estar na Escola

A pesquisa situou-se no âmbito do projeto de extensão “Educação, Cultura e Inclusão Social” que visava levar aos jovens de classes populares expressões culturais, artístico e de cunho social.

Como tudo que é novo, os jovens do projeto sentiram-se um tanto quanto “desconfiados” deste novotipode aula, e em alguns momentos não consideravam os trabalhos como“aula”, mas divertimento. Adaptaram-se rapidamente por serem as aulas muito dinâmicas e divertidas.

Através de trabalhos com textos literários, filmes, música, etc., pudemos perceber a diminuição da intolerância dos jovens em relação ao que era trabalhado em sala de aula e aos poucos foi se estabelecendo diálogos entre os jovens e as

ideias propostas pelo projeto, onde buscamosconstruir algumas novas atitudes e comportamentos de convivência.

> [...] Bourdieu afirma, de modo radical, o caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais. O indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído. (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p. 19).

No decorrer dos trabalhos passamos a perceber também um aumento mesmo que singelo no início na forma de os jovens se expressarem, no princípio, não questionava ou abstinham- se de emitir opiniões.

Através dasconversas e relatos dos alunos foi possível verificar com ênfase a melhora na convivência entre os jovens, que muitas vezes apenas o que querem é ter suas opiniões ouvidas e respeitadas. A convivência em sala de aula com estes jovens é uma construção lenta e contínua, sempre respeitando suas opiniões, é preciso deixa-los ter liberdade de expressão.

> Aluno E- Eu aprendi que quando um fala cê tem que espera pra fala.
> Aluna F- Que quando nóis não gostamos de alguma coisa, nóis não tem que guarda pra mim mesma ou ficar falando pro amigo, a gente tem que chegar e falar pro professor.
> Aluna F- Quem tá na escola é pra estuda, E quem tá pra zoa tem que ir embora.
> Aluno C- Você não grita, ouve a gente, mas tem professor que grita e manda a gente cupiá e se não fizer manda a gente pra diretoria, sem nem ouvi.
> (Relato de aula, 14.06.2013)

Os jovens com quem trabalhamos apresentavam uma atitude agressiva que com o decorrer dos trabalhos desenvolvidos pudemos perceber ser nada mais que uma forma de autopreservação contra as agressões da sociedade.

Juntamente com a agressividade apresentavam um quadro de baixa estima. Em várias ocasiões por sentirem-se inferiores a outros alunos na escrita e na leitura, pois não compreendiam as palavras, textos e contextos, reagiam de forma agressiva para camuflarem este sentimento de inferioridade.

> Quanto a autoestima, percebe-se que os alunos criaram vínculos com a escola e com o projeto, avançaram não só em habilidades de leitura e escrita, mas ainda participam de outros projetos da escola, como apresentação de dança, por exemplo, que requer habilidades de coordenação, atenção e atividades rítmicas que contemplem diferentes sentidos e intencionalidades. (Relato da Coordenação da escola, 24.03.2014)

Alguns de nossos maiores desafios foram os de como desenvolver atividades que consideramos “multietárias” (muitas idades e compreensões diferentes), multiculturais para idades diferentes, interesses similares, porém diversos, culturas diferenciadas, personalidades em formação ainda com grande egocentrismo.

Buscamos ao longo dapesquisa trazer materiais pedagógicos que fossem bastante visuais, dinâmicos e lúdicos, trazendo sempre que possível um filme, fotos de quadros e imagens em geral que representam os textos trabalhados, eram também aulas pautadas no diálogo. Fizemos oficina de maracatu, visitamos alguns museus, trabalhamos textos literários ricos e apresentamos filmes que estimulavam os alunos a quererem saber mais sobre os assuntos mostrados.

Este material nos permitiu uma interdisciplinaridade e um trabalho agradável com os jovens, segundo Labrunie (2004) “[...] o virtual é imensamente

maior que o real e perpassa a escola e a sociedade em toda a sua extensão". O virtual está nos livros, nos textos, nas falas dos professores, na economia, nos corpos, no trabalho; ele é quase onipresente.

Os jovens do projeto chegaram àescola carentes de muitos dos conhecimentos culturais que são descritos como de origem familiar, por ser estes oriundos de família sem as condições financeiras necessárias para prover estes tipos de expressões culturais, mesmo as mais singelas como assistir a um filme no cinema, alguns lá estiveram uma ou duas vezes no máximo e alguns nem acesso a isto tiveram.

> Pensar a arte como patrimônio da humanidade, se faz necessário garantir o acesso desta humanidade a ela que geralmente é excluída e marginalizada pelo poder público, político e econômico se encontrando, portanto em uma posição que o torna impossibilitada de ter acesso aos bens culturais por fatores e questões associadas a problemas de estrutura social. Na medida, em que a classe popular por meio de iniciativas que visem a uma pratica pedagógica com este fim, são levadas a construir um conceito de arte a partir de suas próprias impressões sem dúvida que estão exercitando a cidadania, característica de uma sociedade democrática. (SANTOS, BARROS, 2010, p. 3)

Assim sendo, para os jovens, bens culturais tais como o cinema, a música, a arte em geral, constituem fontes valiosas como auxiliar na formação educacional. Cabe aos profissionais da educação valer- se de toda a versatilidade que tais bens possam fornecer, utilizando- se dessas fontes.

> O projeto tem a pretensão de dar outra dinâmica na formação desses adolescentes, complementando à sua educação formal, oportunidades de desenvolvimento a partir da aquisição de bens culturais, geralmente acessíveis apenas a crianças e

> adolescentes de famílias de nível socioeconômico mais alto. Além dos beneficiados diretos (os alunos), o projeto beneficia a família e a sociedade, na medida em que contribui para a formação de cidadãos mais críticos e autônomos. (ARAGÃO, et al, 2014, p.53).

Nosso projeto busca em longo prazo que os jovens possam ter uma compreensão maior do mundo e da sociedade em que vivemos, pois este conhecimento abre precedentes para formação de uma população mais educada em sentido amplo, pois provoca uma clareza de pensamentos e atitudes sendo um poderoso instrumento de libertação.

A cultura, a arte e as suas múltiplas expressões culturais nos possibilitaram ferramentas que auxiliaram nastransformações verificadas em nossos jovens. Fortalecendo nossa ideia de trabalhar cada vez mais com esta potente forma de educar.

Considerações finais.

Uma primeira constatação foi a de que os alunos tinham grandes dificuldades com leitura e escrita. Foi necessário modificar os trabalhos para que em conjunto com as aulas pudéssemos também trabalhar suas necessidades específicas de forma que os alunos melhorassem tanto a interpretação, o diálogo, a leitura e a escrita.

Aliado a essa questão, dado que a leitura e a escrita passaram a serem atividades fundamentais foi decidido trabalhar dentro da própria escola, principalmente com literatura, cinema e música.

Foram trabalhados textos de Carlos Drummond de Andrade, Monteiro Lobato, Vinicius de Moraes, etc., foi apresentado filmes nacionais, tais como “Eu e meu guarda-chuva” e “Pequenas histórias”. Com algumas dificuldades foram realizadas visitas a museus, mas fundamentalmente as atividades ocorreram em sala de aula.Foi possível utilizar apenas o horário que o aluno permanece na escola

para realizar as atividades internas ou externas, pois existem muitas dificuldades burocráticas para se retirar os alunos da escola e mesmo dificuldades de conseguir que os alunos dirijam-se a escola nos outros horários ou finais de semana.

Nossa questão norteadora sempre foi o que as várias expressões culturais, tais como filmes, músicas, teatro, textos literários e visitas a museus são importantes ferramentas de aquisição de conhecimento e contribuem para a formação educacional e social dos jovens de classe popular.

> As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamentos diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdam também saberes (e um “savoir-faire”), gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais freqüentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom. A cultura “livre” condição implícita do êxito em certas carreiras escolares, é muito desigualmente repartida entre os estudantes universitários originários das diferentes classes sociais e, a fortiori, entre os de liceu ou os de colégios, pois as desigualdades de seleção e a ação homogeneizante da escola não fizeram senão reduzir as diferenças. O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da freqüência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (freqüência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensa quanto mais elevada é sua origem social. (BOURDIEU, 2007, p.45)

Os bens culturais, acima citados (filmes, pinturas, teatro, música, cinema, museus, etc.), quando levados aos jovens das classes populares auxiliam na

aquisição de conhecimento, os jovens acabam por perceberem que aprender está próximo ao seu cotidiano, identificam-se com elas e também se divertem.

Concluindo nosso pensamento, acreditamos ser esta uma das novas formas de chegarmos aos jovens e traze-los para a escola. A partir do novo, da cultura e suas expressões, onde os jovens percebam a real função da educação que é a de ensinar a pensar e a dialogar com os colegas e professores, com o mundo, respeitando opiniões divergentes, mas sabendo como defender seus pontos de vista com argumentos coerentes, bem fundamentados, críticos e porque não racionais.

> [...] o sujeito educado através da arte que seja capaz de conquistar autonomia, criticidade frente às questões sociais que o cerca e capaz de promover a construção da sua identidade, á medida que entendemos que é por meio da arte que o agente transformador e socializador se manifestam. (SANTOS, BARROS, 2010, p. 01)

Ainda que com resultados apenas parciais,concluímos em conjunto com a direção da escola e com os professores que nos auxiliaram no projeto que houverammudanças significativas, ainda que tímidas.

Na opinião da coordenadora pedagógica da escola, o projeto fez com que os alunos desenvolvessem algumas aptidões e mudassem algumas de suas atitudes. Percebe-se que os alunos criaram vínculos com a escola e com o projeto, avançaram nas habilidades de leitura e escrita e no convívio dentro da escola.

Passaram a estar mais juntos e relaxados em sala de aula demonstrando que passaram a sentir um relativo prazer de estar dentro da sala de aula.

A resposta a que chegamos foi então, a de levarmos os bens culturais para sala de aula dentro das possibilidades da escola e em conjunto com ela, todo tipo de bens culturais de que pudemos dispor: filmes, músicas, textos literários, visitas a museus, entre outras.

Em nosso pensamento, acreditamos ser esta uma das novas formas de chegarmos aos jovens e traze-los para a escola. De fazê-los sentir que é o lugar que devem estar.

A partir do novo, da cultura e suas expressões, onde percebam a real função da educação que é a de ensinar a pensar e a dialogar com os colegas, os professores, com o mundo, respeitando opiniões divergentes, mas sabendo como defender seus pontos de vista com argumentos coerentes, bem fundamentados, críticos e porque não racionais.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza, et al. O direito à cultura e ao sucesso escolar: uma experiência de extensão universitária. In. CAMARGO, Maria Rosa R.M.; et al (Org.). Linguagens e Imagens: educação e políticas de subjetivação. Petrópolis- RJ: De Petruset Alii, 2014, p. 43-61.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. (org.) Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

DAYRELL, Juarez. Pedagogia da juventude. Revista Onda Jovem [online]. São Paulo-SP, Edição n. 01, ago. 2011. Disponível em < http://www.ondajovem.com.br/acervo/1>. Acesso em 20.09.2013.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA,Cláudio Marques Moreira. Bourdieu & a Educação. Belo Horizonte- MG: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Moreira; NOGUEIRA, Maria AliceA sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação e Sociedade [online]. Campinas- SP, 2002, vol.23, n.78, pp. 15-35. Disponível em<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>, acesso em 24.07.2014.

SANTOS, Erton Kleiton Cabral dos; BARROS, Ana Maria. Educação E Cultura:O Papel da Arte Educação Na Formação de Protagonismos Na Juventude Pernambucana. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Caruaru [online]. Caruaru-PE, 2010. Disponível em :
< http://www.ufpe.br/ppgdh/images/ documentos/anamb5.pdf>. Acesso em 16/07/2013.

SETÚBAL, Maria Alice.Diálogos entre cultura e educação na escola. Revista Educar para Crescer [online]. São Paulo-SP, 2013. Disponível em :<

http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/dialogo-cultura-escola-499667.shtml>. Acesso em 20/12/2013.

SILVA, Carla Regina, LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e Juventude: Entre Conceitos e Políticas Públicas. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos- SP, 2009, v.17, n. 2, Jul-Dez, p 87-106. Disponível em: < http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/viewFile/ 100/65>. Acesso em 14.07.2014.

STRAZZACAPPA, Márcia Maria. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivência para aprender. In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine (org.) Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas-SP: Papirus, 2008.

TOMAZETTI, Elisete Medianeiraet al. Entre o “gostar” de estar na escola e a invisibilidade juvenil: umestudo sobre jovens estudantes de Santa Maria, RS. Revista Educação [online]. Santa Maria-RS , 2011, v. 36, n.01, pp. 79-94. jan/abr. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/2913>. Acesso em 26.10.2013.

TUBARÃO E A "GRANDE" ENCHENTE DE 74: O PAPEL DO RÁDIO NA FORMA(TA)ÇÃO DO IMAGINÁRIO DE UMA COMUNIDADE LOCAL IMAGINADA

Heloisa Juncklaus Preis Moraes[56]

Willian Corrêa Máximo[57]

Introdução

Os dispositivos de comunicação transformam o imaginário numa narrativa sedutora e acessível, estreitando o elo imaginal das comunidades. O rádio é uma tecnologia do imaginário: performático e ubíquo. A partir da inter-relação entre os conceitos de imaginário e suas estruturas antropológicas (DURAND, 2002) e (MAFFESOLI, 2007;2010), das tecnologias do imaginário (SILVA, 2003) e das comunidades imaginadas (ANDERSON, 2005), o presente estudo visa identificar aspectos discursivos - evidenciados num pronunciamento oficial veiculado pela Rádio Tubá em março de 1974 - que ajudaram a consolidar uma narrativa heroica, dramática e mítica de uma "grande" cheia, presentificando-a desde então e, sobretudo, forma(ta)ndo, pós-enchente, um imaginário e uma comunidade local imaginada.

O Imaginário, as Ciências da Linguagem e o Rádio

As relações sociais, suas manifestações, artefatos e processos, são causa e efeito de dimensões imaginárias (ANDERSON, 2005). Estas dimensões, complexas, transversais e que permeiam o social e o 'vivido', sempre estiveram às margens da sistematização das teorias, em geral reducionistas e lógicas.

No campo das ciências da linguagem não foi (é) diferente. Os filólogos, filósofos e cientistas, em geral comparatistas e estruturalistas, ainda divergem sobre a

[56] Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL (heloisapreis@hotmail.com)

[57] Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL (willian.maximo@unisul.br)

possibilidade de convergência entre língua, fala, cultura, imaginário e ideologia num só e/ou múltiplos jogo(s) de sentidos e significações, fragmentando o 'real'. De um lado a linguística da língua (arbitrada, convencionada e codificada em significantes) e de outro uma linguística da fala (contextual, colaborativa e repleta de significados).

As pesquisas, a partir das Ciências Enunciativas, em especial com a semântica e a pragmática, potencializadas pelos analistas do discurso e pelos estudos culturais – cada qual no seu arcabouço teórico, passaram a demarcar um novo momento, sobretudo, prevendo – já no léxico, nas imagens e/ou no discurso – condições, circunstâncias, inferências e manobras.

Ao romper com o ciclo das análises lógicas e com a fragmentação das realidades, também as ciências da linguagem, e a própria sociologia, aproximaram lacunas entre teoria e a própria vida, entre razão e sensibilidade, e impregnando o real de imaginário e vice-versa. Para além de uma mera representação imagética, um imaginário que se expressa no comum, com uma atmosfera, arquetipal, atemporal e coletiva que nutre o universo simbólico e mental dos indivíduos, estabelecendo vínculos. Durand (2002) propõe uma teoria geral do imaginário - para Maffesoli (2010) uma força social, uma construção mental -, dividida em dois Regimes: o Diurno, que versa sobre a estrutura heroica (exclusão, contradição e identidade) e o Noturno, que evidencia estrutura mística do imaginário.
As nações e mesmo as comunidades, suas línguas, falas e performances, são imaginadas e como tais projetam imagens de comunhão, mas, sobretudo, evidenciam lastros do imaginário em seus cotidianos, "sedimentando" identidades, identificações, laços de pertencimento, confiança e cultura, mesmo no anonimato e nas particularidades culturais de seus indivíduos.
Esta cumplicidade autentica (ou não) das comunidades imaginadas se consolidam pela linguagem, por intermédio de trajetos antropológicos, que perpassam o tempo, em espaços discursivos repletos de narrativas que historicizam cada processo de significação e que, sobretudo, se potencializam pelos meios de comunicação. Os dispositivos de comunicação, seus formatos e conteúdos, transformam o imaginário numa narrativa heroica, dramática, mítica sedutora e acessível, que alimenta o elo imaginal das comunidades. Estas tecnologias do imaginário, que se

apropriam de aparatos técnicos e simbólicos, (en)formam e informam consciências, interagem e vendem a ideia de se fazer parte de algo: próximo, comum e solidário. O rádio é uma tecnologia do imaginário: centenário, ubíquo (presente em 8 de cada 10 domicílios, segundo pesquisa PNAD - 2012), de baixo custo e de grande aderência e adesão social. Cada "jogo" de criação e ordenação de palavras e sentidos na enunciação radiofônica delineia trajetos antropológicos, evidencia marcas do imaginário, produz significados, estimula a sensibilidade, estabelece laços coletivos e cria vínculos comuns, especialmente em comunidades de pequeno e médio porte.

Rádio: a performance da fala numa tecnologia imaginal

A oralidade mediatizada e, portanto, performática, no rádio é um vetor imaginal e imaginário. Para Silva (2003, p. 64) "ora se o imaginário é uma usina de mitos, as tecnologias que o engendram são fabricas de mitologias (discursos/fabulas que informam o trajeto antropológico de cada um)". O ato enunciativo no rádio é composto por um universo múltiplo, da escrita às falas, que incluem vinhetas, trilhas sonoras, efeitos, ruídos (provocados ou não) e, até mesmo, o silêncio, cujos elementos delineiam uma sintaxe própria. Para Silva (1999), oralidade mediatizada porque, coexistente com a escrita, utiliza meios auditivos e audiovisuais.

A linguagem radiofônica propõe um trajeto intersubjetivo e recíproco de um 'quase-diálogo'. O uso de artifícios como a entonação, o ritmo, a coloquialidade, a concisão, a redundância, a referencialidade e a sua efetiva adaptabilidade, dentre outros elementos, como numa orquestra, veiculam um produto harmônico e sedutor que propiciam a memorização, (en/in)formação e a conquista pela audiência. No rádio, as partes compõem um todo que atribui sentido à atuação da escrita e, especialmente, da fala, legitimando-o como uma tecnologia do imaginário, estabelecendo elos comuns. Para Silva (2003, p. 20), estabelecer um 'laço social' (Maffesoli) e impor-se como mecanismo de produção e espetacularização simbólica

da sociedade (Debord) é característica das tecnologias do imaginário: “(...) dispositivos (Foucault) de intervenção, formatação, interferência e construção das ‘bacias semânticas’ que determinarão a complexidade (Morin) dos ‘trajetos antropológicos’ de indivíduos ou grupos”.

Esta relação social proposta pelo rádio e mediada pela oralidade (e sua performance intencional e espetacular), se completa na/pela argumentação e persuasão, segundo Koch (1992) também por meio dos operadores argumentativos. A autora (1984) estabelece uma subdivisão desses operadores:

a) De conclusão: mesmo, até, até mesmo, inclusive, pois, portanto;
b) Paráfrase: e, também, nem tanto, como, mas também;
c) A favor: ainda;
d) Decisivo: aliás, além do mais;
e) De oposição: mas, porém, contudo;
f) Comparativa: mas que , tão, como;
g) Concessiva: embora e apesar;
h) Interjeições: oh, né, ah, ai.

Brown (1981) complementa com outras técnicas de persuasão tais como apelo à autoridade, uso de estereótipo e afirmação. Já Valente (1997) complementa o processo da interação com as funções da linguagem para cada tipo de enunciado: a conativa (centrada no destinatário e focada no apelo); a referencial (com a finalidade de informar e centrada no contexto); a fática (cujo foco é o canal); a metalinguística (centrada no código); a emotiva (direcionada ao remetente que exterioriza suas emoções); e a poética (com o direcionamento da mensagem e seleção vocabular).

A oralidade mediatizada, alicerçada na argumentação e persuasão dos conteúdos que veicula, consolida o rádio enquanto tecnologia imaginal que, conforme Silva (2003), provocam e dão profundidade ao ‘reservatório semântico’ transformando o que um dia fora efêmero para os sentidos em novidade.

A Rádio Tubá e a Grande Enchente de 1974: forma(ta)ação de um elo imaginal

O rádio ainda exerce um papel relevante na composição imaginal do município de Tubarão, sul de Santa Catarina, hoje, conforme censo IBGE (2010), com aproximadamente 100 mil habitantes.

Diariamente, circulam no município informações produzidas e promovidas por sete emissoras de rádio, sendo quatro FMs e três AMs, dois jornais e uma emissora de televisão, desde privadas, comunitárias e confessionais e/ou religiosas.

Neste contexto, a Sociedade Rádio Tubá merece destaque. A emissora tubaronense, de frequência AM, a décima mais antiga do Estado de Santa Catarina, foi a primeira emissora da cidade e segue há 67 anos no ar.

Dentre os inúmeros relatos produzidos e serviços prestados, a Rádio Tubá foi a única emissora que continuou transmitindo informações à população local durante a enchente de 1974. A ‘grande enchente’ que acometeu o município foi uma catástrofe natural que dizimou famílias, inviabilizou propriedades públicas e privadas, e desalojou a maioria dos tubaronenses, cerca de 60 mil na década de 70.

Na ocasião, a Rádio Tubá foi a última voz a calar-se, devido à uma intervenção do exército brasileiro, sob a alegação de causar pânico à população local. A contestável decisão do comandante do exército na oportunidade impedia, naquele instante, a única emissora de longo alcance, ainda no ar, de auxiliar as ações civis. Às 19 horas do dia 25 de março de 1974, alagados, os transmissores da Rádio Tubá silenciaram-se e a agonia tomou conta da população que assistia à destruição da cidade pela força das águas. Após o ocorrido, de volta ao funcionamento, a emissora iniciou uma série de campanhas que ajudaram a reconstruir Tubarão, recebendo donativos e informando as famílias sobre o paradeiro de inúmeros desaparecidos (VETTORETTI, 1992).

O episódio marcou o ano 1974 no tempo dos tubaronenses, nativos e ‘diaspóricos’ e, desde então, as narrativas (míticas ou não) da ‘grande enchente’ ainda permanecem habitando o imaginário local e consolidando arquétipos de uma comunidade imaginada. Para Hall (2011), as nações não são simplesmente

construídas, são imaginadas. Assim mesmo, para o autor, resultado da globalização e as novas tecnologias, estas comunidades diaspóricas possibilitaram, com as próprias forças e/ou por intermédio do entorno em que vivem, a desterritorialização e identidades múltiplas que demarcaram a cultura, os povos e os lugares sob novos aspectos, que sinergicamente se entrelaçam num movimento processual.

Em Tubarão, a re-(a)presentação de elementos performáticos na oralidade radiofônica local, especialmente na estética sonora da Rádio Tubá, com seus locutores, há décadas no ar e suas vozes entonadas, além das vinhetas características, foram e ainda são capazes de recuperar o vínculo, ao menos por um instante, a partir de lembranças de um passado-presente, de atualizar uma narrativa heroica, mítica e dramática e, especialmente, de evidenciar histórias reprimidas e tradições nativas: antes, durante e pós-enchente.

Em Tubarão, a oralidade performática e mediatizada pelo rádio, especialmente pela Rádio Tubá, ainda tem sido o *input* da linguagem que permite a memória de uma comunidade local imaginada "falar", estabelecer vínculos e trazer à tona, para além do tempo cronológico, imaginários sempre presentes, contribuindo para (re)aproximar, (re)identificar e interagir "tubaronenses" espalhados pelo mundo.

Rádio Tubá: o 'local' de uma comunidade imaginada

Mesmo que sígnica e simbólica, as fronteiras do ideal comunitário imaginado são finitas (mais ou menos elásticas), permitindo que seus "nativos" as identifiquem através das marcas do imaginário. É assim em Tubarão, sul de Santa Catarina, e será assim em toda nação do globo.

Segundo ANDERSON (2005) toda nação é uma comunidade imaginada, limitada, soberana e horizontal, concomitantemente: imaginada, conforme o autor, pela incapacidade de se se reconhecer em sua totalidade, mesmo e se tratando da mais minúscula nação; limitada pela extensão finita de suas fronteiras; soberana pelo

ideal de liberdade; e horizontal pela camaradagem que envolve seus membros, conforme o autor: “No fundo, foi esta fraternidade que tornou possível, nestes dois últimos séculos, tantos milhões de pessoas tenham-se não tanto a matar mas, sobretudo, a morrer por essas criações imaginárias limitadas” (2005, p.34).

Para o autor, as comunidades imaginadas - que consolidam um ideal de nação, como emanações do imaginário e da realidade e não meras representações do acaso - resultam de dois sistemas culturais: das comunidades religiosas e dos reinos dinásticos. Àquelas enquanto resposta imaginativa ao dilema humano de sua finitude e de sua continuidade pós-fatalidade e este na condição de, até então, único sistema político e, então, portador da concretização do nacionalismo.

Para ANDERSON (2005), ambos os sistemas atuam sob um passado imemorial e um futuro ilimitado. O fim da hegemonia desses sistemas, para o autor, possibilitaram às comunidades novas formas de apreender o mundo, especialmente com o advento do capitalismo e dos meios técnicos e suas formas de produção e representação, ou seja, comunidades imaginadas através de narrativas, símbolos e mitos que propõem uma simultaneidade transversal que perpassam um tempo vazio e homogêneo, contudo registrado num calendário e no relógio.

ANDERSON (2005) enfatiza a importância dos meios técnicos de comunicação na re-presentação do tipo de comunidade imaginada à nação, seja pelo formato romanesco e cronológico, seja pela arbitrariedade de inclusão e exclusão das raízes do imaginário na vida cotidiana, produzindo significância nas “cerimônias” para as massas.

A Rádio Tubá, em Tubarão, seja por intermédio de sua programação – em especial durante o mês de março, quando a cidade organiza eventos para rememorar a tragédia, sob o argumento da profilaxia, fomenta e cristaliza o imaginário local na medida em que, pelo dial e/ou online, traz à tona e atualiza narrativas da ‘grande enchente’.

Metodologia

A presente pesquisa fundamenta-se na Sociologia Compreensiva (MAFFESOLI, 2010), enquanto método e análise de conteúdo. O método permite qualificar os fenômenos sociais, contextualizando-os a partir do que são e não como devem ser. Para atender ao objetivo proposto, além de pesquisas bibliográficas direcionadas às temáticas abordadas (linguagem, meios de comunicação de massa, imaginário, tecnologias do imaginário, cultura e comunidades imaginadas), debruça-se sobre um recorte do pronunciamento oficial do então Prefeito Municipal de Tubarão, Irmoto José Feuerschuette, concedido à Rádio Tubá, de Tubarão, Santa Catarina, em março de 1974, na semana seguinte à enchente que acometeu o município. Para fins acadêmicos, a entrevista fora cedida ao autor da pesquisa.

Resultados e Discussão

A enchente de 1974 foi a quinta cheia na história do município. No imaginário dos tubaronenses, expresso no *corpus*/recorte proposto, foi “a maior catástrofe natural” já registrada até os dias atuais, dizimando famílias e propriedades.

Na ocasião, a Rádio Tubá foi a última voz a calar-se, devido a uma intervenção do exército brasileiro, sob a alegação de causar pânico à população local. Após o ocorrido, a emissora iniciou uma série de campanhas que ajudaram a reconstruir Tubarão. No total foram quase 200 mortos (VETTORETTI, 1992).

No *corpus* em tela, o ritmo, a interpretação e a entonação do autor do pronunciamento são fatores preponderantes para a legitimação de uma narrativa heroica, dramática e mítica, a partir da performance da própria fala: o recurso da redundância; a utilização de pronomes auto-referenciais; e, na condição de fonte oficial, legitimando o conteúdo; além da utilização retórica de diferentes operadores argumentativos (KOCH, 1984). O episódio marcou o ano 1974 no tempo dos tubaronenses, nativos e “diaspóricos”, cujas narrativas ainda permanecem habitando o imaginário local e consolidando arquétipos de uma comunidade imaginada.

Anderson (1991) e Silva (2003) enfatizam a importância dos meios técnicos de comunicação na representação do tipo de comunidade imaginada à nação, seja pelo formato romanesco e cronológico, seja pela arbitrariedade de inclusão e exclusão das raízes do imaginário na vida cotidiana, produzindo significância nas “cerimônias” para as massas.

Conclusão

Há 40 anos, pela quinta vez, o município de Tubarão foi acometido por uma enchente. O fato repercutiu nas diferentes mídias do País como a ‘pior’ cheia do século XX. A Rádio Tubá foi a única emissora que prosseguiu com as informações durante a enchente de 1974, até que uma intervenção nacional lhe cassasse este direito. Se a maior ou menor enchente, o fato é que, a partir do *corpus* apresentado, se percebem aspectos discursivos - evidenciados a partir de um pronunciamento oficial veiculado pela Rádio Tubá em março de 1974 - que potencializam(ram), através da oralidade mediatizada do rádio, a consolidação uma narrativa heroica, dramática, mítica, *quiçá* política, formando e formatando, pós-enchente e ainda nos dias de hoje, um imaginário e uma comunidade local imaginada.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Benedict. Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo. Lisboa: edições 70, 2005.

BROWN, J.A.C. Técnicas de persuasão. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins fontes, 2002.

HALL, Stuart; SOVIK, Liv. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. 434 p.

IBGE. Disponível em http://www.ibge.com.br. Acesso em 2 de agosto de 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Argumentação e linguagem. 3. ed. São Paulo:

Cortez, 1984.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A inter-ação pela linguagem: a construção interativa dos sentidos no texto Estratégia dos Jogos de Linguagem. São Paulo: Contexto, 1992, 115p.

MAFFESOLI, Michel. O conhecimento comum. Tradução de Aluizio R. Trinta. Coleção Imaginário Cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2010._____. O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SILVA, Juremir Machado da. Tecnologias do imaginário. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SILVA, Júlia Lúcia de Oliveira Albano da. Rádio: oralidade mediatizada: o *spot* e os elementos da linguagem radiofônica. São Paulo: Annablume, 1999. 116p.

VALENTE, André. A linguagem nossa de cada dia. Rio de Janeiro: Leviatão Publicações, 1997. 244p.

VETTORETTI, Amadio. História de Tubarão: das origens ao século XX. Tubarão:

Prefeitura Municipal, 1992. 430 p.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE DE ENSINO DE MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE DISCENTE

Iuri KieslarckSpacek
Vidalcir Ortigara[58]

RESUMO

No âmbito das pesquisas educacionais atuais, assim como para a grande maioria dos professores, é indubitável que a atividade de ensino de Matemática contribui para a formação da individualidade dos alunos. No entanto, o que nem sempre se tem clareza é qual indivíduo se pretende formar. Partindo dessa questão, começamos a delinear o objeto da pesquisa referindo-se à relação entre a atividade de ensino de Matemática para a formação da individualidade discente, sintetizado no seguinte problema: Qual contribuição para a formação da individualidade discente se expressa na relação entre motivos, necessidades e finalidades posta pelos professores à atividade de ensino Matemática? Assim, investigamos a concepção de formação da individualidade intrínseca a atividade de ensino de Matemática. Para atingir esse objetivo, se fez necessário analisar as atividades desses professores. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas que foram transcritas e gravadas, após organizadas em um quadro conceitual, para fins de análise. Com base na teoria da atividade de Leontiev (1969, 1978, 1988, 2004) elegemos duas categorias para analisar as relações entre atividade de ensino de Matemática e a formação da individualidade discente: 1) os motivos e as necessidades; 2) A concepção de indivíduo subjacente à finalidade. O estudo nos mostra que a perspectiva de formação do indivíduo subjacente à finalidade da atividade docente, se desenvolve em dois sentidos: de um lado um sujeito voltado para a competição no mercado de trabalho; por outro um cidadão que saiba seus direitos e deveres, assim como os limites para não prejudicar os outros cidadãos.

[58] Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC – iurisk@hotmail.com

Para atingir essa finalidade, as atividades de ensino se estruturam com base nas necessidades e interesses imediatos dos alunos.Nesse sentido, os dados evidenciaram que o ensino contribui para a formação de indivíduos voltados para a vivência cotidiana limitando a possibilidade de seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Formação da individualidade; Atividade de ensino; Ensino de Matemática.

CONSIDERATIONS ABOUT THE RELATION BETWEEN THE OF ACTIVITY TEACHING MATHEMATICS AND THE BUILDING OF STUDENTS' INDIVIDUALITY

Keywords: Building of individuality; Activity of teaching; Teaching of mathematics.

1. Introdução e delimitação do Problema

É senso comum a afirmação de que no contexto histórico da educação institucionalizada do Brasil emergiram diferentes concepções pedagógicas, com diversificadas bases filosóficas, epistemológicas, sociológicas e psicológicas, que influenciaram diretamente o ensino da Matemática no país. Essas concepções, ao propor novas formas de ver e compreender o ensino da matemática influenciam diretamente na formação das individualidades dos discentes uma vez que sugerem atividades com suas respectivas ações, tarefas e operações fundamentadas em concepções diferentes sobre a constituição e natureza do indivíduo, da sociedade e da Matemática. Segundo Damazio (2008), algumas dessas tendências surgiram com base em tendências pedagógicas enquanto outras emergem dointerior das pesquisas no âmbito da Educação Matemática. Em meio a essa pluralidade de concepções, identificadas nas próprias atividades de ensino dos professores de determinados tempos e espaços e que surgem a partir dos movimentos de diferentes complexos sociais, os docentes elaboram seus ideários pedagógicos e suas visões de mundo, assim como objetivam sua atividade de ensino. Conforme aponta Fiorentini (1995, p. 3) “cada professor constrói idiossincraticamente seu

ideário pedagógico a partir de pressupostos teóricos e de sua reflexão sobre a prática". Assim, a forma de entendimento e por consequência a objetivação da atividade de ensino e a condução da atividade de estudo, sejam elas embasados em uma tendência de ensino ou realizadas espontaneamente, influenciam diretamente a formação da individualidade discente.

Com base no contexto supracitado, buscamos na pesquisa responder a seguinte pergunta: Qual a contribuição para a formação da individualidade se explicitam na atividade de ensino dos professores de Matemática?

Assim, a preocupação é com o entendimento de como se apresenta, a partir das representações dos docentes da disciplina, a concepção de formação da individualidade presente no sentido atribuído na atividade de ensino.

A justificativa é a necessidade de buscar a identificação, nas aparentes manifestações do sentido da atividade de ensino de Matemática a concepção de indivíduo para a qual ela aponta, tornando possível compreender quais os limites e possibilidades da atividade de ensino. Entendemos que essas manifestações, por sua vez, ganham objetividade, pois influenciam a atividade de ensino. Nesse sentido, Fiorentini (1995, p. 4) aponta que

> por trás de cada modo de ensinar, esconde-se uma particular concepção de aprendizagem, de ensino, de Matemática e de Educação. O modo de ensinar sofre influência também dos valores e finalidades que o professor atribui ao ensino de Matemática, da forma como concebe a relação professor-aluno e, além disso, da visão que tem de mundo, de sociedade e de homem.

Para responder ao questionamento supracitado, foram envolvidos sete docentes de Matemática efetivos em escolas da Rede Pública Estadual, situadas em Criciúma (SC). Delimitamos a pesquisa à professores formados a partir de 1991 que lecionavam no ensino fundamental séries finais no período da coleta de dados. A escolha desse período se deve ao fato que em 1991 foi publicado a primeira versão da Proposta Curricular Catarinense fundamentada no materialismo histórico dialético

A coleta foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas que foram gravadas e transcritas. As questões norteadoras foram previamente elaboradas, porém não excluíram a possibilidade de outros questionamentos não previstos.

A análise dos dados iniciou-se com a transcrição das entrevistas e organização das mesmas em um quadro que explicitava as principais categorias presentes nas falas dos professores. Tivemos como orientação inicial os próprios temas propostos nas questões da entrevista. Posteriormente, a análise focou as categorias extraídas dos próprios dados e em categorias a priori, com base na teoria da atividade. Foram elas: as necessidades e motivos dos professores relativos à atividade de ensino, os sentidos atribuídos às ações de ensino e as concepções de indivíduo subjacentes às finalidades da atividade de ensino.

Embasamo-nos no materialismo histórico-dialético para realizar a análise, tendo como ênfase a teoria da atividade elaborada por Leontiev (1969, 1978, 1988) e as teorias do cotidiano e das objetivações de Heller (2002, 2008). O movimento da pesquisa buscou ascender das manifestações fenomênicas e dos fatos imediatamente perceptíveis para, por meio de mediações abstratas, apreendê-las nas suas multiplicidades, com a compreensão das raízes processuais que as engendram. Assim, com base no que foi explicitado pelos professores buscamos evidenciar as relações entre a finalidade, os motivos e necessidades da atividade de ensino do professor de Matemática e as concepções de indivíduos que nelas se manifestam.

2. Análise da relação entre atividade de ensino de Matemática e a formação da individualidade discente

Com base nos dados coletados podemos verificar que apesar do discurso voltado para a transformação, a maioria das atividades dos docentes tem contribuído para o contrário, pois se manifesta altamente alienadoras e conservadoras. O princípio dessa constatação está na apreensão dos aspectos pedagógicos em sua imediaticidade, traço característico da esfera da vida cotidiana (HELLER, 2002).Ou seja, o parâmetro para o estabelecimento dos conceitos essenciais para sua

formação, além da organização da atividade de ensino e suas possibilidades, está assentado na vivência imediata e cotidiana do aluno.

Os professores explicitaram alguns motivos como o “gosto por dar aula”, a “matemática como desafio”, o “gostar de matemática” e o “desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno”.

> Professor A: Matemática? Porque eu tinha dificuldade quando eu estava no ensino médio. Quando eu fiz o ensino médio, eu era uma dificuldade em Matemática. Aieu resolvi fazer para tirar aquela coisa da cabeça e acabei gostando.

Professor E: Pelo próprio fato em-si pela Matemática, gosto de Matemática, sempre fui chegado ao cálculo, pois o fato de estar ensinando, tentar passar pra essa gurizada aí, que a Matemática é uma matéria bem simples, totalmente diferente do que eles imaginam, só que eles querem estudar de forma errada.

Nossa leitura de Leontiev (1988) demonstrou que esses motivos não são os principais impulsionadores da atividade de ensino. Esses motivos evidenciados pelos professores são os motivos compreensíveis, que influenciam de maneira direta a execução da atividade, porém não exercem a mesma força que os “motivos efetivos”. Na verdade, o motivo que impulsiona, ou seja, o “motivo efetivo” da atividade dos entrevistados é o salário. Isso porque a atividade de ensino é para eles a atividade principal e dela dependem para manter a sua existência. No entanto, os professores consideram o salário como motivo secundário.

Professor C: Olha, motivação mesmo, se tu falar em motivação por salário, por ambiente, por indisciplina, por vontade do aluno estudar, não teria nenhuma.

A partir da negação do salário como motivo da execução da atividade de ensino como atividade principal, os professores buscam negar sua alienação e buscando centrar exclusivamente em si a condução de todos os aspectos de sua vida.

Os motivos expostos se centram em necessidades voltadas para o “Eu”, ou seja, para a particularidade do professor, não respondendo diretamente às

necessidades sociais, cumprindo essa função apenas indiretamente. Os professores ao serem impulsionados por motivos como o “gosto pelo ensino” e o “ensino como desafio”, tentam, com sua atividade, satisfazer tais necessidades. No entanto, indiretamente, respondem às necessidades sociais e dos próprios alunos, apesar dessas serem as mais imediatamente perceptíveis.

Outros motivos identificados se direcionam diretamente à satisfação das necessidades dos alunos como o desenvolvimento do raciocínio lógico e da interpretação encaminhando-se, de certa maneira, para a humanização dos indivíduos.

> Professor D: Especificamente a Matemática, o que me leva a trabalhar isso com empenho é tentar incentivar o aluno a questão do raciocínio, porque hoje em dia estámuito difícil a questão da interpretação do nosso educando. Hoje em dia, o que eu tento trabalhar em sala de aula bastante, com bastante afinco é a questão do raciocínio lógico, porque eles têm uma tremenda dificuldade de interpretar o que tu tais pedindo, interpretar o que os livros didáticos pedem.

Apesar de serem pontos importantes, essas motivações se voltam para finalidades de caráter pragmático-utilitário, relegados a meios para a adaptação do indivíduo ao seu cotidiano.

Podemos perceber que a Matemática, nas atividades docentes, é um instrumento para a satisfação das necessidades do próprio professor relacionadas com a satisfação de necessidades dos alunos. Porém, o princípio norteador da atividade é a cotidianidade, tanto quando se refere às necessidades dos professores, como dos estudantes. Assim, o eixo norteador da atividade do professor é a vivência cotidiana do aluno e a sua satisfação individual. O ensino de Matemática tem a função de permitir ao indivíduo estabelecer aproximações entre os conceitos matemáticos e a sua vivência imediata, como ponto de partida e ponto de chegada das sequências de ensino, não no sentido de superação dialética, mas apenas como relação direta entre uma e outra.

> Professor D: o conteúdo específico tem que ter uma ligação no dia a dia, se não ele perde sentido também tá. Não pode ser solto, nada pode ser solto. Tudo tem que ser ligado ao dia a dia.
>
> Professor G: Eu acho que tem que partir do que eles conhecem. Se eu vou trabalharnúmeros decimais, tá, e se eu coloco números que eles não conhecem, sem um contexto, pra eles aquilo dali não tem significado nenhum. Pra eles, por exemplo, se eu digo assim: “trinta dividido por dois”, pra eles aquilo ali não tem sentido. “Aprofessora, quanto é que é trinta dividido por dois?” eles me perguntam. Dai eu os questiono: “ trinta reais, tu tens trinta reais, divididos entre tu e a tua colega”, “ a é quinze reais”. Como é que aí eles sabem a resposta automática? Porque tá vinculado ao que eles têm conhecimento.

Como as características da vida cotidiana dão sentido à atividade de estudo e de ensino e não contribuem para que o indivíduo se aproprie da essência dos conceitos matemáticos, ela limita a formação do indivíduo à sua particularidade, portanto, não contribuindo para que ele estabeleça uma relação consciente com o gênero.

Relacionado a isso os professores atribuem finalidades ao ensino de Matemática que se resumem à adaptação do indivíduo à atual sociabilidade. No entanto, os professores buscam, por um lado, a formação de um indivíduo competitivo e hábil para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, que seja dotada de valores morais que tornem tal competição menos danosa possível. Assim, a finalidade da atividade de ensino reflete a contradição intrínseca às relações sociais fundadas na lógica do capital em que, para a manutenção das estruturas da atual sociabilidade, se torna necessário que os indivíduos compitam arduamente por seus empregos. Porém, para não se autodestruírem, essa competição tem de ser cordial, o que efetivamente não ocorre e não pode ocorrer. Assim, identificamos alguns tipos

de formação da individualidade subjacentes à finalidade da atividade de ensino de Matemática em que apresentam, por um lado, a formação para a empregabilidade e, por outro, a formação para o exercício da cidadania.

No que tange a formação do indivíduo para empregabilidade, notamos que há uma preocupação com a formação voltada para o exercício de uma profissão. A ênfase é atribuída à aplicação dos conhecimentos matemáticos, exigindo da escola a sua segmentação em cursos que comecem a direcionar o indivíduo para o exercício de uma futura profissão. A função do ensino é formar um indivíduo produtivo. Essa característica conduziria à possibilidade da ascensão socioeconômica. Portanto, a Matemática deve ser útil proporcionando a formação de um indivíduo competitivo, preparado principalmente para os testes de seleção. Dessa maneira, ela contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, com o intuito que os indivíduos se destaquem nesses testes.

> Professor A: tem várias, várias e vários segmentos ai que precisa de se ter noção de cálculo de, nem que seja pra você ser balconista, de repente, você precisa ter uma noção de números, precisa quem quiser seguir a frente que for fazer cálculo e outras coisas na área, na área de cálculo precisa dessa base ensinada no ensino médio.
>
> Professor D: É um conhecimento científico, vai te levar a várias áreas de conhecimento, arquitetônico, qualquer coisa de engenharia, qualquer profissão de engenharia tem que ter matemática. Toda evolução tecnológica que a gente tem hoje em dia depende e muito da matemática.

Em aparente contraposição a essas perspectivas, há aquelas que se voltam à formação do indivíduo para o exercício da cidadania, apresentando como objetivo o desenvolvimento da criticidade e de valores morais para que o indivíduo consiga viver e contribuir para as mudanças na sociedade. No entanto, o desenvolvimento dos valores morais são obstacularizados pelas relações sociais atuais, pois a lógica do capital é indiferente a eles. Nesse contexto, temos também a

formação do indivíduo para a solução de problemas. Aqui se faz uma analogia entre a resolução de questões matemáticas e a resolução de problemas da sua vivência. Nessa finalidade, é importante que o indivíduo consiga compreender os problemas, assim como faz com as questões matemáticas, e as resolva de maneira similar.

> Professor D: O que a gente vai usar que a gente aprendeu durante essa evolução dos conteúdos é a questão de interpretação, raciocínio, isso ajuda em qualquer área da matemática, vai usar na tua vida, a questão de interpretação dos problemas do dia a dia.
> Professor E: Primeiramente ajuda no desenvolvimento do raciocínio lógico e segundo para eles verem que a matemática esta presente em qualquer ramo. (...) Seja geometria plana, geometria espacial, vai depender de que ramo ele vai seguir, se ele não seguir, não serviu para nada, serviu, para o desenvolvimento do raciocínio lógico, esse é o detalhe.

Nas falas supracitadas, notamos que a ênfase é no desenvolvimento do raciocínio lógico, que seria expandido na interpretação dos problemas do cotidiano e do restante de sua vida. Entretanto, como os problemas da vivência cotidiana, muitas vezes, são de ordem distinta das questões matemáticas, os indivíduos se veem diante de conflitos que não conseguem solucionar, pois escapa das habilidades adquiridas na escola.

3. Considerações Finais

A partir desse estudo, identificamos que as atividades de ensino dos professores estão perpassadas implicitamente por uma concepção idealista filosófica. Tanto a sociedade como as próprias posições dos indivíduos são estabelecidas a partir do plano subjetivo. A sociedade é compreendida como o conjunto dos indivíduos ou o conjunto dos conjuntos de indivíduos. Dessa maneira, a posição que cada um ocupa nas relações sociais, além da possibilidade de

transformação destas, é estabelecida a partir do plano subjetivo. Por esse motivo, é importante a formação para a empregabilidade. Como nessa perspectiva a modificação das consciências tem como consequência direta uma transformação da sociedade, o acento é dado para o desenvolvimento da moral e da cidadania.

A nosso ver, todas essas perspectivas são importantes para o desenvolvimento da individualidade dos alunos. Entretanto, muito pouco contribui para a sua formação como indivíduo para-si (DUARTE, 1993) e para que estabeleçam uma relação consciente com a sua individualidade e para com a genericidade, pois não consideram essa como polo universal na formação do indivíduo. Os limites dessa formação estão dados pelos próprios limites da sociabilidade capitalista, que se manifesta como perspectivas conservadoras da ordem do capital. Isso justifica as posições hoje amplamente difundidas de que a educação seria o caminho ideal para a solução dos conflitos sociais, ou melhor, para o seu apaziguamento. Dessa maneira, nas atividades dos professores, se expressam diversas características das tendências educacionais contemporâneas e dos discursos ideológicos neoliberais.

Com base nas analises realizadas, podemos apontar que as atividades dos professores de matemática que lecionam em escolas da rede pública estadual na cidade de Criciúma contribuem para a manutenção da sociabilidade atual, o que possibilita apenas algumas mudanças, ao resumir a formação do indivíduo à seus aspectos mais cotidianos. Disso decorrem algumas perguntas que surgiram e podem vir a nortear novas pesquisas: De que maneira pode ser desenvolvida a atividade de ensino dentro das atuais condições de organização da sociedade para que se contribua para a formação de indivíduos para-si? Quais os limites e possibilidades da atuação docente na formação do indivíduo para-si? Se a atividade dos professores tem influência direta das teorias educacionais contemporâneas, quais os limites dessas tendências? Como compreendem a formação da individualidade? Que tipo de sociedade almejam formar? Além disso, surgem questões referentes à própria formação desses docentes, pois esses se formaram em cursos de licenciatura, então como está se estabelecendo a formação dos professores? Eles se formam para contribuir na formação de indivíduos em-si ou para-si? Os cursos de formação de professores de matemática têm dado prioridade

aos conhecimentos cotidianos ou às relações entre esses conhecimentos e às práticas imediatas? Como se estabelece a relação entre teoria e prática nesses cursos, visto que a partir de nossa análise, surge certa dicotomia entre esses dois polos?

Alguns pesquisadores tem se debruçado sobre essas questões, no entanto, ainda vários aspectos devem ser explorados para que compreendamos como estão se estabelecendo as situações concretas de ensino da Matemática atualmente.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. A individualidade para-si: Contribuições a uma teoria Histórico-Social da formação do individuo. Campinas: Autores Associados, 1993.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil.
Zetetiké. Campinas: UNICAMP, v. 3, n.2, p. 1-36, 1995.

HELLER, Ágnes.Sociología de la Vida Cotidiana. Barcelona: Ediciones Península, 2002.

_____. O Cotidiano e a História.8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LEONTIEV, Alexis. Lasnecesidades y los motivos de laactividad. In: SMIRNOV, A.A. et
al. 3 ed. em espanhol. Psicologia. México: Grijalbo, 1969.

_____. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

_____.Actividad, Conciencia y Personalidad. Buenos Aires: Ediciones

CienciasdelHombre, 1978.

ANALÍTICA EXISTENCIAL E ESPAÇOS EDUCACIONAIS: UMA RELAÇÃO DO SER-AI COM A EDUCAÇÃO.

Jéferson Luís de Azeredo[59]

Resumo

Este trabalho apresenta em síntese, a conquista filosófica de Martin Heidegger, em que o filósofo traz a questão do ser-aí, como abertura do ser, do homem enquanto ente que se permite existir e se fazer, numa relação com os espaços educacionais. A partir da obra Ser e Tempo de Heidegger, em que são apresentados os existenciais e sua condição conceitual com o mundo, se tem a possibilidade de pensar também deve ser, um dos papeis da educação, nesta análise, possibilitar reflexões que redimensionam a possibilidade desta abertura. É uma condição que se faz perante a vida que se tem no mundo, e com os outros, mas sempre em abertura à autenticidade.

Palavras-chave: Ser-aí; Existenciais; Educação; Heidegger.

ANALYTICAL EXISTENCIAL AND EDUCATIONAL SPACES: A RELATIONSHIP BEING-THERE WITH EDUCATION.

Keywords: Being-there; existential; education; Heidegger.

Introdução

O projeto central, disposto já na primeira filosofia de Martin Heidegger por assim dizer, apresentada especialmente no começo de “Ser e Tempo”, é recolocar a questão do sentido do Ser, que está no abismo do esquecimento que a metafísica ocidental provocou, de Platão a Nietzsche. A questão do Ser está fundada para ele no plano da existência, mas, para além dela. Essa superação da condição

[59] Mestrado em Educação _ Professor de Filosofia na UNESC

existencial se dá pela compreensão do Ser do homem, e portanto, um ser que se mostra na margem na possibilidade, na abertura. Não seria a educação um espaço para apresentar esta abertura? Ou ainda se tem os espaços educacionais apenas como gerativos de técnicas a serem assimiladas e homens a repetirem afazeres?

Portanto, trazer a questão do ser heideggeriano para este *lócus* é pensar o homem em sua totalidade de escolhas, em sua abertura, que o fará autêntico, existir de fato.

O *Dasein* de Heidegger

O homem que Heidegger denomina *Dasein,* está lançado, é um ente que está aí, existe no imediato em um mundo, ele é um ser-aí (§4[60]). É nesta inicial compreensão que se pode definir o início da analítica existencial, bem como, na relação que há, pois o ser-aí está num existir cotidiano (não está sozinho), junto com outros *Daseins*, em constante ocupação e preocupação. Deste ponto de começo analítico, é possível pensar a relação estrutural constituída, buscado a partir, igualmente da fenomenologia e hermenêutica (§7), do retorno às coisas mesmas e do percurso compreensivo, os existenciais (modos abertos do ser), que são engendramentos do *Dasein*.

Heidegger estabelece que a analítica em relação ao *Dasein* não está marcada por ideias teóricas de nível anterior ao ser, nega-se um originário princípio dogmático e pré-estabelecido, seja o *cogito* (Descartes – O existir precede ao próprio pensar), concepções puramente racionalistas, o criacionismo…, resgatando a origem do homem em sua própria existência, em si mesmo, ou seja, o ser do *Dasein* é fundado a partir dele mesmo. O ser-aí é irremissível, o homem e o mundo, simultaneamente, em sua realidade finita súbita, entregue ao seu destino. Desse modo, o homem também não é uma mera coisa que reside estática em um mundo da necessidade; pelo contrário, na medida em que compreende o ser, o homem se

[60] Usarei a simbologia §, para designar os parágrafos que estão no livro “Ser e Tempo”, originalmente escrito.

coloca no campo da possibilidade, da transcendência e elabora as possibilidades de sua existência[61].

Se a consideração do homem e mundo é irredutível, cabe dizer que a existência em grande parte das vezes, é inautêntica (*uneigentlich*). É instaurado um encobrimento do ser pelo cotidiano/cotidianidade, pelo hábito das culturas, esquece-se o ser e se coloca, no mais, apenas o ser do ente. Somente se pode apresentar uma resposta, quando, minimamente, a tarefa for iniciada pela ontologia fundamental como forma de obliteração da tradição (§6). Heidegger decorre como caráter negativo de toda a analítica da existência, e se torna "positivo" não pelo movimento de contrariedade, mas pelo fazer surgir dos existenciais.

A Analítica Existencial é a investigação empreendida por Heidegger sobre o ente cuja característica essencial é a compreensão de ser que não se desenvolve nem por meio da atribuição de alguma ideia dogmática sobre o que seja esse ente, nem a partir de um comportamento específico. Para interpretar o ser-aí, Heidegger investigará a existência a partir de sua indiferença cotidiana, mediante o que ele denomina de cotidianidade mediana, o comportamento mais imediato do ser-aí com o mundo. Tal relação do ser-aí com o mundo é fundamental, de tal modo que Heidegger denomina de ser-no-mundo a constituição fundamental desse ente. Neste sentido, não há como conceber o ser-aí sem mundo. Portanto, feita a colocação da pergunta pelo sentido do ser que descreve a estrutura de todo questionamento e as condições pelas quais o questionamento concreto pode corresponder à sua estrutura, surge a necessidade de compreender a relação à diferença dos outros entes, como possibilidade que o envolve, e nas quais o ser-aí já está vinculado (MULHALL, 1996). Quando se desconsidera a constituição fundamental de ser-no-mundo, se tem erroneamente o ser-aí concebido como um ente dentro do mundo, no sentido espacial de um objeto ocupando o espaço de outro.

Ser-no-mundo e mundo.

[61] Quanto ao *conceito de existência*, Heidegger nos dá uma boa definição dele na Introdução (1949) à preleção *Que é metafísica?* (1929), em que diz: "A palavra existência designa um modo de ser e, sem dúvida, do ser daquele ente que está aberto para a abertura do ser, na qual se situa, enquanto a sustenta" (1989b, p.59). "Somente o homem existe. O rochedo é, mas não existe. A árvore é, mas não existe. O anjo é, mas não existe. Deus é, mas não existe. A frase: "o homem existe" de nenhum modo significa apenas que o homem é um ente real, e que todos os entes restantes são irreais e apenas uma aparência ou a representação do homem".

O *Dasein*, como um modo de ser-no-mundo (*In-der-Welt-sein*), é a fundação de um mundo no homem e de um homem em relação a um mundo, é sua forma de habitação (habitar), isso refaz seu elo, pois não é um ente no mundo, colocado como coisa meramente, mas existindo. Só no erigir do conceito mundo, que a analítica existencial pode prosseguir.

O "mundo mundifica". Pela constituição de mundo que o *Dasein* cria (mundanidade), o ter-mundo-do-*Dasein*, é sua extensão, não-objetivável, antecessor de teoria, pois não são as ideias que dão entrada no mundo (quando nascemos o mundo já estava posto), mas pelo significado dado em conjuntura da vida e dos usos das coisas (§15), um emergir no operar dos instrumentos[62] (§18).

Fundando o mundo, a análise estabelece o outro (outro-*Dasein*), há uma relação intersubjetiva-social. O ser-com (*Mitsein*) de Heidegger, e o estar-aí-com, não funda uma vivência dos homens, mas uma dependência pela ocupação que ambos necessitam, com os entes que são no mundo. Se com o mundo há uma ocupação, com os outros, o modo de ser do *Dasein*, o ser-com, estabelece uma preocupação (*Fürsorge*), ele está sempre pendente (§48). Quando há antecipação à existência, novamente ou ainda, o Ser é esquecido, pois se relaciona de uma forma não positiva, assumindo o lugar do outro. Funda-se uma impessoalidade (*das Man*), um falso ser-no-social. Este "lugar" social é o domínio do *a gente* de Heidegger, a amálgama do eu e nós, do ninguém; dissolve o *Dasein* no modo de ser dos outros (§27).

Na clareza de compreender o mundo e o outro, facticamente se abre o mundo para o *Dasein* primeiramente pela tríplice estrutura da disposição/tonalidade afetiva (*Stimmungen*), compreensão e discurso[63]. Anteriormente a isso, só há envolvimento no mundo em que o *Dasein* está lançado. Neste movimento de estar-aí, que o aí (*Da*) quer ser compreendido, portanto, percebe-se que a disposição ocorre na situação de mundo em que o *Dasein* é compreendido pelo mundo e não o contrário, de maneira totalizante, ele se projeta, ele está como poder-ser.

---

[62] Modo de ser dos entes no mundo. Diferente da moderna ideia de Descartes, da coisa extensa [*res extensa*], que pode ser medida, calculada..., em que a visão prática se sobrevém ao teórico.

[63] Ressalta-se que nem todos so conceitos e existenciais serão explorados neste trabalho.

Nas projeções de si, como possibilidades existenciais, surge a interpretação do mundo, surge o discurso. Essa interpretação, que sempre antecede a compreensão, principalmente quando se compreende sem nada conseguir falar[64] do que se está compreendendo.

São possibilidades não assumidas, portanto não abrem o mundo, gerando o efeito de fechar, que Heidegger chama de queda (*Verfallen*), produtora de uma cotidianidade mediana (*Durchschnittlichkeit*). Envolto na rotina, na fuga que aliena (§51), o *Dasein* "se esquece", pois perdeu a capacidade de ver seu Eu, de examinar sua vida como um todo, e caiu no mundo (INWOOD, 2000, p. 68). Esse envolvimento se dá pelos fenômenos da falação (*Gerede*) e da curiosidade (*Neugier*) (que geram a duplicidade (*Zweideuutigkeit*), típicos do social, do *das Man*, mesmo os que aparentam estarem mais distantes/isolados, eles também nunca se colocam como privados, eles estão num mundo público. Tem-se a possibilidade de abertura[65] somente a partir dos conceitos citados, mas ainda, há inclinação à queda, ela é maior e com ela a não-liberdade.

Se o resultado desta engrenagem da vida é produzir uma inautenticidade, como ocorrerá a saída do ser-aí do *Dasein*? Há?

A educação proporciona uma abertura às possibilidades de ser? O que é necessário está para abertura assim como o ser está para o outro?

Necessário aqui têm significado a partir da abertura de si numa relação com o outro, respectivamente nesta ordem. O contrário é deixar o ser e optar pela decisão do que já está imposto, seja enquanto modelo do fazer, seja enquanto dever-ser. Aqui se pode ver que só há educação para Heidegger quando o cotidiano se desprende do ser do ser-aí, na liberdade em que se efetiva e produz sentido e ocupação, se colocando como singular no mundo (ser-no-mundo) em que se vive (HEIDEGGER, 1989, p. 39), e portanto, autêntico.

Análise final.

---

64 Falar, discursar encobrem o Dasein.

65 Heidegger esclarece as restrições desta abertura, que vale aqui ser ao menos citada, pois a existencialidade é sempre determinada pela facticidade, mas podemos reagir de várias maneiras, dando a "abertura" um caráter de escolha livre.

A partir do que foi exposto, entende-se que a educação deva ser uma ‘estrutura’ aberta; um mundo que permite o ser se abrir. É na relação com os outros ser-aí que se funda uma existência, como já dito: isso é ocupação. Se o eu ser-aí constitui um mundo, o outro ser-aí também, e na co-constituição, no ser com outro existência, e vice-versa, que posso haver o projeto articulador de significações.

Se o ser-aí está jogado, inevitavelmente, no mundo, sua única via é o projeto (HEIDEGGER, 1989), que leva em conta o outro. Nesse decair sob si mesmo, é fatídico, e permite articulação aberta, sem precedente ou essência ulterior. Mas, esse estar-jogado, não é livre projeto, está envolto do sentimento de situação. Entretanto, pode-se assim abordar as coisas para que elas atinjam a condição de liberdade, numa relação articulada de possibilidades, justamente pela condição do estar-jogado (STEIN, p. 67-68).

REFERÊNCIAS

Revista Ética e Filosofia Política. N^{o} XVI – Vol. II – dez. 2013 Disponível *In.:* www.ufjf.br/eticaefilosofia. Acessado em: 09 de outubro de 2015.

CASANOVA, Marco Antônio. Nada a caminho: impessoalidade, niilismo e técnica na obra de Martin Heidegger. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. Compreender Heidegger*.* Petrópolis: Vozes, 2009.

HAAR, Michel. Heidegger e a essência do homem. Trad. Ana Cristina Alves. Lisboa: Piaget, 1997.

HEIDEGGER, Martin. Ser e tempo. Trad. Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 600 p.

_____. Carta Sobre o Humanismo. Trad. Rubens Eduardo Frias. 1ª Ed. Moraes: São Paulo 1991.

_____. Que é metafisica? Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1989.

INWOOD, Michael. Heidegger. São Paulo: Loyola, 2000. 175 p.

_____. Dicionário Heidegger*.* Trad. Luísa Buarque de Holanda. Rio de

Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LÖWITH, Karl. Heidegger, pensador de un tiempo indigente: Sobre la posición de la filosofía en el siglo XX. Trad. Román Setton. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

MAC DOWELL, João Augusto A. Amazonas. A gênese de ontologia fundamental de Martin Heidegger: ensaio e caracterização do modo de pensar de *Sein und Zeit.* São Paulo: Loyola, 1993.

MULHALL, Stephen. Philosophical myths of the fall. Princeton: Princeton University Press, 2005.

NUNES, Benedito. Heidegger & Ser e tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

PÖGGELLER, Otto. A via do pensamento de Heidegger. Trad. Jorge Telles de Menezes. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

SILVA LIMA, Paulo Alexandre P. A. Heidegger e a fenomenologia da solidão humana. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova Lisboa: Portugal, 2012. 1434 f.

AURA E SEU DECLÍNIO EM WALTER BENJAMIN

José Ricardo Goulart[66]

RESUMO

O progresso técnico, advindo da modernidade, modificou significativamente o cotidiano das cidades no século XX. A larga escala se torna a regra para os meios de produção que passam a ser mediados por máquinas. A perda da aura da obra de arte foi uma das consequências de uma sociedade que presenciou a transição de processos artísticos artesanais para mecânicos. Neste trabalho, discorre-se sobre a aura, seu declínio e posterior arrebatamento, tendo como embasamento três ensaios nos quais o filósofo alemão Walter Benjamin aborda o tema.

Palavras-chave: Aura; Modernidade; Obra de arte.

AURA AND ITS DECLINE IN WALTER BENJAMIN

Keywords : aura; artwork; modernity.

Durante o breve período de sua existência, o filósofo alemão Walter Benjamin se dedicou a refletir sobre temas de sua contemporaneidade, a partir de inquietações provocadas por um mundo que começava a se fragmentar. Situada no contexto de pré-primeira guerra mundial e no período de entreguerras, sua produção teórica conjetura os reflexos da modernidade sobre a cultura da época, abordando assuntos relacionados à linguagem, literatura, filosofia, história e arte. No capítulo

[66] Ator e mestrando em teatro pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro (PPGT), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sob orientação da Prof.ª Dr.ª Fátima Costa de Lima.

introdutório de *Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin,* Kátia Muricy discorre sobre como o filósofo se desloca no tempo, num movimento não linear, em busca de um olhar para o passado que possibilite uma reflexão sobre o presente, entrecruzando vida pessoal e história, e afirma que

> as análises de Benjamin de formas literárias declinantes, do fim da obra de arte aurática, do desaparecimento da experiência, não são nostálgicos exercícios de erudição. O que está em jogo é a elaboração de uma arqueologia da modernidade, a exigência de formulação de conceitos radicalmente originais do tempo, da história e da historiografia que possibilitem a problematização de sua contemporaneidade (MURICY, 2009, p. 15).

Kracauer (2009) pondera que Benjamin expõe a dialética das essências ao escavar profundamente seus objetos de questionamento, buscando o desenrolar de determinadas ideias ao longo da história. Seus escritos, muitos descobertos somente após sua morte, possuem relevância atemporal, pois, ainda segundo Muricy (2009), podem contribuir tanto para a compreensão da época em que viveu a geração do autor, quanto a que vivemos hoje.

Em três de seus textos datados da década de 1930, *Pequena história da fotografia* (1931)*,A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (1935/1936) e *Sobre alguns temas em Baudelaire* (1939)[67], se faz presente o conceito sobre o qual versarei no decorrer deste trabalho: a aura[68]. Além de evocar o surgimento da noção de aura e de como ela é delineada pelo autor nos textos citados, entrarei também na discussão sobre seu declínio.

Isto posto, creio que se faça necessário, antes desta incursão, ter em mente a fórmula utilizada por Benjamin (1994), encontrada tanto em PHF quanto em

[67] Ficam convencionadas as siglas PHF quando me referir ao primeiro texto; OART, quando me referir ao segundo e SATB, ao terceiro.

[68] Segundo Taisa Helena Pascale Palhares (2006), a noção de aura aparece pela primeira vez na obra de Walter Benjamin em um de seus protocolos sobre as experiências com haxixe de 1930, porém aqui o autor a utiliza como forma de discussão sobre as polêmicas teológicas da época.

OART, para emanar a noção de aura a partir de sua característica impressa, simultaneamente, no espaço e no tempo. Segundo o filósofo, a aura é conferida pela "aparição única de uma coisa distante, por mais próxima que ela esteja" (BENJAMIN, 1994, p. 101), ou seja, algo que, por mais que se aproxime, jamais pode ser alcançado e sempre se mantem distante devido a sua unicidade. Sobre essa questão, Taisa Helena Pascale Palhares esclarece que

> não se pode dizer que com esta fórmula o autor define positivamente algo, e sim que o que se apresenta nessa "dialética do próximo e do distante", nesse jogo de revelação e ocultamento estabelecido entre a proximidade do objeto concreto e a aparição nele da distância é, em última instância, a interdição do desvelamento total (PALHARES, 2006, p. 36).

Desta forma, o objeto aurático jamais poderá ser totalmente alcançado e se apresentará, a cada vez, como impossibilidade de completa exposição.

Em PHF, a aura é abordada em relação à história da fotografia. Como o título do texto sugere, o autor nos oferece um panorama desta técnica, relatando três períodos distintos da história. Benjamin (1994) cita em seu ensaio que o florescimento da fotografia se dá com o experimento de Niepce e Daguerre, o daguerreótipo, feito a partir da *camera obscura*[69]. Com o daguerreótipo o intuito era fixar em placas de metal a imagem que, até então, só podia ser projetada. As imagens produzidas por esse aparelho vinham circundadas por uma espécie de circunferência vaporosa, que o filósofo chamou de *vapor misterioso* e que, segundo ele, citando Orlik, é provocado pelo longo período de exposição necessário para registrar a fotografia. O valor de conservação dessas fotos somado ao tal *vapor misterioso* e aos estojos ovais em que eram guardadas, conferiam-lhe uma característica aurática.

[69] A *camera obscura* consiste em uma caixa ou sala com paredes foscas e escuras, contendo um pequeno orifício em uma dessas paredes. A passagem de luz por esta abertura possibilita a projeção inversa na parede paralela. De acordo com François Soulages (2010), foi inventada para auxiliar a pintura que se pretende reprodução de fenômenos e, a partir de 1588, teve uma lente convexa acrescentada com o intuito de propiciar maior luminosidade à imagem projetada.

Palhares afirma que os seguintes atributos, além dos já citados, conferiam aura às primeiras fotografias:

> a relação entre fotógrafo e seu objeto (o estatuto histórico de ambos); a condição material dos primeiros clichês (guardados como joias em estojos) e, consequentemente, sua inserção social como privilégio de poucos; por fim, a atitude reservada dos modelos perante as câmeras (PALHARES, 2006, pp. 35-36).

Neste momento da obra benjaminiana, no que diz respeito ao início da história fotográfica, a questão da aura está relacionada tanto às características históricas quanto físicas reveladas pelo objeto. A aura é, então, historicamente determinada, pois sua aparição resulta de condições específicas. O que acontece é que, com a evolução da técnica, os aparelhos construídos para registrar as imagens vistas pelo homem são aprimorados e se afastam de suas primeiras limitações, o que resulta no declínio da aura. Benjamin afirma que

> nos primeiros tempos da fotografia, a convergência entre o objeto e a técnica era tão completa quanto foi sua dissociação, no período do declínio. Pouco depois, com efeito, a ótica, mais avançada, passou a dispor de instrumentos que eliminavam inteiramente as partes escuras, registrando os objetos como espelhos. Os fotógrafos posteriores a 1880 viam como sua tarefa recriar a ilusão da aura através de todos os artifícios do retoque [...] (BENJAMIN, 1994, p. 99).

O que se vê a partir da década de 80 do século XIX é a recriação da aura por alguns fotógrafos. “Essa mesma aura que fora expulsa da imagem graças à eliminação da sombra por meio de objetivas de maior intensidade luminosa, da mesma forma que ela fora expulsa da realidade, graças à degenerescência da burguesia imperialista” (BENJAMIN, 1994, p. 99). Os fotógrafos da época passam a

atribuir às fotografias, através de retoques manuais, um elemento que já não fazia mais parte da realidade. O autor acredita que essa tentativa foi estimulada pelo desejo destes fotógrafos de resgatar o mistério das primeiras fotografias. Acrescenta-se o fato de *forjarem* outros elementos que foram necessários na época da fotografia de longa exposição e perderam sua utilidade com o aprimoramento da técnica, como colunas ou mesas em que os modelos se apoiavam, a fim de garantir uma maior imobilidade durante a pose, para que a foto pudesse ser registrada de forma mais nítida.

Walter Benjamin atribui a decadência da aura ao rápido processo de evolução da técnica fotográfica e à consequente intervenção dos homens de negócios. Mas se neste momento, ao ser *forjada*, a aura entra em declínio, ela é arrebatada na obra do fotógrafo francês EugèneAtget, que registra temas do cotidiano parisiense, como ruas e cafés vazios, mesas com pratos sujos ainda não retirados e fachadas de bordeis. O filósofo vê em seu trabalho, por trazer de volta a realidade à fotografia, uma possibilidade de respiro ante ao que se seguiu até então. Benjamin afirma que “ele [Atget] saneia essa atmosfera [difundida pela fotografia convencional], purifica-a: começa a libertar o objeto de sua aura” (BENJAMIN, 1994, p. 101) e completa que o fotógrafo “buscava as coisas perdidas e transviadas, e, por isso, tais imagens se voltam contra a ressonância exótica, majestosa, romântica, dos nomes das cidades” (BENJAMIN, 1994, p. 101).

Nesse sentido, é possível pensar em Atget como a figura do *flâneur,* presente na obra de Benjamin (1994). Essa figura que percorre a cidade e acumula as diversas significações urbanas criando uma significação própria, abarcando suas percepções do passado e presente, daquilo que poderia ser visto, mas passa despercebido pelas multidões, tal qual fazia Atget com suas fotos. Também o poeta francês Charles Baudelaire, suga estímulos das imagens mostradas pelas ruas parisienses, transformando em poesia a realidade já tão modificada pela modernidade, inspirando Benjamin a utilizar a imagem do *flâneur*para refletir sobre sua obra. Taisa Helena Pascale Palhares afirma que Baudelaire se torna importante para o filósofo pois “só ele, com seu olhar alegórico, foi capaz de gravar toda a ambiguidade histórica desse verdadeiro momento de passagem que a cidade [de Paris] representa” (PALHARES, 2006, p. 76).

Tendo em vista a inserção de Baudelaire na Paris do século XIX e sua capacidade de compor em poesia as consequências do progresso técnico pelo qual a capital francesa passava na época, de acordo com Palhares (2006), Benjamin projeta escrever um livro dedicado a refletir sobre a obra do poeta francês. Do projeto inacabado consta o texto *O flâneur*, que, após troca de correspondências com Theodor Adorno[70], foi revisto e ganhou o novo título *Sobre alguns temas em Baudelaire.* É neste ensaio que o teórico alemão vai discutir pela última vez a noção de aura.

Neste texto, Benjamin analisa a obra do poeta francês sob a ótica da experiência e da vivência. A experiência, bem como a aura, é um dos conceitos que o filósofo retoma em sua obra, abordando-o através de um ponto de vista diferenciado proporcionado pelo contexto. Segundo João Gabriel Lima, "pela primeira vez em seus escritos, Benjamin realiza a separação entre a experiência rica, da tradição, a *erfahrung*, e a experiência pobre da modernidade, doravante chamada de vivência, *erlebnis*" (LIMA, 2013, p. 473). Ou seja, com o advento da modernidade, a experiência é cada vez mais atrofiada, pois, de acordo com Benjamin (1994), as novas formas de comunicação (a informação jornalística, por exemplo) apenas transmitem um acontecimento, sem integrá-lo à vida do narrador e configurar-se como uma experiência ao ouvinte.

Walter Benjamin vai buscar nos estudos de Freud sobre o trauma o embasamento para afirmar que o choque também contribui para a substituição da experiência pela vivência. Benjamin cita o psicanalista ao afirmar que o organismo de um indivíduo possui energias próprias e se encarrega de preservá-las contra a influência de energias ativas no exterior. Desta forma, o consciente teria a função de proteger o organismo de estímulos externos. Para Benjamin, a possibilidade de abalo a essas energias constituem o choque. Ele conclui que "a ameaça destas energias [interiores] se faz sentir através do choque. Quanto mais corrente se tornar o registro desses choques no consciente, tanto menos se deverá esperar deles um efeito traumático" (BENJAMIN, 1994, p. 109). Ainda embasado nas ideias do

[70] Palhares (2006) utilizou como base para estas afirmações as cartas trocadas entre Walter Benjamin e Theodor Adorno no ano de 1938, publicadas em *GesammelteSchriften I* e *Correspondance II.* As correspondências em questão foram também publicadas por Agamben no livro *Infância e história. Destruição da experiência e origem da história*, sob o título de *O príncipe e o sapo.*

psicanalista, Benjamin afirma que o consciente é responsável por atenuar a recepção do choque, através de uma espécie de exercício de controle dos estímulos e que “o fato de o choque ser assim amortecido e aparado pelo consciente emprestaria ao evento que o provoca o caráter de experiência vivida em sentido restrito” (BENJAMIN, 1994, p. 110). Em outras palavras, quanto mais o fator choque estiver presente nos eventos cotidianos, mais o consciente do indivíduo se tornará apto a reconhecer essas situações e a se proteger, de forma automática, no caso de futuras ocorrências semelhantes, correspondendo ao conceito de vivência.

O que Benjamin propõe é que a verdadeira experiência de outrora, atrelada à tradição e proporcionada através de uma das mais antigas formas de comunicação, que é a narração, torna-se cada vez mais arrebatada pelos estímulos da modernidade. Em meio a estas constatações, o filósofo questiona de que modo a poesia lírica poderia se inspirar nas experiências de uma sociedade em que o choque se tornou a norma. A resposta surge na obra de Baudelaire que, para Benjamin merece destaque, pois “ele [o poeta] entreviu [em sua época] espaços vazios nos quais inseriu sua poesia. Sua obra não só se permite caracterizar como histórica, mas também pretendia ser e se entendia como tal” (BENJAMIN, 1994, p. 110).

Giorgio Agamben (2005), em *Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência*, analisa a condição de desapropriação da experiência à qual o homem moderno foi submetido e, tal qual Benjamin, toma a poesia do poeta francês como um de seus exemplos para abordar o tema proposto. Para Agamben,

> em Baudelaire, o homem que foi expropriado da experiência se oferece sem nenhuma proteção ao recebimento dos choques. À expropriação da experiência, a poesia responde transformando esta expropriação em uma razão de sobrevivência e fazendo do inexperienciável a sua condição normal. Nesta perspectiva, a busca do ‘novo’ não se apresenta como a procura de um novo objeto da experiência, mas implica, ao contrário, um eclipse e uma suspensão da experiência (AGAMBEN, 2005, p. 52).

No trabalho de Baudelaire, o inexperienciável é utilizado como condição de existência de seu material poético, a partir do choque como objeto de inspiração. Com base nas afirmações acima e nas reflexões de Walter Benjamin (1989), parece-me que o que está em questão na obra do poeta não é a constituição de uma experiência, mas a enunciação de eventos nos quais a experiência já não pode mais habitar. É possível ilustrar com exemplos citados por Benjamin (1989), como a imagem do esgrimista, presente no poema *O Sol,* ou a metáfora descrita por "uma imagem crua de um duelo, em que o artista, antes de ser vencido, lança um grito de susto" (BENJAMIN, 1989, p. 111), aludindo ao próprio processo criativo.

Também o estímulo proporcionado pelo contato com a multidão que povoa a cidade, constitui para Benjamin, uma experiência de choque na obra do francês. Segundo o filósofo (1989), a dedicatória escrita pelo poeta a ArsèneHoussaye, em *O Spleen de Paris*,

> sugere uma dupla constatação. Primeiro nos informa sobre a íntima relação entre a imagem do choque e contato com as massas urbanas. Além disso, informa o que devemos entender propriamente por tais massas. Não se pode pensar em nenhuma classe, em nenhuma forma de coletivo estruturado. Não se trata de outra coisa senão de uma multidão amorfa de passantes, de simples pessoas nas ruas. Essa multidão, cuja existência Baudelaire jamais esquece, não foi tomada como modelo para nenhuma de suas obras, mas está impressa em seu processo de criação como uma imagem oculta [...]. Nela, a imagem do esgrimista pode ser decifrada: os golpes que desfere destinam-se a abrir-lhe caminho através da multidão (BENJAMIN, 1989, p. 113).

Em nota de rodapé da página de SATB citada acima, o filósofo relembra o *flâneur*, que na ilusão de emprestar uma alma a esta multidão, narra os encontros com ela durante seus trajetos pelas ruas da cidade. Ele completa dizendo que os

reflexos de tais encontros, configuram-se como vivências e estão presentes na obra de Baudelaire.

No decorrer do texto, Walter Benjamin (1989) afirma que o tema da multidão se torna recorrente nas obras da maioria dos literatos do século XIX. Um dos exemplos citados é a reação de Engels, em *Situação da classe operária na Inglaterra*, ao se deparar com a massa de uma cidade como Londres, muito diferente de sua terra natal, uma Alemanha provinciana e menos desenvolvida industrialmente que a Paris de Baudelaire. A descrição mostra o espanto de caminhar por horas sem parar e não conseguir perceber nenhum resquício de um ambiente mais bucólico, como o campo, do qual seu cotidiano como cidadão alemão tinha fortes características. De acordo com Benjamin (1989), encontram-se nas reflexões de Engels, os primeiros resquícios de sua visão marxista sobre uma civilização que sacrificava boa parte de seu tempo para a construção de um local que abarcasse uma concentração de dois milhões e meio de indivíduos que, mesmo tendo as mesmas qualidades e anseios, não se notam.

Benjamin estabelece um contraponto entre a visão de Engels e Baudelaire sobre a multidão:

> Mover-se em meio a essa massa era algo natural para o parisiense. Não importa qual fosse a distância que ele, por sua vez, exigisse e mantivesse dessa massa, o fato é que ficou marcado por ela; não pôde, como Engels, observá-la de fora. No que diz respeito à Baudelaire, a massa lhe é algo tão pouco exterior que nos permite seguir de perto, em sua obra, o modo como ele resiste ao seu envolvimento e à sua atração (BENJAMIN, 1989, p.115).

Walter Benjamin (1989) afirma que a massa é tão intrínseca em Baudelaire que ele raramente precisa descrevê-la em suas obras. Não há descrições da população, nem da cidade. Há apenas a sugestão de uma imagem que pode ser evocada pelo leitor sem o efeito da sobreposição de ornamentos comumente encontrado em outros autores. Segundo Lima,

> A partir de Baudelaire (e também Poe e Valéry), Benjamin percebe que a lírica é um destino inteiramente digno para a vivência urbana, moderna. Mas, ao contrário, se acaso se busca reconstruí-la nos moldes anteriores, não será nada mais que uma tentativa equivocada de falsificação de uma experiência (LIMA, 2013, p. 480).

Com a ideia de falsificação de experiência é possível retomar o desmoronamento da aura, descrito em PHF, ocasionado pelo desejo de forjar nas novas fotografias a ambiência de mistério (o vapor que circulava as chapas) e singularidade oriunda da daguerreotipia. Se em Atget a aura é aniquilada, ela também deixa de existir em Baudelaire, pois ambos permitiram que seus trabalhos refletissem de forma crua e natural as consequências de um crescimento desordenado da metrópole que se empunha com o *progresso técnico* ao homem moderno. Benjamin (1989) conclui que os *encontrões* nas calçadas parisienses e as demais experiências às quais o poeta se submeteu foram como o critério insubstituível que fizeram da vida dele aquilo que foi. “Tal é a natureza da vivência que Baudelaire pretendeu elevar à categoria de verdadeira experiência. Ele determinou o preço que é preciso pagar para adquirir a sensação do moderno: a desintegração da aura na vivência do choque” (BENJAMIN, 1989, P. 145).

Em SATB, Benjamin inicia suas reflexões sobre a aura, relacionando-a à memória, a partir da obra *Em Busca do Tempo Perdido*, de Proust, e toma a definição de memória involuntária como base para o desenvolvimento de sua escrita. O termo memória pura, utilizado por Bergson, transforma-se em *mémoireinvolontaire* na teoria de Proust. A memória como atividade que não cessa, detêm elementos de caráter voluntários e involuntários, dependendo da atividade mental para registrá-las. Segundo Benjamin, Proust conclui que “o passado encontrar-se-ia em um objeto material qualquer, fora do âmbito da inteligência e de seu campo de atenção” (BENJAMIN, 1989, p.106). Ainda afirma que acontece por acaso e de forma única para cada indivíduo.

A partir das palavras de Proust, Benjamin define a *mémoireinvolontaire*como algo que

> traz marcas da situação em que foi criado e pertence ao inventário do indivíduo multifariamente isolado. Onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo (BENJAMIN, 1989, p.107).

O autor toma como exemplos os cultos, cerimônias tradicionais ou religiosas e festas que funcionam como elemento de união entre as recordações voluntárias e involuntárias, não mais sabendo onde acaba uma e inicia a outra.

Retornando à questão inicial, seguindo as reflexões de Walter Benjamin, a aura equivale às imagens contidas nesta *mémoireinvolontaire.* Tais imagens são deflagradas a partir de estímulos vindos de um objeto e captados pela percepção. A percepção desta "aura em torno do objeto corresponde à própria experiência que se cristaliza em um objeto de uso sob a forma de exercício" (BENJAMIN, 1989, p.137).

Para Benjamin (1989), a industrialização e o aparecimento de dispositivos, dotados da possibilidade de fixar imagens e sons provindos dos acontecimentos do meio, ampliaram o alcance da *mémoirevolontaire*e, mesmo tendo se configurado como uma grande vitória para a sociedade, acarretaram a crescente perda da experiência e o atrofiamento da capacidade perceptiva do indivíduo moderno. O constante acesso à lembrança voluntária, em forma de retratos concretizados através das câmeras fotográficas, reduzia a faculdade imaginativa do homem.

O filósofo afirma que as imagens insípidas vindas do material fotográfico tem papel decisivo na decorrência da queda da aura. As imagens retratadas através da fotografia se distinguem consideravelmente daquelas suscitadas pela *mémoireinvolontaire.* Aquelas que brotam a partir de nossas memórias possuem uma aura distinta daquelas retratadas a partir do daguerreótipo[71]. Ali falta um

[71] É possível perceber uma inversão de ponto de vista no que se refere ao daguerreótipo neste texto e em PHF. Segundo Palhares "A ênfase é colocada agora no caráter inumano da daguerreotipia. Nenhum vestígio de auraé mais possível nas primeiras fotografias; aura e técnica estão mais do que nunca dissociadas. (PALHARES, 2006, p. 101)

componente imprescindível, a perceptibilidade de uma atenção humana para dentro do aparelho. E esta perceptibilidade consiste na aura.

> A experiência da aura se baseia, portanto, na transferência de uma forma de reação comum na sociedade humana à relação do inanimado ou da natureza do homem. Quem é visto, ou acredita estar sendo visto, revida o olhar. Perceber a aura de uma coisa significa investi-la do poder de revidar o olhar (BENJAMIN, 1989, p. 139-140).

Benjamin acredita que o acima exposto é confirmado pelos fragmentos que constituem a *mémoireinvolontaire* e escapam da memória sujeita ao cuidado do intelecto. Por este motivo, estas lembranças reforçam um conceito de aura pautado sobre um fenômeno de uma distância que não pode se repetir. Este fato acentua seu caráter de objeto a ser cultuado, que será em sua essência inacessível, reforçando sua característica aurática, tal qual a da imagem de culto, definida em OART. Segundo Benjamin (1989), Proust ocasionalmente se referia a conceitos relacionados à teoria da aura, e para exemplificar, cita um trecho de *A larecherchedutempsperdu,* em que o novelista descreve a esperança de certos admiradores, lisonjeados com a possibilidade de que permaneça nos objetos algo do olhar lançado a eles. Para Benjamin, essa possibilidade de permanência seria a retribuição do olhar. O filósofo afirma que também em Valéry, é possível constatar uma relação de olhar entre observador e objeto. Colocando as ideias de Valéry sobre o sonho, nos quais poderia existir uma equação no momento em que o observador via o objeto e este era visto pelo objeto, Benjamin parece perceber que a sua percepção sobre o assunto poderia dialogar com a percepção de aura.

Retornando à poesia de Baudelaire, Benjamin afirma que o poeta inscreveu no decorrer de toda a sua obra *Flores do Mal*, o declínio da aura devido aos olhos humanos terem perdido a capacidade de olhar. “Um olhar poderia ter efeito tanto mais fascinante quanto mais profunda fosse a distância daquele que olha e que foi superada nesse olhar” (BENJAMIN, 1989, p.141). Uma expectativa que se inicia no olhar, mas que o poeta reconhece como uma operação frustrada.

Deste ponto em diante, o texto central será OAERT, no qual Walter Benjamin amplia a discussão sobre a aura para além da fotografia e discorre sobre o desaparecimento aural associado ao desenvolvimento das técnicas de reprodução fotográficas e cinematográficas. A particularidade espaço-temporal da aura reaparece aqui, reforçando o caráter de singularidade do objeto por ela envolto, no caso, a obra de arte. O autor afirma que a possibilidade da reprodução industrial substitui a característica de existência única da obra de arte por uma *existência serial.*

Para esclarecer como a reprodução técnica destrói a aura da obra, Benjamin caminha pela história da arte, perpassando pelo seu uso ritual e político e explicitando sua transição entre valor de culto e valor de exposição. O autor afirma que

> as mais antigas obras de arte, como sabemos, surgiram a serviço de um ritual, inicialmente mágico, e depois religioso. O que é de importância decisiva é que esse modo de ser aurático da obra de arte nunca se destaca completamente da sua função ritual (BENJAMIN, 1994, p. 171).

Ou seja, o valor de culto de uma obra está sempre ligado ao âmbito ritual e será o responsável por mantê-la atrelada a uma determinada tradição, o que significa atestar sua unicidade e, consequentemente, sua autenticidade[72].Para ilustrar o valor de unicidade relacionado ao uso ritual da obra de arte, Benjamin (1994) cita o exemplo da estátua da Vênus, cultuada em determinada tradição entre os gregos, mas vista como *ídolo malfazejo* em outra tradição da Idade Média. Para o autor, esse "valor único da obra de arte 'autêntica' tem sempre um fundamento teológico [...]: ele pode ser reconhecido, como ritual secularizado, mesmo nas formas mais profanas do culto ao Belo" (BENJAMIN, 1994, p. 171). E assim se mantem durante três séculos após o Renascentismo. Segundo Benjamin (1994), à medida que as obras se emancipam de

[72] Em SATB, a tradição aparece relacionada ao caráter verdadeiro da experiência. Aqui a tradição se relaciona ao valor aurático da obra.

> seu uso ritual, aumentam as ocasiões para que elas sejam expostas. A exponibilidade de um busto, que pode ser deslocado de um lugar para outro, é maior que a de uma estátua divina que tem sua sede fixa no interior de um templo. Aexponibilidade de um quadro é maior que a de um mosaico ou de um afresco, que o procederam (BENJAMIN, 1994, p. 173).

Com a reprodução técnica essa situação se inverte, pois o critério de autenticidade não se aplica à arte reprodutível, que passa a cumprir uma função menos ritual do que social, isto é, política.Neste momento, há uma inversão de valor de culto para valor de exposição, pois a obra de arte pode ser acessada pelo público de maneira mais fácil. O autor cita a fotografia, afirmando que:

> A obra de arte reproduzida é cada vez mais a reprodução de uma obra de arte criada para ser reproduzida. A chapa fotográfica, por exemplo, permite uma grande variedade de cópias; a questão da autenticidade das cópias não tem nenhum sentido. Mas, no momento em que o critério da autenticidade deixa de aplicar-se à produção artística, toda a função social da arte se transforma (BENJAMIN, 1994, p. 171).

O cinema, que já nasce como arte tecnicamente reprodutível, é também utilizado como exemplo, pois tem em seu formato as condições necessárias para a difusão entre as massas, já que despende de alto custo para sua produção. Benjamin (1994) frisa, porém, que não se deve deixar de analisar que essa facilidade de difusão pode ser utilizada mais tarde pelo fascismo para alastrar seus ideais quando surge o filme falado, considerado pelo autor um retrocesso na arte cinematográfica.Segundo o autor,

> o fascismo tenta organizar as massas proletárias recém-surgidas sem alterar as relações de produção e propriedade que tais massas tendem a abolir. Ele vê sua salvação no fato de permitir às massas a expressão de sua natureza, mas certamente não a de seus direitos. Deve-se observar aqui, especialmente se pensarmos nas atualidades cinematográficas, cuja significação propagandística não pode ser superestimada, que a reprodução em massa corresponde de perto à reprodução das massas. Nos grandes desfiles, nos comícios gigantescos, nos espetáculos esportivos e guerreiros, todos captados pelos aparelhos de filmagem e gravação, a massa vê o seu próprio rosto. Esse processo, cujo alcance é inútil enfatizar, está estreitamente ligado ao desenvolvimento das técnicas de reprodução e registro. (BENJAMIN, 1994, p. 194-195).

Benjamin aponta uma estetização da política imposta pelo fascismo, que tinha como intuito não deixar que os direitos das massas se legitimassem, fortalecendo as relações de produção e propriedade sustentadas pelo capitalismo.O filósofo, em determinado momento de seu texto, conclui que “as massas tem o direito de exigir a mudança das relações de propriedade; o fascismo permite que elas se exprimam, conservando, ao mesmo tempo, essas relações. Ele desemboca, consequentemente, na estetização da vida política” (BENJAMIN, 1994, p. 195) e completa atribuindo o fenômeno da estetização da política a iniciativas de d’Annunzio, Marinetti e Hitler.Tal estetização, segundo Benjamin (1994), converge para a guerra, que constitui uma forma de comportamento humano adaptada ao aparelho.

Como é possível conferir no texto, o filósofo alemão, a partir de uma crítica ao manifesto de Marinetti, constata que a estética da guerra bloqueia a utilização natural de forças produtivas com a intensificação dos recursos técnicos, dos ritmos e das fontes de energia, gerando uma utilização antinatural da técnica, em uma relação de duas vias: se por um lado, a sociedade não estava madura o

suficiente para fazer uso da técnica, esta não estavaavançada o bastante para controlar as forçar da sociedade. Para o filósofo,

> a guerra é uma revolta da técnica que cobra em ‘material humano’ o que lhe foi negado pela sociedade. Em vez de usinas energéticas, elamobiliza energias humanas, sob a forma de exércitos. Em vez do tráfego aéreo, elaregulamenta o tráfego de fuzis, e na guerra dos gases encontrou uma nova forma de liquidar a aura (BENJAMIN, 1994, p. 196).

Voltando à discussão sobre a aura, Benjamin, neste texto, a conceitua como o fez em PHF, a partir de suas característicasfísicas e históricas.Tomando o mesmo exemplo que o autor expõe no texto, um indivíduo ao observar uma cadeia de montanhas no horizonte, aspira a aura desta paisagem, pois este momento será único para ele e não se repetirá da mesma forma. A cena descrita transmite a ideia de unicidade, característica abordada pelo autor quando relaciona a obra de arte à tradição.Para Benjamin, o declínio da aura e, consequentemente, desta unicidadee autenticidade, está ligado aos movimentos de massas e provém do desejo de tornar as coisas mais próximas e reproduzi-las. O autor afirma que

> a massa é a matriz da qual emana, no momento atual, toda uma atitude nova com relação à obra de arte. A quantidade converteu-se em qualidade. O número substancialmente maior de participantes produziu um novo modo de participação. O fato de que esse modo tenha se apresentado inicialmente sob uma forma desacreditada não deve induzir em erro o observador (BENJAMIN, 1994, p. 192).

Aqui Walter Benjamin (1994)se refere à crítica de que as massas se interessam apenas pela obra de arte como distração, diferente do conhecedor que a aborda com *recolhimento*. O filósofo discorre sobre a diferença entre essas duas categorias de recepção da obra de arte: no recolhimento, o observador mergulha

dentro da obra de arte e na distração acontece o contrário, a massa faz com que a obra mergulhe em si. A afirmação é exemplificada com a arquitetura, que é uma arte cuja recepção, que pode ser tanto de ordem tátil (uso), quanto de ordem ótica (percepção), acontece coletivamente. O que distingue a recepção tátil e a recepção ótica é que na primeira, o hábito é responsável por sua efetivação, enquanto o fator correspondente na segunda seria uma observação casual, que pode obter, em determinados momentos, um valor canônico. “Pois as tarefas impostas ao aparelho perceptivo do homem, em momentos históricos decisivos, são insolúveis na perspectiva puramente ótica: pela contemplação. Elas se tornam realizáveis gradualmente, pela recepção tátil, através do hábito” (BENJAMIN, 1994, 0. 193).

Porém, de acordo com Benjamin (1994), a realização de certas tarefas se tornou um hábito e podemos efetuá-las mesmo distraídos, pois

> através da distração, como ela nos é oferecida pela arte, podemos avaliar, indiretamente, até que ponto nossa percepção está apta a responder a novas tarefas. E como os indivíduos se sentem tentados a esquivar-se a tais tarefas, a arte conseguirá resolver as mais difíceis e importantes sempre que possa mobilizar as massas (BENJAMIN, 1994, p. 194).

E esta mobilização das massas, a qual o autor se refere, é empreendida com sucesso pelo cinema. Nesta arte, a recepção através da distração constitui transformações nas estruturas perceptivas e a dominante tátil se faz presente reestruturando o sistema perceptivo através do efeito de choque de suas sequências de imagens. Palhares afirma que no cinema essas imagens não se fixam e essa reestruturação acontece porque “a associação de ideias é permanentemente interrompida. Assim, o espectador fica submetido a choques ininterruptos, cuja repetição rigorosa os transforma com o passar do tempo em hábito” (PALHARES, 2006, p. 66). Acompanhando o raciocínio de Palhares (2006) e os textos aqui propostos, é possível fazer um paralelo entre os choques descritos pelo filósofo também em SATB.

A partir da análise empreendida acerca destes três textos de Walter Benjamin, percebo como o autor perpassou sobre temas presentes no início do século XX, buscando associar as mudanças refletidas por tais fenômenos na sociedade e na produção artística da época. De forma dialética, o filósofo entreviu as qualidades positivas e negativas referentes à noção de aura e sua posterior queda, como quem lança para cima uma moeda e, no momento em que ela retorna do ar para sua mão, pode ver suas duas faces se alternando. Essas posições, no entanto, não permaneceram estanques, como não o foram os acontecimentos que estimularam suas reflexões. Encontro nos estudos de Walter Benjamin sobre a aura uma grande relevância, pois seu olhar não se restringe apenas ao contexto da crítica de arte, mas pondera as origens dos problemas propostos, a forma como a sociedade reagia a esses problemas e seus reflexos, além de indicar que caminhos poderiam ser propostos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Infância e história. Destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas – I. Magia e técnica, arte e política. Trad. Sérgio Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Obras escolhidas - III. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Trad. José Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

KRACAUER, Siegfried. O ornamento da massa: ensaios. Trad. Carlos Eduardo João Machado e Marlene Holzhausen. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

LIMA, João Grabriel. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. in: Princípios. Revista de filosofia, Natal, v. 23, n. 33, p. 449-484, jan./jun. 2013.

MURICY, Kátia. Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

PALHARES, Taisa Helena Pascale. Aura: a crise da arte em Walter Benjamin. São Paulo: Barracuda, 2006.

SOULAGES, François. Estética da fotografia: perda e permanência. Trad. Iraci D. Poleti e Regina Salgado Campos. São Paulo: SENAC, 2010.

BOI DE MAMÃO NA COMUNIDADE: REFLEXÕES SOBRE MEMÓRIA, HISTÓRIA, ARTE POPULAR E IDENTIDADE CULTURAL.[73]

Autores: Amalhene Baesso Reddig; Laura dos Santos Goulart; Leonardo Pinheiro; Silemar Maria de Medeiros da Silva[74].

Área temática do GT: Educação e Educação Patrimonial.

Palavras-chave: Boi de Mamão, memória, cultura e identidade.

O boi de mamão é uma das brincadeiras de grande atração popular em Santa Catarina, como afirma Doralécio Soares em seu livro Folclore Catarinense (2002). Vinda dos Açores como Bumba meu Boi, a dança chegou em Santa Catarina como Boi de Panos, e um dia, na pressa de terminar o boi antes de uma apresentação, utilizaram um mamão verde para fazer a cabeça, e assim, ficando conhecido como Boi de Mamão. Segundo o autor, "as versões variam mas o tema é sempre o mesmo: morte e ressurreição do boi" (DOLARÉCIO, 2002, p. 49). Durante muitos anos, o folguedo foi forte na região de Criciúma, cidade do sul catarinense, com várias apresentações; como ocorreu também com o Boi da FUCRI/UNESC – um Boi que, muitas vezes, inspirava outros grupos. Houve um período em que o Boi era apresentado na comunidade que o (re)conhecia e adorava, mas aos poucos, ele foi sendo esquecido dentro da própria universidade. Por essa razão, algumas tentativas de ressuscitar esse Boi da FUCRI/UNESC foram acontecendo, entre elas o projeto de extensão: Boi de Mamão na Comunidade: reflexões sobre memória, história, arte popular e identidade cultural. Projeto aprovado pelo Edital Nº 23/2013 da Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação (UNAHCE).

[73] Partes deste texto foram elaboradas a partir do projeto aprovado e do texto apresentado no V Semana de Ciência e Tecnologia da UNESC.

[74] Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) – GEDEST – Profª MSc. Silemar Maria de Medeiros da Silva. profsila@yahoo.com.br

O presente texto visa relatar sobre esse projeto, o qual prevê duas etapas, a primeira numa escola estadual e a segunda dentro da Universidade. No momento, apresentamos o resultado parcial com o objetivo de reativar a cultura da brincadeira do Boi de Mamão na comunidade, no envolvimento direto com a dança, o teatro e as cantigas que contam essa história. Somado a esse objetivo, propomos reflexões sobre memória, história, arte popular e identidade cultural.

No exercício de uma escrita acadêmica o diálogo teórico é necessário, para tanto as discussões sobre memória, história, arte popular e identidade cultural tem em seu cenário os autores: Dolarécio Soares (2002), Eclea Bosi (1979), Michel de Certeau (2008), Stuart Hall (2011) entre outros. Inspiramo-nos na escrita de Passos e Pereira (2009), quando as mesmas ao apresentarem um livro sobre práticas culturais em pesquisa trazem uma metáfora com a palavra “fuxico”, para elas “na cultura brasileira a palavra fuxico encontra sua polissemia entre a costura e a conversa” (p. 7). Ao acompanharmos um grupo de alunos, professores, acadêmicos, ex-alunos, equipe diretiva, pais envolvendo-se no fazer e pregar fuxicos enquanto fuxicavam coisas que marcavam suas histórias de infância, suas memórias envoltas com questões da cultura popular, vamos costurando uma conversa fuxicando coisas que dão corpo ao desafio dessa escrita.

Enquanto falamos do Boi no sentido de evidenciar o exercício de sua “ressurreição”, não apenas uma ressurreição que faz parte do enredo da brincadeira, ou seja: o Boi morre e ressuscita, mas falamos da ressurreição em outra perspectiva. Considerando aqui que o Boi da FUCRI/UNESC morreu, literalmente falando, assumimos o desafio de ressuscitá-lo enquanto algo que marca nossa cultura. Para Santos, “cada cultura é o resultado de uma história particular, e isso inclui também suas relações com outras culturas” (2004, p.12), nesse sentido o projeto se inicia com a retomada de um Boi de Mamão que havia na FUCRI/UNESC; o boi era conhecido pelas pessoas da região como “Boi da FUCRI”. Nossa proposta é retomar essa história, reconstruir esse boi em diálogo com a comunidade, que na primeira etapa do projeto é a Escola de Educação Básica Governador Heriberto Hulse, parceira direta nesse projeto que se caracteriza como uma ação de extensão (etapa praticamente concluída).

O projeto está em andamento e relatamos aqui as primeiras experiências propondo as reflexões centrais que fundamentam sua história: reflexões sobre memória, história, arte popular e identidade cultural.

A escola tem o Ensino Médio Inovador, o qual atende os alunos em período integral. Nas disciplinas de Teatro e Artesanato, 35 estudantes foram conhecendo/revisitando a história do boi, muitos já tinham ouvido falar sobre o Boi, poucos não o conheciam. Teve quem, inclusive, já havia participado da brincadeira, com isso, os alunos trocaram informações sobre a história, resgatando memórias, no sentido de que “a memória é a reserva que se dispõe da totalidade de nossas experiências” (BOSI, 1979, p. 13). São memórias que saem do individual e buscam a coletividade porque encontram eco no pensar do outro, na construção de uma história coletiva que se dá por pedaços, fuxicando aqui, fuxicando ali. Há uma construção social que se faz nesse movimento de provocação da memória. Algo que remete à lembranças, que para Bosi se dá enquanto sobrevivência do passado (1979). Para a autora “a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos do convívio e os grupos de referências peculiares a esse indivíduo”. (BOSI, 1979, p. 17).

Michel de Certeau (1995) questiona sobre: como funciona a expressão cultural com relação à sua inserção social? Para ele a cultura se desenha na pluralidade. Entre conhecer os personagens e suas características, os alunos foram modelando em argila, construindo em papel machê e montando o “Boi do Heriberto”, o qual soma a contribuição de muitas mãos: acadêmicos da UNESC, professores, supervisores, serventes, ex-alunos, mães e alunos de diferentes turmas da escola. Assim, os personagens foram ganhando vida, recebendo nomes e participando de coreografias, com o desafio de dançar para a comunidade, resgatando a memória desta manifestação folclórica.

Na apresentação do Boi de Mamão, cada cena, cada personagem, roupas e acessórios, são trazidos da cultura regional de onde o Boi é apresentado. Por isso a encenação muda dependendo de cada região, cada grupo põe elementos de sua cultura na apresentação, sem perder o elemento central da história, que é a morte e a ressurreição do Boi. A encenação fica o tempo inteiro em volta do Boi de Mamão,

que junto com os outros personagens, encenam o enredo envolvendo o público. Há a necessidade da reciprocidade por parte dos espectadores, o espetáculo interage o tempo inteiro com os adultos e crianças que o assistem. A morte do boi nos lembra os momentos ruins que vivenciamos diariamente, a ressurreição nos diz que estes mesmos momentos podem mudar e se tornar algo melhor; ou então podemos sentir que tudo pode ser diferente e divertido, dançar a ressurreição do Boi é dançar a vida, a alegria de poder fazer novamente. Parte da brincadeira do boi é assim contada:

> Como um autêntico ginete, o cavaleiro prepara a armada, escolhendo a melhor posição para atirar o laço sobre o boi, que está a investir contra os que o estão provocando. O laço boleado é atirado sobre as aspas do boi, numa laçada perfeita. As palmas da assistência coroam a habilidade do cavaleiro, pois ginete que se preza acerta no primeiro laço. (SOARES, 2002, p. 59).

Após o término da confecção dos personagens, houve os ensaios para possíveis apresentações do Boi do Heriberto. Os alunos, de um modo geral, não se entregaram por inteiro em um primeiro momento, mas após a primeira apresentação se comprometeram a apresentar e continuar com essa história na escola. Com os ensaios e apresentações, além de reforçar o que eles já haviam aprendido, como o trabalho em conjunto, os alunos aprenderam mais sobre o teatro, a dança e a cantoria. Fizemos um ensaio na UNESC, na sala de dança, com a ajuda de coreógrafo e maestro do Setor de Arte e Cultura, nesse momento os alunos aprenderam coreografias mais elaboradas e ampliaram o roteiro feito na escola, seguindo sempre a história principal do Boi de Mamão, para assim, irem criando autonomia, e continuar construindo a história do Boi do Heriberto. A relação dos alunos da escola com o enredo do Boi de Mamão foi se ampliando, foi se construindo com cumplicidade e parceria. Conseguimos presenciar alunos que com cuidado e carinho vão dando vida aos personagens. A energia antes e depois das apresentações é vibrante, os alunos se comprometeram a serem os personagens,

ensaiaram e apresentaram com muita vontade e determinação, após as apresentações a alegria fica estampada no rosto deles, por terem conseguido fazer um teatro lindo e divertido, com os personagens que eles ajudaram a criar. Embora não aconteça com todos os alunos ao mesmo tempo, percebemos que a cada apresentação mais alunos se envolvem, e que eles vão criando uma certa autonomia e comprometimento com a brincadeira.

O projeto encontra-se em andamento, e como resultado parcial podemos afirmar que com a confecção dos personagens do boi, houve um envolvimento significativo com a comunidade escolar, tanto os alunos quanto serventes, pais, ex-alunos, supervisores, e outros. Aumentando a possibilidade de interação dos alunos entre si e com a comunidade como um todo. Essa interação foi (re)criando novas identidades, pois, segundo Stuart Hall, em seu livro A Identidade Cultural na Pós Modernidade:

> [...] a identidade é formada na 'interação' entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o 'eu real', mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais 'exteriores' e as identidades que esses mundos oferecem. (2005, p.11).

Para o autor a identidade não é fixa, ela muda de acordo com a forma como o sujeito é representado – o que não se dá automaticamente – é uma relação que envolve interação do sujeito com ele mesmo, com o outro e com o mundo. Segundo Hall (2005), a identidade passa a chamar-se a política da "diferença".

A participação dos acadêmicos na escola dialoga com um dos papeis da extensão, ou seja, estreitar a relação universidade e comunidade escolar. Reviver o Boi da FUCRI/UNESC, é relembrar histórias, resgatar as memórias fomentadas com o folguedo, e a partir daí, construir uma nova lembrança. Eclea Bosi, ao falar de lembrança, nos diz que:

> [...] é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que

> ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição. (1979, p. 39)

Nesse sentido a brincadeira do Boi vem lapidar histórias, enquanto aproxima gerações no exercício de refletir sobre as práticas culturais, ao mesmo tempo em que falamos delas, a partir de fragmentos que delas podemos lembrar, registrar, refazer, redesenhar, ou simplesmente fuxicar.

Considerando assim o folguedo do Boi de Mamão como parte da cultura popular, tomamos como referência o que diz Arantes (1981, p.26), ou seja: "a cultura popular constitui os diversos núcleos de identidade dos vários agrupamentos humanos, ao mesmo tempo que os diferencia uns dos outros". O folguedo do Boi de Mamão faz parte da cultura de Santa Catarina e, assim, o projeto visa fomentar a dança; momento em que a comunidade vive e relembra sua própria cultura, adquirindo um maior aprendizado sobre sua história. Logo após o término da confecção dos personagens, a escola foi convidada para apresentar no evento Primavera e Paz[75], no qual os alunos se deslocaram até a Universidade para apresentar; aumentando a interação deles com a comunidade acadêmica, assim como o entusiasmo para com uma representação da cultura popular.

No dizer de Michel De Certeau (2008, p. 9) “para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. Nesse sentido, entendemos que quanto mais os alunos se envolvem com o folguedo – aqui também chamado de brincadeira do Boi – mais eles se comprometem em fazer melhor, seus olhos brilham e a entrega repleta de satisfação toma conta, mesmo que em um curto espaço de tempo, mas faz-se um *tomar conta* com intensidade.

Assim, fomos aos poucos ajudando o grupo da Escola Heriberto Hulse criar autonomia na apresentação do Boi de Mamão na escola e em outros locais. Nos ensaios e apresentações, posteriores à apresentação na Unesc, percebemos que os

[75] O evento cultural *Primavera e Paz* é realizado pelo setor Arte e Cultura da UNESC e ocorre anualmente na semana do início da primavera, no mês de setembro. Ocorre no Espaço Cultural UNESC – Bloco da Reitoria, este ano foi a sua 16ª Mostra de Orquídeas. Nesta mostra há exposições de flores, arte e artesanato, além de oficinas e apresentações artístico-culturais.

alunos tomaram a iniciativa de definir suas atuações com determinados personagens, fizemos um roteiro junto com os estudantes, eles leram, ensaiaram e apresentaram, cada vez melhor e mais envolvidos.

As apresentações da escola, com o Boi do Heriberto continuam, ainda com o auxílio dos bolsistas do projeto, os quais já estão envolvidos com a segunda fase dessa proposta. Somado às experiências adquiridas pelos bolsistas na confecção e apresentação do Boi do Heriberto, temos agora a confecção do Boi da FUCRI/UNESC, o qual vem retomando a história por meio dos fragmentos que restaram do boi – cabeça do carneiro, da mariana, do cavalinho, entre outros – o trabalho envolverá também a restauração.

Nesse exercício, remetemo-nos a Laraia (2004, p. 45), no sentido de que "O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecedem". Sendo assim, a vivência com a brincadeira do Boi de Mamão oportuniza a ideia de coletividade, há uma troca entre pares e entre gerações diferenciadas provocando conhecimentos sobre processos acumulativos que tem a cultura, que é algo em movimento, assim como a própria construção da identidade.

Com isto, concluímos que o projeto caminha positivamente, já que conseguimos chegar a resultados esperados, como o envolvimento dos alunos, a interação da comunidade e o comprometimento dos envolvidos com o projeto em si; a dança do Boi de Mamão propõe esta relação da comunidade com os participantes. Com este projeto, nossas expectativas foram superadas até então, tivemos ajudas inesperadas e o projeto vai ganhando corpo com um movimento entre agulhas, linhas, pinceis, mostrando como é forte a cultura, a história e a memória do Boi de Mamão em Santa Catarina. Um exercício de fuxicar histórias, memórias, lembranças, entre outras coisas que insistem em nos constituir sujeitos cada vez mais participativos.

Referência Bibliográfica

ARANTES, Antonio Augusto. O que é cultura popular. 14.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. 83 p.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Tao. 1979.

CERTEAU, Michel de. A Cultura no Plural. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura, um conceito antropológico. 17.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

PASSOS, Mailsa e PEREIRA, Rita. Identidade, Diversidade: práticas culturais em pesquisa. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

SANTOS, José Luiz. O que é cultura. São Paulo, Brasiliense, 2004.

SOARES, Doralécio. Folclore Catarinense. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2006.

UM OLHAR SOBRE O OBJETO E O ATOR NAS OBRAS DE TADEUSZ KANTOR E O GRUPO PERIFÉRICO DE OBJETOS

MARIA DE FÁTIMA DE SOUZA MORETTI

Neste artigo, proponho um estudo sobre o objeto, que pode ser reconhecido como categoria artística, mais especificamente no contexto do teatro de animação e os atores que darão vida a estes objetos. Tomo como referência as obras de Tadeuz Kantor e o grupo *Periférico de Objetos*. A escolha destes artistas deve-se, sobretudo, às suas referências temporais e espaciais.

O objeto funcional, aquele objeto fabricado industrialmente, aos poucos vai ocupando um lugar privilegiado no cenário artístico da primeira metade do século XX. Nas obras de Kantor e no grupo *Periférico de Objetos* o objeto passa a ser instrumento de ressignificação do sentido da arte na sociedade. As obras do grupo Periférico de Objetos são referências estéticas mais atuais e marcam a reconfiguração do teatro de animação sobre tudo na América Latina.

A imagem do boneco aparece no princípio do século XX cercada de muitas abordagens. Edward Gordon Craig viu no boneco um símbolo que poderia ajudar o ator a superar a interpretação baseada na recitação do texto e a interpretação realista predominante na época. Craig estava apontando para a necessidade de mudanças na concepção de interpretação dos atores que era artificial, realista, em que praticamente somente o rosto falava.

Antes de Craig, o alemão H. Von Kleist já dizia que “as imagens raras que são capazes de seduzir os espectadores vêm de uma marionete que não deixa de ser humana, uma utopia edênica”. Ele diz, ainda, que os bonecos mostram ritmo, mobilidade e leveza, deixando clara a vantagem que possuem sobre os humanos, eles não têm afetações, pois não têm sentimentos (KLEIST, 1993, p. 13).

Mas é com o treinamento e uso da máscara que o conceito de ator ideal de Craig fica próximo da sua concretização. Em 1908, Craig começa a editar a revista *The Mask*. Data desta época o início do trabalho para organizar uma exposição sobre a

arte africana que só acontece, em 1914, no Kunstgewerbe Museun de Zurich. Juntamente com Appia, Craig reuniu bonecos javaneses, máscaras orientais e muitas máscaras africanas. No catálogo da exposição, Craig[76], citado por Bablet, escreveu:

> Não se trata de máscaras como as conhecemos na Europa, mas de máscaras verdadeiras de teatro. Na África em um só metro quadrado de terra, existe mais teatro do que em todas as cidades da Europa juntas. Na África o teatro é vivência diária e dele todos participam. Cada um faz parte do seu teatro. Seu teatro é a sua vida e a sua vida é um teatro (BABLET, 1988, p. 137).

Ao imaginar a supermarionete, Craig procurava um caminho na busca de um ator perfeito, pois os bonecos fazem com muita delicadeza e perfeição gestos que ele gostaria de ver nos atores.

Meyerhold se utilizou dos bonecos para que o ator se expressasse através dos gestos e movimentos corporais. Seu pensamento sobre os bonecos é semelhante ao de Craig. Para ele, quando o ator conseguir o grau de expressão que consegue o boneco, este é um bom ator. Sugeria que seus atores observassem a interpretação de bonecos, principalmente, nas apresentações dos espetáculos populares chamados *Petruchka*, nome do personagem principal deste gênero teatral (JURKOWSKI, 1990, p. 3, 4).

Pode-se perceber assim que nas vanguardas do princípio do século, o teatro de bonecos e máscaras foi uma referência importante como arte, capaz de sugerir caminhos para a nova arte teatral que se vislumbrava. A contribuição maior foi no sentido de apontar caminhos para um tipo de interpretação e arte não realista.

---

[76] CRAIG, E. G. Masken, Marionetten&Bücherschauaus der Sammlung der Theaterkunst- Schule Arena Goldoni, Florenz, 1914.

O Ator e o Objeto na Obra de Tadeusz Kantor

A obra de Tadeuz Kantor permite identificar a ressonância das reflexões duchampianas, surrealistas e dadaístas na linguagem teatral, possibilitando-nos ver a inter-relação entre espaço, tempo, objeto e ator.

Kantor, assim como Duchamp, busca retirar dos objetos a sua função vital, utilitária, sua significação original e concreta. Para este artista polonês, o objeto deixa de ser um acessório qualquer da cena e passa a ter tanto valor quanto o ator, a luz, o som, o espaço.

Os aspectos dadaístas são percebidos na obra de Kantor, principalmente, na desconstrução do objeto, o seu uso como impulso criador e os ready-mades, a partir de bonecos que, em algumas cenas, pareciam próteses no corpo do ator. Durante o período das vanguardas artísticas do final do século passado, percebe-se uma rejeição comum ao realismo na cena e à falsificação da vida. Além disso, elas apontam os limites psíquicos humanos que impossibilitam o permanente controle da consciência e da emoção, incompatíveis com os conceitos de beleza e elegância. Um dos aspectos herdado por Kantor diz respeito a “mostrar a vida, utilizando-se da morte”. Kantor se apropria dessa ideia e dá os manequins a seus atores como referência. Os manequins, presentes em *La classe morte* (1977), parecem ter vida expressa em seus olhos, porém sem poder se comunicar com o mundo exterior. A ruptura com a lógica realista, visível na obra de Kantor, mostra aspectos do surrealismo e dadaísmo. Eruli, ao falar do espetáculo Wiolopole-Wiolopole, afirma que os personagens se comprimem aos objetos, parecendo serem uma coisa só. Segundo a autora:

> Cada personagem leva um objeto que acaba sendo uma sorte de prótese, sem o qual ele não saberá existir. Os soldados se agarram aos seus fuzis, os civis a seus bens (malas, mesas). Jozká ao espelho que faz dela uma imagem digna de uma madalena do século XVII, a tia Bigote se apega a

> sua grossa cruz que ela carrega em torno do pescoço, a noiva com seu véu furado, que lhe servirá também de mortalha (ERULI, 1991, p. 9).

Como descreve Brunela Eruli, na obra de Kantor, cada objeto, tomado em si mesmo, reconstitui-se quando se une ao corpo do ator, configurando uma conformação. O objeto e o ator se acomodam formando uma simbiose. Assim, o objeto é sustentado pelo ator e o ator é sustentado pelo objeto. Como no caso do violino do exilado (Figura 18) nas palavras de Brunella Eruli: “O violino que o exilado segura em suas mãos é o reflexo de sua própria condição” (ERULI, 1991, p. 15). Da mesma forma, que dá um valor unitário a cada elemento de seu espetáculo, une-os e faz deles uma coisa só. Um precisa muito do outro para se fazer presente e, nesse sentido, Kantor intensifica essa presença dando à dupla o mesmo tom, a mesma cor da madeira envelhecida, assim como o personagem é um homem envelhecido, acoplado a um velho violino associado a uma melodia que evoca o passado.

De fato, as emoções que Kantor inflige a seus espectadores são o resultado de uma visão lúcida da condição humana. Kantor está sempre nos fazendo refletir sobre esta condição humana, através de seu passado, de suas lembranças, de suas memórias.

O objeto em Kantor orbita entre o *happening,* a performance, a pintura, a música e a escultura. A hibridez destas formas artísticas associada à recusa de um teatro dramático situa Kantor na constelação de artistas que Hans – Thies Lehmann chama de pós-dramáticos (LEHMANN, 2007, p.118-122). A obra de Kantor remete mais à presença que à representação, ao acontecimento teatral mais próximo do ritual. Um ritual que tenta superar a dicotomia de nossa cultura entre o sagrado e o profano, o fervor e a ironia, a morte e a vida (SCARPETTA, 1996).

Em *La classe morte,* assim como em qualquer outro espetáculo, a memória e o passado de Kantor funcionam e são fundamentais. No início da apresentação, encontra-se uma sala de aula com bancos vazios e, em seguida, sendo preenchidos por atores com bonecos grudados em seus corpos. Estes corpos sugerem, ao

mesmo tempo, passado e presente, entre eles o velho com a bicicleta, orbitam em torno das desgastadas carteiras.

Uma mulher e um *berço mecânico* se transformam em jogo para a classe. A mesma mulher será colocada em uma *máquina familiar* que provoca a abertura e o fechamento das pernas da mesma. Essa cena nos dá a impressão da cena de nascimento. O berço mecânico, com aspecto de caixão, quando ligado, balança duas bolas em madeira, provocando um barulho infernal. O potencial dos objetos se torna evidente em Kantor quando estabelece uma relação com os atores. A repetição mecânica dos objetos se confunde com a repetição mecânica dos movimentos dos atores em cena. Nesta descrição de imagens, percebemos a mulher na máquina de ganhar bebê e o berço mecânico que são determinantes para a representação de fragmentos da história polonesa com a infância do autor. Ambos marcados pela industrialização das duas grandes guerras. Temas religiosos, políticos, militares são evocados na cena de Kantor através de materialidades como: madeira, ferro, pano, e objetos desgastados e velhos que se confundem com os atores autômatas. Os personagens e objetos criados nas obras de Kantor são peças inspiradas em fragmentos do passado.

O passado é constantemente revisitado e a memória do público é instigada sensorialmente com os vestígios, rastros e marcas que os objetos, a luz, sons e imagens se constituem em cena.

A Influência de Kantor para o Grupo Periférico de Objetos

Tadeuz Kantor deixou vigente em seu teatro práticas que materializaram uma poética de objetos. Uma materialização que passa pela recriação do objeto em cena e pela interrogação constante sobre o próprio sentido do exercício teatral. Sua poética dos objetos exerce influência no teatro latino-americano e em especial na Argentina, por onde Kantor passou na década de 80.

Entre os grupos argentinos que trabalham o objeto em cena está o *Periférico de Objetos*. Sua estética imprime uma perspectiva particular e subverte o panorama teatral argentino. Baseando-se na autorreferencialidade do teatro, *O Periférico de*

Objetos determina uma presença fundamental sobre os padrões formais do teatro tradicional. Este grupo formado por Daniel Veronese[77], em 1989, utiliza o boneco antropomorfo e objetos evocativos como protagonistas das cenas.

O grupo *Periférico de Objetos* montou com bonecos e atores as obras do francês Alfred Jarry, do irlandês Samuel Beckett e do alemão Heiner Müller, além de utilizar-se dos textos de autoria dos próprios atores. O Grupo, que procurava alternativas para o teatro de bonecos, tradicionalmente reconhecido como específico para o público infantil, passou a montar com bonecos conflitos humanos como a fome, a violência e a solidão. Para Daniel Veronese, o boneco passou a ser um instrumento legítimo para abordar os conflitos humanos. O mesmo relata que:

> El rostro del muñeco exhibe angustia, encerrado en un hogar-prisión en el que van apareciendo puertas o ventanas. Un panteón de diose crueles le ofrece estas salidas, las manos que lo mueven son las mismas que lo condenan. Las puertas desaparecen cuando van a ser abiertas, las ventanas retroceden cuando conducirían al escape. El rostro nos observa sin ojos, reclamando ayuda en su desesperación muda. Vemos a los manipuladores, pero no dudamos de la vida y sensaciones del muñeco. Los hilos los buscamos en nuestra espalda, temiendo sentir las manos desnudas e invisibles que nos dan movimiento. Es sólo teatro, sugiere la conciencia tranquilizadora, pero no podemos dejar de sentir que algo está sucediendo, algo nos está impactando[78].

Uma primeira aproximação ao espetáculo *Máquina Hamlet,* de 1995, texto de Heiner Müller, permite vislumbrar uma estrutura em que se tencionam simultaneamente os manipuladores e os grandes bonecos/objetos que sugerem homens. Uma imagem antropomorfa diluída, opaca, confusa. Os bonecos aparecem sentados ao redor de

[77] Daniel Veronese é Dramaturgo, diretor de teatro, ator, bonequeiro e membro fundador do grupo de teatro *El Periférico de Objetos* criado em 1989. Baseia a sua exploração cênica na integração de atores e objetos.

[78] Entrevista a Diego Oscar Ramos em 1996, publicada parcialmente em um suplemento cultural do Jornal *El diario de Morón.* Fonte http://www.temakel.com/teatropobjetos.htm

uma mesa, ao mesmo tempo em que manipuladores estão parados em fila frente a um muro. Um velho que poderia ser Hamlet-pai está sentado em frente a um caixão. Outro manipulador atira uma caixa em miniatura (outro caixão?) sobre uma mesa coberta com tecido vermelho. O espetáculo fragmentado como o texto de Müller é entrecortado por apagões que ampliam a sensação de violência quando numa de suas intermitências aparecem manipuladores esquartejando o esqueleto de um boneco e em seguida penduram diversos de seus membros no cenário. Ofélia aparece sentada em cadeira de rodas. Ao seu lado, sobre uma mesa, dois manipuladores abrem uma caixa de vendedor de instrumentos químicos onde se encontram bonecos: sem cabeça, com tamanhos variados e membros diversos que travam uma guerra entre eles. Pode-se perceber claramente, nas imagens suscitadas, a herança de Kantor, na utilização de caixões, desconstrução, efeitos de luz e outros tantos elementos com a temática da guerra, da tortura, conectada a história da violenta repressão militar argentina ao momento histórico do entre guerra de Müller.

Entre apagões, Ofélia aparece vestida de vermelho, ajoelhada em uma jaula que sugere um prostíbulo. Os atores com máscaras de ratas gigantes a rodeiam, parecendo querer devorá-la. O anti-herói Hamlet, criminoso, violento, matricida, é reconstruído pelo *Periférico de Objetos*, através do jogo sinistro entre bonecos/objetos/atores.

Em entrevista para Ramos, Veronese argumenta que, semelhante à catarse aristotélica, o boneco funciona para o espectador como um depositário de fantasmas e desejos e o identifica com aquele que mais sofre. Ele afirma que seus bonecos são manipulados com as mãos diretamente, sem luvas nem efeitos de distanciamento, mas que o público, mesmo sabendo que o objeto está sendo manipulado, acredita naquela vida ali presente. Isto provoca uma sensação de estranhamento. O objeto, por vezes, mostra vida e em outros momentos parece morto. Verenose diz ainda:

> Invadimos algo que nos permitió entrar en otro terreno, que es el montaje del espacio corporal del actor con el espacio corporal del objeto. Hay una zona entre los dos cuerpos que no tiene representatividad en la

> cotidianeidad. Cuando esta relación está vivida como real, como posible, es cuando se produce esta ambigüedad, esta magia[79].

Assim como nas obras de Tadeusz kantor, também para Veronese, o boneco, o manequim, o objeto não representam o homem em sua completude, em sua natureza antropomorfa, mas o homem e objeto em suas condições de *borderline.* Estão no limite entre a vida e a morte, o humano e o objeto, o humano e o animal que em *Hamlet Máquina* é potencializada. Um *Hamlet Máquina* que Alfonso de Toro descreve com as seguintes palavras:

> La 'Máquina' Hamlet es transformada en la maquinación/manipulación de los muñecos, en la materialización de los muñecos como objetos y en la interación gestual maquinaria de los manipuladores. La materialización/ desmaterialización corporal se presenta aquí en *Hamlet*, e igualmente en *Monteverdi método bélico*, como una tematización del deseo animal, de los deseos desatados, del deseo como fenómeno motor del actuar humano (...) (TORO, 2006, p. 17).

Nesse teatro, há uma luta constante entre o manipulador e o objeto; o manipulador tenta exercer seu domínio sobre o objeto que tenta resistir. Nesta resistência, o objeto impõe sua materialidade. Uma materialidade e uma totalidade rompida, como as cabeças quebradas dos bonecos.

Para relacionarmos um dos espetáculos de Kantor, onde objetos e atores se interpenetram, buscaremos em UMA SALA DE ESCOLA, texto escrito por Kantor e que se insere no teatro da morte. Podemos ver este espetáculo como uma alegoria da morte da infância elaborada pelo adulto, que traz a infância colada a ele, e seu eu juvenil como uma protuberância. É, como diz o próprio Kantor, a máquina da memória, aqui o próprio ator, virando máquina. Por intermédio do texto, "A classe morta"*,* temos uma idéia da cena de Kantor a partir de suas próprias palavras.

[79] Entrevista concedida a Diego Oscar Ramos em 1996*,* publicada parcialmente em um suplemento cultural do Jornal *El diario de Morón.* Fonte http://www.temakel.com/teatropobjetos.htm

UMA SALA DE ESCOLA

brotando do fundo de nossa memória

em alguma parte em um recanto,

algumas fileiras de pobres

BANCOS de escola em madeira...

livros ressecados caindo em poeira...

...criaturas humanas exibindo sem vergonha

os segredos de seu passado...

com a EXCRESCÊNCIA de sua própria

INFÂNCIA.[12]

.

Neste texto, que mais parece um poema, somos capazes de imaginar as cenas, as cores e até os cheiros do passado... Nas carteiras da sala de aula, vemos adultos numa condição de submissão a um professor que já nem existe, ou em uma condição de velhos, querendo trazer de volta o passado inesquecível. A poeira, os livros, as crianças presas em seus corpos, as atitudes juvenis, as punições, por mais que queiram, não farão o passado voltar jamais... São os atores, na sala de aula, não sabendo muito bem se é o passado deles que aflora ou o dos supostos personagens.

Considerações Finais

[12] KANTOR, Tadeusz. **Le Théâtre de la Mort**. Textos reunidos por Denis Bablet. Paris: L'age D'home, 1997. p. 227.

Toda esta mistura que fazia Kantor impressionou o Perifério de Objetos logo da passagem do diretor polonês pela Argentina. Em suas entrevistas o diretor Daniel Veronese não comenta sobre suas referências com Kantor, mas as imagens de seus espetáculos e mistura dos atores e bonecos já falam por si. Kantor dizia que seus atores ficam entre a vida deles e aquela sugerida por supostos personagens, ele quer exatamente esta mistura para mostrar que seus espetáculos possuem a estrutura de um sonho. Kantor mostra os princípios do seu teatro e a importância do objeto em cena, afirmando que os objetos mais simples e mais pobres, são os mais "disponíveis" para a obra de arte. Através dos manequins, retrata a cópia dos atores, o manequim como cópia do corpo humano, do ator, do personagem, cópia dele mesmo. Assim como o periférico de objetos que se utiliza do anti-herói Hamlet, criminoso, violento, matricida, reconstruído através do jogo sinistro entre bonecos/objetos/atores. Nesse teatro, há uma luta constante entre o manipulador e o objeto; o manipulador tenta exercer seu domínio sobre o objeto que tenta resistir. Nesta resistência, o objeto impõe sua materialidade. Uma materialidade e uma totalidade rompida, como as cabeças quebradas dos bonecos, que o grupo utiliza constantemente para tratar das relações humanas.

Bibliografia

ERULI, Brunella. Una Temporada en Charleville. PUCK. Las Marionetas y Las Artes Plasticas. Charleville-Mézières: Éditions Institut International de la Marionnette/ Centro de Documentación de Títeres de Bilbao, n. 2, 1991.

JURKOWSKI, Henryk. Métamorphoses: La Marionnette au XXe siècle. Charlaville Mézières: Editions Institut International de la Marionnette, 2000.

JURKOWSKI, Henryk. Consideraciones sobre el teatro de Títeres. Bilbao: Concha de la casa, 1990.

KANTOR, Tadeusz. Le théâtre de la mort. Textos reunidos por Denis Bablet. Lausanne: L'age D'homme, 1997.

KLEIST, Heinrich von. Sur Le Théâtre de Marionnettes. Paris: Edition Mille et une nuits, 1993

LEHMAN, Hans-Thies. Teatro Pós-dramático. Trad. Pedro Süssekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

RACISMO NO FUTEBOL: A ÉTICA DA ESTÉTICA DA COMUNICAÇÃO PRESENTE EM TRÊS NOTÍCIAS SOBRE O ASSUNTO

Cláudia Nandi Formentin– Unisul – Satc – Senac/SC

Heloisa Juncklaus Preis Moraes – Unisul

Marília Köenig – Unisul – Satc – Senac/SC

Willian Corrêa Máximo – Unisul

1. Introdução

Neste trabalho, primeiramente, promover-se-á um diálogo entre os conceitos de estética da Comunicação (MARTINO, 2007) e ética da estética (MAFFESOLI, 2007; 2010), destacando como tal relação foi trabalhada em matérias televisivas que denunciaram o racismo no futebol. Para contemplar tal objetivo, especificamente, serão analisadas três abordagens, nas quais o estereótipo do negro como ser bestial (BHABHA, 1998) e sua associação simbólica à figura do macaco têm sido frequente como forma de humilhar, submeter e rebaixar a raça. Saber como a ética da estética está presente na mídia pós-moderna, sobretudo nas abordagens telejornalísticas da contemporaneidade, foi o problema que motivou a produção deste trabalho.

2. Metodologia

Citam-se, para contextualizar o presente estudo, o caso Tinga, jogador do Cruzeiro, MG (que ao entrar em campo, foi chamado de macaco por torcedores do Real Garcilaso (Peru) em partida da Copa Libertadores da América, em fevereiro); o episódio em que o árbitro Márcio Chagas da Silva, que, tendo apitado partida em

Bento Gonçalves, RS, em março, deparou-se com bananas seu carro e este fora danificado. E, mais recentemente, a cena em que, em uma partida do campeonato espanhol, o jogador brasileiro Daniel Alves, ao ser “agraciado” com uma banana, subverte o preconceito ao degustar a fruta em campo.

A análise dos três casos de racismo no futebol têm a Sociologia Compreensiva (MAFFESOLI, 2010) como metodologia fundamental e a análise de conteúdo como técnica de coleta de dados.

3. Resultados e Discussão

A ética da estética (estética aqui considerada como algo que está além das manifestações artísticas, estando presente na vida cotidiana, como um todo), conceito também essencial aqui, refere-se ao espírito coletivo que marca a pós-modernidade. Tal ética se opõe à moral de valores estritos, por meio da socialidade aberta e plural. Nela, a diversidade de valores e modos de vida é considerada, estilizada e compartilhada.

A ética, no entendimento maffesoliano, funciona como um “julgamento da existência”, o que em muito ultrapassa um “julgamento de valor” (2005, p. 11). Tal sensibilidade teórica dedica-se à diminuição da dicotomia imposta na modernidade entre a razão e o imaginário (ou entre a razão e o sensível). Essa ética estaria em oposição a uma moral de valores estritos (marca da modernidade), em favor da socialidade aberta e plural, na qual a diversidade de valores e modos de vida dos indivíduos é considerada, estilizada e compartilhada.

Em *No fundo das aparências* (2005), Maffesoli destaca a estetização da existência, “dar à estética um sentido pleno (p. 12) a necessidade de tornar emocional o laço social . O que se percebe na apreciação do futebol como um esporte nacional, em especial no Brasil, considerado o país em que a modalidade é a favorita. É a atmosfera que parece tomar conta de uma torcida quando esta grita “gol!”. É a força motriz que em muitos momentos, parece ultrapassar a razão e reunir, em um só grupo de desconhecidos, pessoas que tenham, em comum, a paixão por um time.

E talvez tenha sido esse o impulso subjacente que, fora os casos ora analisados, motivou a jovem gaúcha Patrícia, torcedora do Grêmio, a gritar, impensadamente, os impropérios racistas ao goleiro do Santos, Aranha. Ir “na onda”, “deixar-se levar” ... O que, em prantos, posteriormente ela justificou. Foi também, pode-se afirmar, o que motivou as ofensas a Tinga e a Daniel Alves, demonstrando que o racismo não está circunscrito a uma nação específica. No caso de Márcio Santos, a questão parece ser ainda mais grave. Natural do Rio Grande do Sul, ao longo de sua vida e formação, o árbitro sempre esteve inserido em uma comunidade predominantemente branca, sulista e, pelo exposto, repleta de compromissos relacionados à raça, foi, em um momento de contrariedade aos interesses de determinada torcida “excluído”, de certo modo, do grupo social. Rebaixado discursiva e simbolicamente à situação de animalidade a partir da associação à figura do macaco pela presença das bananas (alimento do animal) e pelo dano a seu carro, de certo modo, os que fizeram isso reatualizaram um discurso subjacente na sociedade.

Reencenou-se, segundo Bhabha (1999, p. 21), o passado, em que a separação e a discriminação entre brancos e negros era tida como normal e natural. Inventou-se, nesse caso, uma tradição, em que brancos são melhores do que negros. “Ao reencenar passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição ‘recebida’”.

Já Daniel Alves é o único que, ao comer a banana ao bater o escanteio, subverte o preconceito/ estereótipo com relação ao negro. Sendo não-verbalmente chamado de “macaco”, o jogador ironiza o discurso que intenta rebaixá-lo, surpreendendo aqueles que desejaram, de repente, ofendê-lo com o gesto. Ele, ainda por marketing ou por brincadeira, tenha consumido a fruta e “brincado” com o preconceito, contrariou o estereótipo ambivalente do negro como ser de sexualidade bestial e caráter dócil (BHABHA, 1999). O atleta riu-se do discurso colonial, o qual ainda está subjacente à democracia ocidental. Para Bhabha, o objetivo do discurso colonial é, de fato, apresentar o colonizado (o povo conquistado, o negro, o indígena, o selvagem), “como uma população de tipos degenerados com base na origem racial,

de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução" (ibid). Nessa perspectiva, seria "legítimo" xingar, rebaixar e tratar mal alguém por sua raça, já que, historicamente, esse alguém faria parte de um grupo biológica e socialmente inferior.

No entanto, "apesar de o jogo do discurso de poder das posicionalidades deslizantes de seus sujeitos (por exemplo, efeitos de classe, gênero, ideologia, formação) (...), estou me referindo a uma forma de governamentalidade que, ao delimitar uma 'nação sujeita', apropria, dirige e domina suas várias esferas de atividade". E contrariá-la é entendê-la como um grupo plural e heterogêneo, no qual a riqueza e diversidade de valores e culturas deve se sobrepor ao estereótipo do negro tão difundido pelo discurso colonialista.

Nesse sentido, para Maia (2006, p. 15), a "conversação cívica extrai insumos tanto de noticiários e programas de natureza informativa quanto daqueles de entretenimento e ficção que colocam em cena experiências, conflitos e lutas concretas de indivíduos e grupos na sociedade". A autora (2006, p. 15) coloca assim que "a mídia configurou a sociedade contemporânea de modo profundo, durável, e irreversível".

Conforme Maffesoli (2005), esse é o melhor meio "de denominar o 'consenso' (...) dos sentimentos partilhados ou das sensações exacerbadas" para atingir a socialidade. A ética estaria aqui posta como algo particular, agregador, em muitos momentos, efêmero, elaborando-se a partir de um território dado, "seja ele real ou simbólico" (MAFFESOLI, 2005, p. 16), como elemento fortalecedor de determinado grupo. A separação entre ética e estética se deu durante muito tempo, sendo recorrente na modernidade, época na qual a racionalidade e os padrões sobrepujaram a sensibilidade e a subjetividade.

O estudioso propõe uma identificação por meio do conceito aglutinador de ética da estética. O que se vê na apreciação do futebol como uma materialidade cultural a ser apreciada de modo coletivo, e, pelos membros de uma torcida/ modo de pensar-ver o mundo (estar-junto, no entender de Maffesoli (2001)), ver em consenso. Um modo de apreciar em conjunto, de modo consensual (*cum-sensualis*).

Uma "'sensibilidade da razão, a saber, o que em todos os domínios: políticos, profissionais, morais, abala a razão por essas forças sensíveis que são as da vida privada ou pública. Observar que há uma sinergia cada vez mais pronunciada entre o pensamento e a sensibilidade" (ibid., p. 12).

A ética está refletida na arte e no conhecimento produzidos na modernidade tardia (estética). Essa seria a ética da estética transcendente à fragmentação e à óptica racionalista da modernidade. O estilo reflete a sociedade de um tempo específico, de uma época. Tal questão, para Maffesoli (2007), revela a complexidade da vida em sociedade. É proposta do presente trabalho perceber de que modo a estética das matérias televisivas/imagens em questão dão conta dos discursos em torno do racismo, bem como reforçam/refutam as questões que giram em torno do papel do negro em posições de destaque no cenário nacional.

Em especial no esporte (futebol, campo da paixão, no qual o discurso, não raro, é perpassado pela violência, o que temos visto ao longo das notícias acerca da questão, incluindo a situação de racismo envolvendo o jogador Tinga, primeiro caso que deflagrou, em nível nacional, uma ampla discussão sobre o racismo em campo. No Peru, em partida contra o Real Garcilaso, Tinga foi chamado de macaco. Mais do que isso, torcedores começaram a imitar os sons emitidos pelos gorilas com a clara intenção de rebaixar o jogador, que ficou extremamente abalado com o fato. Bem-sucedido e respeitado como atleta em sua agremiação, Tinga experimentou, em campo, uma triste contradição. Por mais sucesso que tivesse, aos olhos de torcedores de time opositor, não era um adversário a quem até, pelo calor do momento, atribuísse impropérios comuns à arena futebolística. Era, no interior daquele discurso, simplesmente um animal, um macaco, destituído de racionalidade. Triste realidade ainda presente na pós-modernidade.

Martino (2007) define a realidade social como construto da intersubjetividade, na medida em que os indivíduos se definem e se redefinem a realidade em torno de signos e significados comuns, geradores de práticas comuns (de um senso comum). Aqui, segundo o autor, atuam os meios de comunicação de massa, ampliando o alcance dos significados e carregando-os de um aspecto político. E é exatamente a isso que tais cenas/ situações aludem. As reportagens adquirem um aspecto político

pelas discussões que suscitam em torno do imaginário coletivo, o qual, no entender de Silva (2006), é um reservatório/ motor daquilo que discutido, pensado e decidido em sociedade.

Ainda, pela ética (ou seja, pelo julgamento da existência, não de valor) da estética (das imagens vida cotidiana eternizada nas três situações de racismo em questão), é possível contextualizar o conceito maffessoliano, a partir da percepção destas como manifestações do imaginário coletivo, ainda subjacente na comunidade, muito embora os discursos da legislação e do bom senso refutem o preconceito dessa ordem.

Foi o que se viu nos episódios em curso. Ao trazer para o aspecto público algo até então subjacente, privado (o discurso racista), as reportagens telejornalísticas, por meio do forte recurso da imagem, tais abordagens atualizam os estereótipos em torno do negro em sociedade (BHABHA, 1999). De certo modo, quando este faz algo que desagrada o público, no futebol (campo de vivenciar a paixão em coletivo), vêm à tona ofensas relacionadas diretamente à cor e à ideia falsa, mas amplamente difundida durante o tempo da escravidão, em todo o Ocidente, de que o negro “não servia” ou “quando não erra na entrada, o faz na saída”.

Nesse cenário, portanto, pela estética da comunicação Privado e público, passado e presente, psíquico e social desenvolvem uma intimidade intersticial” (BHABHA, 1999, p. 35). Segundo o teórico, essa é uma intimidade que vai questionar as divisões binárias (branco negro, neste caso) através das quais esses âmbitos da experiência social são frequentemente opostos no espaço (aqui, o campo de futebol). As “esferas da vida são ligadas através de uma temporalidade intervalar que toma a medida de habitar em casa, ao mesmo tempo em que produz uma imagem do mundo da história” (BHABHA, 1999, p. 35).

Isso se pode perceber nos objetos analisados no que tange ao que, socialmente, se entende por racismo. O que em muito se relaciona ao que Maffesoli fala a seguir. Para ele, o imaginário é sempre coletivo, embora possua uma dimensão individual. O que se pode vislumbrar em cada um dos episódios ora analisados.

> Na maior parte do tempo, o imaginário dito individual reflete, no plano sexual, musical, artístico, esportivo, o imaginário de um grupo. O imaginário é determinado pela idéia (sic) de fazer parte de algo. Partilha-se uma filosofia de vida, uma linguagem, uma atmosfera, uma idéia de mundo, uma visão das coisas, na encruzilhada do racional e do não-racional (MAFFESOLI *in* SILVA, 2001, p. 80).

Maffesoli (2001, p. 80) aponta que não há um imaginário individual, "o imaginário coletivo repercute no indivíduo de maneira particular. Cada sujeito está apto a ler o imaginário com certa autonomia". No entanto, percebe o autor "vê-se que o imaginário de um indivíduo é muito pouco individual, mas sobretudo grupal, comunitário, tribal, partilhado". Isso porque, para o autor, quando há a referência ao imaginário, refere-se também ao sentido de fazer parte de algo, de uma partilha, seja no campo da linguagem, de uma ideia de mundo ou, como diz o próprio autor de uma atmosfera.

Nesse sentido, completa o autor, "o imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, de um Estado-nação, de uma comunidade, etc. O imaginário estabelece vínculo.

Murad (2007, p. 13), nesse contexto, destaca que "os grandes rituais coletivos como produtores de um fascínio agregador incomparável". O autor afirma ainda que "num mundo assim fragmentado, as pessoas podem ter uma identidade única, pelo menos durante 90 minutos. As pessoas têm certeza que estão incluídas, veem seu pertencimento concretizado".

O futebol, portanto, sintoniza o individual e o grupal. Assim, coloca em prática um dos pilares democráticos que entre os gregos clássicos era considerado o melhor e mais produtivo dentro das atividades humanas: a ação coletiva, sem excluir a importância da iniciativa individual.

É dessa maneira que as brigas entre torcidas e, no caso específico citado no trabalho, as manifestações de racismo, ganham espaço: pela força da turba, do grupal, do coletivo. Nesse contexto, a ação dos indivíduos que ofenderam Tinga

emitindo sons de macaco, de quem colocou as bananas no carro do árbitro Márcio e do homem que jogou a banana para Daniel Alves em campo foram individuais. Contudo, a motivação é coletiva no ambiente da arena, do campo, em que os torcedores se sentem pertencentes e encorajadas à ação, visto estarem “protegidas” pela força da coletividade.

E dentro de campo, coloca Murad (2007, p. 12), isso se dá “pela estrutura e dinâmica própria do jogo. (...) ‘ninguém ganha nada sozinho’”. Fora de campo, coloca o autor, isso se dá “no estabelecimento dos laços de inserção e no sentimento de pertença a uma coletividade. A identidade é ritualisticamente socializada, na liturgia antropológica do futebol, sem se eliminar, contudo, a delicada e necessária idiossincrasia”. O estudioso não nega a existência desta característica em outros esportes, mas trata com especificidade do futebol.

No caso da banana jogada e consumida em campo por Daniel Alves, propõe-se uma dupla discussão: à associação da fruta ao rebaixamento do negro, na sociedade, à condição de macaco e à necessidade de “dar uma banana”, ou seja, de expulsar o preconceito da vida em sociedade. Para tanto, a publicação reporta-se à situação do jogador Tinga, em fevereiro último, o qual foi chamado de macaco em campo, ao cotidiana, alvo da Sociologia Compreensiva.

Pode-se pensar, ainda, no jogador Daniel Alves, que subverteu o preconceito ao degustar a banana atirada para ele em campo. Em termos de Estética da comunicação, as significações são tratadas pela televisão por intermédio da dimensão verbal (fala, off das reportagens, som da torcida, voz dos jogadores/ árbitro entrevistados), mas, sobretudo, da dimensão não-verbal da comunicação (por meio das imagens dos jogadores e do árbitro associados a signos socialmente associados ao macaco (a banana jogada em campo para Daniel Alves e dispostas no carro do juiz Márcio).

A reportagem parte de uma situação específica (o caso Tinga) para falar de um contexto abrangente (o negro no futebol e o preconceito ao qual ele é relegado). Aqui, portanto, evidencia-se o *habitus*, que, como foi visto, tem no signo (a banana) elementos de excelência de comunicação e de operação mental, indicando as etapas da trajetória social do indivíduo. Deu sentido ao que foi noticiado sobre o tema racismo no futebol.

Contemporaneamente tem-se que “os meios de comunicação promoveram uma reorganização dos processos de aprendizagem, de conversação cívica e de mobilização” (MAIA, 2006, p. 15). A grande quantidade de imagens e informações sobre conflitos, culturas e modos de vida passou a ser acessada com cada vez mais frequência e intensidade com o advento da tecnologia de satélite. Por essa razão, as cenas ora analisadas foram tão repercutidas e discutidas em todo o Ocidente.

Quanto a isso, deve-se tratar da perspectiva de Hall (2006, p. 48) de que as “identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”. Para o autor (2006, p. 49), “a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural”.

Conclusão

No século XXI, o ser humano se (re)cria a partir da mídia, com a possibilidade de desenvolver uma nova identidade nas mídias, ao mesmo tempo em que se tem um fluxo global de imagens e sentidos.

Assim, ao estetizar a denúncia do preconceito, pelas imagens dos atletas e do árbitro negros, as abordagens do telejornalismo aos três casos analisados dão conta de discursos inaceitáveis em sociedade legal e moralmente, embora no campo do imaginário coletivo (MAFFESOLI; 1995; SILVA, 2006), o racismo continue muito vivo no contexto cultural brasileiro.

Diante dos exemplos expostos, propôs-se uma discussão sobre o papel dos meios de comunicação na questão, trazendo à tona a necessidade de, no país em que o futebol é visto como esporte favorito, coibir episódios que incitem à violência em campo (MURAD, 2012), aspecto sobre o qual o trabalho também se debruçou. Destacou-se, ainda, o trabalho da mídia, e em especial da televisão, no desenvolvimento da socialidade na pós-modernidade (MAFFESOLI, 1998).

Em torno da Estética da Comunicação, Martino (2007) enfatiza que o foco desta é desvendar a dimensão perceptivo-produtiva da consciência do Ser, especialmente sua "relação com", considerando a existência humana um vasto percurso de

significações. Aqui, ficou evidente que, muito embora se fale em abertura, em diversidade, o preconceito, subjacente, fica explícito em momentos e espaços em que interesses, quereres e desejos são compartilhados. O campo de futebol, nesse sentido, mostrou-se um rico contexto a ser estudado quando o assunto é o imaginário.

Diversas, portanto, ficaram evidentes no estudo ora empreendido, apontando para o discurso racista ainda fortemente impresso no imaginário social brasileiro, visto ser o esporte uma das materialidades deste (SILVA, 2006).

Referências Bibliográficas

BHABHA, Homi. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

MAFFESOLI, Michel. A contemplação do mundo. Tradução de Francisco Franke Satinelli. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

_____. O conhecimento comum. Tradução de Aluizio R. Trinta. Coleção Imaginário Cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2010._____. O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MARTINO, Luiz Mauro Sá. Estética da comunicação. São Paulo: Vozes, 2007.

MURAD, Mauricio. A violência no futebol. Col. Para entender. São Paulo: Benvirá, 2012.

SILVA, Juremir Machado da. Tecnologias do imaginário. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. O imaginário é uma realidade. Entrevista de M. Maffesoli. In: Revista FAMECOS - nº 15 (quadrimestral). Porto Alegre, agosto de 2001.

BIBLIOTECA DR. NEREU RAMOS: UMA ANÁLISE DA CULTURA ESCOLAR ATRAVÉS DE ATAS (1960)

Cristiane Bolan
Michele Gonçalves Cardoso

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo evidenciar como são constituídasdeterminadaspráticas de leituras, como também, apontar algumas mudanças nessas práticas. Nesse sentido, analisamos as Atas da Biblioteca “Dr. Nereu Ramos” e do Clube de Leitura da Escola Estadual Professor Lapagesse de Criciúma/ SC. Este acervo está disponível no CEMESSC - Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina e nos possibilita compreender aspectos do cotidiano escolar que evidenciam como os hábitos da “boa” leitura eram inculcados.

Palavras-chave: cultura escolar; biblioteca; leitura.

LIBRARY DR. NEREU RAMOS: AN ANALYSIS OF SCHOOL CULTURE THROUGH MEETING NOTES (1960)

Keywords: School Culture; Library; Reading.

Introdução

O presente ensaio tem como objetivo analisar a importância e as transformações nas práticas de leitura da Escola Estadual Professor Lapagesse de

Criciúma/ SC durante a década de 1960. Neste estudo utilizamos como fontes as Atas da Biblioteca “Dr. Nereu Ramos” e do Clube de Leitura que fazem parte do acervo do CEMESSC - Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina. Nesse sentido,buscamos evidenciar a relevância de estudos voltados à análise da cultura escolar.

Embora cultura escolar não seja um conceito simples de se delimitar, “considera-se que na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar.” (PESSANHA, DANIEL, MENEGAZZO, 2004. p 58)Nesse sentido, o espaço escolar apresenta certa especificidade, seu cotidiano e suas práticas são expressõesde fundamental importância para entendermos os processos de ensino aprendizagem, assim como as transformações da sociedade. Éesta relevância que autoriza a análise da cultura escolar. No entanto, vale ressaltar “que esta cultura não está oposta ou desvinculada da cultura da sociedade que a produziu e foi produzida por ela.” (Idem, p 62)

Para analisar a cultura escolar é necessário estudar os processos e produtos das práticas escolares, ou seja, entender como se dá a transmissão de conhecimentos e a imposição de condutas que são restritas ao espaço escolar. Assim como, perceber quais valores e comportamentos aquela determinada sociedade desejava que fossem ensinados. Para compreender estes aspectos muitas fontes de pesquisa podem ser analisadas, pois estas práticas ficam registradas, nos boletins, atas, relatórios, e não somente em documentos oficiais, mas também nos cadernos, provas, materiais didáticos e até mesmo na constituição do espaço físico escolar. (Idem. p 64)

Visando aprofundar a análise destas práticas escolares, iremos neste ensaio pontuar alguns aspectos da cultura escolar desenvolvidos na Escola Estadual Professor Lapagesse de Criciúma/ SC. Nesse sentido, iremos utilizar como fontes de pesquisa as Atas da Biblioteca “Dr. Nereu Ramos” (primeiros anos da década de 1960) e do Clube de Leitura (últimos anos da década de 1960).

A Escola Professor Lapagesse foi criada em 15 de Agosto de 1932 pelo decreto No261assinado pelo General Ptolomeu de Assis Brasil, Interventor Federal

de Santa Catarina. A instituição começou a funcionar somente no ano seguinte no dia 1º de Maio de 1933 tendo sua inauguração oficial em 21 de Maio do mesmo ano realizada pelo Inspetor Escolar João dos Santos Areão. A escola iniciou seus trabalhosem um prédio localizado na principal praça da cidade de Criciúma de propriedade da mitra diocesana. A partir de 1940 passou a ocupar um prédio construído especialmente para a instituição. Até a década de 1960 a escola era chamada de Grupo Escolar Professor Lapagesse, abrigando o Curso Primário e o Normal Regional Nicolau Pederneiras. Em 1971 a escola que possuía o 1º grau passou a se chamar Escola Básica ProfessorLapagesse, sendo transformado em Colégio Estadual com Ensino Fundamental, Médio e com Curso de Eletromecânica em 1994. Em 2000 a instituição passou a se chamar Escola de Ensino Fundamental Professor Lapagesse pela Portaria 017-SED, de 28/03/2000. (MEMORIAL, s/d. p 3) Apesar de algumas alterações na nomenclatura ocorridas por conta do público atendido e das diferentes leis educacionais, a homenagem ao patrono Lapagesse permaneceu inalterada através dos tempos. Importante ressaltar que o patrono da instituição é um francês naturalizado brasileiro que trabalhou durante muitos anos na cidade de Desterro atual Florianópolis.

> Desde 1875 (Leon) dedicou-se exclusivamente ao magistério, particular e público. O seu primeiro emprego público foi em 1883, quando foi nomeado Professor Efetivo da Escola Mista da Primeira Entrância do Arraial do Itacorubi [...]. Ainda em 1883 foi nomeado Professor Efetivo da cadeira de Francês do Instituto Literário e Normal e, em 1892, lente interino de Francês no Ginásio Catarinense. Além dessa matéria lecionou latim, inglês, português e matemática. (Idem, p 11)

Leon foi um professor bastante ativo na cidade de Desterro tendo, juntamente com o professor Custódio Teixeira Raposo,fundado em 1884 o curso primário Colégio Santa Maria. (CARMINATI, s/d. p 338) Ao pontuar brevemente a biografia do professor Lapagesse, podemos evidenciar que este educador desempenhou diversas atividades educacionais na cidade de Desterro. No entanto,

não conseguimos estabelecer uma relação dele com a escola criciumense, poisnão encontramos documentos que identifiquem os motivos da escolha do patrono, quais as causas que teriam levado a instituição criciumense a homenagear o professor Lapagesse.

Importante ressaltar, que esta instituição escolar é a mais antiga de Criciúma e a mais importante escola pública da região até meados de 1970.

> Em vista da importância da escola como instituição modelo do ensino público e da carência de instituições de ensino privado na cidade naquele período histórico, a escola constitui-se como uma instituição multiclassista, tendo atraído uma população de classe média urbana, além dos setores populares, e mesmo os filhos e filhas daqueles estratos sociais bem situados socialmente. (NASCIMENTO, 2010. p 3)

Nesse sentido, podemos evidenciar que a escola foi crescendo juntamente com a cidade. Criciúma, por conta da extração carbonífera atraiu muitas pessoas da região sul e também de outros lugares do país para trabalharem no setor carbonífero. Além destes grupos, a cidade recebeu em fins das décadas dos 1800 várias levas migratórias de migrantes italianos, alemães e poloneses. Por conta desta diversidade de grupos étnicos e de classes sociais presentes nesta escola Dorval do Nascimento e Claudia Miranda (2009) buscaram investigar alguns processos escolares que visavam a constituição de uma identidade nacional.

Dentre as atividades apontadas pelos autores como difusoras de elementos nacionais estão as associações escolares. Os autores analisaram sete associações: Liga Pró-Língua Nacional (1961), Pelotão da Saúde (1965), Liga da Bondade (1962), Museu Escolar (1962), Clube de Leitura (1967), Centro Cívico (1967) e Clube Agrícola (1967). (Nascimento, Claudia p 98) Estas associações visavam incutir normas e valores que eram considerados importantes naquele contexto histórico. Associações como a Liga Pró-Língua Nacional e o Clube de Leitura, por exemplo, visavam valorizar a língua portuguesa como elemento de constituição identitária. O português correto expresso através de sua norma culta

deveria ser aprendido na escola e difundido pelos alunos/as, pois a língua é um elemento que reforça um pertencimento, unindo uma nação e diferenciando esta das demais.

Podemos perceber a importância dada a língua nacional através dos registros da Biblioteca "Dr. Nereu Ramos" durante a década de 1960. As Atas da Biblioteca possuem diversas informações sobre o modo de se entender este espaço escolar, sua função e o hábito de leitura. Para aprofundar um pouco mais estas questões foram analisadas três Atas da Biblioteca. As Atas foram registradas num caderno tipo brochura pequeno, sendo encapado com papel verde. Todas as páginas estão escritas a caneta. Na primeira página do caderno foi colada uma imagem, recortada de outro suporte, que apresenta flores coloridas. Logo abaixo da imagem aparece a indicação "Atas da Biblioteca – Dr. Nereu Ramos – 1962." Neste mesmo caderno estão registradas as Atas dos anos de 1963 e 1964, porém entre as diferentes Atas não aparecem mais elementos como as flores, ou seja, não possuem mais uma página de apresentação.[80]

Constam nessas Atas da Biblioteca que as reuniões ocorriam quase que mensalmente. A primeira reunião registrada ocorreu em 27 de Março de 1962, na qual foi feita a primeira eleição para os membros que fariam parte dessa Associação que organizaria a Biblioteca, sendo chamada de Sócios da Biblioteca. Escolhidos os candidatos era feita a votação e a diretoria era composta pelo presidente, primeiro e segundo secretário, primeiro e segundo tesoureiro, primeiro e segundo bibliotecário e os auxiliares. (ATA DA BIBLIOTECA, 1962, p 1) Empossada a diretoria, os professores orientadores[81] passavam a explicar a função de cada membro desta associação e deixavam bem claro a todos que deveriam trabalhar com a melhor boa vontade para que a biblioteca alcançasse a sua verdadeira finalidade. (Idem, p 2)

[80] Importante ressaltar que não entramos em contato com os documentos originais em suporte papel. Os documentos já estavam digitalizados e fazem parte do banco de dados do CEMEESC - Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina. Sendo assim, adotamos a paginação dos documentos no formato digital, sendo numeradas as páginas do arquivo (formato pdf) e não do suporte papel.

[81] As Atas não deixam claro como estes professores eram escolhidos, qual matéria lecionavam ou se ocupavam outro cargo na escola.

Esta “verdadeira finalidade” enfatizada na Ata sugere um plano de ações que teriam como objetivo divulgar a leitura e uma postura de leitor que deveria ser mantida dentro e fora da biblioteca. Esta postura de leitor exigia um cuidado para com os livros e sua conservação.

Segundo as Atas todos os livros da Biblioteca eram encapados e se promoviam ações para angariar fundos com o objetivo de conservar os livros: “foi iniciada uma campanha com o fim de angariar fundos para as despesas da biblioteca. Foram comprados quinze metros de papel para encapar livro, que importou na quantia de cento e vinte cruzeiros.” (ATA DA BIBLIOTECA, 1962, p 6) As Atas enfatizam ainda o modo como a biblioteca deveria ser organizada favorecendo a visualização dos livros pelos alunos/as. Destacam tambémquestões comportamentais tais como: o horário determinado para a realização dos trabalhos e prestação de contas a cada final de ano. Observa-se que a direção exercia um controle sobre as associações presentes na escola durante este período, pois um dos materiais a serentregues a diretoria no fim de cada ano eram os cadernos no qual constavam as Atas. Além do controle da direção, podemos evidenciar também a presença dos inspetores escolares. Nascimento e Miranda pontuaram que “as atas eram também analisadas via inspeção, pois há rubrica em algumas folhas no ano de 1962, com o nome, e abaixo da assinatura consta a data e ‘inspetor escolar’”. (2009, p 98) No caso das Atas da Biblioteca, a presença do inspetor escolar ainda pode ser vista no início de 1963. O inspetor escolar representa uma forma de controle das ações desempenhadas na instituição escolar, ele busca analisar as ações realizadas na escola e padronizar algumas destas ações, principalmente aquelas ligadas ao civismo.

As Atas também demonstram que os alunos/as buscavam propagandear a biblioteca para os demais estudantes. Alguns educandos/as ficavam responsáveis por passarem nas salas de aula divulgando o trabalho da biblioteca.(ATA DA BIBLIOTECA, 1962, p 8) A presença deste educandos/as ficou ainda mais relevante quando estes se tornaram sócios, a partir de 1964. Ao difundir a biblioteca estes alunos/as deveriam auxiliar na manutenção dos livros, na organização do ambiente, no compromisso de devolver os livros da mesma forma em que foram pegos na biblioteca. No entanto, na Ata de 1964 pode-se perceber algumas dificuldades

enfrentadas pelos sócios. No dia 22 de Junho ficou registrado que por conta da falta de livros as atividades na biblioteca estariam suspensas. Neste mesmo dia foi registrada a necessidade de organizar melhor os armários e ter mais cuidados com os livros. Nesta mesma Ata consta que o extravio era um dos problemas enfrentados pela biblioteca:

> A presidente pediu às bibliotecárias que tenham o máximo de cuidado com o livros, pois a orientadora constatou que nossa Biblioteca esta sofrendo em extravio de diversos volumes; as bibliotecárias deveram percorrer as salas de aula e pediram aos alunos que devolvam todos os livros retirados; a presidente pediu também aos demais membros da Diretoria que trabalham e zelem pela nossa Biblioteca, cuidando da conservação dos livros e da devolução na data marcada. (ATA DA BIBLIOTECA, 1964, p 7)

Assim, com o objetivo de difundir entre os/as educandos/as uma postura de leitor mais adequada, surgiu em 1967 o Clube de Leitura. Vale ressaltar que na primeira página do Caderno-Ata do Clube de Leitura esta escrito: “Ata da reorganização do Clube de Leitura” (ATA CLUBE DE LEITURA, 1967, p 1). Este fato pode inferir que o Clube já havia funcionado em outro período, no entanto, não foram encontrados outros documentos que evidenciam melhor esta questão[82].

O Clube de Leitura seria uma organização de auxílio aos sócios da biblioteca que neste período apresentavam algumas dificuldades. Os sócios apontavam que a demanda estava cada vez maior e que o cuidado com a conservação e devolução dos livros estava comprometida, pois o comportamento do leitor não era mais o mesmo requerendo por parte dos sócios um maior controle. Podemos evidenciar na Ata do Clube de Leitura a questão da postura do leitor

[82] A Ata do Clube de Leitura também foi escrita em um caderno brochura pequeno, encapado com papel vermelho e com um plástico transparente. Foi utilizada fita adesiva para encapar, por isso, muitas páginas estão manchadas com a cola desta fita, ficando com uma coloração amarelada. O caderno possui na capa uma indicação da Secretaria de Educação.

através dos objetivos desta associação: “o uso da biblioteca; organizar a hora da boa leitura; manter o mais rigoroso silêncio durante a permanência na sala de leitura; freqüentar o Clube dentro do horário dado pela diretoria; não levar o dedo a boca, nem amarrotar as folhas quando usar os livros” (ATA CLUBE DE LEITURA, 1967 p3).

Importante ressaltar, a questão da disciplina do leitor, evidente principalmente através do cumprimento dos horários. Além disso, a preocupação em não levar o dedo a boca para folhear os livros demonstra um cuidado com a higiene, tanto do estudante quanto do livro que se deteriora mais rapidamente com o contato da saliva. O cuidado com o livro também fica evidente quando se destaca para não amarrotar as folhas dos exemplares. Todas estas ações visam a preservação do acervo da biblioteca (grande parte adquirido através de campanhas e doações) e difundir o hábito da “boa” leitura. Esta leitura é aquela que exigi uma postura correta para o seu corpo e para com o suporte utilizado. A leitura realizada em absoluto silêncio deveria um método de concentração e de respeito para com os outros colegas. A disciplina e a leitura neste caso andariam juntas.

Ao analisarmos as Atas da Biblioteca (Sócios) e do Clube de Leitura da Escola Professor Lapagesse nos anos de 1960, podemos perceber a importância que a Biblioteca tinha para o contexto escolar. Este era um local muito vigiado em que a postura de leitor era fundamental. Esta postura estava ligada as práticas de leitura, mas também aos livros, sendo que a conservação destes era uma das principais preocupações da biblioteca. Nesse período, pelo o que podemos perceber nas Atas os livros eram conseguidos com certa dificuldade, logo os leitores deveriam entender que eles eram práticas coletivas e, portanto, deveriam ser preservados. Além da parte física do livro também a preservação do conhecimento que continham era fundamental. Nesse sentido, a biblioteca representava para escola naquele período uma abertura para um mundo exterior, a oportunidade de buscar conhecimentos, e viajar sem sair do lugar. Oportunidade única para aqueles que se dedicavam a leitura.

Pensando uma relação desta biblioteca com as bibliotecas escolares atuais podemos perceber muitas diferenças. Temporalmente poucas décadas se passaram, contudo, a transformação dos suportes de leitura, modificou as práticas

dos leitores e os usos da biblioteca. Muitas pessoas já utilizam mais os textos digitais, do que aqueles em suporte papel. A internet difundiu um novo suporte de leitura e, portanto, novos hábitos de leitura, novos espaços e novos leitores. Para Chartier

> Todos os textos,(eletrônicos) sejam eles de qualquer gênero, são lidos em um mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas (geralmente as que são decididas pelo leitor). Cria-se assim uma continuidade que não mais diferencia os diversos discursos a partir de sua própria materialidade.Surge disso uma primeira inquietação ou confusão dos leitores, que devem enfrentar o desaparecimento dos critérios imediatos, visíveis, materiais,que lhes permitiam distinguir, classificar e hierarquizar os discursos.O que se torna mais difícil, contudo, é a percepção da obra como obra. A leitura diante da tela é geralmente descontínua, e busca, a partir de palavras-chave ou rubricas temáticas, o fragmento textual do qual quer apoderar-se (um artigo em um periódico, um capítulo em um livro, uma informação em um *web* site, sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse elemento.Num certo sentido,no mundo digital todas as entidades textuais são como bancos de dados que procuram fragmentos cuja leitura absolutamente não supõe a compreensão ou percepção das obras em sua identidade singular. (2002. p 23)

Estas novas formas de leitura lançam novos desafios e inquietações, dentre elas a questão da “morte” do livro é uma das mais freqüentes. Contudo, este processo ainda é bastante recente para conclusões tão extremas como a extinção do livro em suporte papel. Impondo novos desafios, a leitura do texto eletrônico também altera as relações de autoria dos textos, pois

> O texto eletrônico, tal qual o conhecemos, é um texto móvel, maleável, aberto. O leitor pode intervir em seu próprio conteúdo e não somente nos espaços deixados em branco pela composição tipográfica. Pode deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera. Nesse processo desaparece a atribuição dos textos ao nome de seu autor,já que estão constantemente modificados por uma escritura coletiva, múltipla,polifônica, que dá realidade ao sonho de Foucault quanto ao desaparecimento desejável da apropriação individual dos discursos o que ele chamava afunção-autor. (Idem, p 25)

Com as novas gerações tão próximas dos textos eletrônicos e da facilidade das pesquisas via internet a biblioteca também passa por alterações. A necessidade de conservar coleções de livros já não impera, pois uma busca rápida a alguns sites já possibilita as respostas desejadas. As viagens proporcionadas pelas imagens coloridas dos livros também não são tão atrativas quando se tem a possibilidade de olhar centenas de imagens pelas diversas páginas da internet. Nesse sentido, a biblioteca passa a ser muitas vezes um local obsoleto perdendo espaço para as salas informatizadas das escolas. Por conta disso, é na biblioteca que podemos ver claramente a cultura do descarte.

A necessidade da preservação dos livros tão presentes na biblioteca na década de 1960 não ocorre com tanta freqüência hoje. Os livros “velhos” são facilmente descartados. Numa sociedade consumista como a nossa os computadores são objetos de desejo, pois estão em constante processo de modernização. Um modelo lançado hoje já estará obsoleto amanhã, está é a regra da sociedade de consumo. Esta sociedade tão veloz e consumista destrói práticas cotidianas, destrói modos de vida, destrói hábitos, muitas vezes em nome do “progresso”, distanciando as novas gerações de suas memórias.

> [...] os suportes materiais da memória, que poderiam estar presentes na vida cotidiana, sendo referenciais do passado e

> servindo de vínculo de solidariedade entre gerações, foram gradativamente substituídos por objetos de consumo, efêmeros e descartáveis. Lembranças do passado, nesse contexto, transformam-se em versões oficiais totalitárias ou manipuladoras da história. O mundo da amnésia coletiva é o mundo onde a competitividade, a racionalidade e a informatização substituem sentimentos, práticas coletivas e vínculos interpessoais presentes em antigas comunidades. Homens e mulheres, portanto, desprovidos do conhecimento e das experiências do passado, tornam-se incapazes de sentir, julgar e defender seus direitos. Nessas condições, tradição, memória ou traços do passado são aspectos que, de uma maneira ou de outra, representam uma defesa decisiva da humanidade em sua luta por autodeterminação e liberdade. (SANTOS, 1993)

A sociedade do consumo torna tudo descartável com muita rapidez. Objetos, pessoas, práticas, os modismos são muitos. Nessas transformações a sociedade perde muito de seus referencias. Assim, as novas gerações vão perdendo determinados hábitos, mas também criando novos. Muitas das regras impostas pela biblioteca Dr. Nereu Ramos na década de 1960 hoje seriam impraticáveis. A postura perante os livros mudou, os leitores mudaram. Contudo, as mudanças não devem significar a extinção de um hábito, a extinção de um objeto. O descarte dos livros que nem sempre são valorizados pelas novas gerações representa descartar parte de nossa memória escrita, parte de nosso patrimônio. Evidente que não podemos preservar tudo, é de extrema importância uma seleção destes objetos, que vise a “garantir a compreensão de nossa memória social preservando o que for significativo dentro de nosso vasto repertório de elementos componentes do patrimônio cultural.” (LEMOS, 1982. p 29)

Para finalizar é importante evidenciar que os novos suportes que estão surgindo vão fazer cada vez mais parte de nossa vida. A questão não é evitar usá-los para preservar os livros, ou utilizar somente destes suportes e descartar

completamente os livros. Devemos buscar um equilíbrio entre estas novas práticas. Os novos suportes nos possibilitam novos sonhos como o da biblioteca mundial “local” em que o conhecimento produzido em vários lugares do mundo estaria a disposição a todos. Se perderiam os livros em suporte papel para ganhar esta biblioteca?

> Diante dessa dupla ansiedade, entre perda e excesso, a biblioteca de amanhã ou de hoje podedesempenhar um papel decisivo. Evidentemente, arevolução eletrônica pareceu significar seu fim. Acomunicação a distância dos textos eletrônicostornapensável, se não possível, a universal disponibilidadedopatrimônioescrito,aomesmotempoque não impõe mais a biblioteca como o espaço deconservação e de comunicação desse patrimônio.Qualquer leitor, seja qual for o*Site*de sua leitura,poderia receber qualquer um dos textos que constituem tal biblioteca sem paredes e mesmo sem localização, onde estariam idealmente presentes, deforma digital, todos os livros da humanidade. (CHARTIER, p 119)

Diante das múltiplas faces e importâncias da leitura, nos sentimos desafiados, como professores, a aprimorar nossa prática, pensando que na escola muito ainda se pode fazer para contribuir na formação de um país de leitores. E a biblioteca escolar é, sem dúvida, um importante instrumento na construção desta tarefa. Precisamos entendê-la como catalisadora, o local que irradia a leitura para todos os locais da escola. (CAVALCANTE, 2011, p 1)

REFERÊNCIAS

Ata da Biblioteca Dr. Nereu Ramos, 1962. Arquivo CEMESSC - Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina.

Ata da Biblioteca Dr. Nereu Ramos, 1963. Arquivo CEMESSC - Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina.

Ata da Biblioteca Dr. Nereu Ramos, 1964. Arquivo CEMESSC - Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina.

Ata do Clube de Leitura, 1967, Arquivo CEMESSC - Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina.

CARMINATI, Fábia Liliã Luciano. A economia como um dos elementos explicativos da gênese do magistério na província de Santa Catarina: uma abordagem histórica de 1835-1889. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../trab022.rtf. *Acesso em: 01 de Dezembro de 2011.*

CAVALCANTE, Márcia Helena Koboldt. Subsídio encartado do Jornal Mundo Jovem, pg.1 – Nov/2011.

CHARTIER, Roger.Os desafios da escrita. 2002. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/6936790/Roger-Chartier-Os-Desafios-da-Escrita Acesso em: 01 de Dezembro de 2011.

CARLOS, Lemos. O que é patrimônio histórico. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MEMORIAL LAPAGESSE – Arquivo CEMESSC - Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina.s/d.

MIRANDA, Claudia Oliveira Santos; NASCIMENTO, Dorval. Identidade Nacional em uma Escola Pública em Área de Imigração (Grupo Escolar P rofessor Lapagesse, 1951-1964)*Disponível*

*em:*www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1830*. Acesso: 01 de Dezembro de 2011.*

NASCIMENTO, Dorval. Relações interétnicas em uma escola pública no sul do Brasil (1951 – 1964). Educar em Revista.2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000200014&script=sci_arttext. Acesso: 01 de Dezembro de 2011.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia.Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. Rev. Bras. Educ. 2004, n.27, p 57-69.

SANTOS, Miyrian. O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado. Revista Brasileira de ciências Sociais, ANPOCS, São Paulo, n.23, ano 8, p. 70-84, 1993.

O MUSEU DE ZOOLOGIA DA UNESC E SUA CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Miriam da Conceição Martins
Simone de Oliveira Felisbino

RESUMO

Percebendo os Museus de ciências como um local para uma Educação não formal, a referente pesquisa teve como objetivo, saber qual a contribuição do Museu de Zoologia da UNESC, Profª. “Morgana Cirimbelli Gaidzinski”, para a Educação Ambiental e o que tem proposto ao público visitante. Consiste ainda em saber se os objetivos da instituição estão sendo alcançados e como percebem o interesse dos alunos. Para a coleta de dados foram utilizados como instrumento de pesquisa três questionários, assim distribuídos: aos funcionários do Museu de Zoologia da UNESC, aos professores que trazem os alunos para uma visita e aos educandos respectivamente. O resultado da pesquisa mostrou a importância do Museu de Zoologia, para a Educação Ambiental, pois o mesmo é um grande propagador da conscientização através, das diversas atividades e programas educativos que oferta ao público visitante.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Conscientização; Museu de Zoologia.

THE ZOOLOGY MUSEUM OF UNESC AND ITS CONTRIBUTION TO ENVIRONMENTAL EDUCATION

Keywords: Environmental Education; Awareness; Zoology Museum.

Introdução

O proposto trabalho consiste em conhecer o Museu de Zoologia da UNESC “Profª Morgana Cirimbelli Gaidzinski” e qual a sua contribuição para a educação ambiental. O interesse pelo tema surgiu após análise sobre a questão ambiental, ao realizar um projeto de estudo em uma escola pública do Município de Criciúma, cujo conteúdo era a água e seu consumo. Constatou-se que a conscientização sobre problemas ambientais que afetam o meio ambiente, era algo superficial para aqueles educandos e seus familiares, através de questionários respondidos pelos responsáveis. A partir desta realidade despertou-se o interesse em desenvolver uma pesquisa com os seguintes objetivos: a) Identificar as metodologias de ensino, utilizadas pelos profissionais do Museu de Zoologia da UNESC, com os alunos das escolas que frequentam o local; b) Verificar qual a participação do Museu, para a conscientização dos alunos e seus interesses em torno do tema; c) Identificar os objetivos do Museu de Zoologia da UNESC. Além disso, o tema chamou a atenção, pelo fato do Museu de Zoologia ter construído uma proximidade com a sociedade e “principalmente com o público escolar”. Sendo o foco específico, a “valorização do respeito à vida em suas diferentes formas”, conscientizando os frequentadores do Museu, por meio de suas exposições e ações educativas. Desse modo, o referido Museu tem uma atuação efetiva no processo da conscientização dos alunos, professores e escolas, sobre a importância da sustentabilidade ambiental e a melhoria da qualidade de vida da população da região sul do país.

Educação Ambiental: Breve Histórico

Para falar de Educação Ambiental (EA), nada melhor do que citar o conceito da mesma. “A EA foi definida como uma dimensão dada ao conteúdo e a prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente, através de um enfoque interdisciplinar [...] e responsabilidade de cada indivíduo e da coletividade” (DIAS, 2001, p. 98). O meio ambiente acompanha a humanidade desde o início dos tempos, pois sempre foram interligados , segundo

Reigota (2001), a concepção que temos de EA está diretamente ligada à nossa concepção de meio ambiente, sendo que esse é um conceito cunhado socialmente. Tanto para Reigota (2001) quanto para Ruscheinsky (2001) a concepção de meio ambiente é uma representação social, pois não existe uma definição consensual desse termo nem na comunidade científica nem fora dela. Assim, para esses autores é fundamental que qualquer processo educativo ligado a EA deva ser iniciado pela identificação das representações de meio ambiente de todos os envolvidos.

De acordo com Dias (2001) a preocupação em relação ao meio ambiente designava-se a poucos, entre estes a jornalista Rachel Carson, que através de seu livro publicado em 1962, fez denuncias sobre o grave problema ambiental que o mundo estava vivenciando, para fim de deixarem alerta a civilização mundial. A partir de então, o movimento em defesa da natureza toma um novo rumo internacionalmente. Começaram a surgir os encontros para serem discutidas as questões do meio ambiente como foi o caso da Conferência de Estocolmo que organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1972, reuniu representantes das nações na tentativa de buscar soluções para os problemas ambientais. Os movimentos ambientalistas tiveram continuidade com outras conferências de níveis internacionais como foi a Conferência de Belgrado no ano de 1975 que além da questão ambiental, discutiu-se também o problema sócio econômico mundial. A Conferência de Tbilisi que foi organizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1977 “foi a mais marcante de todas [...] foram internalizadas estratégias e pressupostos pedagógicos à sua declaração” (PEDRINI, 1998, p. 27).

Ressalta Pedrini (1998, p. 23) que o ambiente pode ser compartilhado por diferentes povos e nações. “[...] por isso mesmo é que existem acordos internacionais, pois a degradação ambiental não obedece às fronteiras políticas”. Mesmo com todo o conhecimento científico e com toda a tecnologia disponível, a humanidade tem que render-se, quando a natureza resolve se fazer notória através de suas inconstantes e bruscas mudanças climáticas, expressando-se com um misto de dor e indignação por conta de irracionalidade do ser que mais deveria protegê-la, pois depende da mesma para sua sobrevivência.

No Brasil, o termo meio ambiente e o desgaste dos recursos naturais, provocados pela inconsequência do homem, ao utilizá-lo não é algo novo, isso ocorre já desde a chegada dos portugueses em nossas terras que, ao perceberem tamanha beleza e diversidade de espécimes, começaram a contrabandear as riquezas naturais como o pau-brasil. “Por volta de 1599 quando começou a escassez do pau Brasil, implantou-se a monocultura da cana de açúcar e a criação de gado, o que piorou ainda mais a instabilidade do solo” (ANDRADE, 2001, p. 29).

De acordo com Dias (2001), entre as instituições criadas, em benefício do meio ambiente, pode-se citar a Fundação Brasileira para Conservação da Natureza (FBCN), na década de 50, mais precisamente no ano de 1958. Na década de setenta em contribuição a EA, começaram a ser criados, cursos especializados em Ecologia nas Universidades Brasileiras, além da Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural (AGAPAN). Foi perceptível o avanço do desenvolvimento ambiental, não só no Brasil, mas, internacionalmente.

Em 1973 foi criado no Brasil a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). Foi notório e de vital significado o empenho de alguns homens no sentido de preservar o ambiente natural. Foi o caso do professor Paulo Nogueira Neto que, conforme Dias (2001, p. 37), ele “foi considerado o mentor do movimento ambientalista brasileiro” e deixou um legado altamente produtivo na área de conservação da natureza.

Já na década de 80, em nome do “progresso” foi destruído mais de dois milhões de hectares de florestas, causando um enorme conflito fundiário e social. O homem mais uma vez agindo de forma errônea e negativa, com seu lado egoísta e ambicioso devasta o meio ambiente. “O Banco Mundial foi acusado pela crítica internacional de ter financiado a maior catástrofe ambiental induzida dos nossos tempos” (DIAS, 2001, p. 41). Ainda no final da década de 80, foi criado o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), órgão este, responsável além de preservar tudo no que diz respeito ao meio ambiente, também lhe compete o incentivo a EA.

A Conferência Eco-92 ou Rio-92 foi de fundamental importância para o meio ambiente, tendo em vista entre outros não menos importantes objetivos, o aperfeiçoamento das Leis ambientais. Refere-se Santos (2008, p.41) que a partir

desta conferência houve a publicação do “tratado das ONGS, contendo acordos de cooperação, econômicos, sobre o meio ambiente e movimentos sociais.” Apesar de EA ser reconhecida em âmbito internacional e ter a seu favor muitos eventos mundialmente comentados como foi o caso das conferências mundiais, no Brasil ainda pouco era feito para que houvesse a efetivação do ensino da EA.

O ensino sobre o meio ambiente nas escolas tornou-se obrigatório a todos os níveis de ensino, mas teve suas divergências para a inserção de modo interdisciplinar, como prevê a lei ambiental n° 9.795/99, haja vista que se tinha um pensamento formado, de que ensinar sobre meio ambiente, era coisa somente da disciplina de Ciências. De acordo com Carvalho (1998, p. 9) “Na prática educativa, a adoção de uma proposta interdisciplinar implica uma profunda mudança nos modos de ensinar e aprender, bem como na organização formal das instituições de ensino”. A interdisciplinaridade se faz necessária e sua possibilidade é concreta, mas é preciso uma equipe de educadores dispostos a trabalhar com um pensamento voltado a uma metodologia não quantitativa com a preocupação em dar conta dos conteúdos disciplinares, e sim um ensino com qualidade. Nesse processo de Educação Ambiental deve estar presente tanto na ação quanto na reflexão, tanto o pensar quanto o fazer, tanto a teoria quanto à prática, para que se dê a práxis, como afirma Freire (1998), Goularte (2000) e Martins (2009), propiciando a sensibilidade, no sentido de estimular atitudes e ações para cuidar, preservar e melhorar o ambiente de vida.

Museus de História Natural

Para compreender melhor as questões apresentadas abaixo, é importante definir o que se entende por museu, que segundo (MARSON, 2004 apud CANAPINI, 2009, p. 36) definiu como locais que “possibilitam as pessoas explorar coleções para a sua inspiração, aprendizados e fruição. São instituições que preservam em nome da sociedade.” No âmbito de história natural, museu é uma instituição sem fins lucrativos, e preservam ali um acervo de espécimes naturais, sendo estas: jardins botânicos, aquários e pequenos zoológicos.

Reforça o autor Gaspar (1993, p. 3) “que há um preconceito muito forte em relação à palavra museu, ela é associada a tudo que é ultrapassado e sem vida a expressão peça de museu”. O pré-conceito em torno dos museus, são gerados pela falta de conhecimento do mesmo pela população em geral e até mesmo por parte dos educadores há o desconhecimento do trabalho realizado no ambiente museológico, por isso da necessidade de divulgação destes espaços como meio de enriquecimento educacional e cultural.

Devido ao grande número de museus pelo mundo hoje, há uma visão pela qualidade dos mesmos para atender o público. “A preocupação em desligar-se da imagem elitista tradicional tem prevalecido [...] além da tendência de uma ligação maior com a realidade cotidiana, com o meio ambiente e a divulgação científica” (GASPAR, 1993, p. 43). Para se obter um resultado de conscientização da sociedade sobre preservação do ambiente em que estamos inseridos é de grande significância o papel dos museus de histórias naturais com suas exposições e pesquisas direcionadas ao público.

Foi no século XIX, que ocorreram mudanças fundamentais no âmbito museológico, começaram a visionar seus acervos como um material educativo através de visitações do público. “Os conhecidos dioramas, representações cenográficas existentes até hoje nesses museus, em meio aos quais os espécimes são inseridos para a reconstituição de seu meio, [...] a vontade de museografar os processos da natureza” (MARANDINO, 2009, p.158). A preocupação dos Museus de Ciências Naturais foi no sentido de que, os visitantes se sentissem realmente em um ambiente o mais natural possível. Desse modo, as exposições e a representatividade dos animais em seus habitat, passaram a ser cópias fiéis do natural.

Foi no século XX, o grande impulso dos museus de ciências e sua interação com as escolas. Os museus deixam de ter como público alvo os universitários, e focalizam outros graus de ensino. Segundo Soto (2008, p. 35) “O mais importante é compreender que todas as ações museológicas devem ser pensadas e praticadas como ações educativas e de comunicação”. A principal temática dos Museus de História Natural são os assuntos relacionados à vida e a natureza, englobando a origem e a transformações sofridas pelo homem, sendo

assim está sempre estimulando a sensibilidade humana para com a variedade de espécimes da fauna e flora, propondo-se a criar uma proximidade maior entre o público e a exposição.

O Museu de Zoologia da Unesc

Aqui apresentamos a trajetória histórica do Museu de Zoologia da UNESC, haja visto que todos os dados coletados sobre o mesmo, foram extraídos do arquivo histórico do Museu de Zoologia "Profª Morgana Cirimbelli Gaidzinski" da UNESC, o foco dessa pesquisa. [83]O Museu foi inaugurado há dez anos na cidade de Criciúma SC, mais precisamente no dia 26 de setembro de 2002, na gestão de Antonio Milioli Filho e Gildo Volpato. A ideia de montar um acervo foi da professora Morgana Cirimbelli Gaidzinski, que iniciou com pequenos animais marinhos taxidermizados a partir de 1993 no Curso de Ciências Biológicas. A parceria entre o Museu e a Policia Militar Ambiental foi de suma importância, tendo em vista que grande parte dos animais foram doados pela guarnição da policia, vitimas da caça ilegal, envenenamento e atropelamento. No ano de 2000, percebendo a importância da criação do Museu, o reitor destina parte do bloco próximo à biblioteca, para que sejam expostos os acervos de animais taxidermizados. A partir deste novo contexto, o Museu de Zoologia passa a ser um instrumento de educação ambiental, oportunizando ao público a reflexão através das exposições de exemplares provenientes de doações e aos encalhes de animais marinhos.

Durante uma cerimônia realizada no museu dia 18 de junho de 2009, foi comemorada a ampliação do acervo de mamíferos marinhos com o esqueleto de 13,5 m de comprimento da Baleia-de-Bryde que, teve sua preparação em quatro anos de trabalho. Nesta mesma oportunidade, a reitoria da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), presta reconhecidas homenagens à professora que deu início a todo este trabalho frente ao museu, sendo então chamado de Profª Morgana Cirimbelli Gaidzinski. "Com sua ampliação e aumento na riqueza de espécimes, os acervos passaram a ser um importante instrumento de conscientização ambiental, informando ao público visitante o papel da fauna nos ecossistemas e a necessidade

[83] Histórico do Museu de Zoologia "Profª Morgana Cirimbelli Gaidzinski" da UNESC

de sua preservação" (CANAPINI, 2009, p. 44). [84]O Museu de Zoologia conta hoje com um acervo variado entre animais marinhos e animais da mata atlântica, haja vista que são 170 espécimes da Mata Atlântica e 67 espécimes do Ecossistema Marinho, localizados em um espaço amplo e de fácil acesso ao público. A exposição Animais da Mata Atlântica, ganhou no ano de 2010 uma renovação em seu cenário, além de novas espécimes e novos dioramas.

O Museu exibiu ao público, os principais impactos ambientais do Sul de Santa Catarina com o intuito de conscientizar acerca do problema. No ano de 2008 o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) em reconhecimento ao trabalho e a capacidade educativa do Museu de Zoologia da UNESC, concede ao mesmo, o premio Darcy Ribeiro de Educação, com o projeto Bicho que Educa, e não parou por aí, pois no ano de 2012 recebe outros dois prêmios com os projetos, Arte Animal e Museus em Movimento: Rizomas, respectivamente. Já em 2013 é agraciado com o prêmio Elisabete Anderle de Estímulo à Cultura 2013.

O Museu foi chamado de unidade de Zoologia até o ano de 2011 pelo fato de ser uma das unidades que integravam o Museu Universitário do Extremo Sul Catarinense (MUESC). De acordo com a política adotada pela a instituição (UNESC) e de consenso com a lei federal 11.904 que estabeleceu o estatuto de Museus, as unidades integrantes do MUESC passaram a ser Museus independentes. A partir de então, o Museu de Zoologia deu início a elaborações estratégicas, abordando sua temática para melhor propagação da mensagem de valorização, e respeito às diversificadas formas de vida encontradas no mundo natural, através das exposições e programas educativos oferecidos gratuitamente a comunidade em geral e às escolas que visitam o local, proporcionando situações de ensino-aprendizagem, principalmente aos estudantes.

São utilizados uma diversidade de instrumentos didáticos como estratégia para potencializar a comunicação entre o Museu e os visitantes. Entre eles estão os dioramas que possibilitam o conhecimento sobre o animal e induzindo para que haja uma percepção da importância de preservar a natureza e as atividades de pintura, cruzadinhas, vídeo, teatro, dança, contação de história e distribuição de cartilhas.

---

[2]Histórico do Museu de Zoologia "Profª Morgana Cirimbelli Gaidzinski" da UNESC

Entre as possibilidades oferecidas pelo Museu para a sensibilização do público conta-se ainda, com a reprodução de sons característicos dos animais da Mata Atlântica e do Ambiente Marinho. Cabe ainda ressaltar, o destaque do Museu para o turismo cultural, recebendo um grande número de visitações do sul Catarinense, e esporadicamente também recebe pessoas de outros estados, ofertando deste modo, não somente a conscientização ambiental, mas igualmente uma forma de lazer e cultura.

Apresentação e Análise de Dados

Realizou-se a coleta de dados no Museu de Zoologia da UNESC "Profª. Morgana Cirimbelli Gaidzinski", sendo que o mesmo encontra-se localizado no campus da Universidade, no Município de Criciúma em Santa Catarina. A pesquisa teve sua efetivação nos meses de setembro e outubro, tendo sido utilizados como instrumentos de pesquisa para coleta de dados, três questionários, sendo que foi direcionado o "questionário A" para os funcionários do Museu; o "questionário B", para as professoras que acompanharam os alunos durante a visita monitorada ao Museu de Zoologia "Profª Morgana Cirimbelli Gaidzinski" da UNESC, e o "questionário C", para os educandos visitantes de uma turma do 7° ano, ou 6° série do ensino fundamental, escolhidos aleatoriamente conforme agenda do Museu.

Durante a monitoria, os educandos foram acompanhados até os acervos Ecossistema Marinho e Mata Atlântica por uma das mediadoras, que falou sobre a história de vida dos animais, a maneira como foram parar no Museu e a importância da preservação dos mesmos, presenciaram também simulações sonoras demonstrando a caça ilegal, tráfico de animais e o uso de agrotóxicos.

Análise e Discussão de Dados

Todas as respostas foram agrupadas por categorias, dependendo da diversidade das respostas.

As questões a seguir são correspondentes ao questionário "A", direcionado aos funcionários do Museu.

Quais são os objetivos do Museu de Zoologia da UNESC?

Como resultado, obteve-se os seguintes dados: 40% responderam que objetivo é a Educação Ambiental, 30% Referência para o turismo Cultural e 30% responderam Referência na Pesquisa Científica. Deste modo, foi notória a preocupação do Museu para com a Educação Ambiental, e assim estar visando ampliação de suas técnicas para a mesma. Sendo que para Dias (2001, p. 98) entre outras definições, a Educação Ambiental "significa aprender a empregar novas tecnologias, aumentar a produtividade, evitar desastres ambientais [...] conhecer e utilizar novas oportunidades [...]".

De que maneira o Museu de Zoologia pode contribuir para a preservação do Meio Ambiente?

Nos resultados 67% responderam que o Museu de Zoologia pode contribuir, conscientizando os visitantes sobre a importância do Meio Ambiente, 17% disseram que o Museu de Zoologia pode contribuir, estimulando o interesse em conhecer a vida dos animais, e por fim, 16% responderam que a contribuição do Museu pode ser, sensibilizando para o respeito à vida. O levantamento obtido a cerca de tal indagação foi positivo para o Museu sobre a questão de conscientização do público que frequenta o local, pois foi detectado através das respostas o empenho do Museu para efetivação de seu trabalho. Sendo assim, refere-se Marandino (2009, p. 165) "esse processo relaciona-se com a necessidade tanto de tornar acessíveis ao público visitante as informações apresentadas em textos, [...] quanto de proporcionar momentos de prazer e deleite, de vivencias lúdicas e contemplação."

De que modo você percebe o interesse dos alunos?

Da quantidade amostrada, 34% responderam quando relatam fatos ambientais ocorridos no cotidiano, 33% disseram ser quando os educandos questionam sobre os animais taxidermizados, e 33% relataram ser pela atenção dos alunos durante a visita. Diante dos números expostos como resultado, para o referido questionamento, foi possível a percepção da intensidade de interação entre os estudantes e o acervos do Museu e a importâncias das atividades apresentadas durante a visitação para a conscientização. Deste modo, reafirma Gaspar (1993, p. 50) que "a aprendizagem não depende apenas do material mas sim das interações

sociais que o ambiente propicia.”

Para você qual o sentido de educar as crianças para uma conscientização ambiental?

Das respostas obtidas, 40% foram designadas ao relato de que as crianças conscientizam os pais e familiares, ou seja, exercem sobre os adultos um grande poder persuasivo, já 40% responderam que o sentido deve-se, por que as crianças no futuro podem fazer a diferença, por hoje, verem o desrespeito a natureza e 20% disseram que o sentido da conscientização serve para formar cidadãos com atitudes e valores voltados ao respeito.

As respostas dadas a este questionamento, reforçou ainda mais a certeza, de que o ponto chave para questão ambiental, passar a ser vista com mais respeito pela humanidade são realmente as crianças, adolescentes e os jovens, devido ao seu poder de propagar suas ideias e fazer valer suas opiniões. Sendo assim, destaca Brasil (2009, p.39) que “entre jovens a comunicação flui com mais facilidade, e que eles próprios ensinam e aprendem entre si. Trocam informações e experiências, negociam situações, pensam e conversam sobre o mundo e agem sobre sua própria realidade”.

Que tipo de atividade é praticada pelos alunos no Museu de Zoologia da UNESC

Quando questionados sobre as atividades praticadas pelos alunos no Museu, 33% disseram que são visitas monitoradas às exposições, 17% relataram as programações especiais em datas comemorativas e a grande maioria, ou seja, 50% expuseram a realização de atividades educativas. Estas respostas deixaram bem clara, a diversidade de atividades, em benefício e promoção da Educação Ambiental, oferecida pelo Museu “Profª. Morgana Cirimbelli Gaidzinski,” tendo em vista a importância destas atividades para o processo de ensino-aprendizagem, destaca Marandino, (2009, p. 160) que “nos processos educativos, instruir o olhar do público sobre os objetos e montagens existentes no Museu é, sem dúvida, penetrar nos meandros da produção científica, museológica e educacional.”

Questionário de Pesquisa “B.”

As indagações a seguir, tiveram um direcionamento específico para as professoras que, fizeram parte do grupo que visitou o MUESC no dia da coleta de

dados.

O que fez com que você pensasse no Museu de Zoologia para uma visita com os educandos?

Como resposta obtivemos 50% para, abranger os estudos sobre o Reino Animal e a Preservação da Fauna e Flora e 50% para conhecer as espécies de animais. Estes números mostram que o propósito das docentes foi de utilizar as exposições do Museu de Zoologia como uma ferramenta didático pedagógica ao ensino-aprendizagem em torno da fauna e flora, o que revela que além da importância do Museus de Ciências para o conhecimento dos conteúdos da disciplina de ciências naturais, o mesmo revela um forte papel educativo. Refere Marandino (2009, p. 164) que “não é por outra razão que as escolas há muito tempo procuram esses espaços para visitas e que os museus promovem várias ações voltadas a esse público específico”.

Em se tratando de EA, que nota daria para o Museu de Zoologia como contribuinte para a mesma?

O resultado obtido foi de 100% para nota 10, portanto, expressou a grande significância dos Museus de História Natural para a EA. Nesta perspectiva, ressalta Soto (2008, p. 7) que “os museus de ciências além de desempenharem um papel fundamental na divulgação da ciência, tem funções interativa dinâmica do visitante, com os experimentos e experiências que o museu exibe”. Para Marandino (2009), as instituições museológicas exercem um potencial de extremo significado, com relação as metodologias utilizadas, como forma de ensinar e propagar o ensino da ciência.

Questionário de pesquisa “C.”

A pergunta na sequência fez parte do questionário direcionado aos alunos, e foi separada em 3 segmentos, sendo eles: Foi boa, Foi ótima, Foi ruim.

O que você achou da visita feita ao Museu de Zoologia da UNESC?

Os dados demonstraram que 98% acharam que a visitação foi ótima e aproximadamente 2% disseram que foi boa e o segmento de referência: Foi ruim, não apareceu como resposta dada pelos alunos. O resultado esclareceu que os Museus de Ciências Naturais ou de História Natural, como são chamados, exercem nos alunos, interesse e curiosidades. Nesse sentido, ressalta Soto (2008, p. 24) “Os

Museus de Ciências representam um atrativo cultural, de lazer e de educação, para crianças, adolescentes e adultos, além de facilitarem o trabalho de professores, ao incentivarem a pesquisa e desmistificarem o trabalho do cientista".

Você gostaria de voltar ao Museu de Zoologia da UNESC?

O levantamento da resposta revelou o índice de 100% para: "Sim" A totalidade revelada de forma positiva que para os Museus, deve-se ao fato que, o mesmo não é somente visto pelo aluno como um lugar de estudos, mas sim, de uma opção de lazer, através da interação e compartilhamento de ideias entre os mesmos. Ainda neste mesmo sentido, refere-se Gaspar (1993, p. 46) que "a interação dos visitantes aumenta o interesse, o poder de atração, o tempo de observação das exibições."

O que você pode fazer para ajudar na preservação dos recursos naturais?

As respostas para esta pergunta foram bem diversificadas, com obtenção de 37% para, não matar os animais, 37% ressaltaram não desmatar, 16% responderam reciclar o lixo, 5% disseram plantar árvores, 3% voltadas a não poluir os rios, 2% destinados a não utilizar agrotóxicos. Devido a maior parte das respostas terem se dividido no mesmo percentual para duas das categorias, percebe-se que sem dúvida os educandos se envolveram com a questão das mortes dos animais e que já tinham o conhecimento de EA, ou seja, tem consciência das necessidades da preservação do Meio Ambiente. Haja visto que Educação Ambiental deve ser vista como um todo e ser trabalhada de maneira paralela em todos os lugares.

Você aprendeu alguma coisa que ainda não tinha conhecimento durante a visita ao Museu de Zoologia da UNESC? O que?

Para análise do questionamento seguinte, devido à diversidade de respostas obtidas, foram reagrupadas em quatro categorias.

As amostras revelaram certa diversidade de respostas, haja vista que 100% dos alunos, afirmaram que aprenderam algo que não era de seu conhecimento. Deste modo, em complemento à indagação sobre, "o que haviam aprendido", aproximadamente 84% para a principal causa das mortes dos animais, 10% relataram ter conhecido outros espécimes de animais, 3% expuseram ter tomado conhecimento sobre os agrotóxicos, 3% afirmaram não saber que os golfinhos não trocam de dentes e que o morcego é o único mamífero que voa.

Haja vista que o percentual dos resultados foi distribuído em uma variedade de respostas pelos alunos, tornou-se imprescindível a ressalva de que os Museus de História Natural tem um grande significado para a Educação Ambiental, pois, as declarações de novos conhecimentos adquiridos durante a visita com monitoria, levou a clareza que os programas e as atividades são de grande colaboração juntamente com os profissionais que acompanham os alunos, mediando todas as informações, por isso, da necessidade de uma metodologia bem aplicada a fim de prender a atenção dos alunos.

Dando ênfase a questão, Brasil (2009) relata que, as variedades de atividades propostas nos Museus são importantes, para a prática de educar, e com certeza fazem a diferença na hora de prender a atenção dos frequentadores da instituição, entre as atividades propostas nos Museus. O autor ressalta a visita guiada, DVD, contação de história, as exposições, entre outras. Todas estas atividades quando colocadas em práticas e voltadas para EA, com certeza são grandes incentivadoras e aliadas para a formação de cidadãos críticos, inovadores, com consciência sobre o Meio Ambiente, e capazes de promoverem ações sustentáveis na sociedade.

Conclusão

Por meio da pesquisa realizada, foi possível constatar a contribuição do Museu de Zoologia “Profª Morgana Cirimbelli Gaidzinski” da UNESC, para a Educação Ambiental, pois sua temática é voltada a esta finalidade. Foi gratificante para a pesquisadora acompanhar a visita monitorada junto com os alunos e as docentes, podendo assim vivenciar a interação do grupo de estudantes com as exposições.

Os estudantes demonstraram fascínio ao se deparar com espécimes desconhecida para eles. Anotaram tudo, o tempo todo, as conversas entre si, sobre os animais e a forma com que foram parar ali, demonstrando preocupação e compaixão para com os mesmos, sendo que os esclarecimentos sobre as principais causa das mortes dos espécimes, foi motivo de espanto entre o grupo.

Os educandos demonstraram conhecimentos sobre conservação do Meio Ambiente, mas o interessante ao analisar os questionários, foram que todos disseram ter aprendido alguma coisa que ainda não tinham conhecimento, fundamentando dessa forma, a ideia da importância da Educação Ambiental nos espaços não formais, como é o caso do Museu de Zoologia "Profª Morgana Cirimbelli Gaidzinski" da UNESC.

Haja visto que o conhecimento e a conscientização não se dá em apenas um momento e sim com um processo de continuidade, durante o dia a dia na sociedade, em família e na escola, por isso da necessidade de se trabalhar a EA como um todo, com transversalidade e interdisciplinaridade, para corroborar com a interação entre os estudantes e o Meio Ambiente.

Elencando a ideia de que para uma conscientização ambiental é essencial uma EA que forme cidadãos capazes de interferir positivamente sobre o Meio Ambiente, verificou-se ainda o empenho do Museu de Zoologia, para a expansão e divulgação do mesmo, promovendo assim, a conscientização ambiental para a comunidade em geral sendo este um espaço não apenas como suporte para professores na aplicação de conteúdos disciplinares, mas também como um espaço cultura.

REFERÊNCIAS

BRASIL - Ministério da Educação. Um salto para o futuro. Museu e escola: educação formal e não formal. Brasília, 2009. Disponível em: <https:// www.google.com.br. Acesso em: 29 out.2013.

CANAPINI, Patrícia. Potencial da unidade de zoologia "Profª Morgana Cirimbelli Gaidzinsk" na educação ambiental. 2009. 95 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade do Extremo sul Catarinense, Criciúma.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Cadernos de Educação Ambiental com direção ao mundo da vida: Interdisciplinaridade e Educação Ambiental. Brasília: Ipê

– Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998. 101f. Disponível em: https://www.google.com.br. Acesso em: 04 out.2013.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. 7. ed. São Paulo, SP: Gaia, 2001. 551 p.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra,1998.

GASPAR, Alberto. Museus e centros de ciências-conceituação e proposta de um referencial teórico. 1993. 118 f. Tese (Doutorado em Didática) – Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação. Disponível em: http://www.casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/Dissertacoes/gaspar-tese.pdf. Acesso em: 23 maio 2013.

GOULARTE, M. L. M. A busca da compreensão do ambiente e de suas relações: um desafio para a educação. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escove do; FERREIRA, Márcia Serra. Ensino de biologia: Histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Ed.Cortez, 2009. p.215.

MARTINS, Miriam da Conceição. Educação ambiental: um estudo de caso na escola municipal de ensino fundamental Jorge Bif, Siderópolis, SC. 2009. 93 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação), Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão. Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998. 294p.

REIGOTA, M. Meio ambiente e representação social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RUSCHEINSKY, A.. Meio ambiente e percepção do real: os rumos da educação ambiental nas veias das ciências sociais. Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental. Carreiros, v. 7, p. 26-44, 2001. Disponível em: <http://www.remea.furg.br/> .Acesso em: 23 abr. 2009.

SANTOS, Juliana Vamerlati. Um olhar sócio – ambiental da história: a trajetória do movimento ambientalista e seus conflitos com a atividade carbonífera no sul de Santa Catarina (1980 – 2008). 2008. 209 f. Dissertação (Mestre em História) – Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis. Disponível em: http://www.Ipam.or.br/. Acesso em: 02 nov.2013.

SOTO, Alessandra Silva, Correia. O museu como espaço educativo: uma proposta metodológica para o museu oceanográfico UNIVALI. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. Disponível em: <https: www.google.com.br> Acesso em: 27 out.2013.

UNESC. Museu de Zoologia Prof.ª. Morgana Cirimbelli Gaidzinski. Histórico. Disponível em: www.unesc.net/portal/capa/index117/3526. Acesso em: 20 set.2013

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL UNIBAVE: RELATO DE UMA (RE)CONSTRUÇÃO COLETIVA

Palavras-chave:
Projeto Pedagógico Institucional. Pedagogia Universitária. Docência no Ensino Superior

Autores:
MIRYAN CRUZ DEBIASI[85], ISMAEL DAGOSTIN GOMES[86]

Introdução:

O Projeto Pedagógico Institucional das instituições de ensino superior configura-se como importante instrumento de reflexão e ação no que tange o papel do ensino superior em relação à formação dos sujeitos. Estas instituições têm como finalidade o exercício permanente de produção do conhecimento sistematizados por meio de problematizações críticas e onde "[...] com a sociedade, a universidade desempenha papel de antagonismo e de complementaridade, ou seja, se conserva e se transforma." (PIMENTA, 2008, p. 162). Este trabalho tem como objetivo apresentar o movimento realizado em uma instituição de ensino superior para garantir a efetivação da participação de seus pares na (re)elaboração de sua proposta pedagógica.

Com o advento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, por meio da lei 10.861/2004, este documento passou a ser integrado a este sistema avaliativo. Em seu artigo 3º, a lei do SINAES estabelece os objetivos da avaliação destas instituições:

[85] Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE. Diretora de Apoio Pedagógico do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE. Bolsista FUMDES.

[86] Professor e Coordenador do Curso de Engenharia Ambiental e Sanitária do centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE. Bolsista CAPES.

> Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:
>
> I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
>
> II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

O Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, constitui-se como centro universitário e como tal, insere-se na incumbência das instituições de ensino superior tendo como obrigatoriedade a elaboração do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) por meio do Artigo 16 do Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006. Este decreto faz parte dos processos de revisão do Ministério da Educação no que concerne as atribuições de seus conselhos, secretarias e institutos de educação. O PDI é o plano estratégico da instituição que devem ser apresentados ao MEC a cada 5 (cinco) anos. Isto requer das instituições, constantes revisões e (re)elaborações de diversos processos que vão desde reconfiguração de sua capacidade de auto avaliar-se e ser avaliada externamente até um documento que trata formalmente sobre suas perspectivas de expansão, dentre elas, as prospecções para o ensino, a pesquisa e a extensão, que fazem parte dos eixos temáticos essenciais para a elaboração do PDI. Este eixo é chamado de Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Esse documento determina o entendimento institucional nosso o modo de compreender o papel da docência, os modos de ensinar as finalidades e o que se espera de perfil de egressos como resultado do ensino de graduação e pós-graduação.

Segundo Libâneo (apud PIMENTA):

> “A atividade docente no ensino superior de defronta com dilemas frente a necessidades sociais e individuais de formação de professores num mundo de mudanças [...] instituições de ensino superior atenta às demandas e necessidades da aprendizagem nesse mundo em mudanças precisam repensar seus objetivos e práticas de ensino, de modo a prover aos seus alunos os meios cognitivos e instrumentais de compreender e lidar com os desafios impostos postos por essa realidade.” (2011, p. 188-189).

Nesta direção, as instituições de ensino superior, explicitam em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), suas perceptivas, os princípios filosóficos e metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição ao qual a instituição define para que perspectiva de formação humana se propõe.

As instituições de ensino superior, se depararam no decorrer da última década, com diversas iniciativas de fiscalizar e avaliar seu trabalho em busca de qualidade acadêmica. Contudo,

> A liberdade acadêmica, desejável e indispensável, deve encontrar a sua contrapartida em um necessário processo de avaliação permanente. Essa avaliação deve abordar os indicadores que valorizem dialeticamente a vitalidade dinâmica da transformação com a priorização e a perenidade do compromisso social. (Plano Nacional de Graduação, 1999, p. 09)

O UNIBAVE construiu sua primeira versão em 2005, quando efetivou sua transição de centro de educação superior para Centro Universitário, cumprindo o que determina o Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006, em seus artigos 15 e 16:

> Art. 15. Do O pedido de credenciamento deverá ser instruído com os seguintes documentos:

> II - da instituição de educação superior:
>
> b) plano de desenvolvimento institucional;
>
> Art. 16. O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos:
>
> I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;
>
> II - projeto pedagógico da instituição (BRASIL, 2006).

Conforme mencionado anteriormente, o período de vigência de cada proposta é de 5(cinco) anos, portanto, em 2009 e 2013, o UNIBAVE precisava cumprir com a exigência legal de (re)elaboração do seu PDI e consequentemente do PPI.

Para tal é fundamental que sua elaboração possibilite que seus constituintes analisem, reflitam e garantam na coletividade os princípios norteadores às ações educacionais das instituições de ensino superior. Assim, o objetivo deste trabalho é relatar como constituiu-se, por meio de construção coletiva, a (re)elaboração do Projeto Pedagógico Institucional do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE. Neste contexto, buscou-se ampliar as reflexões acerca da construção da perspectiva pedagógica das instituições de ensino superior como um processo coletivo e participativo, podendo ser um dos caminhos para que o ensino superior possa efetivar sua função de não apenas oportunizar uma formação profissional, mas que possa ser promotora do conhecimento científico, cultural e humano.

Metodologia:

No início de 2013, o UNIBAVE iniciou as discussões para a (re)elaboração do PDI e do PPI. A partir da necessidade de (re)elaboração dos princípios filosóficos e metodológicos que norteiam a instituição, estabeleceu-se quem seriam os atores deste processo. Neste contexto, entendendo que

> “Este projeto é pedagógico, porque discute o ensinar e o aprender num processo de formação, de construção de cidadania, e não apenas de preparação técnica para uma ocupação temporal[...]é político porque trata dos fins e valores referentes ao papel da universidade[...]transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder[...]é coletivo, possibilitando e exigindo que seus constituintes participem do processo de análise, discussão e tomada de decisão, quanto aos rumos que, conscientemente e criticamente, definem como necessários e possíveis à instituição universitária.” (PIMENTA, 2008, p. 171)

O desejo da instituição, especialmente do grupo de trabalho responsável para organização das discussões, era garantir este movimento de múltiplos atores e vozes, compreendendo que “a universidade existe para que os alunos aprendam [...]. É para isso que são formulados os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação.” (LIBÂNEO, 2003).

Ainda nesta perspectiva, de acordo com o artigo 13 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os docentes são responsáveis por:

I. Participar da elaboração da proposta coletiva do estabelecimento de ensino;
II. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Portanto, as responsabilidades com a proposta de ensino e a organização do trabalho docente a partir disto são de todos deixam de ser de cada um e passam a ser de todos. (CARNEIRO, 2010).

Contudo, para efetivar a prática coletiva de elaboração de uma proposta de ensino há que ter em mente que diversos são os desafios, mas que é preciso oportunizar este movimento coletivo nas instituições. Sabendo que a qualidade do ensino nas universidades está em estreita relação com o trabalho pedagógico realizado em

sala, evidencia-se a importância de uma efetiva participação docente quando da elaboração da formação humana proposta por cada instituição de ensino.

Durante o processo de (re)elaboração da proposta pedagógica do UNIBAVE, muitos desafios foram surgindo. Sendo um Centro Universitário, o UNIBAVE, de acordo com a Resolução nº1/2010 precisa cumprir com um percentual mínimo de 20% de seus docentes contratados em regime de tempo integral, no ano de referência da (re)elaboração do documento, a instituição contava com pouco mais de 33% dos docentes em regime de trabalho em tempo integral e parcial. Este ponto representava um dos grandes desafios pedagógicos para garantir a participação efetiva dos docentes, uma vez que, com a grande maioria contrata como regime especial de trabalho, não teria horário disponível para além de suas funções de sala de aula. Outros desafios foram surgindo, como o calendário escolar com pouca flexibilidade: vinte semanas efetivas de trabalho escolar mais as avaliações finais, impossibilitando o grupo de trabalho de agendar reuniões para além das vinte semanas de aula. Além destas dificuldades, e resultantes delas, emergia a pouca compreensão ou desconhecimento da importância do processo pedagógico para a instituição como um todo, uma vez que grande parte dos docentes do ensino superior não possuem formação pedagógica que "[...] no exercício de sua profissão na universidade, o professor universitário é portador de duas especialidades: o conteúdo de sua disciplina e o ensino dessa disciplina [...]" (LIBÂNEO *apud* PIMENTA, 2011, p. 190).

Sabendo que os atores deste processo seriam fundamentalmente os docentes dos cursos de graduação, e que a instituição se deparava com diversos desafios como os anteriormente apontados, a pergunta que surgia era: O que se faria para efetivar a (re)construção coletiva do projeto pedagógico institucional? Que movimento institucional seria necessário para garantir esta participação? Inicialmente todos os gestores de curso realizaram a revisão da versão anterior do Projeto Pedagógico Institucional, a fim de retomar as bases filosóficas e metodologias que norteiam as práticas educacionais no UNIBAVE. Posteriormente, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação sistematizou reuniões envolvendo docentes e coordenadores de cursos, que foram realizadas aos sábados do semestre 2013/2. Esta foi a maneira

encontrada para possibilitar a participação de todos sem prejudicar o calendário das aulas.

Nesses encontros, foram discutidos e socializados os principais eixos do Projeto Pedagógico Institucional vigente, possibilitando a todos as primeiras contribuições para sua atualização. Uma das grandes dificuldades encontradas neste processo foi a compreensão dos docentes do que significava o processo de discussão de princípios pedagógicos em prol da perspectiva de formação preconizada pelo UNIBAVE. Portanto, em sua grande maioria, as contribuições dos docentes aconteceram como um processo de autoformação e conhecimento da importância do projeto pedagógico para a instituição. A partir dessas reuniões, o Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia do UNIBAVE congregou os principais pontos sugeridos em reunião pelos docentes e organizou uma versão preliminar do Projeto Pedagógico Institucional 2014/2018. Por fim, em reunião envolvendo Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão e coordenadores de curso de graduação, a versão preliminar foi analisada e constitui-se, a partir dela, a versão oficinal do documento em questão.

Resultados e Discussão:

A partir desse processo coletivo, o Projeto Pedagógico Institucional do UNIBAVE 2014/2018 foi (re)construído, abrangendo: os processos filosóficos e técnico-metodológicos; organização didático-pedagógica; políticas de ensino de graduação; práticas pedagógicas inovadoras; eixos norteadores da proposta pedagógica do ensino de graduação; políticas de pós-graduação, pesquisa e extensão.

Assim, percebe-se que o projeto pedagógico precisa possibilitar que os diferentes atores deste processo sintam-se inseridos no movimento de (re)elaboração das diretrizes que tratam das finalidades de objetivos da educação para cada instituição, garantindo que todos os aspectos sejam discutidos, projetados, refletidos, implementados, acompanhados coletivamente de maneira continua e dinâmica, possibilitando uma formação para além do profissional, que atinja objetivos maiores como capacidade de discernimento, sociabilidade entre outros. (EHRENSPERGER *apud* SILVA, 2012).

Muitas foram as interferências e resistências que se apresentaram no decorrer do processo de discussão e (re)elaboração do documento. Em grande parte dos participantes, as contribuições foram feitas de maneira espontânea e com base em suas experiências enquanto docentes, o que muitas vezes, estava sendo construída na própria instituição. Provavelmente, muitos passaram pelo processo sem se dar conta do que efetivamente estava-se discutindo. Outros, mesmo entendendo a importância da proposta pedagógica para uma instituição, não compareceram às reuniões rejeitando o processo coletivo e dificultando ainda mais a construção do projeto por seus atores efetivos. Em alguns momentos o grupo responsável pela elaboração do documento chegava a se questionar se o trabalho desenvolvido para que todos e não apenas alguns pudessem participar da (re)elaboração do projeto realmente seria necessária. Mas, alguns questionamentos emergiam ao grupo: a partir do que os docentes organizam sua pratica pedagógica? Que filosofia pedagógica sustenta essas práticas? Compreendendo-se que "[...] só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada" (SAVIANI, 2006, p. 78). Mesmo tendo algumas resistências, ausências e/ou rejeição por parte de alguns docentes, o grupo entendeu que deveria continuar com as reuniões em todos os cursos, convidando a todos os docentes indistintamente. Desta forma a instituição realizou um importante movimento no que no tange a garantia e efetividade de seus pares na (re)elaboração do seu principal norteador das práticas de ensino, pesquisa e extensão.

Neste sentido, a partir das discussões coletivas definiu-se que o projeto institucional do UNIBAVE pretende alinhar saberes e dimensões curriculares transpondo as fronteiras disciplinares, estando o conhecimento produzido, ao alcance de todos. Sendo assim, o contexto discente se constitui de parâmetros que promovam a humanização da vida em sociedade (UNIBAVE, 2014).

Conclusão:

Findado o trabalho de (re)elaboração do projeto pedagógico institucional do UNIBAVE, vigente para 2014-2018, percebeu-se que a articulação entre docentes, coordenadores e gestores apresentou muitos desafios, desde simples impossibilidade de os docentes se fazerem presentes das reuniões de debates e estudos, seja pelo desconhecimento de parte destes da amplitude e significado destas perspectivas para a proposta acadêmica de uma instituição. Ainda assim, acredita-se que apensar de algumas manifestações, resistências e incompreensões garantir que as vozes sejam ouvidas quando da perspectiva filosófica e um dos caminhos para a organização do papel do ensino superior em relação à formação técnica, científica e humana do sujeito.

Revela notar que as considerações contidas no artigo em questão, fruto da reflexão coletiva dos docentes, coordenadores de curso e gestores do UNIBAVE, não se fecham à análise, ao contrário, abrem-se, propondo-se a novas discussões, bem como à avaliação das análises então realizadas.

Nessa perspectiva, percebe-se que esse movimento de coletividade em prol da construção do Projeto Pedagógico Institucional do UNIBAVE caracterizou-se como um processo democrático e integral, oportunizando uma decisão colegiada com vistas a efetivar na prática educativa institucional uma formação científica, cultural e humana.

Referência Bibliográfica:

ANASTASIOU, L. das G. C; ALVES, L. P. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: UNIVILLE, 2012.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e

cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: Diário Oficial da União, 2006.

CARNEIRO, M. A. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. da (Orgs). Pedagogia Universitária: caminho para formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, M. da G. S. e (Org). Pedagogia universitária em Santa Catarina: profissionalização docente e práticas na educação superior. Florianópolis: DIOESC, 2012.

EHRENSPERGER, Regina Maria Gubert. Projeto Pedagógico: caminhos para uma gestão pedagógica na universidade. In: SILVA, Maria da Glória Silva e (Org.). Pedagogia Universitária em Santa Catarina: profissionalização docente e práticas na educação superior. Florianópolis: DIOESC, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

UNIBAVE. Centro Universitário Barriga Verde. Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI 2014-2018. Orleans, Fundação Educacional Barriga Verde, 2013.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia:* teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO. Disponível em <http://www.pp.ufu.br/Plan_Grad.htm>Acesso em 30 de outubro de 2014.

O MÉTODO EDUCATIVO ESCOTEIRO: EDUCANDO CIDADÃOS CONSCIENTES, SOLIDÁRIOS E SUSTENTÁVEIS

Otávio César dos Santos Borges[87]
Jocyléia Santana dos Santos[88]
Nádia Flausino Vieira Borges[89]
Márcia Flausino Vieira[90]
Darlene Araujo Gomes[91]

RESUMO

Estudos ressaltam a importância da contribuição da educação não-formal para o desenvolvimento da Educação Ambiental (EA). As sociedades contemporâneas estão cada dia mais consumistas, e quem paga a conta dos desperdícios é o Planeta. A proposta educativa do Movimento Escoteiro vem ao encontro dessas necessidades, um movimento educacional mundial criado em 1907, desenvolvido por voluntários, visando o desenvolvimento integral do jovem, baseado em um sistema de valores que prioriza a honra, usando a EA dentro do Método Educacional Escoteiro como estratégia na formação de cidadãos mais conscientes, solidários e sustentáveis. O objetivo deste trabalho é relatar as vivências e memórias dos escoteiros do Tocantins, percebendo como a educação não-formal proporcionada pelo Método Escoteiro contribuiu para a formação do caráter de cada um, formando sujeitos conscientes, voltados para a sustentabilidade e a solidariedade,

[87]Diretor do Grupo Escoteiro John Knox, 6º GETO da União dos Escoteiros do Brasil (UEB) e Bacharel em Marqueting (UNOPAR). E-mail: otaviocesarte@gmail.com
[88]Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mailjocyleia@uft.edu.br
[89]Pedagoga e Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Professora da educação básica na rede pública de educação do Estado do Tocantins. E-mail nanaflausino@hotmail.com
[90]Pedagoga pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), e Gerente do Sistema de Gerenciamento Escolar da SEDUC/TO. E-mail:marciaflausino@hotmail.com
[91]Pedagoga e Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Coordenadora Pedagógica na 15ª URE (SEDUC/PA). E-mail:lenegomes20@yahoo.com.br

incentivando-os para atuarem em meio à sociedade de forma engajada, combativa, ética e ordeira. Primeiramente foi feita a revisão da literatura sobre o tema e realizados os roteiros das entrevistas semi-estruturadas. Para coleta e análise dos dados utilizamos a Metodologia da História Oral, baseada principalmente Alberti (2004) e Montysuma (2006), numa perspectiva da abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa são adultos inseridos em meio a sociedade atual, que outrora, em sua infância e juventude foram beneficiados com projetos educativos do Movimento Escoteiro no Tocantins, e os jovens escoteiros do Grupo Escoteiro John Knox de Palmas, capital, beneficiados atualmente. Em nossas conclusões iniciais percebemos que EA desenvolvida pelo método educacional escoteiro contribuiu para a formação social e ética dos cidadãos conscientes e solidários que atuam efetivamente para a construção de uma sociedade sustentável.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Escotismo; História Oral.

THE SCOUT EDUCATIONAL METHOD: EDUCATING CITIZENS TO AWARENESS, SOLIDARITY AND SUSTAINABILITY

Keywords: Environmental Education; Scouting; Oral History.

Introdução

As sociedades contemporâneas estão cada dia mais consumistas, e quem paga a conta dos desperdícios é o Planeta. Pesquisas no contexto da Educação Ambiental (EA) desafiam estudiosos da área da educação, os estudos realizados ressaltam a importância da contribuição da educação não formal e da atuação das organizações sociais no contexto da Educação Ambiental (AE).

Em 1969 a beleza inigualável da Terra tocou o coração da humanidade na divulgação da primeira foto tirada do espaço, a imagem do “Planeta Azul” chamou a atenção do mundo – uma Terra única com um ecossistema incomparável, e que necessitava de proteção. Da necessidade de incentivar à consciência coletiva

e conclamar as nações para assumirem o cuidado com o Planeta, surge a Conferencia de Tbilisi, organizada UNESCO, em Estocolmo, em 1977, onde nascem as definições mundiais, princípios e estratégias para a AE no mundo.

A EA surge como instrumento capaz de contribuir para a resolução de problemas na sociedade atual, mas para tanto precisa conferir ênfase a educação voltada para a formação do indivíduo como sujeito ativo e protagonista na sociedade (Freire, 2007), alcançar pessoas de todas as idades e níveis, incentivando o interesse de todos na participação ativa na resolução dos problemas socioambientais.

Para assegurarmos o futuro do Planeta são necessárias estratégias para defender e melhorar o meio ambiente para as gerações atuais e futuras, a adoção de novas práticas de cuidado com o meio ambiente é emergente (Dias, 2004). A proposta educativa do Movimento Escoteiro vem de encontro com essas necessidades, um movimento educacional mundial criado em 1907, desenvolvido por voluntários, visando o desenvolvimento integral do jovem, baseado em um sistema de valores que prioriza a honra, usando a EA dentro do método educativo como estratégia na formação de cidadãos mais conscientes, solidários e sustentáveis.

O objetivo deste trabalho é relatar as vivências e memórias dos escoteiros do Tocantins, para compreender os reflexos da educação não formal desenvolvida pelo Movimento Escoteiro na formação do caráter de cada jovem/adulto,contribuindo para a formação de sujeitos conscientes, voltados para a sustentabilidade e a solidariedade, incentivando-os para atuarem em meio à sociedade de forma engajada, combativa, ética e ordeira.

1Conhecendo o Movimento Escoteiro de Jovens no Brasil

1.1 O Surgimento de um Novo Método Educativo

Criado em 1907, pelo general inglês e Lorde Robert StephensonSmyth Baden Powel, tornou-se um movimento mundial de educação social, baseada no

voluntariado e numa organização sem fins lucrativos. Uma história mundialmente conhecida e contata em mais de 200 países. Na Ilha de Brownsea, no Canal da Mancha, Inglaterra, Baden-Powell realizou o primeiro acampamento escoteiro com vinte jovens que tinham entre 12 a 16 anos. Nesse acampamento BP ensinou técnicas de primeiro socorros, observação, segurança, orientação, e sobrevivência. Como símbolo do grupo, levavam aqueles jovens uma bandeira verde com uma flor-de-lis amarela e preta no centro.

Entusiasmado com os bons resultados do acampamento, Baden-Powell começou a escrever o livro Escotismo para Rapazes, que foi publicado em 1908, inicialmente como seis fascículos, de janeiro a maio, vendido em bancas de jornal. Em maio do mesmo ano, foi editado como livro com algumas alterações. As ideias de BP foram tão bem aceitas que em poucas semanas, centenas de grupos de jovens estavam formadas, praticando Escotismo.

O movimento se espalhou pelo mundo rapidamente, chegando à América do Sul em 1908, primeiramente no Chile.Em 1909, o movimento tem faz uma aparição ao mundo quando mais de 10.000 jovens realizaram uma exibição de suas perícias escoteiras no Palácio de Cristal, em Londres. Nem mesmo a chuva e o frio da manhã de 4 de setembro, puderam arrefecer o entusiasmo deles.

Ao perceber a magnitude do movimento, e temendo a degeneração das suas ideias originais, BP viu a necessidade de integrar a todos dentro de um movimento único. A partir de então, Baden-Powell passa a dedicar-se à organização do Movimento Escoteiro, que não era sua proposta original. E em 1910, desliga-se do Exércitoe ingressa no que chamou de sua "segunda vida", dedicada ao crescimento e fortalecimento do Escotismo.

Foi em 1916, sensibilizado pelo pedido das crianças menores que queriam participar do Movimento Escoteiro, Baden-Powell cria o Ramo Lobinho, baseado no Livro do Jângal, de RudyardKipling, com auxílio de sua irmã, Agnes, que assume a liderança dos trabalhos com os pequenos.Em 1917, é a vez das mulheres, sensibilizado pelo desejo das meninas de participar, é constituído o primeiro Conselho Internacional da Associação de Guias da Inglaterra, e, no ano seguinte, é publicado o texto base do Guidismo, escrito por Baden-Powell, especialmente para as guias. E tímida presença das meninas no movimento, tem sua expansão

instaurada. Em 1930, Lady Olave Baden-Powell, esposa de BP, é aclamada Chefe Guia Mundial, função que exerceu até a sua morte.

O Escotismo recebe de William F. de Bois McLaren uma área de terra, na floresta de Epping, arredores de Londres, onde se instala GilweelParko centro de formação de chefes escoteiros (o curso passa a ser chamado de curso para Insígnia da Madeira. Os que completam o curso recebem um colar de contas e um lenço com um pedaço de tecido atrás com a trama característica do clã dos McLaren).

A última presença pública de Baden-Powell para os escoteiros foi em 1937, no Quinto Jamboree Mundial em Vogelezang, Holanda, depois do que viajou para o Quênia, onde fixou residência a partir de 1938 juntamente com Lady Olave. Morre nesse local.

A principal organização representativa internacional é a Organização Mundial do Movimento Escoteiro (OMME), WOSM em inglês, declarou em 2010 a existência de mais de 28 milhões afiliados ao movimento presentes em mais de 220 países,e mais de 500 milhões de jovens atendidos desde a sua criação na Inglaterra até os dias de hojesegundo as estatísticas integradas da WOSM, o que classifica o Movimento Escoteiro comoo maior movimento de educação não formal do mundo. E para a compreensão desta classificação, passaremos a diante para as percepções dos pesquisadores sobre a educação formal e não formal.

1.2 O Escotismo na visão dos pesquisadores

Com a missão de contribuir para a completa formação dos jovens, o método educativo do movimento escoteiro fundamenta o processo educativo no dever do homem para com Deus através da crença e vivencia de sua fé, no dever para com os outros na participação social e no serviço da cidadania, e no dever para consigo mesmo comprometido com seu desenvolvimento pessoal.

Baseado em um sistema de valores fundamentados na lei e na promessa escoteira, reconecta o homem à Deus, à natureza, e à sociedade, valorizando a participação individual e a construção coletiva, e é desenvolvido por adultos voluntários desde a sua criação. No programa educativo, o jovem é desafiado a assumir seu próprio desenvolvimento através do cultivo de valores como: lealdade,

disciplina, verdade, companheirismo, honra, fraternidade, responsabilidade e sustentabilidade, em escalas local, regional e global.

Para Gaspar (1992) os sistemas educacionais podem ser classificados em três formas básicas: 1) educação formal, 2) educação não formal, e 3)educação informal; a primeira retrata a educação organizada, hierarquizada e administrada pelas escolas; a segunda abrange uma grande quantidade de atividades educacionais organizadas e desenvolvidas fora da escola, geralmente destinada aos interesses específicos de determinados grupos; e a terceira distingue-se das demais, pois não é organizada, são atividades pontuais e não intencionais.

A educação formal na visão de Gadotti (2005, p. 2) “tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades, possui uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação’ e a educação não-formal “é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática, seus programas não precisam seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”, podem ter duração variável” e não tem a obrigatoriedade da certificação.

Gaspar (1992) compreende que a relação ensino aprendizagem acontece pela alfabetização que ele classifica em três tipos: prática, cívica e cultural. Para o autor, a alfabetização prática versa nos conhecimentos técnicos necessários à compreensão e solução de problemas práticos do dia a dia (saúde, higiene, meio ambiente); a alfabetização cívica trata dos conhecimentos necessários para a formação do cidadão atuante politicamente de forma consciente; e a alfabetização cultural incentiva a pessoa a deixar suas contribuições para a humanidade, e a valorizar já deixadas.

A ênfase primeira da educação do movimento escoteiro está na formação do cidadão, e nos estudos de Nascimento (2004, p. 70) vê-se que a grande difusão do movimento escoteiro “foi uma resposta social a um momento em que,através da educação, tentava-se reverter os males da degeneração física emoral causada pelas condições sociais da vida moderna”.

Ao conferir destaque a vida ativa ao ar livre, a educação escoteira coaduna a uma postura de oferecer uma prática já de encontro às necessidades de

se educar as dimensões física, intelectual, moral,espiritual, emocional e o caráter de forma conjunta. Conforme descreve Martins *Apud*Herold Junior (2011, p. 14):

> O escotismo: Na sede – Moralidade, Civismo, Intelectualidade. No Campo – Jogos Educativos, Vida no Campo, Educação Física, Ordem. Se aplicado: Progresso e fraternidade.Escoteiros:Para a família: Bom filho, Bom pai, Bom irmão;Para a pátria: Patriota, Educador, Trabalhador. (HEROLD JUNIOR, 2011, p.14)

Depois dessa relação entre escotismo e educação estabelecida por Martins, compreendemos a educação escoteira como necessária para a formação das sociedades atuais, amplamente corrompidas pela competitividade e alcançada pela desumanização. Um povo que não se preocupa com o cuidado para com o seu próximo, não se preocupará com o cuidado com o meio ambiente e com a adoção de práticas sustentáveis. Para Herold Júnior (2011)se todos os homens recebessem esses ensinamentos escoteiros, evitar-se-iam as guerras que se espalham por todo mundo, a miséria e a fome. Para o autor, um verdadeiro escoteiro jamais se curvará aos pés de um tirano para congratular, se não concordar com suas ideias.

Para Paolillo e Imbernon (2009) o Movimento Escoteiro utiliza da educação não formal e utiliza uma metodologia própria que consegue proporcionar o desenvolvimento social, a consciência para a cidadania, a solidariedade e a sustentabilidade, através do lúdico e do desafio. Para os autores o movimento desenvolve uma linguagem comum e reconhece no conhecimento científico as estratégias necessárias para o desenvolvimento social e cidadania.

Essa educação não formal é promovida através do voluntariado. Os adultos incentivam os jovens a desenvolverem por meio da adoção de um sistema de valores que prioriza a honra, baseado na Promessa e Lei Escoteiras e, através da prática do trabalho em equipe e da vida ao ar livre, no intento de fazer com que o jovem assuma o seu próprio crescimento e se torne um exemplo de fraternidade, altruísmo, responsabilidade, lealdade, respeito e disciplina.

1.3 Conhecendo a Organização do Escotismo

Embora tenha sofrido algumas alterações, a prática do movimento escoteiro ainda segue os mesmos métodos e princípios propostos por seu fundador na maior parte do mundo. Em sua estrutura organizacional os jovens são separados em grupos por faixa etária para possibilitar o desenvolvimento de atividades adaptadas a sua idade e desenvolvimento. São distribuídos entre: Ramo Lobo, Ramo Escoteiro, Ramo Senior e Ramo Pioneiro.

a) Alcatéia – jovens de 7 a 10 anos 10 anos, chamados de Lobinhos e Lobinhas. Usa como marco simbólico o livro da Jângal, de RudyardKipling. As atividades incentivam a socialização pela diversão e execução de tarefas em equipes. Como oportunidade de desenvolvimento, o Ramo Lobo oferece jogos, trabalhos manuais, interpretação, canções, etc. além de instrução de técnicas Escoteiras.

b) Tropa Escoteira – jovens de 11 a 14 anos, chamados de escoteiros e escoteiras, baseado no estudo da natureza, vida mateira, exploração, campismo, fundamentado na vida em equipe e na participação comunitária. A principal característica está na oportunidade de viver uma aventura.

c) Tropa Sênior – jovens de 15 a 17 anos, chamados de sêniors e guias, desenvolvem suas atividades em torno dos desafios: físico, mental, espiritual, emocional, social, e de desenvolvimento do caráter, atendendo às características da idade de autoafirmação, e acentuando as ênfases nas atividades de desenvolvimento das reflexões e opiniões, aceitação e interesse pelo sexo oposto com ênfase no relacionamento respeitoso.

d) Clã Pioneiro – jovens de 18 a 21 anos, chamados de pioneiros e pioneiras, é uma fraternidade de serviço ao próximo, que funciona como um centro de interesses, de realização de um projeto pessoal, de mútua ajuda e de serviço comunitário, promovendo as atividades de excursionismo e campismo sempre de maneira ecológica, cultural e social, e estimula os jovens a desenvolver a sua espiritualidade com vistas na perfeição de sua humanidade, e a desenvolver suas maturidade como cidadão feliz e participativo.

Independente do Ramo, o jovem escoteiro, assim chamados genericamente todos os que participam do movimento em todo o mundo, são beneficiados com as atividades escoteiras programadas e executadas pelo adulto voluntário, o Escotista. Todas as atividades são desenvolvidas em conformidade com a orientação dos princípios e do método escoteiro, sempre guiados pelos valores presentes nas ideias de B-P, sendo os princípios:

> a) Dever para com Deus – crença e vivencia da fé em Deus, respeitando a expressão de fé dos demais;Dever para com os outros – lealdade aos seus pais, em harmonia com a promoção da paz, compreensão e cooperação local, nacional e internacional, exercitadas na fraternidade escoteira. Participação no desenvolvimento da sociedade com reconhecimento e respeito à dignidade da pessoa humana e ao equilibro do meio ambiente, fazendo sempre uma boa ação;
> b) Dever para consigo mesmo – compromisso com seu desenvolvimento pessoal e crescimento saudável. (UEB, 2013).

Em seu sistema de progressão pessoal o jovem é estimulado a desenvolver as suas capacidades e seus interesses, a superar os desafios, a ser um explorador, a desenvolver o desejo pela aventura, o interesse pela descoberta, a criatividade. E para tanto o adulto programa as atividades educativas baseadas no método escoteiro:

> a) Aceitação da Promessa e da Lei Escoteira - todos os membros assumem, voluntariamente, um compromisso de vivência da Promessa e da Lei Escoteira.
> b) Aprender fazendo - educando pela ação, o Escotismo valoriza:
> - O aprendizado pela prática;

- O desenvolvimento da autonomia, baseado na autoconfiança e iniciativa;
- Os hábitos de observação, indução e dedução.

c) Vida em equipe - denominada nas Tropas de “Sistema de Patrulhas”, incluindo:

- A descoberta e a aceitação progressiva de responsabilidade;
- A disciplina assumida voluntariamente;
- A capacidade tanto para cooperar como para liderar.

d) Atividades progressivas, atraentes e variadas compreendendo:- Jogos,

- Habilidades e técnicas úteis, estimuladas por um sistema de distintivos;
- Vida ao ar livre e em contato com a natureza;
- Interação com a comunidade;
- Mística e ambiente fraterno.

e) Desenvolvimento pessoal com orientação individual, considerando:

- A realidade e o ponto de vista de cada criança, adolescente ou jovem;
- A confiança nas potencialidades dos educandos;
- O exemplo pessoal do adulto;
- Seções com número limitado de jovens e faixa etária própria. (UEB, 2013).

E desta forma, seguindo o princípio e o método desenvolvido por B-P, de forma cumulativa, a atividade comum se torna em atividade educativa escoteira, que forma o jovem como um cidadão saldável, justos, honrados, e úteis à sociedade.

2 Caminhos metodológicos

A presente pesquisa apresenta uma abordagem de pesquisa qualitativa e adota como metodologia de aquisição de dados a História Oral. Para Domingues (2006) a abordagem qualitativa diferencia-se pelo olhar e a atitude do pesquisador que busca desenvolver compreensões e não explicações, ou seja, não pretende responder a questões do tipo: “por quê?”, já que esse modo de colocar a pergunta implica em buscar relações de causalidade.Godoy (1995, p. 23) considera que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

Com o objetivo de relatar as vivências e memórias dos escoteiros do Tocantins,para compreender os reflexos da educação ambiental desenvolvida pelo Movimento Escoteiro na formação do caráter de cada jovem/adulto,contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, solidários e que defendem e praticam a sustentabilidade.

Para esse intento foi utilizada a metodologia de pesquisa da História Oral, o que para Paul Thompson (1992), três pontos principais distinguem a abordagem da História a partir de evidências orais: 1) a oralidade ressalta elementos, tornando mais dinâmicos e vivos, elementos que sendo tratados de outro modo, ou por outro instrumento de coleta, seriam inacessíveis; 2) a evidência oral permite compreender, corrigir ou complementar as outras formas de registro; 3) a evidência oral traz consigo a possibilidade de transformar “objetos” de estudos em “sujeitos”, ao evitar que, como na “historiografia clássica”, os atores da história sejam compreendidos à distância e (re)elaborados em uma “forma erudita de ficção”.

Caracterizando-se como história oral temática, conforme Alberti (2004) a pesquisa confere: supremacia ao processo em detrimento do produto; familiaridade com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, adquiridos principalmente através da observação direta, do estudo das narrativas das entrevistas.

Como instrumentos de geração de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que foram gravadas e depois degravadas. Os dados foram coletados em situação natural, a partir do contato direto com os sujeitos da pesquisa, através de entrevistas. Foram feitas notas de campo, gravações em áudio, transcrição das entrevistas, registro de imagem dos documentos pessoais e

fotografias.Nesta pesquisa, optou-se pela escolha de entrevista temática, por compreender ser mais apropriada para este tipo de estudo

> as entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido, enquanto que a história de vida tem como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória. (ALBERTI, 2004, p.37)

As entrevistas foram realizadas individualmente e em grupo em vários encontros. Seguindo as orientações de Alberti (2004) foram escolhidos dez sujeitos, cinco adultos da sociedade atual que em sua juventude foram beneficiados com o projeto educativo do movimento escoteiro em Paraíso do Tocantins durante a década de 1980, antigo Norte de Goiás, e cinco jovens que participam atualmente do projeto educativo escoteiro no recém do esta pesquisa será realizada com três entrevistados.

Pois conforme afirma a autora em função do volume de investimento necessário à atividade de realização de entrevistas, não convém que um pesquisador se ocupe mais que três sessões por semana. Ainda orienta que as entrevistas sejam realizadas com fins no projeto de pesquisa, onde todas as entrevistas serão gravadas, arquivadas em dois locais, um local para arquivo de segurança, outro para acesso, será feita a consulta ao material, a transcrição, uma nova escuta para conferência da transcrição, e depois a consulta às transcrições para seleção partes das entrevistas que serão utilizadas. (Alberti, 2004, p.51).

3 A Percepção dos Sujeitos sobre seu Processo Educativo

Nas pesquisas da percepção dos sujeitos com base em suas memórias lidamos com as interpretações pessoais de cada sujeito sobre um evento vivenciado, e mesmo quando os sujeitos vivenciam um mesmo evento em um

mesmo tempo e lugar, as interpretações e percepções sobre o fato vivenciado e seus resultados podem ser diversos.

Nas entrevistas os reflexos da educação escoteira foram sendo evidenciados.

> Na escola, depois que eu virei escoteiro, comecei a ser mais disciplinado, organizado, dedicado nos estudos e honesto comigo mesmo. Meus colegas passaram a me referenciar como o certinho da sala, nunca colava nas provas e sempre estudava muito. Sempre que alguém tinha uma dúvida com uma matéria que eu sabia mais, vinham até mim pedir ajudar porque sabiam que seriam ajudados. No escotismo aprendi o trabalho em equipe, aprendi a importância da minha atuação para a mudança da sociedade. No grupo escoteiro descobri minha aptidão profissional. Foi lá que comecei os meus primeiros contatos com as minha profissão através do incentivo dos chefes para a busca das especialidades. (CARNEIRO, 2014.)

Para os entrevistados a EA desenvolvida pelo método educacional escoteiro em diferentes tempos e lugares seguindo o método educativo do movimento escoteiro contribuiu para a formação social e ética dos cidadãos conscientes e solidários que atuam efetivamente para a construção de uma sociedade sustentável.

> Foi no escotismo que aprendi a respeitar a natureza. Meu caráter foi construído entendendo que eu preciso proteger o meio ambiente da degradação natural e da destruição causada pelas sociedades. Se hoje eu sou o que sou, devo isso a minha família e ao movimento escoteiro. (OLIVEIRA, 2014)

Todos os entrevistados evidenciaram a importância da educação na contribuição da formação do que são hoje. Os participantes do movimento comprovam a eficácia do movimento educativo, e as beneficies da aplicação do método escoteiro para a sua formação.

> Educação não formal que nada. Foi ao método educativo mais organizado que eu já participei. A gente era do interior... escola pública do interior do norte de Goiás. Dá pra imaginar como era. Aprendi a ser o que sou no escotismo, a escola mal conseguia nos ensinar a ler e escrever, quem dirá nos ensinar valores para a vida. (CARVALHO, 2014).

Embora desenvolvido por outros atores e em épocas distintas, podemos observar as mesmas colocações dos jovens escoteiros, que ainda estão inseridos no processo educativo. O método escoteiro para eles é um incentivo a mais, um movimento organizado que está contribuindo para o seu desenvolvimento.

> Eu prestei vestibular agora, passei. Descobri que queria ser engenheiro, aqui (no Grupo Escoteiro John Knox, em Palmas). Eu sempre fiquei encantado com a construção das pionierias nos acampamentos. Como funciona bem. Minha mãe sempre quis que eu fosse médico ou advogado, mas eu falei pra ela que eu queria ser um engenheiro, e que se eu fosse médico ou advogado eu ia fazer o que ela queria, e não ia ser bom naquilo, mas que se eu fosse um engenheiro eu ia ser o MELHOR DE TODOS. E ela deixou. Ela entendeu minha paixão pela natureza, pelo Planeta. É meu objetivo, e eu vou me formar e ser o melhor de todos. Ela até parou de cortar as minhas plantas lá em casa. Muitos risos. (SA, 2014).

Na percepção dos entrevistados o método educativo ao qual eles tiveram acesso quando jovens teve uma participação muito importante no processo de

construção do caráter e da personalidade de cada um, e na responsabilidade em participar ativamente em meio a sociedade.

4 Principais resultados

Nos resultados iniciais pudemos evidenciar a relevância da EA desenvolvida pelo Movimento Escoteiro no Tocantins na formação dos valores de preservação e sustentabilidade e engajamento em meio a comunidade. No trabalho em equipe e na vida ao ar livre, os jovens promovem atividades de integração com o meio ambiente e a comunidade, primando pela melhoria na dinâmica das relações. No programa educativo, é desafiado a assumir seu próprio desenvolvimento através do cultivo de valores como: lealdade, disciplina, honra, fraternidade, responsabilidade e sustentabilidade, em escalas local, regional e global.

Na análise das entrevistas, percebemos que tanto os adultos que foram escoteiros em sua juventude e hoje estão inseridos em meio a comunidade local, quanto os jovens que ainda se encontram em atividade como beneficiários do programa de educação não formal do Movimento Escoteiro na região do Tocantins tiveram a construção de seu caráter alterados no processo de constituição pela educação ambiental escoteira.

Os adultos atuam de forma sustentável, ética e ordeira, são modelos de cidadania em suas comunidades e lideram práticas sociais de preservação do meio ambiente e da paz na comunidade. Os jovens, já se encontram engajados em seu contexto familiar e escolar (escolas e faculdades) promovendo debates sobre a importância da solidariedade e da sustentabilidade para a melhoria da qualidade de vida para todos.

Foi evidenciado por esta pesquisa, que a educação ambiental desenvolvida através do programa de educação na formal do Movimento Escoteiro do Tocantins constitui-se em um grande instrumento de formação do perfil sustentável e solidário de uma sociedade consciente de seus deveres para com a construção da paz e para a preservação do Planeta.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Manual da História Oral. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto:Porto Editora, 1994.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DOMINGUES, Maria Hermínia M. da S. A trajetória da pesquisa qualitativa. Brasília:Líber Livro Editora, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários para à prática educativa.São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir. A Questão da Educação Formal/Não-Formal. INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). Droit à l'éducation: solution à touslesproblèmes ou problèmesanssolution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em:<http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>Acesso em 10 Out. 2014.

GASPAR, A. A educação formal e a educação informal em Ciências. Fórum da Ciência e Cultura. Casa da Ciência. Centro Cultural de Ciência e Tecnologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil. Organizado por Luisa Massarani, Ildeu de Castro Moreira e Fátima Brito. Rio de Janeiro, 2002. Páginas 171-183.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf> Acesso em20 Out. 2014.

HEROLD JUNIOR, Carlos. A Educação Corporal no Paraná através do Movimento Escoteiro em Guarapuava (1927-1936). Educação em Revista | Belo Horizonte | v.27 | n.02 | p.123-150 | ago. 2011. Disponível em<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a07v27n2> Acesso em18 Out 2014.

MONTYSUMA, Marcos Fábio Freire. Um encontro com as fontes em História Oral. Estudos Ibero-Americanos. PUCRS, Vol.XXXII, N.1, p.117-125, Junho 2006. Disponível em<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/1304/1009> Acesso em 12 Jun. 2014.

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. Educação e civismo: movimento escoteiro em Minas Gerais (1926-1930). *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 7, p. 43-74, 2004. Disponível em<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/207/215> Acesso em 18 Out. 2014.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A escola de Baden-Powell: Cultura Escoteira, AssociaçãoVoluntária e Escotismo de Estado no Brasil. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

PAOLILLO, C.; IMBERNON, R. A. L. Educação Ambiental e educação científica no contexto do Movimento Escoteiro. Escola de Artes, Ciências e Humanidades, USP. Revista Experiências em Ensino de Ciências. V4(2). São Paulo, Agosto. 2009. P.93-105. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/eenci/artigos/Artigo_ID84/v4_n2_a2009> Acesso em 12 Jun. 2014.

THOMPSON, Paul. A voz do passado. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

UEB, União dos Escoteiros do Brasil. Princípios, Organização e Regras(P.O.R). 10ª Ed. Curitiba. 2013.

MUDANÇAS DE PARADIGMAS: INSERÇÃO DA METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE MARACAJÁ-SC EM CONSONÂNCIA COM OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR LIBERTADORA

Odécia Almeida de Souza[92]

RESUMO

O presente artigo discorre a respeito dos conceitos e objetivos da Educação Patrimonial. Estabelece uma análise sobre a inserção desta metodologia nos espaços formais de educação, experiência que vivencio há mais de dez anos, com professora da rede municipal de ensino de Maracajá, aborda a relevância destas ações para o reconhecimento, a valorização e a apropriação do Patrimônio Cultural e, consequentemente, para o processo de autoafirmação das identidades individuais e coletivas. Incorpora-se também nesta reflexão a análise dos pontos convergentes entre os pressupostos da Educação Popular e os princípios da Educação Patrimonial como alternativa para uma educação emancipadora. Tece-se um debate bibliográfico que enuncia os desafios de reestruturação do sistema educacional brasileiro no que diz respeito à necessidade da diversificação de práticas educativas e do comprometimento da escola com a formação de sujeitos, que se reconheçam como produtores de sua história e de sua cultura, capazes de compreender o contexto em que estão inseridos e, criticamente, buscar soluções para problemáticas sociais, culturais, econômicas e ambientais enfrentadas em seu tempo e em seu espaço. E for fim faz-se uma breve avaliação sobre o olhar da comunidade escolar sobre a inserção de metodologia de Educação Patrimonial no município de Maracajá/SC.

[92] Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense-PPGE/UNESC.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Educação Popular; Patrimônio Cultural; Escola.

CHANGING PARADIGMS: INSERTION OF THE METHODOLOGY OF PATRIMONIAL EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF MARACAJÁ/SC IN LINE WITH THE ASSUMPTIONS OF POPULAR AND EMANCIPATING EDUCATION

Keywords: Patrimonial Education; Popular Education; Cultural Patrimony; School.

Introdução

A discussão que proponho neste artigo é permeada inicialmente por uma abordagem teórica sobre a definição da metodologia da Educação Patrimonial, sua história no Brasil, alguns de seus princípios e conceitos, visando, assim, elucidar as concepções que norteiam a aplicabilidade desta metodologia nos estabelecimentos de ensino. Considero que a mesma tem o intuito de promover uma educação que leve o homem a uma nova postura diante dos problemas sociais e culturais, e a um processo ativo de envolvimento na identificação e proteção dos bens patrimoniais.

Neste viés, apresento a Educação Popular, evidenciando suas afinidades teóricas com os preceitos da Educação Patrimonial, compreendendo-as como instrumentos para promover ações que vão além do desenvolvimento cognitivo, que primam pela integralidade do indivíduo em sua relação com o mundo.

Como contribuição final, argumento acerca do atual contexto educacional brasileiro e da necessidade de diversificação de práticas pedagógicas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, que estão consolidadas há muito tempo, mas que talvez não mais atendam as necessidades dos sistemas educacionais. Aponto a Educação Patrimonial como instrumento pedagógico essencial para, como diria Freire (1985), o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente humanista, que tenha como foco a construção e reconstrução de conhecimentos e não apenas

a mera reprodução passiva dos mesmos. Relato também o processo de inserção da metodologia no município de Maracajá e realizo uma avaliação através de questionários sobre a relevâncias destas atividades no município.

Diante da explanação proposta neste artigo, afirmo, conforme Santos (2001), que os Patrimônios Culturais, em sua diversidade, sejam eles materiais ou imateriais, são produtos indissociáveis do cotidiano dos alunos e dos professores, independente de sua área de conhecimento.

Expressando a minha inquietude perante a "improdutividade produtiva"[93] que se aplica na maioria das unidades educacionais públicas deste país, e também no anseio de ver a cultura popular sendo trabalhada nas escolas como conteúdo significativo e envolvente para os educandos, proponho as seguintes reflexões.

Será que o tempo que disponibilizamos em nossas práticas educacionais escolares para o cumprimento dos componentes curriculares obrigatórios não poderia ser melhor aproveitado com novas propostas que tenham como ponto de partida os saberes, as memórias e as histórias dos nossos educandos e de nossas comunidades? Até quando vamos assistir passivos a destruição e o desaparecimento dos patrimônios históricos e culturais que constituem nossa identidade? E até quando vamos continuar legitimando os discursos hegemônicos e os bens patrimoniais que evidenciam a memória apenas das elites e a forjada identidade nacional?

De que forma podemos corroborar para que nossos educandos se conscientizem[94] de seu papel na sociedade e do seu poder a partir das "leituras do mundo" para a transformação da realidade que lhe é imposta?

---

[93] Concepção de Frigotto em seu livro: A Produtividade da Escola Improdutiva, que discute a relação entre educação e estrutura econômico-social capitalista baseada na crítica da "Teoria do Capital Humano". Para o autor, esta teoria é reflexo da visão de mundo capitalista é antagônica aos interesses da classe trabalhadora, e concebe a escola como espaço para formação de mão de obra útil e necessária para a manutenção do sistema capitalista. Frigotto diz que a escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. Na medida que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital.A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida. (1989, p 224)

[94] Conscientização, conforme o conceito apresentado por Freire em seu Livro: Conscientização (1979, p.15), ⌈...⌋ consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência⌈...⌋Quanto mais conscientização, mais se "devela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo.

Gostaria, com este texto, de despertar a reflexão sobre nossas práticas pedagógicas para que, de algum modo, saiamos da nossa zona de conforto, do comodismo propiciado pela mera transmissão de saberes, da Educação Bancária[95], e assumamos uma postura prática crítica inspirada nos princípios educacionais apresentados pela Educação Patrimonial e pelos preceitos freirianos, e daqueles que compartilham a mesma vertente teórica em relação à Educação Libertadora e à Educação Popular.

Não pretendo contextualizar apenas a realidade histórica em que estas teorias surgiram, mas busco inserí-las em nosso contexto atual, evidenciando as contribuições significativas que trazem para o nosso tempo.

Do mesmo modo, não tenho a intenção de utilizar os conceitos da Educação Popular e de Educação Patrimonial para apenas abrilhantar o discurso ou, como afirma Brayner (2013), como clichês que, reproduzidos, nos poupam de pensar e esvaziam nossa criticidade, por pensar sobre o ponto de visto do outro. Meu objetivo é trazer estes conceitos para, pelo contrário, interpretá-los, redefi-los e construir novos conhecimentos e aprendizagens a partir deles.

Origens da Educação Patrimonial e da Educação Popular no Brasil

A origem da Educação Patrimonial no Brasil está convencionalmente associada à década de 1980, quando, como afirmam Teixeira et al. (2003), o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) passou a ter, mesmo de forma incipiente, um novo olhar sobre os conceitos tradicionalmente utilizados em relação ao patrimônio, ocorrendo uma abertura para que os valores populares tomassem uma maior importância.

Convergindo com este pensamento, Horta, Grunberg e Monteiro (1999) citam que o trabalho com Educação Patrimonial foi proposto no Brasil pela primeira vez em um seminário realizado em 1983, no Museu Imperial, em Petrópolis-RJ, com base nas experiências desenvolvidas na Inglaterra. A partir dessa experiência

[95] Conceito definido por Paulo Freire, no livro Pedagogia do Oprimido (1987, p. 33). “Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis ai a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”.

inicial, inúmeras questões vêm sendo formuladas ao longo do processo de difusão e de implantação da Educação Patrimonial no Brasil.

Em dissonância com o contexto histórico da origem da Educação Patrimonial no Brasil citado até aqui, Soares (2009) acredita que, anteriormente à década de 1980, Mário de Andrade, em seu anteprojeto de proteção dos denominados bens imateriais, também se preocupou com o aspecto educativo do patrimônio.

Relatando aspectos das viagens de Mario de Andrade pelo Brasil em sua missão de constituição de um acervo de brasilidade, Nogueira (2007) descreve que a intenção de Mario em disponibilizar esse acervo para consulta fazia parte de seu projeto de Educação Patrimonial. O autor justifica o pioneirismo de Mario na constituição de uma política cultural voltada para o patrimônio, e igualmente pioneira no sentido de utilizar o registro de multimeios para sua preservação e promoção.

Do mesmo modo, Florêncio et al. (2014) reconhecem que já no anteprojeto para a criação do então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), Mário de Andrade apontava para a relevância do caráter pedagógico estratégico dos museus e das imagens. Os autores também destacam que a criação de um órgão federal dedicado à preservação do patrimônio histórico e artístico nacional foi motivada por uma série de iniciativas institucionais regionais e pelos clamores e alertas de intelectuais, parte deles ligada à Semana de Arte Moderna de 1922, veiculados na grande imprensa brasileira.

De acordo com as contribuições destes autores, a origem da Educação Patrimonial no Brasil estaria no contexto de implantação do projeto de registro do patrimônio imaterial coordenado por Mario de Andrade a partir da década de 1920 em seu trabalho no Departamento de Cultura de São Paulo do Brasil. Acredito que por mais que não se chamasse neste momento como Educação Patrimonial, estas iniciativas atendem aos princípios atuais da metodologia.

Inicialmente, os trabalhos de Educação Patrimonial no Brasil estavam restritos às ações educativas propostas nos museus e, posteriormente, foram se expandindo para ações nas comunidades e nas instituições escolares e entre outros espaços educativos.

Em relação a origem da Educação Popular Vasconcelos (2013), diz que ela estruturou-se no Brasil na década de 1960, a partir dos desafios trazidos pela alfabetização de adultos das classes populares, mas hoje é aplicada em quase todos os campos do agir humano. O autor relata também que a Educação Popular teve em sua constituição influência do cristianismo e do marxismo, tendo como um de seus principais intelectuais Paulo Freire.

Os referenciais bibliográficos nos mostram que a Educação Popular não teve sua origem apenas no Brasil, mas foi um movimento que envolveu a busca de práticas pedagógicas diversificadas para as classes populares na América Latina.

Historicamente, portanto, a Educação Popular representou e representa a esperança de um trabalho pautado na dimensão libertadora das práticas educativas, que se efetivam por meio de reflexões pautadas numa visão de mundo que almeja constituição de sujeitos autônomos e críticos, derivadas desta visão surgem metodologias educacionais como o exemplo da Educação Patrimonial.

Conceitos, discussões e aproximações: Educação Patrimonial e Educação Popular

Apresentando seu conceito de Educação Patrimonial, Ferrari (2002, p. 108), destaca que ela é uma metodologia, que, em suas variadas formas de mediação, possibilita a interpretação dos bens culturais, tornando-se um instrumento estratégico de promoção e vivência da cidadania, e de responsabilidade individual e coletiva em valorizar e preservar os patrimônios da cultura material e imaterial.

Horta, Grunberg e Monteiro (1999) enfatizam a formação social do cidadão, promovendo o fortalecimento do sentimento de pertencimento e dos laços afetivos entre as comunidades. Entende-se que um dos objetivos fundamentais da Educação Patrimonial é possibilitar o reconhecimento do que é importante para os vários grupos que compõem uma sociedade, tornando-os sujeitos participativos e decisivos na ação de proteger e escolher seus bens patrimoniais. Pois, como diria o museólogo e artista Aluísio Magalhães: “Só se preserva o que se ama e só se ama o que se conhece”.

Ao defender a necessidade de utilização das atividades de Educação Patrimonial, Noeli (2004) afirma que estudiosos de vários países e órgãos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), já demonstraram, com muita ênfase, que a preservação do patrimônio cultural depende, principalmente, do conhecimento e de uma educação voltada à compreensão e valorização da diversidade.

Neste artigo, tenho foco no âmbito da inserção da Educação Patrimonial nos espaços formais de educação no município de Maracajá/SC no período compreendido entre os anos de 2004 a 2014. Vários autores justificam a importância desta inserção, na organização curricular das escolas.

Oliveira e Wenceslau (2007) defendem a inserção da Educação Patrimonial como metodologia que deve ser desenvolvida nas disciplinas do ensino fundamental e médio, como programa de ensino, atuando concomitantemente com as atividades normais do currículo escolar.

Concordando com este ponto de vista, para Pedro Paulo Funari e Raquel Funari (2007), a metodologia de Educação Patrimonial tem caráter inter e transdisciplinar, envolvendo as disciplinas de História, Artes, Geografia, Matemática, entre outras.

Da mesma forma, Horta, Grunberg e Monteiro (1999) afirma que os bens patrimoniais de natureza material ou imaterial são um recurso educacional importante, pois permitem a ultrapassagem dos limites de cada disciplina, e o aprendizado de habilidades e temas que serão importantes para a vida dos alunos.

Pelegrini destaca a Educação Patrimonial como uma prática educativa e social que visa à organização de inter e trans disciplinares.

> O objetivo da interdisciplinaridade centra-se na tentativa de superar a excessiva fragmentação e linearidade dos currículos escolares. A transversalidade, alcançada por meio de projetos temáticos, é um recurso pedagógico que visa auxiliar os alunos adquirir uma visão mais compreensiva e crítica da realidade, bem como sua inserção e participação nessa realidade. (PELEGRINI, 2009, p. 36)

Podemos perceber diante da apresentação destas visões teóricas que todos os autores citados destacam a necessidade de uma “desfragmentação” da produção do conhecimento e a necessidade de buscar o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a realidade.

Novaes (1998) destaca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei N°. 9.394/96 no seu Art. 26, estabelece que: a parte diversificada do currículo do ensino fundamental e médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, o que, para o autor, abre espaço para a construção de uma proposta de ensino de História Local, viabilizando contemplar no processo de ensino-aprendizagem de História o estudo do patrimônio cultural.

Independente de se chegar a um consenso de como esta metodologia deve ser inserida no currículo, é relevante salientar que a Educação Patrimonial pode e deve ser inserida em espaços formais e não-formais de educação. O que se destaca é a necessidade do foco em seu caráter processual, sistemático e permanente, que leva os indivíduos, a partir da interação comunitária com os bens culturais, ao fortalecimento de sua identidade, autoestima e a valorização da cultura compreendida em sua diversidade. (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999)..

Neste artigo apresento as aproximações possíveis entre os conceitos sobre Educação Patrimonial e os princípios da Educação Popular, considerando-a uma concepção de educação que se estruturou no Brasil na década de 1960, a partir de experiências trazidas da América Latina em alfabetização de adultos, com forte influência do cristianismo e do marxismo. Conforme Vasconcelos (2013) esta concepção “Se inspira em um projeto político e em uma utopia de construção de uma sociedade justa, solidária e amorosa, em que os que hoje são subalternos, marginalizados oprimidos e empobrecidos sejam protagonistas ativos e altivos”.

É neste contexto que os princípios da Educação Popular se caracterizam como importantes referenciais para a efetivação do processo de identificação, valorização e apropriação dos bens culturais. Conforme Moreira (2013), a partir do empoderamento [96] dos indivíduos em suas comunidades por meio de atividades de

[96] Processo de capacitação para aquisição de poder técnico e político por parte dos indivíduos e da comunidade. (CARVALHO, 2004 apud MOREIRA 2013).

Educação Popular, estes passam a usarem suas vozes e terem controle sobre as questões sociais. “A valorização do saber popular permite que o educando se sinta *em casa* e mantenha sua iniciativa”. (MOREIRA, 2013, p. 52).

Do mesmo modo, Wanderley (1980) revela que a Educação Popular pode ser um instrumento válido e eficiente na construção do processo de democratização, a partir da criação de um robustecimento de um poder popular. Para o autor, as classes populares devem lutar para estender e assegurar as liberdades democráticas que garantem a existência da cidadania.

Este protagonismo social almejado pela Educação Popular pode também ser evidenciado nos princípios da Educação Patrimonial, quando se afirma que é preciso fazer com que os sujeitos deixem de ser expectadores de sua história, muitas vezes forjada, e passem a ser atores do processo de produção e definição de seus referencias culturais.

Inserção da Educação Patrimonial nas Escolas do Município de Maracajá

Considero que a educação brasileira está passando por períodos de transformações e reformulações. Após a aprovação e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-9394/96, do lançamento dos parâmetros curriculares com os temas transversais e mais recentemente com a aprovação do Plano Nacional de Educação estabeleceram-se novos critérios para a organização e aprofundamento de um debate educacional envolvendo vários setores da sociedade.

Refletindo sobre este contexto histórico no ano de 2003, como monografia de conclusão do Curso de História na Universidade do Sul de Santa Catarina, desenvolvi um estudo sobre a proposta de aplicação da disciplina de Educação Patrimonial nos currículos escolares da rede municipal de ensino de Maracajá, enfatizando os benefícios que esta prática educativa poderia trazer para o reconhecimento, a preservação e a valorização dos patrimônios culturais e naturais do município, uma vez que, no ano de 2004, seria criado um museu em Maracajá.

Outro fator que impulsionou a sugestão para a implantação desta prática pedagógica foi o programa de “Educação Ambiental e Qualidade de Vida”, instituído nas escolas da rede municipal de ensino desde o ano de 2001, quando entrou em vigor a lei número 516 de 12 de junho do mesmo ano, que se reportava também da Implantação do Sistema Municipal de Triagem e Valorização dos Resíduos Sólidos. E ainda o processo de instalação do Parque Ecológico Maracajá. Estas características do município impulsionavam para a necessidade de um trabalho educativo formal e informal de educação Patrimonial permanente que contemplasse questões culturais e naturais.

O projeto foi de encontro aos interesses da administração municipal que implantou a disciplina de Educação Patrimonial nas escolas da rede municipal de ensino e no Centro Histórico Cultural de Maracajá no ano de 2004.

Ao longo destes dez anos, foram desenvolvidas diferentes atividades de Educação Patrimonial no município, que buscam aliar questões culturais e naturais, envolvendo a população do município, pois, entende-se que a preservação dos nossos patrimônios deve estar associada ao ato de educar. A partir da educação produzida em espaços formais ou não, os indivíduos podem entender que o patrimônio é resultante das relações sociais, políticas e ideológicas ocorridas no tempo e no espaço em que estão inseridos.

Do mesmo modo, neste trabalho pude constatar que a inserção da metodologia de Educação Patrimonial nas escolas abre um leque de possibilidades, nas quais aluno e o professor são sujeitos do processo de ensino aprendizagem, e onde a comunidade com seus patrimônios culturais materiais e imateriais são o foco do trabalho.

Acredito que a realização dos projetos de educação patrimonial nas escolas possibilita a construção da cidadania, onde o principal resultado pressupõe a sensibilização dos educandos para que se reconheçam como parte do espaço onde estão inseridos, e percebam as diferenças sociais e culturais estabelecidas neste espaço ao longo do tempo.

Constato, a partir das leituras realizadas e das minhas experiências pedagógicas, que a Educação Patrimonial é fundamental no processo de definição,

reconhecimento e preservação dos patrimônios culturais. Entendo que nos espaços de sala de aula e nos momentos de interação, os alunos e os professores são desafiados a lidar com diferentes linguagens, práticas e objetos culturais.

Confrontando a teoria libertadora de Educação Popular proposta por Paulo Freire com a metodologia da Educação Patrimonial, pude concluir que ambas convergem em vários sentidos, pois consideram fundamental o diálogo problematizador; a concepção do indivíduo como um ser histórico que constrói sua própria história e o conhecimento; a negação às práticas educacionais burocráticas, verbalistas e depositárias; a pretensão de comunicar e não apenas fazer comunicados; a incitação da pesquisa, da crítica, da curiosidade e da inovação como princípios na construção e reconstrução de conhecimentos e não apenas a transmissão e memorização de informações.

Assim a Educação Patrimonial e a Educação Popular trazem, entre muitas outras reflexões, a questão da ação transformadora do indivíduo na sociedade. Para elas, a produção do conhecimento só tem sentido quando parte da realidade local para a global e este conhecimento serve como elemento para ações práticas e mudanças de atitudes frente a situações de exclusão e alienação social, econômica e cultural.

Avaliando a Metodologia de Educação Patrimonial Inserida na Rede Municipal de Ensino de Maracajá

A partir da análise de alguns dos projetos e ações de Educação Patrimonial desenvolvidas nas escolas município de Maracajá, pode-se tecer considerações acerca dos aspectos relevantes e sugerir alterações que venham corroborar com o trabalho.

Por intermédio de questionários, com perguntas de respostas descritivas e qualitativas, indagou-se a professores da rede municipal sobre a avaliação das publicações didáticas oferecidas pelo museu às escolas para o trabalho de

Educação Patrimonial. A professora da 4ª. série, da E.E.B.M. Encruzo do Barro Vermelho, Maria Doralice de Jesus, destacou que:

> Nestes recursos existe uma gama de informações sobre nossas raízes especificamente. Eles informam dados históricos e atuais de maneira clara e objetiva e dinâmica. Onde as crianças podem manusear em uma pesquisa escolar, pois o mesmo apresenta uma linguagem acessível.

A técnica pedagógica da E.E.B.M. Eulália Oliveira de Bem, Cristiane Sant`Ana, sobre as produções literárias produzidas no município, afirmou: “As produções são utilizadas pelos professores principalmente no terceiro e quarto ano. Penso que estes recursos são importantes, pois ilustram, tornando mais significativa a aprendizagem”.

Analisando as respostas relacionadas às produções didáticas de Educação Patrimonial, fica evidente que por mais que a formação dos professores exija um referencial de cunho teórico e científico, no decorrer da prática pedagógica os professores buscam recursos que possam colaborar para a aproximação de suas aulas com a realidade em que os alunos vivem, com as suas linguagens, para assim formar novos conhecimentos, neste caso o conhecimento sobre as histórias e os patrimônios do município.

Ao ser questionada sobre a importância da utilização da Educação Patrimonial nas escolas do município, a técnica pedagógica da E.E.B.M. Encruzo do Barro Vermelho, Josiane da Silva descreveu que: “A Educação Patrimonial é importante porque os conteúdos abordados são bastante significativos no que se refere a valorização e conservação dos patrimônios em geral”.

Luzia Estela Pedroso, técnica pedagógica da E.E.B.M. 12 de Maio, contribuiu com esta avaliação, ressaltando que:

> Dentro desta disciplina é possível transferir para o aluno a valorização dos bens culturais a partir das manifestações

> materiais existentes em nosso meio. Nestas atividades o foco é o aluno, onde o professor ensina a partir dos saberes e das memórias individuais e coletivas, o que facilita o processo de aprendizagem. Estas atividades alcançam uma parcela de alunos, onde são repassados conhecimentos e esclarecimentos a médio e longo prazo sobre a importância e o significado do patrimônio cultural.

No mesmo contexto, a Técnica Pedagógica da Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem, Cristiane Sant`Ana, avalia:

> Considero a Educação Patrimonial importante porque procura trabalhar conhecimentos atuais e antigos, que podem contribuir com a mudança de pensamentos e consequentemente as ações, das atuais e futuras gerações em relação aos seus patrimônios.

Como a prática de Educação Patrimonial é uma metodologia recente no Brasil, é importante que os profissionais de educação iniciem os estudos e a encarem como uma possibilidade viável de formação de cidadãos conscientes da necessidade de se apropriar e valorizar seus patrimônios naturais e culturais.

Pretendendo avaliar o grau de apropriação por parte dos alunos dos objetivos da Educação Patrimonial, foram aplicados questionários por técnica de amostragem. Inicialmente questionou-se: Quem são as pessoas que constróem a história e os patrimônios do seu município? A aluna da 6ª série da E.E.B.M. Encruzo do Barro Vermelho, Larissa de Bem Martins, respondeu: “Nós todos, os brancos, os negros, os índios e entre outras etnias”.

A aluna Monique Darós, da turma da 8ª série da E.E.B.M. 12 de Maio, sobre a mesma pergunta descreve: “Acho que quem constrói a história do município

são todos que ajudam, doando, cuidando e preservando os patrimônios culturais que significam o rosto da cidade e de toda a sua população".

No mesmo contexto, o aluno Marcelo Costa Barbosa, da turma da 6ª série da E.E.B.M. Encruzo do Barro Vermelho, afirma: "Para mim quem constrói a nossa história são todos os moradores porque eles fazem muitas coisas legais".

Refletindo sobre as respostas destes alunos observa-se o sentimento de pertencimento à história do município, os alunos se vem também como sujeitos históricos, desvinculando a antiga visão de que os construtores da história são os "heróis", os políticos e as personalidades de destaque no cenário social e econômico. Para que o município pudesse se desenvolver de maneira sustentável seria interessante que todos os moradores tivessem esta visão, apropriando-se de sua herança cultural.

Em relação à definição dos patrimônios culturais e naturais do município, a aluna da 8ª série da E.E.B.M. 12 de Maio, Júlia de Oliveira Gomes ressalta:

> Considero o Parque Ecológico Maracajá um grande patrimônio, as escolas que há muitos anos ensinam a educação e os valores morais aos seus alunos, o Centro Histórico Cultural, e também as igrejas que fazem parte do começo de nossa história.

O aluno Eder Resende, da 6ª série da E.E.B.M. Encruzo do Barro Vermelho descreve: "Os patrimônios culturais são as roças, as casas antigas de origem açoriana, exemplo a casa da Dona Maria Libânea e outros. Os patrimônios naturais são o Morro da Cruz, o Morro Mãe Luzia e o rio Mãe Luzia que corta a cidade e está poluído".

Para a aluna Luana da Silva Mota, da 6ª série da E.E.B.M. Encruzo do Barro Vermelho, os patrimônios são "as culturas, as rezas, as casas antigas e o museu no centro de Maracajá".

Sobre este mesmo questionamento, a aluna Juliana Sotana, da 8ª série da E.E.B.M. Eulália Oliveira de Bem, afirma: "Os patrimônios naturais e culturais do

nosso município são o museu, o Parque Ecológico, os documentos e registros, as escolas, algumas festas, o Morro da Cruz e entre outros, esses patrimônios são muito importantes para nossa comunidade".

Observando as opiniões dos alunos acima descritas, compreende-se que a maioria define exemplos de patrimônios edificados, ou patrimônios materiais, sendo que o conceito de patrimônio imaterial se torna um pouco mais abstrato para crianças nesta faixa etária, por isso verifica-se que há a necessidade de organização de atividades voltadas à fruição da imaterialidade cultural.

Por fim, os alunos foram questionados sobre a importância da preservação dos patrimônios culturais. A opinião da aluna da 8ª série da E.E.B.M. 12 de Maio, Júlia de Oliveira Gomes, é a seguinte: "Considero a preservação cultural importante porque quando crescer e tiver meus filhos, pretendo que eles assim como eu, estudem a história de Maracajá e se orgulhem dela".

A Aluna da turma da 6ª série da E.E.B.M. Encruzo do Barro Vermelho, Larissa de Souza Henrique, destaca que a valorização das heranças culturais é essencial porque: "quando as pessoas de outra cidade, vierem visitar a nossa cidade vão dar parabéns para as pessoas que vivem e viveram aqui."

Para a aluna da 8ª série da E.E.B.M. 12 de Maio, Jucimara Soares Dahmer, a conservação dos patrimônios é fundamental por que "além de serem pontos turísticos, são também a forma de Maracajá estar presente na história".

Verificando as respostas das alunas, observa-se de maneira explícita a preocupação com as futuras gerações. A preservação cultural é percebida como uma necessidade do presente e do futuro. Além disso, os depoimentos apontam indiretamente para importância do desenvolvimento do turismo cultural e natural, e de certa forma, o município precisa preservar, para ter o que mostrar. Talvez as alunas se expressem desta forma porque em muitos locais históricos e paisagens naturais foram destruídos no passado em Maracajá.

Tendo em vista estas interpretações, citações e sugestões relacionadas à prática de Educação Patrimonial, conclui-se, que não é possível conceber ações na cultura sem parcerias, cultura pressupõe relação, pois opera entre seres humanos, objetos qualificados e espaços socialmente construídos. E é justamente por meio destas parcerias entre escola, museu e comunidade que está se efetivando um

trabalho de fruição cultural qualitativo no município, estes espaços de educação formal e não-formal estão se tornando espaços de trocas, diálogos, descobertas, significados e criações, espaços de memória, de história e de vida.

Considerações Finais

Ser educador de espaços formais ou não formais, no cenário atual é viver em desafio constante, principalmente sendo especialista na área de ciências humanas. Entendo que para efetuar um bom desempenho pedagógico, é necessário buscar estudos, pesquisas e, acima de tudo, avaliações contínuas sobre a nossa própria prática.

Os referencias teóricos abordados neste artigo apresentam os argumentos e justificativas para demonstrar a necessidade de diminuição do distanciamento das escolas e dos currículos em relação à realidade social e cultural dos educandos e da comunidade escolar.

Ainda neste contexto, os autores estudados alentam para a urgência de um processo de re-significação dos conceitos e práticas educacionais para promoção, a partir da Educação Popular e da Educação Patrimonial, de uma educação comprometida com a militância e a luta política de autoconhecimento, autoafirmação e ação crítica transformadora.

Esta produção teórica busca chamar atenção também para a importância de se promover atividades que levem os educandos para além do desenvolvimento cognitivo, sendo necessário ensinar e aprender a ser, a conviver, a fazer e a sentir. Na medida em que trabalhamos a inteireza do nosso educando e sucessivamente reconheceremos nossa própria inteireza a partir de relações dialéticas entre educador-educando e educando-educador. (FREIRE, 1985).

Deste modo, avalio que os espaços de educação formal precisam se constituir como espaços de trocas, diálogos, significados e criações, espaços de memória, de história e de vida.

Neste viés, se faz urgente a cada dia o envolvimento das comunidades nos processos de gestão educacional e cultural, para assim, buscar a consolidação de

políticas públicas eficientes e contínuas de educação e cultura, que primem pela promoção do desenvolvimento cultural a partir da participação da comunidade na defesa de seus patrimônios de sua memória e identidade.

No entanto, é preciso refletir constantemente sobre quais tipos de ações educativas, em relação a quais bens patrimoniais selecionados, devem ser propostas nestes espaços, pois atividades que perpetuem discursos ideológicos relacionados a ideais de identidades pré-estabelecidos, durante muito tempo se consolidaram e ainda se consolidam nos espaços formais e não formais de educação. A própria metodologia de Educação Patrimonial pode ser utilizada para legitimar esses discursos hegemônicos, se pensada sob uma perspectiva conservadora.

Neste contexto, assumindo os pressupostos da teoria educacional de uma Educação Popular libertadora de Paulo Freire e de outros pensadores, que também permeiam as concepções de Educação Patrimonial, constato que a nossa postura como educadores deve estar atrelada à nossa prática educativa, não podendo ser alienada, perdendo a dimensão político-crítica. É necessário saber aonde queremos chegar, mesmo que não se chegue, ou se chegue em partes. Assumir a Educação Patrimonial como metodologia educacional requer ações que se promovam a partir da dialogicidade e da problematização, para que assim, se efetive o processo de emancipação e empoderamento dos sujeitos frente a sua realidade.

Finalmente, convém lembrar um dos principais anseios de Freire (apud BRANDÃO, 1982), “Ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis”. Quando se refere aos sonhos viáveis, está falando exatamente da educação libertadora enquanto prática utópica e não domesticadora, mas utopia não no sentido do irrealizável, mas no sentido de “o lugar aonde se quer chegar”, de uma prática-ação-reflexão, que visa a unidade dialética e dinâmica entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível da transformação desta sociedade em uma sociedade mais justa e digna.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal,

1982.

BRAYNER, Flávio. O clichê da Educação Popular. In: BRAYNER, Flávio (Org.). Educação Popular: novas abordagens, novos combates, novas perspectivas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/arquivos>. Acesso em: 09 jan. 2010.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do ensino fundamental: Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

FERRARI, Aída Lúcia. Educação Patrimonial. In: GRUPO GESTOR (Org.). Reflexões e Contribuições para a Educação Patrimonial. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979

_____, Extensão ou comunicação? 8 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1985.

_____, Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Educação como prática da liberdade. 23. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1999.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim. CLEROT, Pedro. BEZERRA, Juliana. RAMASSOTE, Rodrigo. Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relação entre educação e estrutura econômico social capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

FUNARI, Pedro Paulo A.; FUNARI, Raquel dos Santos. "Educação Patrimonial: teoria e prática". In: SOARES, André L. R. *Educação Patrimonial:* teoria e prática. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007, p. 11-21.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

MOREIRA, Janine. Conscientização freiriana e liberdade sartreana: reflexões para os efeitos de sujetivação da educação popular. In BRAYNER, Flávio (Org.) Educação Popular: novas abordagens, novos combates, novas perspectivas. Recife: Editora universitária da EFPE, 2013. P. 43-58.

NOELI, Francisco. Educação Patrimonial: Relatos e Experiências. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1413-1414, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 24 mar. 2010.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. Inventário e patrimônio cultural no Brasil. Revista: História (São Paulo), 2007.

NOVAES, Adalto. Educação Ambiental ou Educação Patrimonial: A Dimensão Histórico Cultural no Currículo Escolar. In. Bittencourt, Circe Maria Fernandes (Org.) O saber histórico na sala de aula. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

PELEGRINI, Sandra C.A, Patrimônio Cultural: consciência e preservação, São Paulo, Editora Brasiliense, 2009.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. MUSEU E EDUCAÇÃO: conceitos e métodos. 2001. HTTP://www.rem.org.br/dowload/MUSEU_E_EDUCA_O_conceitos__todos_Porto_Alegre%5B1%5D. Acesso em 15 de abril de 2013.

SOARES, André Luiz Ramos. A Educação Patrimonial Serve a Quem? In. Zanon, Elisa Roberta et al (Org). A construção de políticas patrimoniais: ações preservacionistas de Londrina, Região Norte do Paraná e Sul do país. Londrina: EdUniFil, 2009.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. Educação Popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). A questão política da educação popular. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 62-78.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular em saúde: de uma prática subversiva a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. In STRECK, Danilo R. e ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). Educação Popular: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2013.

EDUCAÇÃO, CULTURA DIGITAL E MULTIMÍDIA INTERATIVA

Patrícia J. Fiuza[97]
Fernando J. Spanhol[98]
Robson R. Lemos[99]
Lucas V. Oliveira[100]
Francielli F. Moro[101]
Ricardo O. De Bem[102]

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato dos projetos de pesquisa e extensão Web Rádio e Totem Digital vinculados ao grupo de pesquisa Mídia e Conhecimento. O Web Rádio é um ambiente radiofônico de caráter educativo que contempla a capacitação de estudantes e professores para produção de conteúdos que resgatem e divulguem a cultura local. E, o Totem Digital é uma aplicação multimídia interativa dentro do contexto de quiosque de informações a ser utilizado como um dispositivo de museu virtual para o Museu Histórico de Araranguá. Ambos os projetos estão em desenvolvimento e já apresentam resultados parciais. Na conclusão destes projetos será possível obter uma melhor integração entre as tecnologias digitais e atividades culturais para a comunidade do Vale do Araranguá no sul de Santa Catarina.

[97] Professor da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Araranguá, Grupo de Pesquisa Mídia e Conhecimento.

[98] idem.

[99] idem.

[100] Acadêmico do Curso de Bacharelado em Tecnologias da Informação e Comunicação na Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Araranguá; Grupo de Pesquisa Mídia e Conhecimento.

[101] idem

[102] idem

Palavras-chave: Tecnologia Educacional; Cultura Digital; Multimídia Interativa; Web Rádio; Quiosques de Informação.

EDUCATION, DIGITAL CULTURE AND INTERACTIVE MULTIMEDIA

Keywords: Educational Technology; Culture; Digital Interactive Multimedia; Web Radio; Information Kiosks.

Introdução

Na área de Educação, Cultura Digital e Multimídia Interativa os seguintes projetos estão em desenvolvimento no Grupo de Pesquisa Mídia e Conhecimento: Web Rádio e Totem Digital. Ambos os projetos foram contemplados no edital Bolsa Cultura da UFSC de 2014.

A Web Rádio está em fase experimental e permite a socialização do Campus Araranguá a qual torna possível um espaço para exposição de ideias e projetos. A atual proposta do projeto Web Rádio é uma continuidade de projeto anterior que já produziu alguns materiais, tais como o programa “Papo Cultural-CultMídia”, gravação e edição de vídeos de conteúdos culturais locais. Assim, uma das motivações do presente projeto, além da notória necessidade da Web Rádio conhecida como “AraPontoufsc” foi ampliar sua programação e produção local, valorizando os agentes da cultura e da arte regional, produzindo programas que são disponibilizados no Blog da web rádio, permitindo assim que estudantes e professores da rede pública municipal utilizem a UFSC/Araranguá como base para o registro e cultivo da memória cultural local, bem como aproveitar os conhecimentos científicos produzidos para que possam ser empregados na região em que a instituição atua.

A cultura digital já é uma realidade para as gerações Y e Z. Proporcionar aos professores e alunos de escolas públicas da região do extremo sul catarinense,

além da oportunidade de interagir com recursos já disponíveis na web rádio “AraPontoufsc”, a orientação e acompanhamento do processo criativo é uma forma da universidade fomentar nesta população específica novas formas de fazer e divulgar a cultura. Ao mesmo tempo, a UFSC faz a interface com um futuro público alvo para os cursos ofertados no Campus Araranguá em especial o curso de Bacharelado em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que mantém uma área de atuação envolvendo a educação e a cultura digital.

O Totem Digital está em fase de desenvolvimento e permite adicionar novas formas de interação e navegação aos conteúdos digitais do Museu Histórico de Araranguá dentro do contexto de uma Aplicação Multimídia Interativa para Quiosques de Informação. A partir da integração de diferentes tipos de mídia correspondentes ao arquivo histórico do Museu de Araranguá são exploradas formas de navegação e interação mais intuitivas para o usuário utilizando interfaces multimídia interativas.

Como mencionado em Sylaiou (2009), existem três categorias de museus virtuais: museu de follheto, museu de conteúdo e museu de aprendizagem. O museu de folheto tem como objetivo principal apresentar as informações básicas a respeito do museu (i.e.; organização, localização e calendário de eventos). O museu de conteúdo pode ser identificado como uma espécie de banco de dados que permite o acesso a informações detalhadas sobre as coleções do museu. E, o museu de aprendizagemtem por objetivo oferecer diferentes pontos de acesso aos visitantes de acordo com seu conhecimento. No museu de aprendizagem a informação é apresentada orientada a contexto e informações adicionais são disponibilizadas para motivar o visitante a aprender mais sobre um determinado assunto. No Totem Digital é explorado o museu de conteúdo e o museu de aprendizagem.

A seguir, neste trabaho serão relatados de uma forma sucinta os aspectos principais destes projetos, tais como os objetivos, uma revisão de literatura, a metodologia, os resultados e discussões.

Objetivos

O projeto Web Rádio tem como objetivos a criação de um ambiente

radiofônico de caráter educativo, a produção de material cultural para região do Vale do Araranguá e a capacitação de professores na região para criação de conteúdos a serem disponibilizados na Web Rádio. Dentro deste contexto, na Web Rádio propõem-sea apresentação de uma programação diferenciada, tais como assuntos pertinentes a comunidade universitária, entrevistas e palestras. Além disso, na Web Rádio busca-se a produção de material educativo na forma de pequenos *podcasts* para atender a comunidade acadêmica em geral e o fornecimento de cursos para professores de instituições de ensino médio da região para edição de áudio.

Já, o projeto Totem Digital tem como objetivosa preservação e divulgação em uma forma digital do Arquivo Histórico do Museu de Araranguá, a integração de formas de interação e navegação intuitivas para o Totem Digital e a exploração de novas tecnologias para interação gestual para facilitar o acesso e aprendizagem das informações disponíveis no museu virtual. Para atender os objetivos propostos é importante fornecer um acesso intuitivo aos conteúdos do arquivo do museu (i.e.; imagens e documentos) utilizando o conceito de museu virtual de conteúdo e aprendizagem. Assim como, torna-se importante permitir a participação dos usuários no museu virtual através do Totem Digital e a partir de dispositivos móveis (i.e.; *tablets*, *smartphones* e *notebooks*) explorando formas de interação para dispositivos sensíveis ao toque.

Revisão da Literatura

O uso das tecnologias na educação tem sido um tema de bastante investigação nos últimos anos. De acordo com Soares (2010), desde o início do século XX o rádio foi pensado como um instrumento capaz de promover uma revolução no contexto educacional. Para o autor, este era o pensamento de Roquette-Pinto, que na década de 1920, pensava poder democratizar a educação por meio deste recurso. Já na década de 30, Anísio Teixeira pensava o rádio como recurso indispensável para renovação nas metodologias de ensino. E Paulo Freire, por sua vez, transformou o rádio em recurso estratégico do Movimento de Educação de Base (MEB), incluindo-o no projeto de alfabetização/conscientização

de adultos.

Segundo Pretto, Bonilla e Sardeiro (2010), a inserção das potencialidades multimidiáticas dos aparatos tecnológicos na educação permite a estruturação de novas culturas que são fomentadas e inovadas continuamente pela interação que se faz com e através desses meios comunicacionais e proporciona maneiras diferentes de pensar e de se relacionar consigo e com o mundo. Dessa forma,voltando ao rádio, este continua sendo uma tecnologia relativamente barata e com um alcance que garante uma ótima relação entre custo e benefício.De acordo com Carvalho (2007, p. 2), assim, como outras mídias "o rádio também migrou para internet e ao contrário das muitas especulações o rádio não morreu com a chegada da internet assim como, se adaptou e sobreviveu [...]".

> Nessa teia, o rádio torna-se ainda mais interativo, utilizando uma interface que dá acesso a recursos múltiplos, podendo navegar em espaços virtuais diferentes dispondo de fotos, ilustrações, videoclipes, textos, arquivos sonoros e de vídeo, em novas janelas acionadas através dos links. Assim o usuário pode abrir novos caminhos, definindo seu grau de participação através de chats, e-mails. (CARVALHO, 2007, p. 3)

Além disso, com a evolução da internet, novos conceitos precisam ser considerados, entre eles, flexibilidade e interatividade. Agora, diferente do rádio emitido via ondas eletromagnéticas, a internet permite espaço ilimitado, sem necessidade de concessão governamental, e com mínima interferência. Outras características queconfiguram a Rádio via Web são: a não linearidade, a temporalidade, a acessibilidade, a hipertextualidade ea multidirecionalidade. (PRETTO, BONILLA e SARDEIRO, 2010).

Para Kuhn (2001 apud Carvalho,2007), o rádio servindo-se da rede para ganhar novas potencialidades abre espaço para algumas utopias adormecidas, como o rádio interativo, o rádio alternativo, o rádio educador. Para o autor, alguns pontos da tecnologia devem ser levadas em consideração, como: a remoção da

barreira da distância, a convergência de mídias nas emissoras da internet,a relação custo benefício para o investimento, as questões legais que também são mais acessíveis. Além disso, a relação horizontal criada entre emissor/receptor permite que o usuário interaja com a programação se comunicando de forma mais consistente e imediata do que por cartas e telefone. Dando à WebRádio dispositivos antes inacessíveis ao veículo.

Dentro do contexto da interatividade e da utilização de ambientes virtuais uma outra forma de divulgação da cultura digital pode ocorrer com o uso de museus virtuais. De acordo comSylaiou(2009),o museu virtual foi introduzido pela primeira vez por André Malraux em 1947. Malraux(1996) apresentou o conceito de um museu imaginário, ou seja um museu sem paredes, localização ou fronteiras espaciais, como um museu virtual com seu conteúdo e informação ao redor de objetos os quais poderiam ser acessados em diferentes partes do mundo. Hoje em dia torna-se possível o acesso do conteúdo de mídia digital pertencentes a museus virtuais através de sistemas multímidia desenvolvidos para Web (RIBEIRO, 2010).

Diversos tipos de tecnologia tem sido utilizados por museus virtuais(SYLAIOU, 2005). Instalações de museus virtuais podem apresentar informações digitalizadas sobre objetos culturais utilizando o ambiente do museu através de totens digitais sensíveis ao toque ou através de sistemas multimídia desenvolvidos para Web. Ambientes de museus virtuais que fazem uso de tecnologia de realidade virtual podem ser utilizados para que usuários do museu possam ser imersos em mundos artificiais. Além disso, em ambientes de museus virtuais é possível utilizar tecnologias de realidade aumentada para acrescentar objetos virtuais a uma cena real através do uso de métodos de software como técnicas de visão computacional ou mecanismosde sensores especializados como dispositivos de interação gestual (GUIMARÃES, 2014).

Independentemente da escolha da tecnologia a ser utilizada no projeto de um museu virtual um dos maiores benefícios do museu virtual está na facilidade de acesso ao acervo. Um outro aspecto importante dos museus virtuais está na sua habilidade de motivar novos usuários a visitar o museu. Dentro deste contexto, os museus de aprendizagem procuram apresentar novas formas de comunicação do conteúdo do museu de uma forma mais didática proporcionando uma

aprendizagem lúdica e intuitiva. Estas são características importantes a serem consideradas em um projeto de museu virtual.

Metodologia

A Web Rádio através do uso da internet tem como vantagem o longo alcance, podendo ser acessada em qualquer parte do mundo - diferentemente do que ocorre no sistema tradicional de radiofreqüência (AM, FM). A emissora veicula em sua programação produções jornalísticas de rádios educativas – como a Rádio Ponto UFSC. Esta rádio é produzida por alunos, de forma laboratorial, e tem possibilitado a integração da universidade, incentivando o intercâmbio cultural com a comunidade. A orientação aos alunos bolsistas e a produção cultural digital é dada pelos professores envolvidos e membros do Laboratório de Mídia e Conhecimento (LabMídia) através de passos metodológicos, tais como: pré-produção (vinhetas, spots, pesquisa), gravação de programas, edição, pós-produção e transmissão de programas.

No desenvolvimento atual do projeto Web Rádio, o foco principal está na disseminação desta tecnologia como recurso pedagógico e cultural nas escolas de ensino fundamental e médio da região. Os professores destas escolas estão sendo capacitados para o uso dos softwares e dos passos metodológicos já citados, para posterior uso e capacitação junto aos alunos. Atualmente, três escolas estão sendo atendidas pelo projeto.

Para a Web Rádio utiliza-se um conjunto de softwares para possibilitar a programação da produção do rádio. Inicialmente para possibilitar a programação e criação de uma grade de exibição dos programas (i.e.; músicas e vinhetas) utiliza-se o software conhecido como ZaraRadio. A partir disso é necessário estabelecer uma distribuição online de áudio e vídeo sob demanda e para tal utiliza-se um software conhecido como Windows Encoder. E, por fim, o Web Rádio “AraPontoufsc” é hospedado no endereço http://arapontoufsc.blogspot.com.br onde é possível exibir os programas da rádio online e apresentar entrevistas e palestras.

Para o Totem Digital, tem-se como meta o uso de hardware e dispositivos em geral que estão em caráter de reciclagem para transformar os mesmos em um

produto em perfeita funcionalidade. Após a disponibilidade destes materiais foi realizada a parte de montagem do totem e sua integração com a aplicação multimídia dentro do contexto de quiosques de informação. A partir da integração dos diferentes tipos de mídia são exploradas formas de navegação e interação mais intuitivas utilizando interfaces multimídia interativas. Por último, será feita a finalização da instalação do dispositivo no Museu Histórico de Araranguá.

Do ponto de vista tecnológico o projeto para o Totem Digital subdivide-se em duas etapas principais: Construção Física do Totem Digital e Desenvolvimento do Software Multimídia Interativo.

Para Construção Física do Totem Digital foi desenvolvido um projeto de modelo tridimensional com auxílio de um software de desenho auxiliado por computador. Este modelo tridimensional serviu como base para construção física do Totem Digital utilizando uma estrutura de aço de carbono escovado. O projeto desta estrutura de aço levou em conta o espaço necessário para acoplar um computador IBM PC e uma tela sensível ao toque.

Para o desenvolvimento do software, primeiramente foi realizada a digitalização dos materiais do acervo. Para tal, 3500 imagens/fotografias e 5000 arquivos de documentos foram digitalizados. A partir disso, as imagens e documentos foram classificados de acordo com os atributos existentes no acervo do museu (i.e.; ano, assunto, descrição, local). Esta classificação serviu como ponto inicial para o projeto do modelo de dados utilizado no projeto do banco de dados para aplicação multimídia.

Para o projeto do sistema multimídia interativo optou-se por uma arquitetura cliente-servidor. A tecnologia adotada para esta arquitetura apresenta a vantagem de possibilitar a utilização da aplicação multimídia para interação com o Totem Digital e dispositivos móveis quando esta aplicação é disponibilizada em um servidor web onde o acesso pelo cliente pode ser obtido através de um web browser. Seguindo a abordagem cliente-servidor, para o servidor (back end) foi desenvolvido um modelo de dados para o banco de dados (SQL Server Express) e desenvolvido uma Web API para acessar os dados utilizando a tecnologia .NET da Microsoft (MICROSOFT, 2014). Para o cliente (front end) foi desenvolvido interfaces para interação utilizando a tecnologia Sencha Touch onde padrões de

interface foram implementados com o auxílio da biblioteca de desenvolvimento Sencha Touch (SENCHA TOUCH, 2014). Para interação gestual será utilizado o dispositivo de interação gestual conhecido como Leap Motion (LEAP MOTION, 2014).

Resultados e Discussão

A Web Rádio é utilizada como uma ferramenta de Tecnologias da Informação e Comunicação para o aprendizado dos alunos, produzindo conteúdo de extensão educacional, cultural e informativo sobre a região. Atualmente, cursos de extensão para capacitação de edição de áudio e tecnologia associadas estão sendo oferecidos para professores de ensino fundamental e médio para escolas municipais e estaduais da região.

Para o Totem Digital, o quiosque de informações a ser disponibilizado no Museu Histórico de Araranguá permitirá a interação e visualização do acervo histórico de uma forma mais intuitiva e centralizada assim como a preservação de suas obras de uma forma digital. Em um primeiro momento, o software multimídia interativo será disponibilizado de uma forma local no Totem Digital. Em um segundo momento, como o software multimídia interativo utiliza a arquitetura cliente-servidor ele será hospedado em um servidor da UFSC (Campus Araranguá) e poderá ser acessado através do uso de web browser por dispositivos móveis sensíveis ao toque.

Ambos os projetos de pesquisa estão em andamento. Atualmente a integração e a convergência multimídia representa cada vez mais uma realidade no mundo real e virtual. Espera-se que ambos projetos possam permitir uma melhor integração entre as tecnologias digitais, educação e atividades culturais. Os resultados gerados em ambos projeto serão disponibilizados para a comunidade do Vale do Araranguá no sul de Santa Catarina , bem como em eventos científicos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Paula Marques de. Rádio na Internet:Um espaço de Experimentação, Educação e Comunicação. Anais do Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1194-1.pdf Acesso em: 13 mai 2014.

GUIMARÃES, Marcelo P., MARTINS, Valéria F. Desafios a serem superados para o uso de Realidade Virtual e Aumentada no cotidiano do ensino. Revista de Informática Aplicada, Volume 1, Número 1, 2014.

LEAP MOTION. Disponível em <http://www.leapmotion.com>. Acesso em: 19 novembro 2014.

MALRAUX, A. La Musée immaginaire.Gallimard, Paris, 1996.

MICROSOFT .NET Framework Development Center. MSDN. Microsoft Corporation, 2014.

PRETTO, Nelson de Lucca; BONILLA, Maria H. S. e SARDEIRO, Carla. Rádio web na Educação: possibilidades e desafios. In: PRETTO, Nelson de Lucca; TOSTA, Sandra Pereira (org.).Do Meb à Web: o rádio na educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RIBEIRO, Nuno. Multimédia e Tecnologias Interativas. Lisboa: FCA – Editora de Informática, Portugal, 2012.

SENCHA TOUCH. Disponível em <http://www.sencha.com>. Acesso em: 19 novembro 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. Rádio como política pública: uma experiência paradigmática em edocumunicação In: PRETTO, Nelson de Lucca; TOSTA, Sandra

Pereira (org.). Do Meb à Web: o rádio na educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SYLAIOU, S., LIAROKAPIS, F., SECHIDIS, L., PATIAS, P., GEORGOULA, O. Virtual Museums: First Results of a Survey on Methods and Tools. Proceedings of the CIPA and the ISPRS Conference, Torino, Italy, 1138-1143, 2005.

SYLAIOU, S., LIAROKAPIS, F., KOTSAKIS, K., PETROS, P. Virtual museums, a survey and some issues for consideration. Journal of Cultural Heritage, 10, 520-528, 2009.

GÊNERO E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Pedro Paulo Souza Rios
Edonilce da Rocha Barros
Adson dos Santos Bastos[103]

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de apresentar e discutir as relações de gênero nas práticas educativas do Assentamento Nova Canaã. O advento do novo século trouxe para a humanidade uma extensa e inesgotável pauta que precisa ser refletida e analisada. No atual modelo de sociedade nada está posto como pronto, somos seres em processo. Intensifica-se o debate e a reflexão em torno de questões tidas e consideradas tabus pela sociedade, como: sexualidade, orientação sexual, preconceito racial e étnico, além da garantia de direitos de categorias como mulheres. Gênero é outra categoria, que nas últimas décadas saiu do anonimato, e passou a ser pensada e discutida. Para a realização deste estudo utilizou-se das abordagens qualitativas de pesquisa em educação. A coleta de evidências foi realizada por meio de entrevistas do tipo individual e grupo focal, de junho a dezembro de 2013. Os sujeitos da pesquisa foram os assentados e assentadas do Assentamento Nova Canaã. No Assentamento há um emergir social sinalizando para a necessidade de novos modelos de tratamento das questões de gênero, que dizem respeito aos homens e mulheres. Isso extrapola as dimensões ligadas às questões do masculino e feminino. A questão gênero abarca todas as questões inerentes ao ser humano na sua diversidade e complexidade. No Assentamento há uma reflexão mais amadurecida sobre relações de gênero e educação.

[103] Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, PPGESA – Universidade do Estado da Bahia – UNEB
peudesouza@yahoo.com.br; ebarros@uneb.br ;abastos@uneb.br

Palavras-Chave: Gênero; Educação; Movimento Social.

GENDER AND EDUCATION: EXPERIENCES IN BRAZILIAN SEMI-ARID

Keywords: Gender; Education; Social Movement.

1 Introdução: Gênero um desafio contemporâneo

O despontar do novo século trouxe para a humanidade uma extensa e inesgotável pauta que precisa ser refletida. Essa pauta traz em seu bojo questões, problemas e indagações que dizem respeito às inquietações de homens e mulheres, que pensávamos ser algo superado. Contudo, temos percebido que, elas estão presentes e perpassam todas as esferas das relações humanas, transitando desde o bate-papo informal entre vizinhos e familiares ao tempo em que adentram as discussões e pesquisas acadêmicas, fazendo emergir conhecimentos que correspondam com os anseios da atual sociedade e que sejam de respeito à diversidade.

De acordo com Scott (1998), gênero deve ser compreendido como um elemento constitutivo das relações sociais, que se fundamenta nas diferenças perceptíveis entre os dois sexos, só depois é que devemos compreendê-lo como forma de representar as relações de poder em que as representações dominantes são apresentadas como naturais e inquestionáveis.

Muraro e Boff (2010) chama a atenção para a elaboração sociocultural da diferenciação sexual, que fez com que fossem atribuídas aos homens as atividades que estavam diretamente ligadas ao perigo físico, à conquista territorial, à dominação. Desta forma, a estrutura biológico-hormonal da mulher a predispôs a tarefas ligadas à produção, conservação e desenvolvimento da vida. O seu investimento parental é muito maior que o do homem. Nesse sentido,o conceito de gênero é fundamental para superar a concepção de que o equipamento biológico sexual é capaz de explicar o comportamento diferenciado do masculino e feminino

na sociedade. As relações de gênero são dinâmicas e determinadas historicamente, com base em construções e desconstruções socioculturais. Scott (1998) define gênero como uma organização social da diferença sexual, essa concepção foi sem dúvida um avanço no desenvolvimento do conceito e na superação da “anatomia como destino”. De acordo com Louro (2007), essa concepção ainda é muito presenta nos espaços educativos, sendo a escola uma das instituições que mais reforça a teoria sexista, ao separar brinquedos e brincadeiras de meninos e de meninas, por exemplo.

2 O gênero que perpassa a educação

A história da educação no Brasil parece coincidir com a história da discriminação de gênero. A sociedade brasileira no seu processo de formação foi profundamente marcada pelo modelo patriarcal e autoritário, além disso, teve a influência da Igreja Católica e essas influências refletem diretamente na constituição dos modelos educacionais no país, dos quais as mulheres foram excluídas. Segundo Ribeiro (2000), na tradição cultural ibérica, transportada de Portugal para a colônia brasileira, a mulher era considerada um ser inferior, que não tinha necessidade de aprender a ler e a escrever. A educação era tutelada pela Igreja Católica reforçando o espírito medieval.

Somente no século XX, com a Revolução de 1930 é que essa situação começa a ser revertida. Nesse período surgem às primeiras medidas voltadas para a educação de massa e com isso, o acesso das mulheres à escola começa a ser facilitado, contudo é só com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) de 1961 que passa a ser garantido acesso igualitário ao ensino superior para as mulheres que cursavam o magistério, através da equivalência de todos os cursos de nível médio. (BELTRÃO e ALVES, 2004). Mas é com a constituição de 1988, e com a redemocratização do país que se percebe a incorporação de demandas sociais específicas na legislação. Assim, este é um momento singular para os grupos sociais e especificamente para o movimento feminista.

Nesse período, a discussão sobre a desigualdade de sexos na educação se restringia ao acesso igualitário entre meninas e meninos. Dessa maneira o conceito de gênero está fora de cogitação dentro dessa discussão, devido ao momento histórico de que estamos falando, já que nesse período o conceito ainda estava sendo introduzido no próprio movimento popular de mulheres. Foi nesse contexto, na década de 1990, que foram elaboradas Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN. Acreditamos que essa demarcação histórica seja importante para que possamos compreender a trajetória das mulheres no âmbito da educação formal.

Louro (2000) comenta que a análise da identidade de gênero isolada de outras experiências pessoais é insuficiente para a compreensão das representações de poder ligadas intrinsecamente às construções das identidades, para a autora, elas se constroem durante a vida do indivíduo, já sendo iniciado no seu nascimento, nas relações que são estabelecidas entre a criança e as pessoas com quem convive, sejam elas outras crianças, adolescentes ou adultos, e também entre a criança e os diversos objetos culturais aos quais tem acesso, ou seja, é no contexto cultural e social que os indivíduos, homens e mulheres, vão se constituindo, nessa perspectiva, a escola é sem dúvidas um espaço propício para a construção das relações de gênero.

A educação no contexto do Semiárido Brasileiro partilha dessa concepção ao dizer que pensar em convivência com o Semiárido é pensar também os processos educativos, modificando os processos educacionais, o currículo, a metodologia e até mesmo o material didático (MALVEZZI, 2007).Nesse sentido, Carvalho; Reis (2013, p. 24) dizem:

> Que a Educação Contextualizada abre percursos para a necessária valorização da identidade territorial sertaneja e contribui para a elaboração de outra/nova percepção e relação como o Semiárido, apreendendo-o como um território simbólico-cultural, complexo e multidimensional.

De acordo com Martins (2006) é ao fazer isso que a questão da convivência com o Semiárido se liga a questões mais amplas, tais como as questões de gênero, étnicas, geracionais dentre outras. Dessa maneira entendemos que é necessário romper com modelos estáticos, prontos e acabados. O momento propõe que ousemos novos voos, sem perder de vista o chão e o contexto que nos cerca, é hora, portanto de extrapolar como nos propõe Reis (2011, p. 93) ao dizer que "a perspectiva da Educação Contextualizada é sempre de extrapolar, em que a construção dos conhecimentos e saberes ganha novos sentidos e significados na e para a vida dos sujeitos do processo educativo". Sujeitos esses com histórias próprias e coletivas, num constante fazer-se através de processos educativos.

3 Educação no Semiárido: Experiências no Movimento CETA

Os movimentos sociais vinculados à luta pela terra, dentre aCoordenação Estadual dos Assentados e Assentadas da Bahia - CETA, entendem que também a luta pela igualdade de gênero é fator importante para a consolidação da cidadania, pois orientam as relações sociais considerando o fazer cotidiano dos assentamentos e assentadas, uma vez que o movimento social acredita que a transformação igualitária e solidária de uma sociedade inclui as relações de gênero.

Os movimentos sociais organizados em torno da luta pela terra e articulados no Brasil, ao longo do seu processo de formação perceberam que de nada adiantaria a conquista da terra se as relações estabelecidas e construídas por sua militância não ganhasse novos conceitos e novas práticas. Dessa maneira se faz necessário vislumbrar o homem e a mulher que se desejava e isso passava necessariamente pelas instâncias de formação formal e não formal do movimento, forjando e estabelecendo as suas relações sociais de gênero.

A pesquisa foi desenvolvida no Assentamento Nova Canaã, localizado há 06 km, da sede do município de Pindobaçu – Bahia. A luta pela possa da terra na então Fazenda Canaã tem seu início em 2002. Com a posse da terra, em 2006 é constituído o Assentamento Nova Canaã, com um total de 81 famílias assentadas, que vivem na sua maioria da agricultura familiar, além de desenvolverem atividades

comerciais na sede do município e outras atividades econômicas tais como diaristas em roças de terceiros ou em casa de famílias.

3.1 Procedimentos da Pesquisa

Para o propósito desta pesquisa, adotamos os pressupostos das abordagens qualitativas em pesquisa na educação, levando-se em consideração o conjunto destas e suas particularidades, como assim refletem Marconi e Lakatos(2004, p. 269)

> A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.

A análise qualitativa, segundoRichardson (1999, p. 14) permite “estudar coisas em seu cenário natural, tentandocompreender ou interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoastrazem para elas”.Considerando estes aspectos e a própria complexidade do trabalho que envolve comportamentos humanos, optou-se como método de pesquisa, o estudo de caso por considerá-lo adequado à complexidade do fenômeno a ser estudado. Com base em Marconi e Lakatos (2004, p. 274), o estudo de caso refere-se ao “levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos. Entretanto, é limitado, pois se restringe ao caso que estuda, ou seja, um único caso, não podendo ser generalizado”. O caso aqui estudado foi o Assentamento Nova Canaã, no município de Pindobaçu - Bahia.

A opção pelo estudo de caso como nossa estratégia de pesquisa foi pelo fato de ele possibilitar a coleta de evidências por meio de diferentes fontes. Uma característica importante do estudo de caso é que ele reúne o maior número de informações, valendo-se de diferentes técnicas de pesquisa, visando apreender uma

determinada situação e descrever a complexidade do fenômeno estudado (BARROS, 2007).

Para a coleta das evidências fizemos uso de entrevistas individuais e grupais. Gaskell (2002, p. 73) sublinha que:

> Toda pesquisa com entrevista é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas.

Nesse sentido, as entrevistas foram instrumentos valiosos utilizados não só para coletar dados necessários para análise do problema de pesquisa, mas serviram como uma troca riquíssima de experiências de vida e significados. Gaskell (2002) fala que no grupo focal:

> O entrevistador, muitas vezes chamado de moderador, é o catalisador da interação social (comunicação) entre os participantes. O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem [...], o grupo focal é um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros (op. cit., p. 75-76).

No grupo focal priorizamos a participação dos membros da Comissão de Gênero do Assentamento, tendo por critério a assiduidade nas oficinas.

4. As relações de gênero em Nova Canaã

Dentre todos os animais o único que não nasce pronto e acabado é o ser humano. Homens e mulheres se fazem por meio de processos históricos. Essa mudança não diz respeito meramente à esfera biológica, enquanto fenômeno natural que acontece com o passar dos anos e o advento da idade, constitui-se também das esferas física, politica, cultural e social, de acordo com as opções que vamos fazendo no decorrer da vida, afinal a história é dinâmica e isso requer de cada um e cada uma de nós mudanças, caso contrário ficar-se-á à mercê do processo. Para Beauvoir (1949), o fato de nos dizemos homens ou mulheres já é em si construção social, nessa perspectiva ela vai dizer que nascemos humanos, o que nos torna masculino ou feminino é exatamente o processo histórico e suas nuances sociais e culturais.

Para Jucicleide, assentada do Assentamento Nova Canaã, gênero *"É uma construção social".* De acordo com ela as desigualdades, tão evidenciadas entre os gêneros, na atual sociedade é consequência de um longo processo de subordinação e dominação legitimado por meio de um modelo social que constituí o sexo masculino como o "natural" colocando-o no centro da tomada de decisões. Esse modelo foi e ainda é considerado como o verdadeiro e qualquer outro possibilidade de organização social entre os gêneros será uma transgressão. Claudinei, assentada e educadora de jovens e adultos nos fala que: "*essas desigualdades vieram sendo construídas desde o tempo das comunidades primitivas, sendo repassada de uma geração para outra"*.

Gênero,enquanto conceito, não diz respeito apenas às mulheres, mas também aos homens e por isso extrapolam as dimensões ligadas às questões do masculino e feminino. Para a Claudinei "*É um conceito de igualdade entre ambas as partes, homem, mulher, rico, pobre, brancos e negro, velhos e velhas e jovens e crianças. Diz respeito as relações sociais dos seres humanos".* Podemos perceber que a discussão de gênero no âmbito dos movimentos sociais avança um pouco mais, trazendo para o debate as relações sociais de poder, tais como etnia, geração, orientação sexual dentre outras.

A conceituação do termo gênero enquanto construção sociocultural das relações de poder foi perceptível durante a pesquisa. De acordo com Jucicleide: "*Relações sociais de gênero é aquela relação que existe não só entre homens e mulheres, que a gente sabe que tem a criança tem o adolescente o idoso, tudo isso envolve relações de gênero".*

Historicamente, nos movimentos sociais, há toda uma preocupação com as questões de gênero, isso é perceptível nas falas das assentadas citadas acima, além disso no CETA é constituída uma comissão que irá deliberar questões relacionadas a temática de gênero, sendo responsabilidade dessa comissão proporcionar momentos de formação e reflexão em torno do assunto, além de motivar e incentivar políticas de equidade e ações cotidianas que favoreçam relações de igualdade social. No Estatuto da Associação dos Assentados e Assentadas do Projeto de Assentamento Nova Canaã, na seção IV, que diz respeito às comissão, no Art. 36º lê-se:

> As comissões de Gênero (grifo nosso), Jovens, Produção/Comercialização, Finanças, Formação/Educação, Meio Ambiente, Ocupação, Esporte e Lazer e outras que vierem surgir por necessidade do assentamento, serão de caráter permanente, composta de, no mínimo 03 (três) membros cada, escolhidos em sua assembleia específica.

Dessa maneira constata-se que nos primeiros sinais de organização do Assentamento já havia uma preocupação com a questão de gênero. Tones, assentado e membro da coordenação colegiada informa que: *"Já vem trabalhando ha muito tempo, desde do inicio da fundação do assentamento, a gente vem trabalhando essa questão de gênero para que o homem tenha consciência*".

O Art. 38º do Estatuto diz respeito às atribuições da comissão de gênero, sendo elas:

> I - Compor e participar da coordenação colegiada; II - Procurar resolver os problemas das companheiras em Assembleia das

> mesmas; III - Organizar as companheiras nos trabalhos coletivos; IV - Buscar autonomia financeira; V - Conscientizar as companheiras da necessidade e importância de se associarem na Associação do Projeto de Assentamento; VI - Participar das Assembleias ou outras atividades do Assentamento e do Movimento, bem como motivar as demais companheiras assim fazerem; VII - Levar sempre a questão de gênero em pauta de discussão da área.

É curioso notar que todo o texto diz respeito apenas às mulheres, referindo-se às companheiras. Em momento algum se contempla a participação dos homens, tanto na comissão quanto nas assembleias do coletivo, como se o assunto fosse algo pertinente apenas às mulheres. Mesmo considerando e sabendo da importância da temática nos espaços formativos do Assentamento. De acordo com Jucicleide: *"É importante sim, por que a gente sabe que aqui na comunidade se a gente deixasse, por exemplo, só para os homens tocarem a situação ficaria complicada, porque a mulher é importante tem o seu papel aqui na comunidade, eu acho importante sim essa discursão porque, vem trazer a mulher para a luta.*

Em alguns momentos fica evidente que não há uma participação efetiva das mulheres nas decisões do Assentamento, competindo a ela a esfera do privado e aos homens a esfera do público. As mulheres, em sua maioria, ficam em casa, cuidando dos afazeres domésticos e do cuidado dos filhos, atividades que dizem respeito ao universo do privado. Aos homens compete participar das assembleias e dos momentos de tomadas de decisão. De acordo com o José Cintra, assentado e membro da coordenação coletiva do Assentamento: "*Nem todas participam, não sei por que, são poucas que tem mais interesse, no início quando começou mesmo, era muitas mulheres que participou, mas hoje tem muitas mulheres que pensam no interesse particular e não pensa no todo".*

Verificamos nas assembleias no Assentamento, atividade que acontece sempre na primeira terça-feira de cada mês, que no período da manhã a participação maior era dos homens, já à tarde esse cenário era invertido. Essa constatação me faz pensar que na primeira metade do dia as mulheres ficam em

casa executando as atividades do lar, tais como: fazer comida, lavar roupa, cuidar da casa, enquanto seus maridos as representam. No período da tarde, esses vão para a roça, ou desenvolver outra atividade, enquanto suas esposas participam da assembleia. Vale ressaltar que as decisões mais importantes são sempre encaminhadas no período da manhã, no período da tarde a pauta se limita aos informes e encaminhamentos.

É unanime entre os posseiros e as posseiras a importância dessa temática para que aja uma convivência baseada no respeito ao diferente, mas também reconhecem que na prática as coisas acontecem de maneira bem diferente, mesmo reconhecendo seu valor. De acordo com Tones, na coordenação do Assentamento sempre há participação de mulheres, vale esclarecer que a coordenação é constituída pelo coordenador ou coordenadora de cada comissão eleito/a nas assembleias das próprias comissões e validada pela assembleia geral*: "Porque sempre que se elege uma coordenação, sempre tem mulheres. Normalmente é educação e gênero".* Mesmo com a participação das mulheres podemos perceber que a elas competem apenas algumas funções na coordenação, legitimadas pelo coletivo de gênero, espaço considerado feminino e pelo coletivo de educação, que podemos classificar também como uma atividade feminilizada.

4.1 Gênero no cotidiano escolar no Assentamento

A comunidade considera a escola um espaço de educação formal, ou como nos propõeGohn (2010) "*a escola é um espaço de educação escolar, já que outros espaços não escolares podem ser considerados espaços de educação formal*". Entendemos que é na escola, por meio dos processos educativos que as relações de poder ganham visibilidade e forma, podendo se expressar de maneira mais evidente, nas suas mais variadas facetas, tanto na forma como as atividades e brincadeiras são atribuídas, como na maneira que o livro didático aborda assuntos relacionados a essa temática. A escola se configura num espaço de rico de socialização e construção do conhecimento. Sendo ainda um espaço de troca de experiências e constituição dos saberes, além de ser um espaço de legitimação do poder estabelecido, tal ou qual ele se apresenta, mas também pode e deve ser um

espaço de inquietações onde as relações sejam ressignificadas, sendo assim a escola se apresenta como um espaço permanente de construção.

Para o movimento social é imprescindível que a educação aconteça de maneira contextualizada, considerando cada realidade específica, fazendo com que os filhos e filhas dos posseiros e das posseiras reflitam sobre sua condição social a partir de um contexto geográfico, histórico, cultural e econômico específico. De acordo com Claudinei: "*No Assentamento há uma preocupação com a educação contextualizada, mas na prática isso não acontece, dessa maneira estudantes e professoras trabalham conteúdos alheios à realidade local".*A educação contextualizada se apresenta como um desafio permanente em Canaã, já que nem sempre eles têm autonomia para decidir quem serão os educadores e educadoras do Assentamento.

Nova Canaã, por meio da formação nos seus diferentes âmbitos, se configura num espaço importante para a sensibilização, construção e constituição de novas relações de gênero, que implicam necessariamente em construções sociais do ser homem e do ser mulher. Em função desta construção, serão atribuídos, a um ou outro sexo, papéis sociais a serem desempenhados em determinados lugares.

A formação, escolar e não escolar, para os movimentos sociais no campo é tida como elemento fundamental no complexo desenvolvimento territorial das suas lutas. Dessa maneira, compreende-se a educação como um processo de formação humana na conquista do território e espacialização do posseiro e da posseira. Os movimentos sociais buscam atuar em duas linhas de formação, a primeira diz respeito ao processo formativo da própria militância e a outra se refere à luta por uma escola de qualidade nos assentamentos, a partir de uma educação contextualizada.

Quanto ao caráter formativo, partimos do princípio de Gohn (2010) quando afiram que "nos movimentos sociais a educação é autoconstruída no processo, e o educativo surge de diferentes fontes". (p. 50). Dessa maneira o CETA entende que a luta por uma educação de qualidade, ligada à organização de classe, pressupõe, pois, desafiar o poder estabelecido pela escola e pelo sistema educativo ao tempo em que se busca construir uma educação que esteja em sintonia com o

projeto de uma sociedade justa, que respeito à cultura e a realidade do camponês e da camponesa em suas comunidades.

Entendemos, dessa maneira, que a formação deve ser um dos pilares na construção de novas relações de gênero. Não uma formação estanque, mas uma formação continuada, expressa nas vivências individuais e coletivas. Novas relações de gênero se apresentam como um ideal, já legitimado pelo Movimento em seus documentos, e isso é um bom começo, no cotidiano o que se percebe é um desejo enorme por equidade, mas essa não acontece da noite por dia, se dá por meio de um processo de construção diária. Construção requer tempo, planejamento e organização, é construir na ação, no fazer, no arregaçar as mangas e colocar a mão na massa. Constatamos que o modelo estabelecido até então não corresponde mais aos anseios dos homens e das mulheres contemporâneos.

5 Concluindo: continuar é preciso

É notório que nas últimas décadas houve um incrementono número de assentamentos rurais e, consequentemente, da população assentada no Brasil, contudo, isso não significa que essa população, principalmente no tocante as mulheres, tenha seus direitos garantidos.

Em Nova Canaã a formação em torno da temática de gênero pode ser considerado um dos principais e necessários fatores para garantir, com maior precisão, as mudanças tão almejadas pelo Movimento CETA, pois aqueles que têm o mínimo de esclarecimento sobre o assunto, estão mais atentos a outras formas de disparidade, injustiça e discriminação, tanto no que diz respeito ao Movimento, quanto na sociedade em geral.

Além disso, podem estar mais vigilantes quanto a si mesmos e aos coletivos de que participam, procurando, ao invés de generalizar, estereotipar ou julgar as pessoas e suas condutas, compreender as limitações e o potencial de mudança das mesmas.

É notável, por meio das entrevistas e das observações dos comportamentos cotidianos, a apropriação que os assentados e as assentadas

fizeram das proposições teóricas contidas nas linhas políticas de gênero e da educação contextualizada.

Ao constatarmos isso percebemos que algo novo já começa a brotar e que mesmo com as dificuldades homens e mulheres poderão contribuir, efetivamente, para a implementação da prática das linhas de gênero no Movimento. É preciso que esses novos sujeitos sociais sejam capazes de realizar os protagonismos históricos necessários à construção de uma nova sociedade mais justa para todos os seres humanos, dessa maneira consideramos a escola um espaço propício e oportuno para que novas relações sejam efetivamente estabelecidas.

REFERÊNCIAS

BARROS, Edonilce da R. Barros. Arranjos socioprodutivos da agricultura familiar e adaptação a uma dinâmica territorial de desenvolvimento. 2007. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo: fatos e mitos. Tradução: Sérgio Milliet. Vol.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

BELTRÃO, K.I; ALVES, J.E.D. A rever são do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. ABEP, 2004. Disponível em http://www.metas2015.unb.br/Documentos/Educacao%20Universal/Reversao%20do%2 0hiato%20de%20genero%20na%20educacao.pdf.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN, 1997. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task= view&id=263&Itemid=253.

CARVALHO, L. D; REIS, E. S. Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro: Fundamentos e práticas In Caderno Multidisciplinar Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro. Ano 08, nº 07, 2013: RESAB, Juazeiro BA.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In.: Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Martin W. Bauer; George Gaskell (editores), tradução de Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

GOHN, M. da G. Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. v. 1.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 2004.

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis – RJ: Vozes. 2007.

_____. Currículo, Gênero e Sexualidade. Portugal: Porto Editora 2000.

MALVEZZI, Roberto. Semi-árido: uma visão holística. Brasília: Confea, 2007.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o Semi-árido,*in* Educação para a convivência com o semiárido reflexões teórico-práticas. 2ª edição Juazeiro – BA: Selo editorial RESAB, 2006.

MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. Feminino e Masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro: Recorde, 2010.

REIS, Edmerson dos Santos. A pesquisa participante num enfoque fenomenológico – um viés metodológico para a compreensão das práticas educativas fundamentadas na contextualização *In* REIS, E.S; CARVALHO, L.D. Educação contextualizada: Fundamentos e Práticas. UNEB – Campus II, 2011, Juazeiro, BA.

RIBEIRO, Marlene. O camponês como sujeito/ objeto da História: elementos para uma teoria. III ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO. Anais... Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, Bahia, 2000.

RICHARDSON, J. R. Pesquisa Social. Métodos e Técnicas.3º ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica.Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

_____.História das mulheres. *In*: A Escrita da história: novas perspectivas: UNESP, São Paulo,1998.

O PAPEL DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - CAMPUS AVANÇADO SOMBRIO

Rafael dos Reis Paulo[104]

Josiane Eugênio Pereira[105]

Marleide Coan Cardoso[106]

Introdução

Quando escutamos o termo avaliar, pensamos na maioria das vezes em escolas, instituições de ensino e universidades, pois são nelas onde somos avaliados em algumas de nossas competências. Entretanto, pode-se observar mais aplicações no cotidiano sobre esse termo, como: quando uma pessoa se candidata para uma vaga de emprego e passa por uma entrevista, quando o chefe pede o relatório final do mês, quando se aproxima o final de cada ano e muitas pessoas avaliam o que conquistaram e o que não conseguiram realizar. Enfim, quando iniciamos qualquer planejamento, orçamentos, investimentos, a única ferramenta que nos possibilita identificar o sucesso ou insucesso, é a avaliação, é ela que nos subsidia no diagnóstico inicial para compreendermos onde “erramos “e o que devemos fazer diferente para obtermos sucesso na realização de qualquer ação. A avaliação é um processo tão importante que, quando não a utilizamos, na realização de uma atividade corremos o risco de perdermos o controle da situação proposta.

Utilizando como exemplo um engenheiro que projeta uma obra e após observar o terreno e executar as ações, não considera em seu relatório algumas fendas e

[104] E-mail: rafael.drp@hotmail.com - Instituto Federal Catarinense – Campus Avançado Sombrio - IFC

[105] E-mail: josianeeugenio@hotmail.com - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

[106] E-mail: marleide@ifc-sombrio.edu.br - Instituto Federal da Santa Catarina - IFSC

imperfeições que se apresentam ao longo do processo de construção da mesma, correrá um sério e real risco de ver sua obra desabar, desperdiçando todo o fomento por não ter revisto os planos e realizado as mudanças em decisões adotadas anteriormente. Essa analogia tem como intuito inicial mostrar que na educação a avaliação é o principal instrumento pelo qual o professor interpreta e estuda os dados de seu próprio trabalho, da sua prática docente a fim de diagnosticar, acompanhar e aperfeiçoar seus resultados. Para tanto, é necessário que o educador enquanto formador planeje suas atividades e organize o trabalho docente com compromisso, competência, sendo coerente em todo o processo de ensino pelo qual é responsável.

Considerando especificamente na avaliação escolar, encontramos muitos descuidos, relacionados ao processo de avaliação do aluno em sala, pois nem sempre é realizada de forma contínua e processual. Entre as formas de avaliação está a avaliação quantitativa, que possui a função somativa que ocorre principalmente ao final do processo, preocupando-se com o produto final alcançado, com o resultado. Nesse contexto, é necessário analisar as implicações que a mesma possui no processo de ensino e aprendizagem.

Para entender como ocorre o processo avaliativo, este artigo apresenta a seguinte problemática: Como o processo de avaliação da aprendizagem está sendo compreendido pelos professores formadores no curso superior de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Avançado Sombrio?

Buscando responder esta problemática na disciplina de avaliação, de maneira geral objetivou-se verificar como o processo de avaliação da aprendizagem é compreendido por docentes do curso de Licenciatura em Matemática do IFC - Campus Avançado Sombrio.

Procedimentos Metodológicos

Este artigo é resultado de observações e análises durante a disciplina de Avaliação, levantando um conjunto de informações, coletadas por meio da aplicação de um questionário contendo alguns temas relacionadas aos conteúdos trabalhados nessa disciplina, aplicado com professoras do curso de Licenciatura em Matemática. Conforme segue: Tempo de formação e tempo de atuação profissional; Tipo de

formação/formação continuada; Programa; conteúdo; abordagens (quais critérios utilizam para planejar); Material didático: disponibilidade/necessidades; Tem algum material elaborado para as aulas (utiliza livros, vídeos, som, etc.); Critério de avaliação; Definição pessoal sobre o que é “avaliação”; Instrumentos de avaliação, e com que base são escolhidos. Dificuldades/desafios no ensino; Principais dilemas da prática; Principais avanços na prática de avaliação; Quais referências se tratando da avaliação escolar (autores); Processos de avaliação e melhoria no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Concepções e metodologias que influenciam no momento avaliativo; Discorra sobre o termo Representação social e avaliação da aprendizagem escolar.

Outra etapa da realização desse trabalho, foi a observação das aulas dos professores entrevistados. O estudo teve como suporte para análise entrevista sobre avaliação da aprendizagem escolar, com professoras que lecionam no ensino superior, no curso de Licenciatura em Matemática - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Avançado Sombrio.

Para atingir os objetivos alçados pela análise, optou-se por uma pesquisa qualitativa, por concordar que a mesma, segundo Minayo (1994) "trabalha com motivos, valores, crenças e atitudes nos espaços de relações dos processos e de fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis", ou seja, o interesse não está centrado na quantidade em que uma variável aparece, mas sim na qualidade que as mesmas apresentam. Para responder às questões propostas pelo presente artigo sobre o papel da avaliação na formação do professor de matemática, optou-se pela pesquisa descritiva e para coleta de dados a pesquisa de campo.

A pesquisa descritiva para Gil (1995) tem como objetivo primordial “a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos”. Haja visto, que o referido trabalho tem como objetivo aproximar a pesquisa da realidade que desejamos evidenciar, utilizando de meios adequados para identificar estes problemas no âmbito escolar.

Discorrendo sobre a Avaliação

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Matemática do Instituto Federal Catarinense - Campus Avançado Sombrio, o processo de avaliação deve levar em

conta que os acertos, erros, dificuldades, dúvidas e o contexto social e econômico que os alunos apresentam, podem ser evidências significativas de como eles interagem com a apropriação do conhecimento.

Nesse viés, de entendimento da avaliação o erro não significa fracasso mas sim um acompanhamento dos avanços e dificuldades na aprendizagem dos alunos, além de possibilitar uma ação mais efetiva do professor, que atuará como mediador. Nessa perspectiva de avaliação processual, compreende-se, que o erro é essencial para a reconstrução e ou ressignificação de conceitos.

Em relação a aplicação dos instrumentos de avaliação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) consideram que:

> Dependendo do plano pedagógico da escola, as "provas" podem ser inseridas no processo de avaliação, no sentido de trazer mais um dado ao professor e ao aluno sobre o que foi apreendido e como os alunos procuram solucionar problemas apresentados pelo professor. Assim, as "provas" podem ser mais um e não o único instrumento de avaliação para o replanejamento do ensino (BRASIL, 2011, p.110).

Nesse sentido, o avaliar e o examinar são utilizados como sinônimo, entretanto, já preexiste uma Representação Social que segundo Luckesi (2002) são modos inconscientes de compreender um determinado fenômeno ou prática existencial, que se expressam por meio de falas cotidianas. Essas Representações Sociais que o autor discute é o que se tem feito há décadas e, certamente perpetuará por alguns longos anos. O mais instigante é que os professores não utilizam (ou não conhecem) o conjunto de orientações que os PCN sugerem em relação ao processo de avaliação, e isso, retoma a questão de que a concepção que o professor tem da sua área implica na forma de como ele avalia.

Analisando as orientações atuais para educação percebe-se que as mesmas definem a avaliação como um processo que deve ser coerente com a linha pedagógica sugerida pelas diretrizes curriculares. Assim, é necessário que professores e alunos percebam, durante esse processo, quais e como os

conhecimentos foram construídos, de modo sistemático e contínuo (BRASIL, 2011).

Além disso, o professor deve atentar-se a seus alunos no processo de desenvolvimento de suas aprendizagens e nos relacionamentos em sala de aula, para que assim, possa identificar as variáveis que interferem no aprendizado, mediado principalmente por uma relação dialógica. Nesse mesmo aspecto, a observação dos alunos é o primeiro passo para investigar como eles constroem seus conhecimentos, e como docentes devemos planejar espaços de práticas e conhecimentos, almejando um ensino de qualidade para todos.

Desta maneira, a avaliação escolar é uma ferramenta indispensável para acompanhar o aprendizado dos alunos na escola. Nesse cenário se encontra também o professor da disciplina de matemática que em seu fazer pedagógico se depara com inúmeras dúvidas e anseios relacionados ao processo de avaliação, que o acompanha desde o momento de sua formação acadêmica. Questões como por exemplo: Quais instrumentos de avaliação devo utilizar? Quais aspectos devem ser levados em consideração para a validação dos instrumentos avaliativos na matemática?

Para tanto, pesquisas realizadas na Educação Matemática como Pavanello e Nogueira (2006), Baraldi (1999) e Fiorentini (1995) relatam que a forma de conceber a matemática está intrinsecamente ligada à ação docente em sala de aula, tanto nos aspectos de ensino/aprendizado, quanto na avaliação.

Segundo Pavanello e Nogueira (2006), existem duas formas de conceber a matemática, a primeira enfatiza a matemática como uma ciência pronta, perfeita e irreversível, a segunda explora o lado dialético da matemática, a contextualização e a utilização dos saberes dos alunos. E, dentro dessas concepções, fazem-se distinções entre: fazer matemática, porque ensinar matemática e ensinar e aprender matemática. O fazer matemática, optando-se pela primeira concepção busca um avanço na ciência, atrelando novos conhecimentos. Em contrapartida, o segundo paradigma constrói uma concepção matemática continuada, não está pronta, nunca estará, à medida que forem necessários problemas mais complexos a matemática continua em evolução, ou seja, o fazer matemática é realizar atividades lógicos-

matemática que permitam estabelecer a contextualização com a realidade de quem está inserida nela.

A inserção da matemática nos currículos escolares, também elenca diferentes respostas. Para alguns, a matemática fundamenta o raciocínio lógico, esse pensamento está ligado à ideia platônica e se insere nos primeiros paradigmas de concepção matemática. Para outros, a matemática é concebida como ciência contextualizada, está presente no cotidiano, fundamenta-se em Aristóteles, onde a matemática podia ser validada aplicando em fenômenos mediante a experiência do mundo real. E, por fim, a matemática como ferramenta para outras ciências, servindo de formação social e humanística, porém como uma ferramenta de atuação diária de muitas tarefas. Nesse mesmo cenário, compreende-se o ensinar/aprender como uma procura do equilíbrio constante entre os aspectos formativo e informativo da matemática.

Certamente, o maior desafio da matemática como componente curricular é a aprendizagem dos alunos, modificar as metodologias e repensar suas concepções, ainda não lucidam esses entraves, pois, os alunos estão cada vez mais se diferenciando em como aprender tais conteúdos, entendendo que há inúmeras formas de aprender.

Sobre o ponto de vista de que, a matemática é estática, esse problema se agrava ainda mais, e isso se reduz ao professor que assume o papel de transmissor do conhecimento, onde a aprendizagem se faz por repetições e memorizações sem a preocupação com a aprendizagem significativa. Quando se considera a matemática dialética, acompanhamos a construção do conhecimento por parte do aluno, pautando-se nos axiomas e postulados, mas acrescentando a contextualização que busca a compreensão desses por parte dos alunos.

Sendo a avaliação um instrumento de acompanhamento das decisões ao longo do planejamento pedagógico, a mesma deve assumir um papel subjetivo em relação aos docentes que aplicam. Nesse sentido, há uma grande diversidade em sala de aula, principalmente saberes diferentes, “e porque não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamental aos alunos e a experiência social que eles têm?” (FREIRE, 2013).

O processo de avaliação deve ser democrático e participativo, mas, infelizmente, nem sempre está presente nas escolas. Esta preocupa-se com todo o processo educacional e exige a participação e interação dos sujeitos envolvidos. Na perspectiva freireana, podemos observar a relação democrática, dialógica na relação de ensino e aprendizagem. Nessa relação, é necessário que a avaliação esteja centrada no tripé: professor, aluno e o saber. Ou seja, neste modelo de avaliação, a preocupação está em todos os segmentos pertencentes ao processo educativo e não está demasiadamente preocupado com a reprovação ou aprovação em si, ou seja, o aluno não é o único a ser avaliado, mas todos os envolvidos no processo.

Para tanto, o professor também deve se autoavaliar constantemente e possuir a consciência de que a produção do conhecimento ocorre em diferentes instâncias, inclusive fora do ambiente da educação formal. Também a relação entre professor e aluno necessita de avaliação, que leve em consideração vários aspectos, tais como: cooperação, respeito, comprometimento, criticidade e autonomia, dentro de uma concepção de avaliação participativa.

Resultados e Discussões

Nesta seção apresenta-se a análise da pesquisa realizada na disciplina de avaliação do curso superior de Licenciatura em Matemática, conforme ementa:

> O processo avaliativo e suas implicações no processo e ensino e de aprendizagem. Avaliação nas diferentes concepções de educação. Diferentes formas e instrumentos de avaliar. Avaliação enquanto componente do trabalho docente (planejamento, execução, avaliação e replanejamento). Avaliação em Matemática à luz das tendências em Educação Matemática. Análise de erros em avaliações de Matemática (PPC, 2010. p.60)

A disciplina de Avaliação conta com uma carga de 45 horas, sendo 15 horas dessas de caráter prático, nesse momento os acadêmicos entram em contato com a sala de aula antes do Estágio Supervisionado para observar como acontece a avaliação nesse ambiente.

Uma das docentes entrevistadas possui graduação em pedagogia, mestrado em educação, é aluna especial do doutorado em educação e tem experiência na área do ensino, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: memória, história da educação, infância, deficiência, inclusão.

A segunda professora entrevistada também é graduada em pedagogia, concluiu mestrado em 2005 e atualmente está cursando o doutorado como aluna regular, tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de educadores, Educação Profissional, Ensino de Ciências, Educação de Jovens e Adultos e Educação em saúde.

Os planejamentos das aulas de ambas as professoras são pautados nas Diretrizes Curriculares que estabelecem a seleção de conteúdos que julgam importantes para o ensino das licenciaturas, em seguida abordam os objetivos e os conteúdos formulados na ementa do curso, buscando sempre o aprendizado do aluno. Prevalece-se a abordagem sociocultural, onde o conhecimento é construído sobre o uso crítico da razão, conforme o homem reflete sobre o meio em que vive e atua. Nesse sentido, sempre esperando que o educador e educandos aprendam juntos.

O conceito de avaliação é tão subjetivo quanto à própria avaliação em si, observa-se a distinção desses “conceitos” entre as entrevistadas:

> Entendo a avaliação como uma atividade subjetiva, que envolve mais do que medir ou atribuir um valor, ou seja, trata-se de uma tarefa que realizamos todos os dias, quase que automaticamente, a fim de que possamos realizar escolhas ou tomar decisões. No entanto, dentro de um sistema educacional, a avaliação assume um formato sistemático e formal, que é regulamentada por outros dados que exigem objetivos definidos, critérios selecionados pelo grupo e individual e um direcionamento, levando em conta o contexto onde é realizada. (ENTREVISTADA1)

O mais interessante é saber que os professores já se conscientizam sobre a subjetividade da avaliação, e isso gera outra indagação importante: Como os docentes sabendo dessa subjetividade quantificam a avaliação no papel, sendo que

a mesma assume um caráter formativo e sistemático? Essa pergunta será respondida no decorrer da análise. Outro ponto de vida sobre avaliação é:

> Entendo que avaliação da aprendizagem é acompanhar, diagnosticar as dificuldades, propor novas possibilidades de aprendizagens. É repensar a nossa atuação docente. Avaliar é um termo polissêmico e atende a vários objetivos, por exemplo, classificação em concurso público, vestibulares. Entendo ser a avaliação educacional um processo de acompanhamento e de proposição de novas possibilidades. Posteriormente, a avaliação precisa ser traduzida em notas para atender ao sistema acadêmico. (ENTREVISTADA 2).

Nesta definição, observamos o ideário sobre avaliação, principalmente quando referimo-nos ao termo diagnosticar, essa palavra sintetiza a avaliação escolar, dificilmente estamos avaliando algo sem diagnosticá-lo, realmente em teoria é fácil dizer, pois na prática ocorre na maioria das vezes o contrário. A avaliação é um processo contínuo e o diagnóstico é uma ferramenta essencial para o começo de qualquer avaliação, como avaliar o progresso do aluno sem diagnosticar o conhecimento prévio dele.

O avaliar sem sombra de dúvida é um termo polissêmico (assume vários sentidos), quem não se lembra das avaliações bimestrais ou semestrais, a palavra avaliação nesse sentido foi implantada para desconstruir o famoso "exame", torná-lo menos apavorante, o pior de tudo que esse termo é confundido entre os alunos e ainda mais, entre professores. O exame é apenas um de vários instrumentos de avaliação, que também deve ser repensado na prática docente. Encontramos diferentes tendências e metodologias que modificam a forma de avaliar, por exemplo: Seria possível averiguar os conhecimentos do aluno através de um jogo, de maneira lúdica num curto período de tempo? Certamente que não, pois para o professor certificar-se que seu aluno apreendeu certo conteúdo através de jogos, demandaria um tempo maior de observação. Nesse sentido o exame é preferido, pois analisa de forma quantitativa e rápida.

Os instrumentos de avaliação segundo as pedagogas entrevistadas devem sempre possibilitar o melhor caminho para a aprendizagem dos alunos, dentre vários destes

as professoras destacam: apresentações orais, diários de disciplina, seminário, autoavaliação e exames. E também ressaltam a necessidade de fazer dos instrumentos de avaliação uma maneira contínua com a finalidade de analisar, acompanhar os pontos positivos e negativos do processo de aprendizagem, a fim de melhorá-los e aperfeiçoá-los.

As entrevistadas discorrem que o principal desafio na sua prática é avaliar de forma justa e igualitária os diferentes alunos ao longo de sua carreira, acrescenta as mesmas, que os principais dilemas na atuação docente, especialmente no ensino universitário, é avaliar, "se fazer entender", planejar aulas de forma dinâmica e que possibilite a participação, que despertem o interesse e a criticidade do aluno. Segundo a Entrevistada1 “nesse sentido, penso que a sensibilidade é necessária, para que saibamos o momento de modificarmos nossas práticas e re-planejarmos nossa didática”.

Contudo, frisa-se a necessidade de inserção de um modelo de avaliação participativa e democrática, que considere a participação dos sujeitos envolvidos, e que pressuponha uma socialização na tomada das decisões, no processo de ensino aprendizagem, pois a mesma permite entender como acontece a aprendizagem, possibilitando a realização das intervenções quando necessárias. Torna-se importante ir além da prática da avaliação escolar, mas procurar “aprender” as diversas formas de avaliação da aprendizagem escolar, ou melhor, aprender avaliar a aprendizagem.

Considerações Finais

A trajetória vivenciada ao longo da disciplina de Avaliação permitiu suscitar diferentes indagações e reflexões que resultaram na realização dessa pesquisa. As concepções dos autores estudados permitiram uma visão mais global sobre a avaliação da aprendizagem que ultrapassa os muros da escola e repercuti no contexto social. Nas concepções e práticas das professoras entrevistadas que lecionam a referida disciplina, permeiam que o processo de avaliação da aprendizagem escolar é uma importante ferramenta para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem e que por meio dela é possível coletar informações essenciais para subsidiar o trabalho docente.

As entrevistadas acrescentam que repensam suas ações e atuações, tendo a avaliação como um processo subjetivo. Com isso, observa-se que o conceito de avaliação, está presente intrinsecamente também, na própria formação humana e pedagógica do professor.

Por certo, os indicativos deste estudo atestam que o avaliar deve ser uma prática inerente não apenas do professor, mais de todos os envolvidos nesse processo, fortalecendo a ideia de que a origem da mudança de concepção do ato avaliativo está nas escolas e nos cursos de formação de professores.

Com isso, o processo de avaliação da aprendizagem compreendido pelos professores formadores do curso superior de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Avançado Sombrio segue coerente com os objetivos e as perspectivas pedagógicas e filosóficas adotadas pela Instituição Escolar. Tendo consciência sobre a subjetividade da avaliação, os professores buscam através dos instrumentos de avaliação o melhor caminho para a aprendizagem dos alunos. E, também ressaltam a necessidade da diversificação dos diferentes instrumentos de avaliação de maneira contínua, objetivando a avaliação de suas próprias atitudes, metodologia e concepções, e assim, realizam as intervenções necessárias durante o processo almejando a aprendizagem significativa.

Certamente, o papel do professor na avaliação construído com esse estudo destaca inserção de um modelo de avaliação participativa, democrática e formativa, que considera a participação dos sujeitos envolvidos no processo, e como sugere a perspectiva freireana, que ocorra numa perspectiva de avaliação libertadora, que problematize, conscientize e que possibilite a mudança e conduza à inclusão. Concluindo, observa-se a importância de estudos que visam melhorar a formação de futuros docentes. Sendo assim, este estudo não esgota suas possibilidades, muito pelo contrário, almeja-se expandir os horizontes desse trabalho, levando para os diferentes níveis de ensino essa proposta de avaliação participativa e dialógica, para assim, compreendermos a avaliação com um novo significado, capaz de tomar caminhos para a libertação e busca de alternativas para a transformação da realidade.

Referências

BARALDI, Ivete Maria. Refletindo sobre as concepções matemáticas e suas implicações para o ensino diante do ponto de vista dos alunos. Mimesis, Bauru, 1999.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. Revista Zetetikê, ano 3, nº 4 – 1995.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 45ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1995.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Projeto Pedagógico do Curso Superior (PPC). Matemática – Licenciatura. Blumenau/SC. 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar e a questão das representações sociais. Eccos Revista Científica, vol. 4, fac. 02, Universidade Nova de Julho, São Paulo, 2002.

BRASIL, Secretaria da Educação. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Nível Médio. Brasília MEC/SEE 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 8 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PAVANELLO, Regina Maria. Avaliação em Matemática: Algumas Considerações/ Regina Maria Pavanello e Clélia Maria Ignatius Nogueira. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arq uivos/1275/1275.pdf . Acesso em: 10 mar. 2014.

EXPERIÊNCIAS POÉTICAS EM SALA DE AULA NO ENSINO DE ARTE

Rita de Cássia Soares de Oliveira Sannazzaro Pereira[107]

RESUMO

Este artigo propõe uma pesquisa sobre o Ensino de Arte. Apoiada na teoria da *Arte como Experiência* de John Dewey, busca apresentar a construção da poética pessoal do educando, explorando a relevância da mediação do *Outro* como condição do desenvolvimento do ser humano apontada por Lev S. Vigotski. Tem como objetivo revelar as potencialidades do educador e do educando adquiridas em experiências poéticas na sala de aula e assim evidenciar a relevância da Arte na Educação. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de caráter exploratório para segmentação e análise da produção artística realizada pelos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I na faixa etária de seis anos, de uma escola particular de Ribeirão Preto (SP), dando ênfase a um trimestre do ano escolar que teve como conteúdo abordado *"a luz e a sombra"*. Buscou-se ponderar sobre as produções executadas e os comentários obtidos no levantamento de conhecimento prévio e adquirido. Como conclusão, esta pesquisa nos mostrou a importância de se ter um plano de ensino que privilegie experiências que tenham início, meio e fim, bem como de valorizar o percurso do processo de criação, as trocas de experiências e as vivências adquiridas que evidenciaram e potencializaram a poética pessoal, contribuindo para a formação do sujeito no contexto escolar.

Palavras-chave: Constituição do Sujeito no Contexto Escolar; Ensino de Arte; Arte como Experiência; Mediação no Ensino de Arte.

[107] Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro UniversitárioMoura Lacerda. rita-soares@superig.com.br

THE POETIC EXPERIENCES IN THE CLASSROOM ON THE TEACHING OF ART

Keywords: Constitution of the subject in the school context; Teaching of art; Art as experience; Mediation in the teaching of art.

Introdução

Trabalho como professora de Arte há vinte anos e seis em uma escola da rede particular de ensino no interior do estado de São Paulo. As brincadeiras dos alunos giram em torno dos aparelhos informatizados enquanto os outros brinquedos os satisfazem por um tempo com data pré-estabelecida, antes do prazo de validade esperado pelos adultos. Interferemnas relações sociais e geram problemáticas relevantes.

A partir destas questões, as professoras da disciplina de história e geografia,ao estudarem o *período medieval,* pediram-me para fazer parte da proposta, mas comoa aula de Arte não pode ser um apêndice para o produto final do projeto, busquei encontrar recursos e estratégias para abordar o assunto sem entrarna obviedade das questões e elaborar apenas um trabalho de temática repetitiva.

Interessei-me pelos passatempos das crianças da época. Lembrei-me de que os adultos sentavam-se com elas para contar histórias em um ambiente iluminado pela luz do fogo e os corpos das pessoas esparramavam sombras pela parede, chão e teto.

Foi comovente, apropriei-me das questões conceituais e do ato de contar histórias. Ficou claro, o assunto a ser abordado seria *a luz e a sombra* como conteúdo do ensino de Arte, como uma questão de entendimento para a construção de uma tridimensionalidade, com ênfase na formação de volumes, na desconstrução das figuras que produziriam abstrações, na efemeridade e na rapidez com que se processaram no percurso, tanto da luz como da sombra.

Ao ouvir os alunos, estimulei-os a fazerem perguntas, formulações de hipóteses e o ser pesquisador, ter olhar crítico e reflexivo. Considerei, para os

objetivos da faixa etária de seis anos do 1ºano do Ensino Fundamental I,os elementos da linguagem visual, presentes nas técnicas e meios usados pelos artistas. Trabalhei com doze aulas duplas com cem minutos de duração no terceiro trimestre no ano de 2012, com seis turmas de primeiros anos.

Os objetivos específicos escolhidos foram conhecer e valorizar os elementos da linguagem visual nas produções e nos procedimentos das técnicas, aliados ao contexto estudado; construir um percurso no processo de criação que evidenciasse a poética do aluno; apreciar e refletir sobre as reproduções de obras de arte visualizadas ao estudar a História da Arte e conhecer o percurso de criação de que o artista precisou para transitar pelos territórios da linguagem e atravessar as fronteiras propiciadas pela materialização de uma ideia que aconteceu por meio de procedimentos que utilizaram a observação, a memória e a imaginação. Conhecer,produzir e manipular personagens para um teatro de sombras.

Para compor os sentidos desta pesquisa, significativos autores compuseram essa sinfonia de encontros: John Dewey, FaygaOstrower, Lev S. Vigotski, Ana Mae Barbosa, Stela Barbieri, Ana Angélica Albano, Rosa Iavelberg, Sandra Richter, Jorge LarrosaBondia eLorisMalaguzzi.

John Dewey (2012, grifo do autor) enfatiza a necessidade de ter uma experiência com arte de forma singular, da vivência à consumação, como se esta carregasse o todo em si; portanto, trata-se de *uma* experiência. Esta concepção do autor favoreceu a relevância de se vivenciar uma experiência que tenha início, meio e fim.

O assunto instigante deveria ser lúdico, estratégico, aliado a um artista com uma linguagem coerente a proposta, ao fruir as leituras estéticas das reproduções das obras de arte e ter subsídio para as experiências em arte. A artista elegida foi Regina Silveira, um encontro de sonhos que transitam pelas paredes, chãos e tetos em diferentes escalas e locais ocupam o espaço como um todo. São instalações, *readymade*, *site específic*, vídeos, desenhos e outros meios explorados por ela.

A importância do processo de criação do artista, aliado ao percurso executado por ele em busca de sua poética pessoal e que resulte em uma produção

pode estabelecer um elo com o fazer artístico da criança, como apresentado na teoria de FaygaOstrower.

A construção de uma pedagogia para a infância, por Lóris Malaguzzi, voltada para uma metodologia que, ao ser aplicada, privilegia a criatividade que surge com as cem linguagens que a criança possui, mas que lhe roubam noventa e nove e que procura de certa maneira não permitir que isso aconteça. Não se trata de reproduzir o que acontece em *ReggioChildren*[108], mas de aprender a trabalhar com a documentação das ações efetuadas, revelar a importância da potência da criança ao ser ativada e oportunizada pela utilização de diferentes linguagens e materiais para a construção do percurso de trabalho e da valorização da poética individual.

Iniciei o assunto desta pesquisa com um levantamento de conhecimento prévio dos alunos, obtive algumas falas sobre o que seria *a luz*: “O sol lá fora”, “O fio da parede escondido traz para cima com o clic, a luz” e para *a sombra*: “Tudo escuro”, “Para passar nos olhos” e “Eu ando ela vem atrás”. Propus uma atividade no lado externo à sala de aula, separei-os em dois grupos, um grupo que em duplas desenhou a projeção da sombra do corpo do amigo no chão, com uma trincha e água e o segundo grupo registrou a ação com desenho de observação. Na sala de aula anotei os conhecimentos adquiridos: “O sol seca a água e ela (sombra) vai descendo para baixo”, “ Que a água evapora e vai para o céu” e “Vai chover desenhos”. Para construir um repertório visual significativo, adotei o livro paradidático *O olho e o lugar – Regina Silveira,* para observar e analisar nas reproduções das obras da artista o conceito de *luz e sombra*. Na sequência os alunos produziram uma mini-sala de exposições com dobras e continha um objeto iluminado por uma luz imaginária que produziria uma sombra distorcida. Ao construir a distorção de uma imagem abre-se espaço para preencher uma lacuna na justificativa do “*eu não sei desenhar*” e o poder sair da proporção esperada e dos desenhos tidos como “corretos e perfeitos” para os adultos. Para ampliar o conhecimento sobre a luz e a projeção de sua sombra, produziram um desenho de observação de uma xícara (louça) e de sua sombra projetada por uma luminária. O projeto se desmembrou ao usarmos *a luz e a sombra* no teatro de sombras.

[108]*ReggioChildren* é uma escola italiana situada na região de Reggio Emília, reerguida no pós guerra com a pedagogia de LorisMalaguzzi, com o empenho e o aporte das famílias em reestruturá-la. Atualmente é um modelo de educação infantil para o mundo, que mais se busca ter como referência, principalmente pela valorização das “*cem linguagens da criança”*.

Assistimos o DVD *Príncipes e Princesas*, uma animação com a técnica do teatro de sombras e apresentei aos alunos um teatro de sombras. Produziram personagens (do período medieval), imaginaram uma história e apresentaram aos colegas o teatro de sombras. Nos resultados obtidos pelas produções analisou-se o percurso e a importância do *Outro* na mediação e no processo de ensino aprendizagem. As estratégias adotadas me fizeram refletir que um projeto deve abordar um assunto do conhecimento de Arte e ao ser parceiro de uma interdisciplinaridade, não ser apenas um fortalecimento para o produto final que demonstre uma materialidade sem conceito. Considerou-se a importância de se ter início, meio e fim no Plano de Ensino, que contemple o processo de criação, a experiência com arte, a fruição e o conhecimento advindo do contexto histórico e do percurso utilizado pelo artista ao se transmitir uma ideia executada por diferentes meios e técnicas.

Relato de experiência

Para iniciar a proposta utilizei a seguinte situação disparadora:os alunos utilizaram uma folha cartonada em tamanho A4 na cor preta,que dobraram e cortaram em quatro e cada parte cortada foi dobrada novamente em quatro. Foi solicitado aos alunos que trabalhassem com uma parte de cada vez e que fizessem pequenos cortes em formato de triângulos ou retângulos, mas que ficassem atentos para que o pedaço de papel cortado fosse retirado do conjunto e produzisse um vazado; procurou-se cortar todos os lados e, após o corte, abriram-se as folhas dobradas e observaram-se os resultados simétricos obtidos, que se assemelhavam a “toalhas rendadas”. Os alunos puderam perceber que cada vez que se cortava uma nova parte, produziam-se resultados diferentes do anterior e também dos demais colegas.

Na sequência, colaram o material cortado sobre uma folha de papel branco no tamanho A3 e coloriram depois os espaços vazados, o entorno do papel colado, bem como o próprio preto do papel cortado. Ao recortar e manusear o material percebeu-se que o resultado obtido disparou em alguns alunos a necessidade incansável de se produzir outros e até mesmo explorar o recorte em tamanhos variados.A exploração do procedimento com o recorte, que proporcionou

a descoberta dos vazados obtidos, foi muito importante posteriormente para a construção das figuras dos personagens do teatro de sombra, que para obter um resultado satisfatório necessitariam dos mesmos vazados, para a produção de alguns detalhes que apareceriam no personagem, no cenário ou no acessório de cena; pois ao vazar o detalhe, enriquecia-se a figura produzida e o resultado poderia sair mais próximo ao da forma esperada.Em outro momento foi proposto um exercício de reconhecimento do tema para posteriormente levantarmos as informações constatadas sobre o conteúdoa ser abordado. Para tanto, foram feitas as perguntas: O que é luz? O que é sombra? Obtive respostas como:

O que é luz?

O sol lá fora./Um túnel com farol do carro aceso./O poste da rua. /O fio da parede escondido traz para cima com o clic, a luz./É um tipo de sol só que invés de ser o sol é a luz. /O fogo pode ser uma luz para iluminar uma casa quando apaga. /A luz que tiver no escuro em casa ela acende, é mais fraca que o sol, se não a gente ia ficar suando./Antigamente eles usavam a vela, usavam lampião e depois a eletricidade./Dar a luz é também ter um bebê e no quadro tem que por um pinguinho de tinta branca./Porque quando o bebê nasceu ele ficou num negócio de luz./Pode ser não só em teto, mas lanterna./Pendurada ou lustre./A luz pode ser usada em tomadas./A luz é a coisa mais rápida que existe.

O que é sombra?

Embaixo da mão eu tenho um desenho./Para passar nos olhos./Eu ando ela vem atrás./A sombra é formada pelo corpo./As nuvens são brancas e quando chove ficam pretas pela sombra./A sombra também pode vir de uma árvore ou de uma casa./Vem da luz, porque quando a luz bate na gente fica escuro porque fica na frente da gente, ele pega o traçado da gente./A gente que faz a sombra, a sombra reflete na gente./O sol reflete a nossa sombra igual no espelho só que fica mais escuro./A sombra está no pé da coisa, está pregado./Dá medo, mas não para mim./É a única coisa do mundo que não se molha./A sombra não é tão escura, quando a gente anda ela aparece./Quando bate a sombra no chão e ela aumenta muitas vezes.

As misteriosas hipóteses, por hora, bem curiosas que surgiram no levantamento prévio sobre o conteúdo, foram aos poucos tecendo uma trilha de

informações comprobatórias e em contrapartida outras nada conclusivas, mas que acrescentaram indagações, ativando-se assim, o sensor reflexivo.Portanto, para a atividade a ser desenvolvida buscou-se a necessidade de se procurar estar no desconhecido, entre brincadeiras, fatos e experimentos.

Para instigar uma situação de pesquisa e de reconhecimento das questões que apareceram nesse levantamento de conhecimento prévio, ao se propor a ação, no caso a captura da sombra do colega, logo se mostraram interessados nessa aventura do espaço, como se fossem detetives, colocando-se como investigadores do que iria acontecer; para tanto, propôs-se a seguinte atividade artística:

Dividi a turma, com aproximadamente vinte alunos, em dois grupos. Um grupo trabalhou em dupla e o outro grupo, individualmente. Os grupos foram revezados, para que os dois produzissem as duas atividades artísticas investigativas a respeito da luz e da sombra.

A turma toda recebeu uma folha branca no tamanho A3, um suporte de madeira para servir como prancheta na qual se fixou a folha de papel com a fita crepe. O aluno deveria escrever o nome e o ano com lápis grafite e trazer, além da prancheta com a folha (fixada), o estojo com a borracha, o apontador e o lápis grafite, para uma aula que aconteceu em um ambiente externo à sala de aula, uma espécie de um pequeno teatro de arena.

Saímos para o teatro de arena e separamos os dois grupos. Um grupo permaneceu sentado nas escadas do teatro para a produção de um desenho de observação que registraria a cena vivenciada pelos outros colegas de sala. O outro grupo deixou as pranchetas com as folhas e os estojos nos lugares (escadarias do teatro) e caminhou com os colegas para o centro do local. Cada dupla recebeu um copo plástico com água até a metade (tinham-se disponíveis outros copos com água para reposição) e uma trincha larga (já desgastada pela aspereza dopiso) que reteriaa água e, ao se esparramarno chão de cimento parcialmente sujo, pelos passos infantis na terra vermelha (característica de nossa região),deixariam marcasna produção deste local a ser explorado.

As orientações passadas foram demonstradas pela professora sobre como deveriam proceder.Pouco a pouco as duplas foram se organizando e

ganhando localização no espaço que dividiam com as outras duplas e desde então conquistando a ocupação de um território a ser explorado.Um dos alunos de uma dupla se posicionou de maneira que a sua sombra fosse projetada no chão e foi-lhe solicitado que deveria ficar parado. O outro aluno com a trincha molhada na água tentaria capturar a imagem projetada[109] no chão. Na sequência os alunos trocariam de posição e num segundo momento, ao término das imagens capturadas, passariam de praticantes a observadores e dariam lugar para que os grupos de observadores assumissem o posto de praticantes.

Foi contagiante observar a alegria, as estratégias que os alunos buscavam para serem mais rápidos e para que a água não evaporasse. Jogavam a água do copo no chão, porém a imagem perdia a forma. Buscaram possibilidades de resolver a situação ao interagir com a imagem do colega. Por vezes o colega não parava quieto e mudava de posição, os alunos reclamavam para que ficassem parados e a professora necessitava intervir e lembrar que deveriam permanecer parados.Percebina avaliação da situação proposta que não existiu problema para os alunos vencerem a inércia; ao contrário, ocorreram nesse momento duas situações que remetiam ao momento “sem controle”. Primeiro, vencer o desejo de extrapolar os limites territoriais e vencer as barreiras, ou se conter por não poder explorar o espaço para outras brincadeiras, que já lhes são típicas; segundo, respeitar as regras de que um membro da dupla deveria permanecer estático e ser um facilitador para a execução da proposta.

Notou-se a necessidade de se respeitar os limites e aceitar as barreiras, permanecer nas regras e conseguir entrar na experiência como de fato deveria ser. Os alunos aproximaram-se e aprenderam com os limites e razões do ser “outro”, uma troca que envolveu o aprendizado, para permitir caminhar junto ao processo de ensino.

Para os alunos, no início da ação, ao localizarem a postura do corpo do colega, (que deveriam ficar estáticos) perceberam uma preocupação para encontrar um lugar onde a incidência do sol

[109] Vale ressaltar que dependia da temperatura e do horário para que a água evaporasse mais ou menos, tornando o desenho da imagem capturada por completo ou fragmentado pela evaporação.

produzisse uma sombra satisfatória que facilitasse a sua captura.Impressionavam-me muito os comentários que surgiram ao longo da experiência, como:

É muito difícil fazer isso...Tá sumindo, não vou conseguir.../Fica parado, aí...(como se dissesse para a sombra)/Professora, ele não para de se mexer.../Vem, vem logo ver, fotografa...

Nessa situação exploratória ao usar o material disponibilizado, como mais copos com água, notou-se que esta atitude lhes permitia uma autonomia para dar prosseguimento ao processo, sem depender da professora o tempo todo. Observei como os alunos tentavam usar a trincha de maneira adequada, que por ser larga conseguia reter nela mais água, porém reduzia a precisão dos limites da forma da sombra. Também verificamos a necessidade de controlar a quantidade da água a ser usada, tanto que alguns alunos, ao invés de somente molhar a trincha no copo com água, jogavam a quantidade de água que tinham no copo e a esparramavam velozmente com a trincha, acreditando com isto conseguirem reter a imagem por inteiro naquele instante, gerando uma movimentação maior para tentar controlar a água que escorria e vencia as barreiras dos limites do corpo formado na sombra, surgindo assim os comentários:

Acabou a água, preciso de mais vou buscar.../Vou derrubar tudo, é mais rápido.../Não, vai sair fora. Não deu certo. Vou fazer de novo...

Outra questão importante a ser vencida pelo aluno foi a de ter o controle e a paciência com o parceiro, que precisava ficar estático, bem como com a posição que este escolheu e que poderia ser desconfortável para ele ou não, ou difícil para o colega capturar a sombra. Seguem as seguintes contribuições com as falas dos alunos:

Você está demorando, estou cansando.../Esta posição está ruim...Vamos mudar de lugar, ali fica melhor.../Não, agora é a minha vez de fazer o molhadinho da sombra...

Percebeu-se que os alunos se cansavam, mas eles não desistiam; mudavam de lugar, alteravam a posição que consequentemente, gerava uma nova imagem a ser executada, suscitando o protesto do colega. Por um lado, tinham que lidar com a dificuldade e ao mesmo tempo fazê-la ser divertida. Notamos com que

facilidade os alunos se adaptaram às situações novas e se entregaram a essas aventuras espaciais e sensoriais.

A ação executada gerava uma atitude movida pelo desejo de fazer e ao mesmo tempo alimentava a fluidez da imaginação que por consequência concordava em desenhar essas efêmeras imagens quase “surreais”, curiosas e de natureza autorizada a ser desconhecida.

Não restaria dessa ação efetuada material algum a ser recolhido para ser guardado, mas posteriormente, em um momento oportuno, apresentar-se aos pais ou interessados, não os resultados materializados em um “produto” final, mas sim os registros fotográficos de uma experiência única que poderia vir a se repetir um dia e agregar novos valores encontrados.

Constatei que ao se vencer as dificuldades, ao se produzir uma ação que por sua vez gerou deslocamentos, cogitou-se a conclusão desta etapa do trabalho pelas exclamações expressas nas falas dos alunos, citadas abaixo:

Deixa eu ver: ficou torto, esquisito.../Muito comprido, pensei que não ia conseguir.../Parece uma batata amassada...Não é possível. (risadas).../Tinha que ficar esperto. Foi muito depressa...

Por meio destas falas, pude observar quantas possibilidades de construção e desconstrução se teceram neste encontro.E por meio das imagens que surgiam, percebi algumas sendo preenchidas totalmente por alguns na região periférica e em outras a parte interna ganhava destaque, em outro momento, para se tentar concluir a imagem como um todo. Percebi um apressamento para finalizá-la, antes que ela desaparecesse. Vi também nas trocas de olhares entre os alunos que eles se mostravam desconfiados ao verificar a extensão e a distância que teriam que percorrer (somente usando a trincha para preencher “todo aquele espaço” de sombra). Aliás, pode-se dizer que, de tão imediato, o efêmero se fez fenômeno natural; o aquecimento que levara embora as formas definidas fosse um imprevisto, do qual tinham que saber se apropriar. Nas variáveis formas que surgiam viam-se tamanhos diferentes, sem possibilidade de tomar-lhes as medidas;notavam-se as semelhanças, as diferenças, as dificuldades e as sinceridades que brotaram da experiência. Elas são evidentemente poéticas e ressaltam a potência que essa vivência proporcionou. A simplicidade do material utilizado para esta aventura

espacial e pela experiência que se traduziu em materialidade foi o suficiente para respaldar as questões levantadas com as falas na primeira etapa, quando fiz um reconhecimento do conteúdo abordado, sobre a luz e a sombra, partindo em seguida para a produção do desenho de registro da ação e no levantamento do conhecimento adquirido.

Os alunos precisam sentir-se incentivados para ativar as suas potencialidades, então munidos da prancheta com a folha, o lápis e a borracha na mão procuraram o melhor lugar para se sentar e visualizar a ação que aconteceria com os colegas. Percebeu-se certo alvoroço com a cena que presenciavam. Algumas dúvidas surgiram e constatou-se isso nas falas deles:

São muitos, tem que fazer tudo?.../Como eu vou fazer?.../Cada um é um, mas faz todo mundo?...

Na medida do possível, algumas dúvidas ao longo do percurso foram se resolvendo com a aproximação da professora, tentando explicar, mostrar, exemplificar com traço e incentivar a construção da imagem que se apresentava ali viva, acontecendo naquele momento.Notou-se que alguns alunos, quando se sentiam em dificuldade, tinham interesse em mudar de lugar, para encontrar uma melhor posição, para a visualização da cena que poderia ser registrada como um todo, ou o aluno poderia optar por registrar determinada dupla.Reparou-se que na apreensão desta “necessidade” de ser verdadeiro, tinha-se uma velocidade que impunha certa exigência para compor a cena. Alguns alunos, no processo de criação, comentavam entre si:

Superdemais, a sombra está no chão, então está caída! (risadas).../É bem encompridada também.../Já se mexeram, esqueci como estavam, vou fazer de outro jeito...

Averiguo-se que alguns alunos precisavam de um tempo maior para efetuar o registro. Isto era possível porque só partiriam para a outra etapa, a de trabalhar em dupla, quando terminassem o que estavam fazendo. Também se notou a seriedade com que executavam a atividade proposta, por estarem ali com alguns colegas que eles consideravam muito. É surpreendente a capacidade que os alunos possuem, pois em determinados momentos eles eram de certa forma exigidos, mas conseguiam demonstrar tranquilidade e ter predisposição para o trabalho; e mesmo

com os empecilhos, reparou-se, nas considerações de alguns alunos em seus diálogos efetuados, uma necessidade de externar o que acontecia com eles:

Não consigo daquele jeito que ele está.../Terminei. Posso colorir?.../Não é possível terminar tudo certinho... Vou deixar assim mesmo...

Numa sequência do diálogo, notou-se que alguns alunos interferiam, de maneira que tentavam ajudar os desafios balizantes que surgiam:

Isso aí, na sombra deste amigo aí, precisa pintar.../Não vai esconder ele.../Mas não, não tem que esconder, ele é isso aí, os olhos e a boca é que não aparecem...

Observou-se nesta situação uma apreensão do colega ao querer ajudar o outro, por aquilo que já lhe parecia tão bem resolvido. Percebe-se com a averiguação nesta etapa que alguns questionamentos surgidos no levantamento do conhecimento prévio se constataram como uma aprendizagem ocorrida no decorrer do processo.Outros alunos executavam o registro com tamanha rapidez que pareciam sequestrar a essência do fato ao sintetizar as linhas que se manifestavam como rubricas, como caligrafias de delicada beleza.Para esta segunda etapa evidenciou-se, pelas marcas deixadas no resultado do desenho que registraram na visualização da ação, uma atitude movida pela vontade de experienciar. Constatei um empenho ao se tentar registrar o momento da ação e de deixar a marca de uma experiência efêmera.

Ao término das produções, retornamos à sala de aula para que os alunos pudessem preencher com cores as suas produções dos registros da ação vivenciados pelos colegas. Enquanto se envolviam com os preenchimentos, resolvi questioná-los sobre o que havia acontecido lá fora e anotei os conhecimentos adquiridos:

Prof.ª: O que aconteceu com o desenho produzido no chão com a água?

Que o sol seca a água e ela vai descendo para baixo.../Que a água evapora e vai para o céu.../Vira fumaça.../Vira nuvem.Vai chover desenhos!

Prof.ª: Como a sombra ficou, perto ou longe?

A sombra está colada em você.../No seu pé...

Prof.ª: Como era a sombra?

A gente tem um formato e a sombra tem outro.../Esparramou tudo.../Uma forma de monstro.../A nossa sombra tem uma forma de pessoa.../Não, é de monstro, porque monstro tem pêlo e garras e não apareceu isso na sombra...

Prof.ª: A sombra é do nosso tamanho?

Ela fica menor.../*A sombra vem do nosso pé, se vem mais para cima é menor...*

Prof.ª: De qual cor era a sombra?

Preta.../Cinza...

Prof.ª: Havia luz?

Sim, do sol.../Mas a nuvem escondeu e ficou sem a sombra.../O sol esquenta e derrete a sombra...

Os alunos enquanto seres reflexivos e críticos, ao proferirem as falas citadas, constróem um repertório embasado na observação e na vivência, pois se percebe aparentemente na poética das palavras, que elas ganharam significados, norteados pela proposição da atividade que, ao ser avaliada, atingiu o objetivo de construir uma interlocução entre o conteúdo estudado e uma consistente construção conceitual: *Vai chover desenhos!*

Averiguei com este registro da ação que ao estar ao lado dos colegas era tentador não conversar e desfocar para outros assuntos, porém não se deve desconsiderar o fato de que entre um desvio e outro as falas que trocavam eram de grande valia para o aprendizado. De vez em quando davam uma “espiadinha” para ver como o outro resolveu aquela perna, aquele braço ou aquela cabeça torta. Uma relação sócio-cultural de aprendizagem.

Cada um imprimiu no seu fazer uma marca pessoal e que se apresentou por um segundo ali. Nesse momento a educação consegue se manifestar porque é exatamente o resultado individual que interessa, como cada um conseguiu digitalizar (no que diz respeito a usar a sua digital) e ter uma caligrafia desenhista pessoal.

Na educação surge, nesta situação, um paralelo, pois para o aluno se torna mais fácil representar e não precisar ser fiel ao que se observa, é uma intensa dificuldade observar e registrar o que se vê. É preciso se sentir seguro e deslizar por

entre a possibilidade de, no “meu tentar”, perceber que o que eu consigo é o meu melhor para determinado momento.

Percebeu-se que para a execução desta ação com os alunos, precisou-se de concentração, pois ao se prestar atenção solicitou-se ao cérebro uma elaboração mental que se verificou pela tentativa de instrumentar e ordenar os mecanismos de impulsão do braço; usaram as mãos para tentar apreender cada linha, cada parte como importante conquista pessoal.

Dando continuidade às aulas, após esta análise, para resgatar a memória aliada à imaginação,propus a produção de um desenho de um objeto com projeção de sombra, em um suporte branco tamanho A3, em cuja metade tinha colado um pedaço de papel preto.

Demonstrei a proposta e solicitei que desenhassem sobre o papel preto com o uso do giz pastel oleoso na cor branca; para isso, deveriam escolher um “motivo” representativo para eles, que poderia ser um objeto, um animal, uma pessoa ou algum outro interesse não citado. Na representação escolhida deveriam imaginar a incidência da luz que iluminaria um determinado ponto, mas a outra metade não receberia a luz e deveriam deixá-la escura ao usar o giz pastel oleoso na cor preta. Na outra metade da folha, de cor branca, deveriam pensar sobre como essa sombra se projetaria do desenho para este espaço, sendo que ele poderia ocupar toda a extensão da folha como se fosse o chão, a parede ou até mesmo o teto. Deveriam preencher esta sombra com a cor preta. O aluno, ao tentar se aproximar do que seria o resultado de uma sombra, procura adquirir conhecimento sobre a incidência da luz no “motivo” e visualizar que a sombra deveria ser preenchida como um todo.

Os resultados obtidos me demonstraram como o conceito de luz e sombra se construía e podíamos perceber em algumas produções que elas apresentavam a sombra descendo colada do “motivo” para o chão ou subindo pela parede; em outras produções, observei que a sombra era projetada de maneira isolada, separada do “motivo” desenhado; em alguns momentos notei que havia distorções na sombra e em outros uma reprodução fiel ao “motivo” iluminado. Outros resultados apresentavam o objeto igual à sombra, não incluindo na parte interna o preenchimento da massa de cor, mas preservam o contorno do desenho e os

detalhes se mantinham presentes como um espelhamento da representação proposta.

O tema instigante necessitava ser lúdico, estratégico, aliado a um artista com uma linguagem coerente a proposta, fruir as leituras estéticas das reproduções das obras de arte e ter subsídio para as experiências em arte. Para construir um repertório visual significativo a artista escolhida foi Regina Silveira, um encontro lúdico de sonhos que transitam pelas paredes, chãos e tetos em diferentes escalas e locais que ocupam o espaço como um todo. São instalações, *readymade*, *site específic*, vídeos, desenhos e outros meios explorados por ela. Para tanto,adotei o livro paradidático *O olho e o lugar – Regina Silveira*[110]*,* para observar e analisar nas reproduções das obras da artista o conceito de *luz e sombra*.

Na semana seguinte, ao retornar com as turmas para a proposta e ampliar o conhecimento sobre o conceito de luz e de sombra, entreguei para os alunos o livro citado. Era importante conhecer que a artista Regina Silveira utiliza diferentes materiais, escalas, temas, meios, linguagens, ideias que se processam de tal maneira que o conceito se apresenta inserido na sua produção, como as imagens e as cenas que possuíam um conteúdo tão crítico e que faziam parte do repertório da produção da artista, que materializa as “ideias” agregadas aos conceitos, como um universo com sombras distorcidas advindas das *anamorfoses* que sofrem os objetos.A apropriação em sala de aula deve acontecer quando o professor estiver bem fundamentado e certo de que ela não será mera “cópia”, ao que intitula erroneamente de “releitura”. Nosso trabalho deverá se apropriar dos procedimentos e dos materiais usados pelos artistas estudados para assim poder, a partir disso, explorar novas possibilidades para que no percurso do processo de criação o aluno se sinta estimulado parauma valorização da sua poética.Interessava na análise feita pelos alunos das reproduções das obras produzidas por ela, uma leitura que possibilitasse voltar o olhar, de tal modo que as histórias surgissem com as observações dos alunos e que elas nos sugerissem possibilidades de se acessar um universo onírico: do sonho e do devaneio de cada um.E para tanto, os alunos produziram uma sala de exposições e um módulo que acomodou um motivo iluminado por uma luz imaginária que produziria uma sombra, distorcida.Ao

[110] PRATES, Valquíria; SANT’ANNA, Renata. **O olho e o lugar:** Regina Silveira. São Paulo: Paulinas, 2009. 27p. (Coleção arte à primeira vista).

construir-se a distorção de uma imagem, abre-se espaço para preencher uma lacuna na justificativa do "*eu não sei desenhar*" e o poder sair da proporção esperada e dos desenhos tidos como "corretos e perfeitos" para os adultos.

Em outra aula iniciei a proposta com a montagem de um encarte que se destacava do livro adotado, ele se transformaria e suas páginas passariam de bidimensionais para tridimensionais, ganhando um formato parecido com quatro salas de um espaço expositivo, como uma galeria que conteria as reproduções das instalações em escala reduzida e produzida pela artista Regina Silveira. Foi uma festa tamanha, que a dificuldade de se conseguir montar este encarte se esvaneceu com o resultado obtido. Após a montagem, partimos para a atividade de construção de uma sala de exposição em um formato muito próximo ao obtido com o encarte do livro; porém nessa exposição teríamos agora os trabalhos produzidos pelos alunos e, dessa forma, agora eles estariam em um espaço expositivo. Para a produção, eles receberam uma folha de papel quadrada de gramatura grossa na cor branca. Iniciamos os procedimentos para a transformação da folha, que se apresentava de um formato bidimensional para um formato tridimensional. Trabalharam com dobras, recorte e colagem e escolheram um "motivo" representativo para aquele momento da produção; como sugestão, poderia ser animal, pessoa, objeto ou algum outro; na sequência, colariam essa produção sobre um módulo que produziriam com papel, ele teria uma forma próxima à que foi observada no livro estudado, depois colariam o objeto sobre o módulo.

Em outro dia, prossegui com o trabalho da aula anterior, que foi a sequência após montagem da sala de exposição produzida pelos alunos;demonstrei e expliquei como fariam o módulo (que era parecido com uma caixa) que acomodaria o "motivo" escolhido por eles e desenhariam a sombra preenchida com a cor preta, de maneira tal que tentassem ousar e se arriscar na sua distorção e proporção ao se arrastar pelo chão, pela parede, pelo teto desta sala de exposição e que após a observação das reproduções das obras da artista estudada, esperava-se que a partir da visualização delas e na maneira como ela executou a sombra, isso ajudasse os alunos a melhorar a projeção de suas sombras.

Em outro dia novamente propus aos alunos que se deslocassem da sala de aula para o espaço externo da escola. Com esse deslocamento busquei provocá-

los, para sentirem-se estimulados ao mundo da exploração, da descoberta e da pesquisa, bem como aguçar a curiosidade e ativar a percepção sensorial. Queriasuscitar nos alunos o desejo de investigar e descobrir as diferentes formas produzidas pelas sombras, advindas dos “objetos” que encontrariam na área externa da sala de aula. Para tanto, os alunos receberam metade de uma folha de papel cartão na cor preta e levaram para a execução um giz pastel oleoso (ou giz de lousa) na cor branca.Foi-lhes solicitado que depois da observação “capturassem” as sombras que encontrassem em qualquer canto que os olhos visualizassem, para que redimensionassem o que as mãos executariam ao contornar a forma ou até mesmo completá-la com preenchimento interno.

Rapidamente o grupo se desfez e cada aluno percorreu o espaço externo à procura de um local que a sombra do objeto projetasse sobre o papel. Observei os alunos em diferentes lugares, por vezes inusitados, como quando se apropriaram da sombra produzida pela corrente de um balanço; ou a sombra da malha quadriculada de um alambrado de uma cerca próximo ao parque, projetada sobre uma parede vermelha. Em alguns momentos os alunos manuseavam os objetos de várias formas, para que produzissem uma sombra que lhes interessassem, como o pé de uma sandália perdida ou uma flor (encontradas por eles).Ao terminarem a “captura” das sombras, retornamos para a sala de aula e propus que os alunos preenchessem o espaço interno do contorno obtido pela projeção da sombra, ainda usando o giz pastel oleoso na cor branca e que para os espaços externos escolhessem e utilizassem diferentes cores.

Buscou-se proporcionar com a experiência de trabalhar com as cores a possibilidade de encontrar nelas um tipo de preenchimento como em uma pintura com tinta, que ao ser executado com o material utilizado obtivessem resultados de massas de cores que se aproximassem de abstrações e que muito se distanciariam dos verdadeiros objetos pesquisados; e conseguissem eliminar o “excesso”do contorno e da forma das figuras. Como se sintetizassem as formas do objeto e capturassem a essência deste, que ao se materializar nas massas de cores produzidas, poderiam ora produzir um efeito de textura mais grossa pela sobreposição de camadas do material, ora ficar mais lisa por usar o dedo que deslizou sobre essa massa de cor e produziu nuances diferenciadas pelas misturas

das cores escolhidas e contrastes de tons que se revelavam em linhas, agrupamentos, distorções e reorganizações das formas encontradas. Uma abstração que se construía pela desconstrução capturada pela experiência materializada.

Ao possibilitar ao aluno um aprendizado em que ele não tivesse o compromisso com a configuração de uma figura em sua produção, consegui proporcionar com esse resultado um distanciamento das imagens estereotipadas. Ao propor aos alunos que conseguissem agregar valores ao desdobramento de uma imagem, produzida pela fragmentação do todo, eles obtiveram em suas produções um resultado de uma abstração que permitiu-lhes mergulhar nessa síntese de que se ocupa a essência da forma. Essa oportunidade que lhes foi dada, do "não ter compromisso" com ser sempre fiel na representação de uma figura "reconhecível", percebeu-se que em alguns momentos uma experiência ao ser ativada pelo percurso percorrido neste processo de criação fez surgir uma "imagem" que possibilitou ao aluno dar vazão ao universo onírico, bem como poder com isso explorar as texturas, os pigmentos e as diferentes tonalidades presentes nos encontros das mais diversificadas cores. Ao finalizara proposta, os alunos percorreram as mesas dos colegas para verificarem os resultados obtidos por cada um. Percebeu-se que para obter a sombra precisava-se de luz, na sequência preparei para os alunos uma aula que tivesse uma incidência de luz localizada e direcionada sobre o objeto. Para isso, disponibilizei algumas xícaras "antigas" de diferentes modelos, formas e tamanhos, guardadas em um baú (feito com*papietagem* e pintado com pó de ouro). Ao mostrá-lo aos alunos revelei pouco a pouco a sua origem, disse ter sido de uma "tatara, tatara, tatara avó" que havia recebido este presente de um "cavaleiro medieval" [111]. Eles me olhavam desconfiados, mas ao mesmo tempo acreditando, encantados pela possibilidade da existência verdadeira (em um remoto dia do passado) de um provável "cavaleiro" medieval. Para ampliar o conhecimento sobre a luz e a projeção de sua sombra eapós a apresentação do material ao qual agregamos valores e significados, comentei sobre as diferenças encontradas nas xícaras observadas, e depois as coloquei no centro da mesa (lugar onde os alunos encontravam-se sentados, em

[111] As professoras das disciplinas de História e Geografia ao privilegiar o período medieval, os alunos ao longo do projeto recebem cartas de um "certo cavaleiro" que um dia irá visitá-los.

cadeiras e em grupos de três) sobre um quadrado de madeira. Ao lado desse material, dispus uma pequena luminária sem fio para que ela produzisse a incidência de luz sobre o objeto em análise e em decorrência disso verificarmos a sombra projetada por ela.Propus um desenho de observação da xícara e da sombra projetada pela luz. No desenho, o ponto de vista que mais apareceu foi o frontal, seguido do lateral e depois uma vista aérea do conjunto. Observei alguns desenhos fiéis à realidade, outros que utilizaram linhas para sintetizar o que se observava. Para a execução do desenho trabalharam com os diferentes materiais da caixa de Arte[112], para o preenchimento de cores.

Na aula seguinte, apresenteiaos alunos o DVD de produção francesa de Michel Ocelot intitulado *Príncipes e princesas*[113], que utilizou a técnica de sombras para a produção da animação da história. Selecionei duas histórias mais ligadas ao contexto do período medieval. Percebi que poucos alunos conheciam o DVD e com isso consegui provocar entusiasmo ao assistirmos juntos à animação cinematográfica.Ao término da projeção, conversamos sobre as duas histórias a que assistiram, sobre a técnica aplicada na animação e sobre o período medieval. Os alunos iniciaram uma atividade prática relacionada ao que visualizaram na projeção, que proporcionou-lhes um resultado que ajudou na produção das imagens as quais, ao serem refletidas como sombra, perceberiam a importância da incidência da luz. Em um primeiro momento, propusaos alunos que desenhassem com pincel e tinta nanquim preta sobre um pequeno pedaço de papel vegetal e que explorassem a temática do período medieval. Após a produção, solicitei que inserissem o papel em um envelope para correspondência na cor branca e que o colocassem contra a luz da luminária. Ficaram tão interessados em explorar essa experiência que produziram outros e em um deles pedi que colocassem pequenos pedaços de celofane com cores diferentes para que conseguissem um efeito próximo ao colorido, que visualizaram na projeção da animação.

Outra aula iniciou-se com a apresentação pela professora de uma música adaptada para uma história para o teatro de sombras. A temática escolhida foi: "*O nascimento da borboleta*". Após a apresentação, conversei sobre a técnica e mostrei

[112] Caixa de Arte: contitui-se de uma caixa plástica comprada pelos alunos no início do ano letivo que contém diferentes tipos de materiais para uso nas aulas de Arte.

[113] **Príncipes e Princesas.** Direção e Criação: Michel Ocelot. França: DOLBY DIGITAL, 1999. (70 min). DVD.

aos alunos os personagens; expliquei que os vazados eram recortados com tesouras, mas que também foram usados estilete e um pirógrafo para obter os vazados com efeitos circulares e minúsculos. Mostrei que por trás dos personagens colamos um pedaço de “gelatina” (específica para usar em luz, parecida com um acetato) de diferentes cores para obter um resultado de luminosidade próximo aos vitrais medievais, e que para manusear os personagens seria necessário prender varetas atrás com um pedaço de fita crepe, para que suas mãos ao segurar os personagens se distanciassem da projeção da luz e projetassem apenas a sombra destes.

Os alunos ficaram entusiasmados e com muita vontade de dar início à produção. Expliquei como seria a execução dos personagens e disponibilizei pequenos cortadores de círculos (de furo único) auxiliando-os nos furos menores. O assunto a ser abordado foi o período medieval. Produziram-se personagens como príncipes, princesas, nobres, reis, rainhas, cavaleiros, cavalos, animais e as pessoas como os camponeses da época, que moravam não em castelos, mas em outras construções, citadas por eles.

Foi-lhes entregue em outra aula uma pequena tela de papel cartonado com um retângulo vazado no centro e um papel manteiga colado por trás(que se assemelhava a duas portas ou a uma janela aberta) para que pudessem manipularem dupla os personagens produzidos e depois apresentassem aos colegas uma história improvisada.

Na avaliação final analisei no percurso a importância do Outro na mediação e no processo de ensino aprendizagem que envolve o aluno e o professor e o aluno/aluno. As estratégias me fizeram refletir que um projeto deve abordar um assunto do conhecimento de Arte e ao ser parceiro de uma interdisciplinaridade, não ser apenas um fortalecimento para o produto final que demonstre uma materialidade sem conceito.

Buscou-se a importância de se ter início, meio e fim no plano de ensino (não somente para responder a nomenclatura “sequência didática”) que contemple o processo de criação, a experiência com arte, a fruição e o conhecimento advindo do contexto histórico e do percurso utilizado pelo artista ao se transmitir uma ideia executada por diferentes meios e técnicas.

Na avaliaçãodas falas proferidas pelos alunos no levantamento de conhecimento prévio e adquirido e nos registros fotográficos das imagens da ação e de seu registro em forma de desenho, explicitei a importância da experimentação, do fazer artístico atrelado à proposição investigativa acerca do conteúdo a ser explorado e da ação que envolveu o desenho como experimental e efêmero, como registro de ação e como espaço a ser explorado com o corpo. A conquista do espaço não somente na aventura de percorrer as formas delimitadas pelo sol, mas de ter o desenho como aliado de uma ação, de uma atitude, de conquistas que extrapolam o resultado esperado. A valorização do ser indivíduo que se revela entre todos como único. Ao avaliar os resultados, obtive a certeza de que nas proposições apresentadas, o que mais se alcançaram foram produções que se destacaram do todo e que reforçaram o ser individual, que os prepararam para no futuro pretender tornarem-se adultos. Trouxe também nesta formação do indivíduo a consagração da importância da mediação e do contato com o outro, que protagonizou as relações estabelecidas com as trocas de conhecimentos e que se efetivaram na produção de saberes ao se relacionar, conviver e aprender com o outro, enriquecendo a produção ao agregar os valores assimilados por estes contatos.

É necessário valorizar a importância do percurso no processo de criação nas produções executadas pelos alunos, bem como reconhecer o empenho para o resultado obtido. Não nos importou nas produções executadas, se a cor usada para preenchimento interno de um desenho não ficou presa à parte interna do contorno, pois extrapolar os limites é sinal de que na falta de controle “ainda motor”, deixou-se o corpo falar e ousar, mesmo que ao final todos os expressivos “rabiscos” pudessem ser capazes de respirar alegremente e provocar o mesmo encantamento que receberam por tão pouco tempo. Uma resposta à sociedade que espera visualizar não somente aquilo que se pode numerar e catalogar, mas aceitar essas etapas do processo de criação como uma experiência que deu certo.

A apropriação deve ajudar os alunos a perceber que determinadas produções podem ser enriquecidas se eles conhecerem, por exemplo, um artista que traga na sua poética sinais que se aproximem da produção executada por eles. É necessário ter o meu olhar afinado ao dos alunos, verificar a necessidade de ajustes nas situações-problemas e de valorizaro percurso dos procedimentos

executados para as produções. Um profissional precisa ter este compromisso com os alunos: o de envolver-se e estar ao lado deles. Para tanto, precisa estar empenhado em pesquisar, experimentar, organizar, refletir, colocar-se em formação.

Apesar de não citar os conceitos da obra da artista Regina Silveira, como o de ausência e presença da luz e da sombra e o simulacro implícito na questão, percebe-se que nos levantamentos dos conhecimentos prévios e adquiridos há indícios destas questões, que ficaram armazenados como uma experiência sensível.

Procurei, ao planejar as atividades, que elas despertassem encanto e interesse na sua execução; busquei estratégias para ajudar os alunos na aquisição de conhecimento sobre o que seria a luz e a sombra. Compreendi que o planejamento precisa de um assunto (atrelado aos conteúdos e, por conseguinte, aos objetivos) que se distribua ao longo das aulas elaboradas, que proporcione uma avaliação que possibilite acrescentar dificuldades ou facilidades para que os alunos consigam atingir o objetivo. Nesta experiência com Arte, que transitou pelo fazer e produziu uma materialidade que surgiu do pensamento, nota-se a necessidade de se ter uma sequência de ações e de que se comprove que as aulas de Arte não acontecem porque o educador resolve na hora o que vai fazer (totalmente improvisada), pois ele é classificado como muito “criativo”. Mas deve-se programar um assunto, adequado à faixa etária, e condizente aos conteúdos curriculares, que durante um trimestre possa ter início, meio e fim (não em si mesmo), mas que possibilite reflexões e dispare ideias para que se consiga gerar discussões durante os processos; que possibilite a tomada de decisões e que oriente para uma reflexão que tenha um olhar voltado não somente para o trabalho, mas no que se pode ajudar e aprender com o outro. Que tenha a mediação do professor e que a experiência estética possa acontecer o tempo todo e não somente nas aulas de Arte ou na apreciação das reproduções das obras de arte, mas como um exercício diário, que é repleto e permeado de estímulos, que possam reverter a favor de nos sensibilizar e de nos permitir sorver a cada momento, de ter experiências únicas e como um verdadeiro ato de vida.

Em meu percurso de vinte anos busquei a arte para a educação do sensível, para ajudar a tornar o humano um ser humano, de novo. Na atualidade que vivemos, estamos repletos de experiências estéticas que transitam por nós na

solidez dura da vida e que dissolve a fluidez dos sonhos que, por vezes, nos parecem inalcançáveis, porém precisam ser incansáveis para não se desistir jamais.

Para tanto, faz-se notório ressaltar que o ensino de Arte não é um faz-de-conta da educação, mas um ensino que provoca o “fazer de conta” que abrange a imaginação, o devaneio, o direito de sonhar, de ser cidadão, de poder refletir, criar situações que problematizem e que gerem questões críticas embasadas naquilo que se pode construir como o seu melhor.Espero que a arte enquanto reveladora da capacidade humana de encontrar saídas e resgatar desafios, como geradores de transformações (o tempo todo), possa colaborar no sentido de entrecruzar não somente o ensino de Arte na educação, mas que enlace as outras disciplinas e que elas tenham também a necessidade de conhecer e de se apropriar desta linguagem, pois ultrapassa a fronteira do tempo-espaço da história da humanidade e possibilita vencer as barreiras que se ocupam em não dar visibilidade ao que é bonito ou feio, mas ao *belo,* que implica transitar das mazelas do mundo às vicissitudes escondidas nas entrelinhas de névoas transparentes que se depositam e plainam levemente sobre o ar.

Seguem alguns títulos de livros e artigos publicados em periódicos, nos quais encontrei leituras significativas que me auxiliaram na construção do meu percurso.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças.Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 317p.

BARBIERI, Stella. Interações: onde está a arte na infância? (Coord.): BAROUKH, JoscaAiline. (Org): ALVES, Maria Cristina Carapeto Lavrador. São Paulo: Blucher, 2012. 162p.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010. 463p.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João WenderleyGeraldi. Campinas: Revista Brasileira de Educação, n 19, p. 20-28, jan.-abr., 2002.

DEWEY, John. Arte como experiência. 1. reimp.São Paulo: Martins Fontes, 2012. 646p.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Tradução: JussaraHaubertRodrigues. Porto Alegre: Artmed. 2000. 261p.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural.In: PRO-POSIÇÕES:Revista Quadrimestral de Faculdade de Educação-Unicamp.Campinas, v.15, n.1, p 83-95, jan-abr., 2004.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003. 126p.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella. As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. Cap.3, p. 59-104. 319p.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. O espaço do desenho: a educação do educador. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1993. 128p. (Coleção espaço).

OSTROWER, Fayga. Acasos e Criação Artística. Rio de Janeiro: Campus, 1990. 290p.

RICHTER, Sandra. Criança e pintura: ação e paixão de conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2004. 142p.

VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução: Zoia Prestes. Apresentação e Comentários: Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009. 135p.

A CRIANÇA BRINCA NO MUSEU DA INFÂNCIA: UMA VISITA À EXPOSIÇÃO *INFÂNCIA NA IBERO-AMÉRICA*

Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira
Ana Maria Cambruzzi[114]

RESUMO

Este texto aborda uma reflexão a partir de uma visita de crianças à exposição *Infância na Ibero-América* (2008), do Museu da Infância na UNESC-SC-Brasil. Percorrendo instalações em espaços abertos distribuídos por corredores e *halls*, com a finalidade de perceber diversas entradas, as crianças foram convidadas pelos mediadores, inicialmente a apreciar e interagir com brinquedos e reproduções de obras artísticas que remetiam à infância ibero-americana. Posteriormente os pequenos foram orientados a confeccionar um brinquedo. Acompanhando a relação crianças, brinquedos e brincadeiras, a escrita tece uma compreensão de infância como produtora de cultura. Apreende que, diante do acervo selecionado para a representação de infâncias de diferenciados tempos e espaços, elas se mostram artífices enquanto contemplam, dialogam, brincam e confeccionam o brinquedo.E infere também que o referencial dos mediadores merece ser repensado, pois ações fecundas se entrelaçaram a práticas reprodutivas da visão adultocêntrica. Para tanto, fundamentam esta escritura, entre outros autores, Benjamin, 2004; Desgranges 2003;Brougère, 2008; Kishimoto, 2007; Leite, 2012; e Pozas, 2011.

Palavras-chave: Infância; Crianças; Brincar; Museu; Educação.

[114] Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC: rosilenefks@yahoo.com.br / Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Bolsista do Programa de Apoio a Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES; cambruam@gmail.com

THE CHILD PLAYS IN THE MUSEUM OF CHILDHOOD: A VISIT TO THE EXHIBITION "*INFÂNCIA NA IBERO-AMÉRICA"*

Keywords: Childhood; Children; Play; Museum; Education.

Crianças – brinquedos – brincadeiras: palavras que nos desafiam. Nelas embalamos apreciações com o olhar nostálgico e idealizado das imagens que guardamos ou que recriamos da nossa própria infância, num movimento que nos torna suscetíveis a construir teorizações românticas sobre crianças. Talvez não seja mesmo possível tratar desta temática sem sentirmo-nos tocados, porque “[h]á em nós uma infância represada que emerge quando algumas imagens nos tocam” (KISHIMOTO, 2007, p. 20). No entanto, se faz necessário um esforço para retirar as lentes coloridas, para pensar criticamente questões pertencentes à compreensão de infância,a fim de perceber a criança como cidadã e produtora de cultura.O brincar, o brinquedo e a brincadeira representam elementos que instigam percepções e contribuem para o avançoda discussão do conceito contemporâneo de infância e da construção de tempos e espaços que ampliam a participação das crianças a partir de suas especificidades.

A exposição *Infância na Ibero-América*, promovida peloMuseu da Infância[115], na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, no período de 10 de junho a 12 de setembro de 2008, foi organizada a partir de uma questão central: de quê e como brincam as crianças em diferentes tempos e espaços?Esta indagação preserva sua relevância neste texto, desdobrando-se em outra questão: como as crianças interagem em uma exposição museal voltada para o brinquedo, o brincar e a brincadeira?

No contexto dessa experiência,centramo-nos em acatar o novo, a diversidade e a pluralidade deuma visita com crianças[116] nas relações com os

[115] O Museu da Infância no período dessa exposição estava sob a coordenação da professora Maria Isabel Leite.

[116] Os materiais de duas turmas de primeira série do Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Criciúma-SC foram selecionados para esta escrita. Classes compostas de vinte crianças cada, com idades entre seis e sete anos. Com a presença de duas professoras da escola a que pertenciam, uma turma fez a visita no período matutino e a outra no período vespertino do mesmo dia.

brinquedos, nas criações enquanto brinca e nas inventividades quando confecciona. O registro do que elas disseram e da forma como as interações se realizaram foi feito com filmagem, fotografias e escritas. Inicialmente essas informações foram compiladas num relatório[117] para o Museu da Infância. O presente texto elegeu, na sua estruturação, alguns fios condutores: uma compreensão de infância na contemporaneidade; a ação das crianças ao contemplar objetos museais; a interação entre mediadores e crianças; ascrianças brincamao confeccionar o seu brinquedo.

1 Estabelecendo relações

Na instalação da exposição *Infância na Ibero-América*, o foco principal foi pensar criticamente as produções *das*, *para* e *sobre* as crianças de países pertencentes à Ibero-América. Para isso, disponibilizou aos visitantes brinquedos e reproduções de pinturas, bem como informações acerca das diferentes realidades vividas por meninos e meninas dos países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, Uruguai e Venezuela, além dos ibéricos Espanha e Portugal.

Ao mostrar a diversidade de olhares acerca da infância, essa exposição buscou reiterar a ideia de que não há uma infância única e padronizada, mas uma multiplicidade de modos de ser criança nos diferentes tempos e espaços, assim como de representá-las. A mostra foi instalada em espaços abertos, sem limitações de salas fechadas, distribuída pelos corredores da Universidade, com a finalidade de propiciar diferentes entradas perceptíveis, procurando instigar para além do olhar contemplador, ainda que esse tenha se constituído como um dos sentidos privilegiados. Para Leite (2012),

---

[117] *A Criança, o Brinquedo e o Brincar: interações na exposição Infância na Ibero-América*. Relatório elaborado pelos bolsistas Renata C. Corvino e Rodrigo Ribeiro e pelas professoras colaboradoras Rosilene de Fátima K. da Silveira e Ana Maria Cambruzzi.

> [...] o contemplador é reconhecido em sua capacidade intrínseca de produzir cultura; de dialogar com o seu entorno, de problematizar os bens culturais e naturais aos quais acede. A forma como os museus se estruturam hoje deixa de solicitar do público aquela antiga atitude passiva, convidando-o a assumir uma postura de contemplador ativo – que num ininterrupto movimento de aproximação e distanciamento, tensão e distensão, vai tecendo uma trama entre sua experiência presente, a passada e sua imaginação. (p. 338)

Voltando-nos para esta compreensão de contemplador ativo que interage com o objeto exposto, os mediadores receberam as turmas, às orientaram na visita e propuseram a elas uma oficina de confecção de bonecas e bonecos com papel. Entendemos que o diálogo com a criança ganha relevância sobretudo porque, conformediz Jobim e Souza (2005, p. 49), ela "está sempre pronta para criar outros sentidospara os objetos que possuem significados fixados pela cultura [adultocêntrica] [...].A criança conhece o mundo enquanto cria, e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra".

Com Leite (2005, p. 46) apreendemos também que ir ao museu é sempre uma novidade, "cada passeio, cada visita, cada experiência suscita no contemplador sensações e indagações únicas; desperta desejos, abre portas para novas buscas – e isso não poderia ser desperdiçado, encolhido", ou seja, é preciso compreender cada visitação como única, como "ponto central do trasbordamento, tanto de crianças, quanto de educadores" (Ibidem).

1.1 "Vimosver brinquedos"

As crianças referidas acima chegam com o olhar curioso, cheio de expectativa. São recebidas pelos mediadores[118] na sala do Museu da Infância. Os

[118] Esta exposição contou com a mediação dos bolsistas do Museu da Infância: Renata C. Corvino e Rodrigo Ribeiro. As autoras do texto acompanharam a mediação das referidas turmas e, em alguns momentos, fizeram intervenções.

adultos intencionalmente as observam como se não soubessem o que fazer. Em seguida, um dos mediadores começa a estabelecer um diálogo:

> – O que vocês estão fazendo aqui? [Mediador]
> – Vimos ver brinquedos. [Crianças]
> – Esse lugar não é lugar de brinquedo, aqui é uma Universidade, um local de estudos. Mas, como vocês estão aqui pra ver brinquedos, vou tentar ajudá-los a encontrar! Vamos brincar de caça ao tesouro? E o prêmio o que será? Ah!... Será o brinquedo! [Mediador]
> – Eh, eh, eh! [Crianças]

Adultos e crianças vão em busca do "tesouro". Caminham aproximadamente uns vinte metros, encontrando brinquedos expostos em vitrines. Os mediadores convidam as crianças a observarem as peças ali visíveis, deixando-as à vontade naquele museu sem paredes. Elas se posicionam diante de caixas retangulares e cubos com faces laterais coloridas. Pelas faces frontais ou superiores de vidro,observam brinquedos agrupados nas categorias: bonecas de pano vindas de vários países ibero-americanos; réplicas de brinquedos do pintor Torres García; representações de brincadeiras e brinquedos mexicanos; soldadinhos de chumbo ingleses[119]; trem; dedoches, enfim, diversas peças do Museu da Infância e de colecionadores. Meninos e meninas observam conforme seus próprios interesses.Os mediadores nesse momento acompanham seus movimentos sem intervir, reafirmando o convite: "Entre: o museu é seu!". A delimitação do espaço nesse bloco era identificada por fitas amarelas aderidas ao chão, indicando caminhos de entrada e saída.

Logo aparecem enunciados que se entrelaçam, se complementam, se contrapõem, formando uma teia de significados complexos. A efervescência das

[119] Embora a exposição privilegiasse brinquedos, peças e pinturas ibero-americanos, a coleção de soldadinhos ingleses fez parte da infância de um colecionador argentino,que a emprestou ao Museu da Infância.

palavras pronunciadas e gravadas não nos permite identificar cada criança, e, por este motivo, algumas falas aparecem identificadas apenas como “Menino” e “Menina”[120].

> – Você brinca com soldadinho de chumbo? [Mediador]
> – Sim. [Menino]
> – Eu gostava de brincar. Quando eu era pequeno eu tinha uma porção. Daí eu perdi tudo. [Menino]
> – Mas ele tem duas pernas! [Menina referindo-se ao soldadinho]
> – Ele é corajoso! [Menino]
> – Vocês viram que tem um trenzinho? [Mediador]
> – Onde? [Menino]
> – Vem aqui que eu te mostro. [Mediador]
> – Que bonitas! [Menina referindo-se às bonecas]
> – Olha o trem, que massa! [Menino]
> – Tem lá na tela do computador. [Menina][121]
> – Pena que está tudo fechado com vidro. [Menino]
> – Tem um caminhãozinho. [Menina]
> – Olha! Aquele carinha com espada na mão é mais poderoso. [Menino]
> – Eu sou aquele com a espingarda na mão. [Menino]
> – Eu sou aquele com um canhão! [Menino]
> – Vai quebrar o vidro, Gabriel! [Menino]
> – [Eu sou] aquele de chapéu vermelho! [Menino]

Ao pararem diante das vitrines, as crianças começaram logo a brincar. Quando o menino fala “eu sou aquele com a espingarda na mão” e o outro lhe diz

[120] Alguns nomes das crianças aparecem no texto com a sua autorização e dos seus responsáveis legais. A respeitover Kramer, 2002.

[121] Menina referindo-se a uma imagem do *site*<www.museudainfancia.unesc.net> vista na sala do Museu da Infância.

“eu sou aquele com um canhão”, mostram que, no primeiro olhar, a imaginação já lhes permite ultrapassar a barreira do vidro e adentrar aquele ambiente. O fato de não poder tocar o objeto não a impede de explorá-lo, de possuí-lo, de interagir com ele e de fazer suas descobertas. A menina descobre: “Ele tem duas pernas!”. Haviam lhe contado outra história: quando afirma isso, está fazendo uma referência ao conto *O Soldadinho de chumbo*, de Hans Christian Andersen, personagem que possui apenas uma das pernas e que se encanta por uma bailarina ao vê-la dançar só com uma perna, escondendo a outra sob o vestido.A criança está brincando e, segundo Brougère (2008, p. 47), “[n]a sua brincadeira [...] manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida”. Ela estabelece um diálogo com o seu próprio repertório. Nesse sentido, a exposição *Infância na Ibero-América*, na interação entre crianças, mediadores e o acervo ali exposto, reitera que:

> [...] o Museu da Infância toma como referência estética o conceito de instalação, algo que não mais se vê de fora, mas em que se entra; com o quê se estabelece relações de pertença. Isso é feito porque se busca uma proposta que convide o espectador a tomar posição – um convite permanente a uma revisão/reconfiguração identitária. (LEITE, 2012, p. 340)

Ainda diante das vitrines com brinquedos de diversos tempos e espaços, os mediadores convidam as crianças a sentarem-se para uma rodinha de conversa, ali mesmo, em frente àquele bloco da exposição.

> – O que vocês viram nesse espaço em que a gente está? [Mediador]
> – Trem, boneca, soldadinho... [Crianças]
> – Vocês já brincaram de trenzinho? [Mediador]
> – Não. Já. Sim. [Crianças]
> – De boneca? [Mediador]

– Sim. [Crianças]
– Até vocês, meninos? [Mediador]
– Não. [Menino]
– Você tinha me dito que brincava de soldadinho de chumbo. Como é que brinca de soldadinho? [Mediador]
– Ué, brincando! Que nem brinca de bonequinho. [Menino]
– Mostra pra mim, com a mão? [Mediador]
– Ele fica atrás de uma pedra pra atirar, ele fica na grama. [Menino]
– E de boneca, como é que brinca? [Mediador]
– De boneca é fácil. Eu tenho uma boneca que fala. Aperta na barriga dela e ela fala. [Menina]

"Como se brinca?" Esta foi uma pergunta feita pelos adultos mediadores quemereceu uma das respostas mais complexas que ouvimos durante esta visita: "Brincando!". Para o adulto, "brincando" parece seruma resposta incompleta, ao passo que a criança se mostra satisfeita com ela. Talvez essa diferença esteja no fato de que o adulto tem consolidada uma lógica de pensar que exige qualificações para a inteligibilidade da ação de brincar, enquanto, para a criança,"brincar" ou "brincando"têm sentido completo, prenhe de prazer, emoção e fruição. Kishimoto (2008) assim infere:

> [a]o brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres. A conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca [...]. Qualquer ser que brinca atreve-se a explorar, a ir além da situação dada na busca de soluções pela ausência de avaliação ou punição (p. 143-144).

Além disso, ao brincar a criança se depara com objetos e discursos que definem lugares sociais. A boneca é para a menina. O soldadinho é para o menino.

Os conceitos estão postos e revelam uma forma de pensar que delimitam, entre outras, as questões de gênero. No diálogo acima, um mediador pergunta: “Até vocês, meninos?”. Naquele momento houve um descuido. Envolvido que estava com as falas das crianças,o adulto buscou espontaneamente, no guardado de suas aprendizagens, que determinado brinquedo tem uma identidade construída pelo critério de gênero. Por que meninos não podem brincar de bonecos? Na contramão desse resíduo, entendemos que:

> A prática lúdica, [*o brincar*] na medida em que fornece amplas possibilidades de ressignificação das vivências, podem ser um cenário favorável à educação para a diversidade desde que sejam disponibilizados suportes simbólicos que desafiem os limites da experiência cultural das crianças e estimulem novas possibilidades relacionais. (COSTA, 2007, p. 57)

1.2 “Um menino, uma menina... uma mancha... uma pintura”

Desenhado bidimensionalmente no chão, no tamanho de mais ou menos seis metros quadrados, no corredor de passagem para blocos de salas de aulas, de caixas eletrônicos,de cantinas, o mapa ibero-americano mostrava a reprodução plastificada e colada no chão de obras de pintores desses países. Um dos mediadores começa o diálogo: “Eu vou ficar aqui porque eu sei que estou no Brasil. Vamos conversar aqui no Brasil? Olha essa pintura! O que vocês estão vendo nela?” E as crianças respondem: “Um menino e uma menina, mais um vaso, uma porta, uma mancha”. E o diálogo continua:

> ─ Do que vocês acham que eles estão brincando? Sabe o que esses meninos estão fazendo? Eles estão brincando de bilboquê. Já brincaram de bilboquê? E vocês sabem como é que brinca com isso? E como é que se faz? [Mediador]
> ─ Tem uma garrafa, que começa aqui em baixo... E daí tem a bolinha que cai dentro da garrafa. [Uma das crianças]

> ─ Ah! A bolinha cai dentro da garrafa... Então, Belmiro Almeida pintou, em 1925, *Meninos Jogando Bilboquê*. [Mediador]

Na sequência, o mediador convida:“Vamos pro Uruguai?”. As crianças observam: “Que pequenino!”. O mediador concorda: “O Uruguai é menorzinho.”. E, apontando para as reproduções no mapa, pergunta: “O que tem nessa, naquela e naquela outra? Essa pintura daqui é igual à outra?”. As crianças dizem: “É porque tem menino.”. O mediador fala: “Isso! Naquela primeira, eles estão brincando do quê? De bilboquê. E nessa outra?”. As crianças vibram: “Bola! Legal!”. E o mediador conclui: “E na outra, eles estão fazendo o quê? Tem peixe. Eles estão brincando de pescar.”(na Argentina, a imagem representada era *Juanito con pescado*, uma xilogravura de Antonio Berni).

Na representação do Uruguai, a cópia de uma pintura de Torres García havia sido colocada, representando três crianças. Uma delas, segurando nas mãos uma bola de gomos de cores azul, amarela e vermelha, possibilitou a conversa para que percebessem que aquelas reproduções tinham como foco uma temática: crianças, brasileiras ou não, mas que tinham em comum um envolver-se com atividades que inspiram alegria, prazer e fruição: o brincar e a brincadeira. Apoiando-nos em Pozas (2011), ela nos diz que “[n]a perspectiva sócio-histórica e antropológica, a brincadeira é um tipo de atividade cuja base genética é comum à da arte” (p. 94). E complementa: “[b]rincadeira livre e arte: dois produtos da atividade humana, duas práticas sociais que têm a emoção e a imaginação como propulsoras da criação. Dois terrenos desconhecidos que fogem da lógica premonitória do adulto” (Ibidem).

Com esse sentido de aliar brincadeira e arte, outros países ibero-americanos, no rumo do norte e em direção à América Central, foram apontados. Entre as imagens, o mediador se deteve na de El Salvador: “E esta daqui, é uma criança ou um adulto?”.“É uma menina” dizem as crianças. Continua o mediador: “É uma menina? Ela parece índio? Esse lugar em que eles moram é El Salvador. Eles são meio parecidos com índio. O artista, Ângelo Ramires, pintavárias crianças com carinha de índio, de camponês”. Apontando para o mapa do Equador, pergunta: “O

que tem nessa pintura aqui? Pessoa com cara de gente grande e outra pequena. O que será que elas são?”.

> ─ Irmãos gêmeos. [Crianças]
> ─ Mas olha aqui! Uma cara é maior que a outra. [Mediador]
> ─ É a mãe e a criança. [Menina]
> ─ Isso mesmo! Chegamos onde está a obra dele. A mãe e a criança. O nome desse artista aqui, me deixa ver... Qual é a obra dele? Ah! Guayasamín. Esse país é o Equador. É o país que corta o meio do mundo. [Mediador]
> ─ E a China? [Menino]
> ─ Ela está do outro lado do mundo. Sabe... Este mapa aqui é só dos países ibero-americanos. [Mediador]

A litogravura *Madre y niño*, de Oswaldo Guayasamín, representa uma pintura de faces aproximadas de mãe e filho. Logo, o mediador convida: “Vamos atravessar todo o oceano e ir lá pra Europa?”. Mediador e crianças seguem alguns passos para chegar a Portugal e à Espanha “desenhados” no chão. Espaço este que, enquanto a exposição *Infância na Ibero-América* acontecia, desacomodava o olhar dos passantes. Mentalmente “viajava-se” para os países que colonizaram a América do Sul e partes das Américas Central e do Norte. Conquistadores das terras ocidentais além-mar e que hoje são convencionalmente chamados de “ibero-americanos”.

> ─ A gente não vai nem se molhar agora... E nem precisou atravessar de navio, nem passaporte, nada. Esta daqui é uma pintura portuguesa, o nome desse artista é Mario Elói. O nome dessa pintura aqui é *Amor*. Por que será que é amor o nome dessa figura aqui? [Mediador]
> ─ Por que é um homem e a filhinha dele. [Crianças]
> ─ O que será que eles estão fazendo? [Mediador]
> ─ Escrevendo. [Crianças]

> ─ Será que escrever é um ato de amor? [Mediador]
> ─ Ééé... [Crianças]
> ─ Ensinar a escrever é um ato de amor, de carinho? O pai, a mãe, a professora querem o bem ou o mal da gente? [Mediador]
> ─ Querem o bem... [Crianças]

Nessa representação, o objetivo era propiciar ao visitante um diálogo contemplador voltado para as artes plásticas que tivessem em foco a criança.Na interação, mediador e crianças interpretam os signos utilizados pelos pintores que foram selecionados para representar esse espaço da exposição. Processa-se um diálogo contemplador quando cada qual entra falando dos signos “de maneira própria, de acordo com a sua experiência pessoal” (DESGRANGES, 2003, p. 122). Na interpretação, pode dar-se um sentido criativo, uma criação, um novo “evento estético” pode ser processado. De acordo com Desgranges (2003):

> O acontecimento artístico completa-se quando o contemplador elabora sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto, inclui a criação do contemplador; na relação entre os três elementos – autor, contemplador e obra –, reside o evento estético. O fato artístico não está contido completamente no objeto, nem no psiquismo do criador, nem no do receptor, mas na relação destes três aspectos. (p. 122-123)

Ainda, pode-se dizer que, no diálogo entre mediador e crianças, a fala do adulto se sobressai. Propiciou-se pouco espaço para a fala espontânea da criança. A criança contempla, o evento estético acontece, mas o adulto quer compartilhar o conhecimento que tem acerca das obras. No diálogo, atitudes “moralistas” também ocorreram. É o caso da fala pronunciada por um dos mediadores: “Ensinar a escrever é um ato de amor, de carinho? O pai, a mãe, a professora querem o bem

ou mal da gente?".Os resquícios de uma educação instituída para instruir as crianças para a aceitação da ordem estabelecida se mescla à atitude de desvendar.

No embate entre as culturas, os artistas selecionados para representar as crianças trazem traços de uma cultura híbrida. O índio é aquele que se adaptou, se mestiçou, guardadas as controvérsias, à cultura ocidental. É aquele que entrou, quando possível, no embate para a preservação de suas raízes e, nas interações, mostra-se com as suas particularidades. Pintores como Guayasamín (Equador) e Ramires (El Salvador) retratam pessoas que se constituíram indivíduos de uma sociedade evidenciando traços de suas origens étnicas,conforme destaque de um dos mediadores.

1.3 "Balanço na árvore, na garagem... tem cordinha, de ferro... brincando"

E o passeio continua. Andamos por um corredor de uns trinta metros, coberto, chegando-se ao bloco da Biblioteca Central. Numa das paredes estavam reproduções, com vidro e moldura, de quadros do Museu de Arte de Santa Catarina – MASC cuja temática é a infância[122].

Com a demarcação de tubos de cloreto de polivinila (PVC), em seguida, estávamos diante de um espaço sem paredes de aproximadamente três metros de comprimento, dois metros de altura e três de profundidade. Nele estavam expostos brinquedos de rua.Propondo uma concepção mais aberta acerca do que pode ser um museu, o espaço *Crianças brincando* fez um convite ao visitante para a ampliação de suas experiências perceptíveis: tocar os objetos expostos! Ele poderia entrar, olhar, ler, tocar e brincar.

Os pequenos adentraramapreciando cada elemento, estabelecendo um diálogo imediato – brincar com eles! As crianças conversaram com o boneco, cumprimentaram o cavaleiro, levantaram o seu chapéu, tocaram o pneu, experimentaram a carretilha (também conhecida como carrinho de rolimã).

[122] Uma seleção feita por Amalhene B. Reddig, 2007, que se referia**à infância representada em espaços museais de Santa Catarina**. As imagens foram cedidas e suas reproduções autorizadas ao Museu da Infância pelo então diretor do MASC, Sr. João Evangelista de A. Filho.

Liberaram as mãos que tocavam para conhecer e produzir significações. Mãos que se multiplicavam e, aos poucos, se apossavam dos objetos, tateando numa direção incerta e peculiar da criança-sujeito, demarcando um “lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas” (BORBA, 2007, p. 35). Uma experiência memorável que, por sua vez, revela possibilidades de ação, expressão e interpretação do mundo.

Para Borba (2007, p. 39), “o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo”, e que podem ser percebidas no entusiasmo das crianças pelo novo, pelo desconhecido, ao tratar-se de uma exposição museal. As falas foram mais direcionadas ao objeto de forma individualizada e houve também o toque silencioso, a conversa com o brinquedo e a palavra não dita. Manipular foi mais importante do que falar. Na imaginação das crianças,o objeto se transforma. Como afirma Benjamin (2004, p. 93): “[a] criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda...”.

Essa experiência para as crianças foi, notadamente, uma das mais intensas, no sentido de brincar livremente. Em poucos segundos elas estavam muito próximas dos objetos, observando, tocando, transformando.A manipulação, segundo Brougère (2008, p.48): [t]rata-se sobretudo de uma confrontação da qual a criança conserva determinadas significações, eliminando outras para substituí-las por novas significações”. As crianças vão além e trazem para o momento da interação as suas vivências e suas memórias particulares.

Um pouco mais adiante, noutra parede, via-se de forma assimétrica, com vidro e moldura, algumas reproduções das obras de Cândido Portinari[123] sobre brinquedos e brincadeiras. Aqui o olhar voltou-se para as reproduções: *Crianças brincando* (1937), *Cambalhota* (1958), *Futebol* (1958), *Pulando carniça* (1959), *Meninos brincando* (1955), *Meninos no balanço*(1960) e*Meninos brincando* (1958).

[123] Reproduções de pinturas do artista selecionadas pelo Museu da Infância e autorizadas pelo Projeto Portinari.

Representações de brincadeiras do próprio artista quando menino, na cidade de Brodósqui, estado de São Paulo. Olhar para essas imagens não deixou de ser uma forma aprazível de convidar as crianças a voltarem a brincar. Um dos mediadores fala: “Lá em cima tinha brinquedo, depois tinha pintura [referindo-se aos blocos anteriores] e o que é isso aqui?”. Respondem as crianças: “Quadros!”. O mediador continua: “O que tem nesses quadros?”.“Crianças brincando de bola, crianças no balanço, escrevendo, pulando...”, dizem elas, ao apontarem para as atividades infantis representadas.

— Qual dessas pinturas vocês mais gostam? [Mediador]
— Do balanço! [Crianças]
— Todo mundo já brincou de balanço? [Mediador]
— Na minha avó tem dois. [Menino]
— Como é o balanço na casa da tua avó? [Mediador]
— É na árvore. Tem cordinha, um da minha prima e um meu. [Menino]
— E na escola tem balanço? [Mediador]
— Não! [Crianças]
— E em casa, todo mundo tem balanço? O teu balanço está onde? [Mediador apontando para um menino]
— Na garagem. [Menino]
— Na árvore. [Menina]
— O meu é de ferro. [Menino]
— Então quer dizer que tem um monte de gente com balanço. Tem balanço na árvore, de ferro, na garagem... [Mediador]

Ao nos depararmos com essas “pinturas”, fomos convidados a mergulhar num devaneio de sentimentos e de imaginação outros: provocados a entrar nas brincadeiras, já que visivelmente éramos instigados às configurações do brincar de cada criança ali presente, ou na criança memória dos adultos que as acompanhavam. Quem nunca brincou de pular corda, soltar pipa, pula-carniça,

brincar de subir e descer, de empilhar e derrubar? Enquanto mediadores da exposição, ainda, perguntamos: “Como se brinca de pula-carniça?”.Outro mediador explica apula-carniça, também conhecida em outras regiões do Brasil como pula-cerca:

> Uma pessoa fica de joelho, abaixada no chão. A outra vem e pula por cima como se estivesse saltando de uma carniça que cheira mal. Daí vem a outra e faz a mesma coisa. Mantendo-se certa distância uma da outra,cada pessoa que pula fica na fila, uma na frente da outra.

A interação continua e o mediador põe-se a virar cambalhota: “Quem sabe fazer como eu?”. Várias crianças se dispõem a fazer o mesmo. Veem-se muitas delas de pernas pro ar. A criança o faz de fato. O adulto acompanha o movimento. Em meio ao intercâmbio das brincadeiras entre as crianças e os mediadores, um deles fala: “Este é um museu! Um museu diferente, aqui se olha, se toca, se brinca...”. E põe-se a entoar a canção: “Era uma casa muito engraçada / Não tinha teto, não tinha nada / Ninguém podia entrar nela, não / Porque na casa não tinha chão...”, de Vinícius de Moraes (1994, p. 46). As crianças o seguem com suas vozes, suas alegrias, seu contentamento visivelmente expresso. Todo esse intercâmbio possibilita a ratificação de que:

> [n]ão são as coisas que saltam das páginas [das vitrines, dos quadros, dos brinquedos do *playground...*] em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico [e museal]. [...] [A] criança [...] vence a parede ilusória da superfície, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso. (BENJAMIN, 2004, p. 69)

Em ambientes ricos de vivências culturais, históricas e museais, propicia-se o devaneio, a imaginação, a criatividade e, pela oralidade, de forma quaseespontânea, espaços para a transmissão de brincadeiras de gerações passadas. Kishimoto (2007) nos evidencia que são brincadeiras "transmitidas de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. [E, dessa forma,] a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar" (p. 38-39).

1.4 "Uma boneca, uma peteca, um avião... um brinquedo"

Voltamos ao ponto de partida. As crianças sentaram-se em cadeiras com mesinhas para confeccionar uma boneca ou um boneco com papel, a fim de materializar de outra forma a visita na exposição *Infância na Ibero-América*. Um garoto perguntou se ele poderia fazer um avião, ao invés de um boneco. Um dos mediadores lhe disse que naquele momento a proposta era fazer um boneco ou uma boneca. A confecção desse brinquedo, para mostrar como poderia ser feito, é iniciada:

> ─ Agora, se eu pegar aqui... E mais esse pedaço de jornal e amarrar ele aqui. E enrolar ele bem... [Mediador]
> ─ É uma boneca! Uma peteca! Não, fica uma boneca! [Crianças]
> ─ Será que é uma boneca? [Mediador]
> ─ Ah! Que legal! Falta o olho! [Ouvem-se falas misturadas das crianças]
> ─ Se eu quiser, posso fazer o olho só com o meu pensamento. Mas também pode ficar sem e também será uma boneca. [Mediador]
> ─ É uma peteca! Um pássaro... Um ovo de Páscoa! Um fantoche, fantoche, fantoche... É um boneco. Eu não disse, Gabriel, que era um boneco? Não disse? [Crianças]

> ─ Eu não preciso nem de tesoura para cortar o braço [mostra como se faz]. Agora eu vou convidar vocês a pegarem três folhinhas de jornal que vou entregar. E cada um vai fazer o seu boneco ou a sua boneca. [Mediador]
> ─ Pode levar embora? [Crianças]
> ─ Pode levar embora. [Mediador]
> ─ He, he, he! Huhuuuu!!!! [Crianças vibrando]
> ─ Eu não quero fazer boneco! [Menino]
> ─ Eu não quero fazer! [Jéferson]
> ─ Tu vais embora sem o boneco? Qual a primeira coisa que tem que fazer? [Mediador]
> ─ Uma bolinha. [Crianças]
> ─ Isso aí! Amarrota bem. Bem amassadinha, pra ficar com a cabeça redondinha. [Mediador]
> ─ Vamos colocar força nessas mãozinhas. [Outro mediador]
> ─ Assim, né? [Menina]
> ─ Eu não ganhei linha. [Criança]
> ─ Ganha linha, sim. [Mediador]
> ─ Oh! Robert, o meu já está quase pronto... [Gabriel]

A sugestão de confeccionar o brinquedose ampliou quando os mediadores ofereceram às crianças papéis de várias cores. Indo além e “vestindo-o” com papel crepom verde, vermelho, roxo, as crianças se posicionaram construtoras de uma obra – o seu brinquedo. Uma atividade lúdica em que, embora direcionada ao propósito de construir um boneco ou uma boneca, os pequenos sabiam que o brinquedo seria deles. A confecção tornou-se uma nova brincadeira. Uma menina fez dois bonecos, um casal. O garoto que não queria fazer um boneco, mas um avião, deu asas à sua imaginação: fez uma capa para o seu e brincou com ele como se fosse um super-herói. A inspiração nos mostra que, em *Lili inventa o mundo*, Mário Quintana poetisa: “Lili vive no mundo do faz-de-conta./ Faz de conta que isto é um avião, zum.../ depois aterrizou em pique e virou trem / Tuc, tuc, tuc, tuc...” (MORAES DIAS, 2007, p. 51).

O desejo instalado no interior de si, em confrontação com a realidade que condiciona (no caso, as instruções dos mediadores), pode não ser expresso na sua totalidade; entretanto, sob a ação do exterior, ele se transforma e encontra outra expressão para ser aceita no convívio com o entorno.Propomos a boneca ou o boneco, mas também poderia ser um avião, uma peteca, ou outro artefato qualquer, contrapondo-se a normatizações entranhadas de resquícios reprodutivos do fazer docente, que teima em se perpetuarmesmo considerando os esforços dos mediadores e das teorizações vigentes, que primam por possibilitar atividades criativas para as crianças. Diz-nos Pozas (2011):

> [n]o processo criativo da brincadeira, a relação com o outro aparece como mediadora entre a libertação e as regras da realidade. Por meio das interações, as crianças vão reelaborar experiências, combinando e criando novas realidades, de acordo com necessidades e preferências. Experimentando os lugares dos outros da cultura, “eus” e “outros” se misturam e se distinguem na brincadeira.(p. 86)

As crianças, enquanto confeccionavam, conversavam e brincavam. A brincadeira para elas é ação, manipulação e também transgressão ou aceitação daquilo que está posto. Pequenos espaços são encontrados para brincar entre um boneco que provoca o outro: o super-herói, a mãe e a filhinha, a boneca-noiva, aquela que tem uma boquinha... Vários significados são conferidos ao brinquedo enquanto ele está sendo confeccionado. Formas de ver e pensar o mundo são revelados. De acordo com Brougère (2008, p. 9), “[o] brinquedo não condiciona a ação da criança: ele lhe oferece um suporte determinado, mas que ganhará novos significados através da brincadeira”.

Construir a sua boneca, o seu boneco, o seu avião ou outro brinquedo imaginado e até mesmo não verbalizado é expressar por meio dele as significações que se tem acerca dele: “O boneco do Jéferson chama-se Cristiano.”; “O meu é um bebezinho.”; “A minha boneca é Emily.”; “Odo Robert chama-se Norton, é o nome do meu irmão.”, disseram as crianças entre si.Esses e muitos outros super-heróis, ou

não, existiram por alguns momentos apenas; contudo, a sua passagem por aquele determinado tempo e espaço não poderão ser negados. Um espaço “suscetível à ideia de inacabamento, na medida em que disponibiliza para a criança a oportunidade de constantes reconstruções” (POZAS, 2011, p. 89). Há um registro na memória de cada uma daquelas crianças que pode, a qualquer momento de suas vidas, ser retomado e olhado de frente com a própria imaginação.

2 Algumas considerações finais

Na visita mediada de crianças à exposição *Infância na Ibero-América*,nos posicionamos para ouvir e dar-lhes vozesexpressivas, a fim de abarcar as suas significações enquanto contemplam objetos museais, brincam econfeccionam brinquedos. No entanto, concomitantemente a ações criativas, tais comoouvir a criança no seu brincar e percebê-la com voz própria na significação dos brinquedos, possibilitar-lhes adentrar na infância de crianças de outros tempos e espaços ao contemplar brinquedos, ao interpretar signos artísticos, ao propiciar-lhes um evento estético no encontro com a arte e na criação de um brinquedo, ocorreram práticas que cerceiam a própria expressão cultural da criança. Entre elas, destacamos: a voz professoral em alguns momentos se sobrepôs à voz da criança; e concepções de gênero já ultrapassadas ainda teimaram em referenciar algumas práticas atuais.

Na confecção do boneco ou boneca, houve um planejamento prévio de como fazer um brinquedo, liberando a criança da obrigatoriedade de produzir algo para fins outros, pois ela o levaria para casa,alargando, assim, a possibilidade de que a atividade ganhasse predicado de brincadeiracom significação individual.Todavia, apoiadas nos autores que nos fundamentam nesta escrita, nos fica a questão: por que não propomos uma criação mais livre para todas as crianças?

As crianças referidas nesta escrita contemplaram brinquedos em vitrines, viram ações de crianças representadas por pintores dos seus respectivos países ibero-americanos, manipularam brinquedos de rua expostos no *playground*, mostraram como se brinca a partir de imagens pictóricas e confeccionaram um brinquedo, atribuindo-lhe um significado particular. Portanto, inferimos que a infância

aqui mostrada é uma compreensão cultural de nosso meio ocidental, colonizado por países da península ibérica e recriado no meio americano de língua espanhola ou portuguesa, no intercâmbio com os nativos.

Sinalizamos, ainda, que a interação de crianças na exposição voltada para o brinquedo, o brincar e a brincadeira,ao estender-se por diferentes espaços da UNESC,ampliou a interação com seu entorno, tornando-se receptiva e acolhedora. O Museu da Infância, tendo o acervo exposto em espaços com fronteiras porosas, permeáveis e flexíveis, tornou-se propício a descobertas e aguçamento de sentidos daqueles que por ali passaram.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2004.

BORBA, Â. M. O Brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, M. de F. V. da. Identidade étnico-racial nas artes de brincar. In: COSTA, M. de F.V. da. et. al. (Orgs.).*Modos de brincar, lembrar e dizer:* discursividade e subjetivação. Fortaleza: UFC, 2007. p. 40-58.

DESGRANGES, F. A Pedagogia do espectador. São Paulo: HUCITEC, 2003.

FRITZEN, C. A Pedagogia social da geração de 1870: literatura e infância. In: CABRAL, G.; _____. *Infância*: imaginação e educação em debate. Campinas: Papirus, 2007. p. 91-107.

JOBIM E SOUZA, S. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). *Infância*: fios e desafios da pesquisa. 8 ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 39-55

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. In:_____. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-43.

_____. Bruner e a brincadeira. In:_____. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 139-153.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LEITE, M. I. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, M. I.: OSTETTO, L. E. (Orgs.).*Museu, educação e cultura*: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papirus, 2005. p.19-54.

_____. Museu: espaço impulsionador de reconfigurações identitárias docentes. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 32, n. 88, p. 335-350, set.-dez. 2012. Disponível em:http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10jun. 2014.

MORAES DIAS, M. C. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO,T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.* 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 45-55.

MORAES, Vinícius. A casa. In: Para gostar de ler. 10. ed. São Paulo: Ática, 1994.

POZAS, D. *Criança que brinca mais aprende mais*: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2011.

REDDIG, Amalhene Baesso. *A Infância representada nos espaços museais de Santa Catarina:*reflexões sobre educação, identidade cultural, museus, arte e infância. 2007. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2007.

PIBID BIOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Sheila Alves de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, sheilaalvez@iceb.ufop.br

Objetivo

Este texto tem como objetivo relatar a experiência de um Projeto de iniciação à docência na Universidade Federal de Ouro Preto. Buscamos destacar o histórico do Projeto, sua organização e algumas reflexões dos licenciandos extraídas de anotações dos cadernos de campo. Foram ressaltados aspectos como: a importância das reuniões, o olhar dos bolsistas para a escola pública e seus alunos, a prática experimental em ciências, dentre outros. Conclui-se que o PIBID é uma estratégia de formação, que não sendo única, se destaca pela inserção dos licenciandos na escola como protagonistas e não meros expectadores na construção da docência.

Marco teórico

Nos últimos 30 anos, têm sido recorrente na literatura sobre a formação docente as constatações de que os professores de Ciências e Biologia têm sido mal formados e por isso não estão preparados para lecionar nas escolas. Para Schnetzler (2000), nos cursos de formação de professores de Ciências e Biologia o que importa nas disciplinas é o conteúdo científico em si e por si. O estágio de docência, por sua vez, nem sempre se constitui como uma experiência significativa para os licenciandos. Dessa forma, o curso de Biologia não corresponde à atuação desses futuros professores e ao chegarem às instituições esses profissionais estranham o ambiente da escola, pois não conseguem vincular as teorias estudadas com a realidade em que se deparam. No intuito de mudar essa realidade, o Subprojeto Biologia tem sido uma experiência que busca a integração dos conhecimentos acadêmicos de Ciências e Biologia com os conhecimentos pedagógicos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o Subprojeto se constitui como um lugar onde os

estudantes de licenciatura têm espaço e tempo para pensar no “ser e fazer” pedagógico no chão da escola pública. Para enfrentar os desafios da docência nos inspiramos particularmente nos trabalhos de Aguiar (2010) que identifica os limites e possibilidades das ações dos professores recém-formados e experientes nas aulas de Ciências. Para esse autor, as mudanças ocorridas nas escolas dão aos professores a tarefa urgente de reinventar a docência e ressignificar os conteúdos. Para tanto, é preciso promover e engajar os estudantes nas tarefas escolares, construir um currículo composto de atividades, estabelecer interações discursivas produtivas com participação de estudantes, lidar com a diversidade cultural, entender as motivações, ritmos e habilidades dos estudantes (Aguiar, 2010). Nessa perspectiva, buscamos compreender a ação dos professores e nossas ações enquanto práticas forjadas na trama de permanente construção social. Segundo Aguiar (2010), é urgente a necessidade das Universidades construírem projetos de formação em sintonia com as necessidades formativas dos professores. Esses projetos de formação devem indicar novas práticas, estratégias e conteúdos de formação em diálogo com as escolas de educação básica (2010, p. 260). Para Aguiar (2010), o Pibid se destaca como uma oportunidade ímpar nessa direção, valorizando o trabalho coletivo que afasta o sentimento de solidão tão comum à atividade docente nos dias atuais. Essa premissa vai de encontro à Larrosa (2006) que considera que a “formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade do leitor” (2006, p.46). Sentimo-nos transpassados pelas ideias desse autor ao reconhecer-nos nessa impetuosa viagem de formação.

Metodologia

O PIBID é um subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Esse programa, desenvolvido pelo Ministério da Educação e gerenciado pela CAPES - Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior tem como objetivo maior o incentivo à formação de professores para a educação básica e a elevação da qualidade da escola pública. Sendo um programa de iniciação à docência, os participantes são alunos dos cursos de Licenciatura que,

inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, e que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. A história do PIBID na Universidade Federal de Ouro Preto teve início em 2009 com o objetivo de contribuir para o estímulo à docência junto aos alunos de Ciências Biológicas da UFOP. Até o ano de 2008 o contato do aluno de Licenciatura em Ciências Biológicas com a prática do ensino-aprendizagem nas escolas de ensino fundamental e médio, estava restrito a atividades desenvolvidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências Biológicas e aquelas referentes a projetos de extensão. Nesse cenário, era possível observar certo desinteresse dos alunos da licenciatura em Biologia pelo magistério, bem como um sentimento de inferioridade em relação aos alunos do curso de Bacharelado, pois a maioria desses era inserida em programas de iniciação científica contemplados com bolsas de estudos, gerando discrepâncias entre esses dois cursos. Em 2009 foi realizada a primeira seleção para o PIBID Biologia. Foram escolhidos, via edital, quinze alunos do curso de licenciatura, três supervisores e um coordenador para o desenvolvimento do projeto em três escolas da região de Mariana e Ouro Preto. Esse processo de seleção aconteceu da mesma forma nos anos seguintes. Atualmente o PIBID Biologia é composto por 18 alunos bolsistas sendo 15 estudantes de Biologia, 3 estudantes da Pedagogia, 3 Supervisores e 2 Coordenadores de área. A cada ano, após a constituição das equipes é discutido com os bolsistas os objetivos do PIBID, a importância do uso de um caderno de campo, a distribuição dos mesmos nas escolas, a organização das reuniões e as metas a serem atingidas a partir das articulações com cada instituição. Inseridos na escola, os bolsistas realizam uma leitura desse lugar como espaço sociocultural e educativo: suas práticas, projetos, formas de integração e comunicação, relações interpessoais e institucionais, dinâmica de trabalho cotidiano, formas de agir em situações de conflito, identificação de problemas e desafios. Para tanto, é construído um diagnóstico preliminar, um texto descritivo e analítico que busca identificar o perfil de alunos, os professores, suas demandas e realidade. Após esse reconhecimento da escola, os bolsistas elaboraram uma proposta específica para cada comunidade escolar relacionado com demandas do currículo de Biologia

visando o engajamento, a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Tais ações se dão na forma de monitorias, atendimento a alunos com dificuldades específicas, projetos, planejamentos de aulas, realização de oficinas, feiras de ciências, atividades práticas em laboratórios, entre outros. Para Marandino (2003), a prática de ensino tem sido alvo de preocupação ao longo de sua existência. No currículo tornou-se parte dos cursos de Licenciatura na forma de estágio curricular. E, segundo essa autora a prática de ensino sempre teve um caráter complementar ou suplementar de forma que a teoria é colocada no início e a prática no final. Assim, embora no discurso, a prática de ensino em Biologia seja sempre problematizada essa prática estava no fim do curso, faltando aos alunos uma articulação com o contexto em que essa prática era desenvolvida nas escolas. Diariamente os alunos de licenciatura vão à escola. Nesse lugar se deparam, muitas vezes, com o inesperado. Saem da grande estrada das certezas e se perdem nos desvios, nas curvas, nos atalhos. Voltam para a Universidade e às nossas reuniões e constroem outras trilhas. Na escola, perdem e ganham segurança dos saberes. Nas reuniões buscam soluções para uma escola real.

Resultados e análises

A experiência no PIBID mostra que a escola não é apenas o *lócus* de aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão onde novos conhecimentos são gerados e constantemente modificados. (MORTIMER e PEREIRA, 1999). Aliás, refletindo sobre as práticas pedagógicas, bolsistas, coordenadores e supervisores vão percebendo que é na escola que a formação dos professores vai-se materializando, não só no que está aprisionado, mas nos desencontros, nas frustrações, no que deu errado, nos sentidos que escapam ao planejado e que, muitas vezes, ficam ignorados. Dessa forma, o PIBID Biologia é um espaço privilegiado de debate sobre como a prática pedagógica deve ser desenvolvida a partir da demanda apresentada pela escola. Todos têm como tarefa as discussões sobre os problemas vividos pela/na escola, o registro e a reflexão sobre a prática. Assim, o PIBID deixa de ser somente um espaço de vivência dos bolsistas na escola para se tornar um espaço de produção e investigação. Nossas anotações guardam discussões e reflexões das reuniões semanais, dos trabalhos realizados em sala de aula, de reflexões individuais de um percurso do projeto.

Nesse material encontramos perguntas, conversas, afirmações. Palavras que passaram a ser de todos e as quais passamos a perseguir cotidianamente no projeto de iniciação à docência. Nos cadernos de campo pode-se observar que a vivência dos licenciandos na escola fez com que duvidem do modelo pedagógico transmissão-recepção e da concepção ingênua de que ensinar é só saber o conteúdo e usar as técnicas pedagógicas devidamente treinadas. Assim a formação aponta para a direção de um professor que atuará em sua prática pedagógica com uma postura de pesquisador. No Projeto de iniciação à docência os alunos têm uma carga horária de atividades pedagógicas na escola e uma carga horária para reuniões e planejamento e isso faz com que haja um casamento indissolúvel entre investigação e docência, teoria e prática. São várias as anotações que deixam transparecer a importância do PIBID na formação docente. No “corpo a corpus” com esses registros dos vamos reconstruindo e desdobrando o nosso percurso como formadores. Os temas como: a formação, o cotidiano escolar, as bases teóricas da formação positivista, a constituição social mediada pelo outro, a mediação pedagógica, a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, aparecem em diferentes lugares no discurso dos bolsistas. Expostos aos encontros, às conversas, à escola, outros sentidos para a formação são gerados. E para Larrosa a “formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade do leitor” (2006, p.46). Para Larrosa:

> A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e a desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o

> imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele (p.53).

Nessa viagem, vivida por cada um de um modo algumas palavras eram comuns... Processo, inconclusão, construção coletiva, fundamentação teórica, objetivos, estratégias, conhecimentos prévios, linguagem e mediação... São palavras que circularam nas reuniões e estão presentes nas anotações. Pode-se ler em alguns cadernos a preocupação em aprender a fazer uma leitura social do por que os alunos das escolas da periferia eram “penalizadas” pelo próprio fracasso e como, através de novas práticas pedagógicas conseguiríamos trabalhar com diferentes ritmos de aprendizagem e incluir todas elas no trabalho. Isso posto, passamos a destacar alguns aspectos recorrentes nos relatos dos bolsistas na vivência no PIBID como cruciais para pensar o exercício da profissão docente e o sucesso desse projeto na UFOP.

1) A importância das reuniões para a reflexão e ação na docência

Às terças-feiras todos os envolvidos no PIBID se reúnem no Laboratório de Botânica para avaliar e planejar o processo. As decisões são tomadas coletivamente e registradas em um *email* em que todo o grupo tem acesso. Além das reuniões do “grande grupo”, são realizados outros encontros, em pequenos grupos, para a efetivação das propostas em cada uma das escolas. A presença às reuniões é uma condição para a permanência no Projeto e têm se constituído como espaço de formação e tomada de consciência dos problemas enfrentados em sala de aula. Além do comprometimento de cada licenciando, a efetivação do projeto exige o envolvimento coletivo de cada sujeito do Projeto. Dessa forma, as reuniões é um lugar de chamada a todos a responsabilidade e um lugar de socialização de saberes e partilha que torna possível o trabalho coletivo. A consciência da importância do tempo para a reflexão, nas reuniões, emerge nos relatos dos bolsistas do PIBID:

Nas reuniões, realizadas às terças-feiras, nossas propostas são discutidas. Além disso, diferentes metodologias são apresentadas através de textos, explicações, vídeos, discussões e até conselhos que possibilitam melhor desenvolvimento das

práticas em sala de aula. Estudamos autores importantes para a área de educação como Vygotsky e Paulo Freire. (Paula)

O relato dos licenciandos indica que o tempo das reuniões se constitui como um lugar imprescindível para produzir-se na docência, pois esse é um tempo em que o bolsista é levado a pensar sobre como deve ser a prática pedagógica em sala de aula e como tem sido construída essa prática, e, assim, buscar outras maneiras de se fazer tendo como pressuposto uma escola real. É nesse contexto que a consciência do tempo das reuniões aparece nos relatos como imprescindível à formação:

No início foi assim... Um mar de ideias, sem data, hora e nem por onde começar. Durante as reuniões na escola, ficamos eufóricos com tantas possibilidades de trabalho. Colocamos tudo no papel e apresentamos à nossa Supervisora. Ela leu as propostas e pediu que escolhêssemos um dos itens para o trabalho na escola. Depois disso, orientou para que definíssemos um título, objetivos, metodologia de trabalho e avaliação. De início isso nos pareceu uma tarefa complicada. Mas depois se revelou como um importante aspecto do trabalho pedagógico: planejamento para a ação. O tempo das reuniões é uma garantia desse planejamento. (Jérssica)

2) As atividades práticas nas aulas de Biologia

As atividades mais frequentes no planejamento dos bolsistas são as aulas em laboratório. Os bolsistas argumentam que essas aulas são essenciais para que os estudantes compreendam alguns aspectos da linguagem científica. Pois, o laboratório oferece uma oportunidade de utilizar determinados materiais, manusear equipamentos, presenciar fenômenos e organismos a olho nu ou com a ajuda de microscópios. No entanto, o número de planejamentos de aulas em laboratório revela uma ingenuidade na lida com esse espaço no processo educativo. A maioria dos licenciandos imagina que o laboratório de ensino testa a validade das teorias. Para muitos, nesse espaço os alunos da escola têm a oportunidade de *ver a realidade como ela é.* Nos espaços de formação do PIBID temos discutido que as aulas no laboratório não se resumem à docência em Biologia e o papel essencial do

professor como mediador que faz intervenções indispensáveis à construção do conhecimento. Conforme Zanon e Freitas (2007), quando as atividades experimentais demonstram unicamente o que as teorias já explicam, essas atividades se tornam muito limitadas e não favorecem a construção do conhecimento. Dessa forma temos salientado a necessidade de superar essa visão do conhecimento com uma única resposta certa. Dentro desta perspectiva, os bolsistas têm buscado caminhos para que o ensino com atividades práticas envolva mais reflexão e menos demonstração. Esse entusiasmo e ingenuidade dos bolsistas em relação às atividades práticas podem ser percebidos no relato abaixo:

Antes da aula prática, fazíamos uma breve explicação sobre os hábitos alimentares, habitats, e principais estruturas corporais e funções dos animais: ouriço, água viva, bolacha da praia, pepino do mar, dentre outros. Esse estudo foi aceito com grande entusiasmo pelos alunos. Atribuímos como causa principal desse sucesso o fato de que a maioria dos espécimes estudados era marinha e o fato de não fazerem parte do cotidiano dos alunos. (Ana Luíza)

3) O olhar dos licenciandos para a escola e seus alunos

Nos últimos tempos as escolas públicas têm sido alvo de muitas críticas. Denominadas por muitos como “carentes” têm sido geralmente identificadas como locais improváveis de práticas pedagógicas de sucesso. E, alguns dos bolsistas acreditavam nessa impossibilidade de produção de conhecimento em função desse pensamento generalizado em torno da educação pública. Essas generalizações levavam a preconceitos, mitos e crenças que não se verificaram na realidade. Antes de entrar em contato com a escola, alguns licenciandos esperavam encontrar alunos que não gostam de estudar, não fazem tarefas, não participam das aulas, não demonstram entusiasmo pelas atividades escolares... Contudo, os licenciandos ficaram surpresos com o interesse e o engajamento dos estudantes em algumas atividades. Como mostra o relato:

É importante ressaltar dois aspectos observados na aula: a grande curiosidade dos alunos de saber sobre tudo que envolviam as atividades práticas e a organização

dos mesmos, haja vista que em momento algum houve desordem por parte dos discentes, isto acabou nos surpreendendo, pois como ainda eram crianças, este comportamento não era esperado. (Alexsandro)

Esse contato dos bolsistas apresenta a escola pública como um lugar de limites, mas também de possibilidades. No cotidiano das escolas aprendem a importância da mediação do professor e, compreendem que, na maioria das vezes, os alunos não gostam da escola, porque a aula pode estar desinteressante e não se sentem motivados a aprender. Daí a importância da reflexão sobre os alunos que não aprendem na escola e o papel do professor que tem como missão a conquista e a sedução para a grande aventura do conhecimento. É isso que é possível perceber no depoimento:

Em uma de nossas aulas os alunos puderam observar lâminas de tecido vegetal. Protozoários, fios de cabelo e pedaços de cortiça pelo microscópio. Nessa prática, distantes do seu porto seguro – as carteiras, percebemos a timidez dos alunos para se lançar ao conhecimento. Após uma breve apresentação do assunto incentivamos aos alunos a observarem as lâminas no microscópio. Diferente do que esperávamos, eles não tocaram nos instrumentos, olharam com medo e com as mãos para trás, faziam fila e poucos se arriscavam. No fim, depois de encorajados e com mais intimidade com o instrumento ouvimos de uma aluna: "devíamos ter aula prática todos os dias". (Jocimara)

4) Contribuição do PIBID Biologia para a formação dos licenciandos

O PIBID-Biologia envolve a escola e a Universidade, responsabilizando a todos pela formação dos futuros professores. Dessa forma propõe um novo modelo de formação para a licenciatura. Nesse modelo, os bolsistas conquistam autonomia, pois são levados a refletir, tomar decisões, criar durante a ação pedagógica que é sempre complexa, singular, instável, carregada de incertezas e conflitos. O PIBID rompe com concepções educacionais que naturalizam a exclusão ou o fracasso do aluno. No chão da escola os licenciando vão construindo compreensões sobre as culturas de sala de aula e vão percebendo que diferentes formas de interação

podem significar o sucesso ou fracasso dos alunos de camadas populares. Esse processo de formação provoca os bolsistas e para alguns ocorre uma metamorfose em suas concepções de educação e de mundo. Assim os licenciandos se descrevem nesse processo:

As experiências que adquiri fazendo parte do PIBID são incalculáveis. A responsabilidade de planejar e executar uma prática pedagógica trouxe uma maturidade de enxergar as coisas e os problemas de maneira diferente. Sou mais organizada e decidida. O PIBID encoraja a escolha pelo caminho da docência. (Maria Cecília)

Os bolsistas começam a se questionar sobre os modelos os quais foram formados pois vão percebendo que ensinar é mais que conhecer uma técnica, que a educação envolve muitas matizes. Começam a perceber a educação em ciência como uma linguagem que precisa ser ensinada e apropriada pelos alunos. E que essa apropriação ocorre por meio da interação dos sujeitos envolvidos, linguagens e instrumentos de ensino. Ao longo de suas experiências os bolsistas mudam o foco. A princípio preocupavam-se com o que devia ser ensinado. Com o passar do tempo começam a perceber o conhecimento prévio dos alunos e a importância desse conhecimento para a construção de novos conceitos. Isso pode ser percebido no relato:

O PIBID Biologia contribuiu para me mostrar que ensinar Ciências é ir além do que está no livro didático. É ensinar aos alunos a relacionar o conteúdo com o cotidiano deles. E isso é alcançado pelo conhecimento da realidade dos alunos, a interação do professor com eles e uso de estratégias didáticas diversificadas. (Adriana)

Considerações finais

Apesar dos aspectos aqui ressaltados, sabemos que a formação na licenciatura é sempre incompleta e parcial. Contudo, o PIBID em Biologia vem apontando caminhos na formação dos alunos de licenciatura, pois esse Projeto se compromete com os dilemas da educação. Os bolsistas são desafiados a pensar a educação dentro na Escola e não apenas na Universidade. Nesse percurso, novas práticas e estratégias de ensino são construídas em diálogo com as escolas. Esse tem sido um

passo importante para a discussão da formação de professores. Mas não perdemos de vista, que esse é apenas um passo, dentre outros para a concretização do sonho de uma educação pública de qualidade para todos.

Referências

AGUIAR JÚNIOR, O. G. A ação do professor em sala de aula: identificando desafios contemporâneos à prática docente. In: Ângela Dalben; Júlio Diniz; Lucíola Santos. (Org.). *Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 238-264.

FONTANA, R. A. C. Contar a vida - possibilidades e contribuições dos relatos de experiência e das histórias de vida para o estudo dos processos de formação de professores. In: Elizeu Clementino de Souza. (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.* Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006, v. 1, p. 225-237.

KRASILCHIK, M. *Práticas do ensino de biologia*. São Paulo: EDUSP, 2004.

LARROSA, J. Experiencia y Alteridad en educación. 2006. Disponível: http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php? Acesso junho de 2013.

MARANDINO, Martha. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências. Cad. Bras. Ens. Fís. V. 20, n. 2, p. 168 -193, ago. 2003.

MORTIMER, E. F. ; VIEIRA, A.C.F.R. . Letramento Científico em aulas de química para o ensino médio: diálogo entre linguagem científica e linguagem cotidiana. In: Ângela Dalben; Júlio Diniz; Leiva Leal; Lucíola Santos. (Org.). *Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente: Educação em Ciências.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 301-326.

SCHNETZLER, R. P*., Construção do conhecimento e ensino de ciências*. Em Aberto, Brasília, ano 11, nº 55, 1992.

POZO, J.; CRESPO, M. G. *A aprendizagem e o Ensino de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. 5 ed. São Paulo: Artmed, 2009.

ZANON, D. A. V; FREITAS, D. A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. *Ciências & Cognição*; Ano 04, Vol 10, p. 93-103, 2007.

Apoio

Pró-reitora de pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (PROPP), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – (FAPEMIG).

OFICINA DE MATEMÁTICA: REGISTROS DE APRENDIZAGEM NO ESPAÇO DAS FEIRAS DE MATEMÁTICA

Suelen Maggi Scheffer Vieira[124]

RESUMO

Este é um relato de experiência de ensino e aprendizagem, desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental e Médio do Centro de Atendimento a Criança e ao Adolescente (CEAC) da rede municipal de educação da cidade de Sombrio (SC), ligado ao projeto da oficina de matemática. O projeto desta oficina abrange feiras, olimpíadas, teatros, jogos e experimentos correlacionados com a matemática e é desenvolvido no Ceac desde 2009 com os alunos do contraturno da rede regular de ensino. No presente trabalho, apresentamos as “Feiras de Matemática do CEAC” e o relato das práticas de algumas atividades. As feiras relatadas ocorreram nos anos de 2009 e 2010. O público convidado a interagir nas apresentações foram escolas públicas municipais e estaduais, particulares e o instituto federal do município de Sombrio. A proposta pedagógica da oficina é dar espaço as vivências matemáticas dos discentes de forma lúdica e inovadora a fim de aproximar-se da realidade em que os alunos vivem para que os mesmos criem e construam novos saberes. No espaço coletivo das feiras os discentes podem expor ideias para transformar a sociedade escolar em que se inserem; aplicar possibilidades de aprendizagem matemática com diversidade de registros e de representações desenvolvidas no projeto. Objetiva-se o trânsito entre os registros, compartilhando ações e reflexões, tomando como base o conhecimento matemático. O homem como ser social busca e precisa de atividades associadas criando situações de aprendizagem. Nesta perspectiva, a diversidade dos registros semióticos contribui, juntamente com a relação fundamental da aprendizagem matemática desenvolvida por R. Duval, para

[124] Professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Mestre em Educação Científica e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), suel.ms@hotmail.com.

melhores compreensões da disciplina. O presente relato confronta a relação entre esta teoria e os resultados obtidos na construção das atividades da feira, na apresentação das produções pelos alunos, como também as interações dos sujeitos participantes nas visitas. Contudo, pretendemos socializar algumas possibilidades de aprendizagem matemática desenvolvida pelos alunos do Ceac. Antecipamos que, nas produções dos alunos, pudemos observar acentuada compreensão pelos discentes dos saberes matemáticos.

Palavras- chave: Feira de matemática; Diversidades de registros semióticos; Aprendizagem.

WORKSHOP ON MATHEMATICS: RECORDS OF LEARNING IN FAIRS OF MATHEMATICS

Keywords: fair of mathematics; diversities of the semiotic records; learning.

1. Introdução

Na sociedade em que vivemos devemos levar em conta que o sujeito de aprendizagem constrói conhecimento na inter-relação com outros sujeitos mediados pela linguagem e pela cultura em uma dada realidade. Cada trabalho de componente curricular, obrigatório, ou não, pode subsidiar aos alunos esta busca para articulá-los aos seus conhecimentos prévios de forma interativa. É nesta proposta que este relato de experiência se “encaixa” e pretende partilhar saberes. A oficina de matemática é um complexo de atividades e funções que busca nortear as necessidades de se conhecer o mundo da matemática e suas “ramificações”. Identificar a matemática como um todo, na aprendizagem, no ensino e na vivência diária é uma das diretrizes deste projeto, fazendo que com os alunos superem suas dificuldades com relação à disciplina, redescobrindo-a através de sua utilização nas artes, nos jogos e no raciocínio de tarefas cotidianas, facilitando o entendimento desta componente. De acordo com os PCN de matemática: “Respeito pelo

pensamento do outro, valorização do trabalho cooperativo e do intercâmbio de idéias, como fonte de aprendizagem" (PCN, 1997, p.92), são questões presentes na oficina de matemática com suas feiras nos espaços de aprendizagem, consolidando a intenção das bases oficiais. A oficina de matemática se propõe a desenvolver com as feiras a realidade sócio-educativa desta disciplina promovendo uma aprendizagem transformadora para a vida do educando. Ao nos referirmos no decorrer deste trabalho sobre os registros de aprendizagem ocorridos nos espaços coletivos - feiras - temos nos apoiado em Duval (1993, 2003, 2004a, 2004b, 2011) que procura esclarecer: "Os registros são as ferramentas que permitem analisar todas as produções matemáticas, e em primeiro lugar aquelas construídas com objetivo de ensino ou de aprendizagem" (DUVAL, 2011, p.104).

2. Os registros semióticos

Como o ser humano é um ser social, ele se apropria de significados, simbologias atribuindo sentidos e conquistando resultados de aprendizagem. Objetiva-se o trânsito dos registros destas aprendizagens a partir de ações e reflexões sobre o conhecimento matemático. Para Duval "A compreensão (integral) de um conteúdo conceitual repousa sobre a coordenação de ao menos dois registros de representação [...]" (DUVAL, 1993, p.51). Nossa intenção é que as atividades de criação para a feira possam possibilitar este trânsito, ou, ao menos contribuir de alguma forma para a construção do objeto matemático. Entendemos por objeto matemático tudo aquilo que pode se dar por meio de representações muito diferentes. Segundo Moretti, isso se vincula, pois, o trânsito entre as mais diversas representações possíveis de um mesmo objeto matemático em questão é que assume importância fundamental (MORETTI, 2002). Desta forma os discentes poderão encontrar, revelar, demonstrar em suas produções os registros de representação matemáticos que apresentamos a seguir.

Registro Numérico Simbólico (RNS): Este registro é quando tivermos o número ou expressão numérica de números racionais acompanhado da simbologia %. Para Duval os registros numéricos são monofuncionais com representação discursiva (DUVAL, 2004b, p. 52). Logo, os dois que estão a seguir também se

classificam nesta definição de Duval. Poderíamos tomar como exemplo o desenvolvimento do seguinte problema: Quanto é 25% de 300 reais?

Registro Racional Decimal (RQD): Este registro ocorre quando no número ou expressão numérica de racionais está presente números decimais com vírgula, que poderão transformar-se em decimais na forma fracionária a/b, com b ≠ 0. Um exemplo seria efetuar a passagem de 0,5 % para ½%.

Registro Racional Fracionário (RQF): Segue a mesma ideia do decimal, porém com forma fracionária. O exemplo poderá ser o mesmo, porém o registro de partida será aquele que antes foi o de chegada, ou seja, a passagem ½% para 0,5%.

Registro Proporção (RPr): Este registro surge quando o número racional, ou não, na forma de percentual é uma incógnita, semelhante a ideia de regra de três ou proporcional. Neste sentido segundo Duval o RPr é um registro monofuncional de representação discursiva (DUVAL, 2004b, p. 52). Por exemplo, o seguinte problema: O litro de gasolina que custava R$ 2,75 passa a custar R$ 2,89. Qual é a taxa percentual desse aumento?

Registro geométrico (RGe): É quando temos figuras geométricas em até três dimensões. Para Duval este registro é multifuncional de representação não discursiva (DUVAL, 2004b, p. 52). Como exemplo, citamos um recipiente com líquido. A quantidade de líquido neste recipiente poderá ser dada na forma de porcentagem.

Registro de Tabela (RTa): É o tipo de registro que contém uma tabela, ou seja, um quadro que traz informações para resolução da questão. Duval traz que este também é um registro monofuncional de representação discursiva (DUVAL, 2004b, p. 52).

Registro Gráfico (RGr): É quando podemos encontrar qualquer tipo de gráfico, por exemplo, de setores, barras, colunas, linhas e outros. Para Duval o registro na forma de gráfico é um tipo de registro monofuncional de representação não discursiva (DUVAL, 2004b, p. 52). Este tipo de registro poderá exigir do sujeito o controle de ao menos duas variáveis, por exemplo, perceber a proporção e identificar as porcentagens indicadas no gráfico.

Registro Discursivo (RDi): Estes registros são textos, entendidos também como enunciados, como direção ou sentido para as questões. Segundo Duval este registro é monofuncional de representação discursiva (DUVAL, 2004b, p. 52). Um exemplo deste registro são os próprios textos escritos em língua natural, onde neles encontramos informações ou dados para resolver os problemas.

Ao falarmos de objetos matemáticos podemos exemplificá-los como os números, ou, as funções. Já suas representações são as escritas dos números (decimal, percentual, pictórica), os símbolos, os gráficos, etc. Segundo Duval (2004a) não há compreensão em matemática se não pudermos distinguir o objeto de sua representação. A diversidade dos registros semióticos contribui para melhor compreensão da disciplina.

3. Feiras de Matemática - espaços de aprendizagem

As feiras de matemática ocorridas nos anos de 2009 e 2010 surgem neste contexto como um espaço organizado para promover a aprendizagem dos sujeitos orientados pela ação intencional da professora. Atualmente elas são vinculadas ao projeto da oficina de matemática que também é composto por teatros, mostra experimental, olimpíadas e jogos desenvolvidos no Ceac, reunindo alunos da rede municipal e estadual de ensino e orientado pela professora da disciplina – autora do relato. Para a organização desse espaço de aprendizagem houve planejamento e discussão, relacionando atividades lúdicas do saber matemático. A partir daí, elaboramos como os alunos poderiam trabalhar. Desta forma, puderam se organizar em duplas, ou trios, para pensar e criar sobre o que apresentariam nas feiras, de acordo com o tema – conteúdo de comum interesse grupal. Após esta etapa, os alunos descreviam todo o roteiro de criação, desde materiais usados (sugestões de materiais recicláveis), qual seria o nome do trabalho apresentado e até como funcionaria dentro das articulações matemáticas. Neste mesmo período de criação os discentes já separavam em suas casas materiais que pudessem usar como recurso diferenciado para sua criação. Finalizada esta etapa, começou a confecção do mesmo, ou seja, o momento em que os alunos colocavam “vida” ao que tinham projetado para apresentar na feira seja ele um jogo, um experimento, um vídeo, um

material de apoio, dentre outros. O grupo de trabalho deveria estar conectado com o que havia sido escrito anteriormente e com o que produziam no momento, para que já fossem percebendo os possíveis trânsitos entre o registro discursivo e algum outro que viesse a surgir. Neste momento a professora mediava e construía estas análises, à medida que as mesmas surgissem. Constatou-se que muitos alunos já conseguiam neste espaço transitar em ao menos dois registros de aprendizagem matemática. O que segundo Duval caracteriza a compreensão integral do conteúdo conceitual. Ao finalizar a elaboração do material a ser apresentado, os alunos precisavam testar entre si o funcionamento e articulações com o mesmo, isso tornava ainda maior as relações entre os grupos e seus diversos objetos matemáticos, podendo todos os envolvidos na oficina acessar os espaços desenvolvidos pelos colegas. Caso existisse alguma falha ou problema de execução os autores deveriam pensar em formas de reorganizá-lo para tornar possível a sua apresentação nas feiras. Assim, depois deste momento de trânsito coletivo entre colegas em diversos registros de aprendizagem era montado o espaço das feiras com estes materiais. As escolas da cidade (municipais, estaduais, federal e particulares) eram convidadas a interagirem, conhecendo e visitando os trabalhos em dia e horário marcados. Nestas oportunidades, as aprendizagens eram ainda maiores, em razão da interação de todos que vinham para a visita. O resgate do conhecimento matemático se fez com propriedade pelos alunos visitantes e visitados. Por ser inviável descrevermos e analisarmos todas as ações pedagógicas e matemáticas desenvolvidas nas feiras, selecionamos duas atividades que consideramos relevantes para esta discussão e reflexão. A primeira é um jogo: o “Futebol matemático”. A intenção do grupo que o desenvolveu era reproduzir um jogo de futebol de botão, confeccionado com madeira (tabuleiro) e pregos (jogadores), articulado com a geometria. Para isso, os alunos produziram cartas com questões, para que as mesmas fossem respondidas de forma correta cada vez que era feito um gol, para que o mesmo fosse validado. Os alunos conseguiram com esta proposta resgatar os registros geométricos, discursivo e numérico, ocorrendo trânsito entre eles, havendo compreensão do objeto matemático em questão. Os alunos deste grupo ainda conseguiram interações diversas dos colegas visitantes que compreenderam melhor a geometria quando queriam validar seu gol no jogo. A

segunda atividade que destacamos é sobre o material “réguas matemáticas”, produzido com a intenção de se descobrir mais sobre as frações. Os alunos conseguiram registrar na forma racional fracionário transitando para o racional decimal, numérico simbólico, discursivo de forma compreensível, tornando evidente a necessidade da diversidade de registros para uma integral conceitualização do objeto matemático em estudo, as frações. Por fim, os alunos da oficina conseguiram refletir o quanto foram válidas as propostas desde suas criações e aplicações, ressaltando ao final que aprenderam matemática de uma forma diferente. E ainda, nas falas das escolas visitantes, tínhamos um profundo agradecimento por proporcionar um momento tão rico de troca de saberes desta disciplina que ainda é vista com o “terror” dos currículos. Os estudantes ressaltaram que, com o uso de símbolos, conseguiram realizar registros e cálculos com mais agilidade e facilidade. Diante disso abordamos a necessidade da diversidade dos registros de representação para que haja compreensão dos conceitos matemáticos.

4. Aportes finais

A escola e a disciplina de matemática como está organizada hoje apresenta um ensino fechado, com questões fechadas, ou seja, repetição de conteúdos sem preocupação de que forma isso pode ser registrado para haver aprendizagem. Assim, a oficina de matemática surge na tentativa de superar essas questões sistemáticas. Alunos e professores são convidados a trocar saberes nas relações sociais e históricas, de modo a valorizar a compreensão matemática, muitas vezes entendida como utópica. Nesta perspectiva, acreditamos que o ensino organizado e diversificado, na forma lúdica e representacional pode tornar o desenvolvimento intelectual dos sujeitos mais valorizado. O presente relato confronta a relação entre a teoria e os resultados obtidos na construção das atividades das feiras, na apresentação das produções pelos alunos, como também as interações dos sujeitos participantes nas visitas. Diante disso, o objetivo comum dos grupos torna-se um degrau para as conquistas alcançadas desta coletividade. O espaço das feiras é apenas um dos muitos que podem fomentar um ensino-

aprendizagem da matemática de qualidade, apoiado pelas diversidades dos registros de representação que caracterizam a compreensão matemática dada pelo trânsito entre ao menos dois deles.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUVAL, Raymond. Registre de représentation sémiotique et fonctionnnement cognitif de La pensée. Annales de Didactique et de Sciences Cognitives. p. 37- 64. Strasbourg: IREM – ULP, 1993.

_____. Registros de representação Semiótica e Funcionamento Cognitivo da compreensão em matemática. In: MACHADO, S.D.A (org). Aprendizagem em matemática. Cap.1, p. 11 – 34, 2003.

_____. Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales. Tradução de Myriam Vega Restrepo. Colômbia: Universidad Del Valle, 2004a.

_____. Los problemas fundamentales em El aprendizaje de las matemáticas y las formas superiores del desarrollo cognitivo. Tradução de Myriam Vega Restrepo. Colômbia: Universidad Del Valle, 2004b.

_____. Ver e Ensinar a Matemática de outra forma. Entrar no modo matemático de pensar: os registros de representações semióticas. Organização de Tânia M. M. Campos.Tradução de Marlene Alves Dias. São Paulo: Proem, 2011.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MARANDINO, Martha. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, vol.26, p.94-108, 2004.

MOREIRA, Marco A. Ensino e aprendizagem: Enfoques Teóricos. São Paulo: Moraes, 1985.

NUNES, Terezina; BRYANT, Peter. Crianças fazendo matemática. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NUNES, T. et al. Educação matemática: números e operações numéricas. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA, S. M. S. Registros Semióticos em Porcentagem: Análise da produção de alunos na resolução de problemas de triparticionados. 2013. p. 205. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica)- UFSC Florianópolis, 2013.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PIBID UNESC – SUBPROJETO INTERDISICPLINAR E AS CONTRIBUIÇÕES DE NÓVOA

Daiane Cândido Mezari[125]
Suzemar Fenilli de Freitas[126]
Ricardo Luiz de Bittencourt[127]

RESUMO

A formação de professores no Brasil tem sido objeto de estudo por muitos pesquisadores. Há uma considerável ampliação de estudos e pesquisas acerca da formação de professores observada pela publicação de livros, artigos e eventos científicos. Nessa perspectiva de investimentos na formação de professores, o governo federal tem contribuído com programas que visam fortalecer a formação de professores. Uma dessas ações seria o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID que busca oportunizar aos estudantes de licenciatura experiências teórico-práticas na escola pública de educação básica. Este artigo é um relato de observações efetuadas em sala de aula, pelo grupo Pibid – Subprojeto Interdisciplinar, relacionadas com o texto Formações de professores e Profissão docente de António Nóvoa. As observações foram realizadas em sala de aula de uma determinada escola pública de Criciúma- SC e em particular de dois professores. Busca-se refletir acerca da formação docente, compreendendo como se dá esse processo no cotidiano escolar tomando por base as primeiras impressões do grupo a partir das observações efetuadas em sala de aula. As observações realizadas e o estudo do texto de Nóvoa indicam que o contexto em

[125]Unesc/ Letras/day_mezari@hotmail.com

[126] Unesc/Pedagogia/suzemarlds@hotmail.com

[127] Unesc/Pedagogia/rlb@unesc.net

que se desenvolveu o projeto há fortes indícios de intensificação do trabalho e proletarização do magistério. Falta, portanto, a construção de espaços formativos que integrem desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Palavras-Chave: Professor; Escola; Formação Docente.

TRAINING OF TEACHERS IN PIBID AT UNESC - INTERDISICPLINARY SUBPROJECT AND THE CONTRIBUTIONS OF NÓVOA

Keywords: teacher; school; teacher training.

1 Introdução

A formação de professores em termos mundiais e nacionais vem crescendo consideravelmente. Os movimentos de reforma educacional têm enfatizado a importância do professor como protagonista das transformações da educação e da escola. A ampliação de pesquisas, dissertações, teses, artigos, livros e eventos científicos demonstram o quanto a formação de professores precisa ser investigada a partir de uma multiplicidade de olhares, tanto em termos de temáticas que se conectam com os processos formativos quanto em métodos e técnicas de pesquisa. A multiplicidade de estudos e pesquisas sobre a formação docente nos indica possibilidades de reflexão sobre a constituição processual do ser professor.

No caso do Brasil, o governo federal também tem contribuído com a formação de professores criando programas como o Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR e também o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID. Esses dois programas federais de formação de professores foram assumidos pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC a exemplo de outras universidades do país. No caso do PARFOR, ofertamos o curso de Licenciatura em Ciências Sociais e atualmente, o curso de Licenciatura de Física. Quanto ao PIBID, estamos no segundo projeto envolvendo

todos os cursos de Licenciatura e também um subprojeto de caráter interdisciplinar, que deu a condição de escrevermos esse texto.

O presente artigo se propõe a refletir acerca da formação docente, compreendendo como se dá esse processo no cotidiano escolar tomando por base o texto *Formação de Professores e Profissão Docente de António Nóvoa.* Também pretendemos relatar as impressões do grupo a partir das observações efetuadas em sala de aula, no primeiro semestre de 2014. Desse modo se constitui e se fortalece o projeto institucional do PIBID/ UNESC que busca estabelecer a intertextualidade entre a formação inicial e continuada.

2 Formação de professores

O Programa de Iniciação a Docência – PIBID se organiza a partir do diálogo entre a escola pública e as universidades que fazem a formação inicial de professores. Há, portanto, nesse processo três atores: o estudante de licenciatura, o professor universitário e o professor da escola pública que atuando de forma coletiva contribuem para melhorar a formação de professores.

No subprojeto interdisciplinar priorizamos o estudo das práticas de leitura no contexto da escola a partir de diferentes campos disciplinares. Por isso, fazem parte do projeto estudantes do curso de Artes Visuais, Letras, História e Pedagogia.

Contudo, estamos na fase inicial do projeto estudando a formação de professores tomando como referência as contribuições de Nóvoa. Depois de realizarmos o estudo do texto, foi proposto ao grupo que buscasse focar o olhar na escola pública nos sinais de intensificação do trabalho docente, proletarização do magistério e desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Esses eixos de análise se constituíram a partir das leituras e discussões realizadas do texto de Nóvoa.

As observações foram realizadas nos meses de abril e maio em uma escola de educação Básica da rede estadual de Criciúma- SC, lócus em que se desenvolve o subprojeto interdisciplinar com o apoio dos professores que lá atuam.

Proletarização e profissionalização

Os termos proletarização e profissionalização circulam no contexto escolar sobretudo naqueles momentos onde o coletivo de professores param para refletir sobre as suas condições de trabalho. Pensamos que o trabalho do professor na escola pública é muitas vezes um trabalho solitário, pois há poucos espaços organizados para que os professores possam se profissionalizar em grupo.

Neste tópico conceituaremos os termos profissionalização e proletarização. O primeiro consiste em um processo através do qual os trabalhadores melhoram a sua posição perante a sociedade, elevam os seus rendimentos e atuam como autores na produção de conhecimento juntamente com os educandos, ou seja, são produtores do seu próprio trabalho.

O segundo é o processo semelhante, porém inverso. Quando os professores não alcançam essa autonomia em sala de aula, eles sofrem a degradação no seu processo de profissionalização. O processo ocorre mediante alguns fatores que contribuem para esse declínio, como o uso do livro didático, o excesso de carga horária de trabalho, e o acúmulo de tarefas que compete ao professor. Além disso, a padronização das tarefas na escola sem reflexão, também contribuem para a proletarização.

Relacionando os conceitos citados com as observações realizadas, constatou-se que o acúmulo de tarefas que compete ao professor, o uso do livro didático, a falta de comprometimento entre ele e ainstituição escolar e os demais envolvidos como os pais, no processo de educação, geram a proletarização.

Nas observações efetuadas na escola foi possível perceber que esse processo se destacou-se visto que o fazer predomina em relação ao refletir, ou seja, a execução da padronização do ensino dificulta a reflexão sobre própria prática.

Intensificação do trabalho docente

Ancorada à proletarização, a intensificação do trabalho docente está relacionada a aspectos que degradam a profissão. Por conta do baixo rendimento financeiro, o professor assume muitas aulas priorizando a quantidade e não a qualidade. Desse modo, a carga exaustiva de trabalho dificulta o planejamento de

aulas baseadas em concepções pedagógicas mais progressistas, e acabam sendo guiadas pelo livro didático:

> A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade [...] (NÓVOA, 1995 apud Apple &Jungck, 1990, p. 156).

Nessa separação entre a execução do trabalho em que um pensa e o outro executa, o livro didático deixa de estar a serviço do professor, e passa a ocupar o lugar do docente diminuindo a possibilidade de desenvolvimento profissional do educador. Além disso, o professor se ampara em outros profissionais da área, anulando-se enquanto produtor do conhecimento e consequentemente perdendo os conhecimentos construído durante sua formação.

Na instituição observada, pôde-se perceber que o ensino é em grande parte regido pelo livro didático, supondo que os professores estão sobrecarregados de tarefas curriculares e, por isso recorrem ao material como instrumento facilitador de ensino.

Além disso, as aulas são em parte comprometidas em consequência do tempo utilizado para a intervenção do professor na organização das turmas que são numerosas. Metodologias de ensino que negam a participação dos geram indisciplinas uma vez que as atividades propostas não têm significado para os estudantes.

Também o curto espaço de tempo disponibilizado para o desenvolvimento pedagógico do conteúdo abordado implica para degradação do desenvolvimento profissional do docente e do processo ensino aprendizagem como um todo.

Os estudos realizados acerca de Nóvoa fortalecem a tese de que as instituições educativas podem construir estratégias de aperfeiçoar os processos

formativos de professores. Para Nóvoa a articulação entre desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional.

Desenvolvimento pessoal: produzir a vida do professor

Segundo Nóvoa, a formação docente deve se realizar numa perspectiva crítico-reflexiva, proporcionando autonomia ao professor e construindo uma identidade profissional. No entanto, para que isso aconteça de maneira eficaz, o professor tem de investir em uma formação continuada em que ele tem a oportunidade de socializar seus saberes com outros docentes, e inteirar-se de outros conhecimentos a fim de construir sua própria identidade.

Neste sentido, Nóvoa menciona que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.” (1995, p. 26) Assim, o professor não está apenas desempenhando o papel de formador, mas também de formando. Importa destacar que a relação dialética entre professores requer uma reflexão sobre quem nós somos, ou seja, a formação de professores passa pela auto-formação.

Porém, o que se percebe na instituição observada é um desencorajamento no investimento do conhecimento partilhado dos professores, dificultando a troca das experiências significativas no percurso de formação e produzindo individualismo e isolamento entre os profissionais.Tal fato torna-se agravante para a profissão docente impedindo o desenvolvimento pessoal do professor, pois inibe a prática da reflexão antes, durante e após a sua atuação.

Desenvolvimento profissional: produzir a profissão docente

Quanto a este aspecto, é fundamental o exercício da práxis reflexiva na ação do professor perante o seu fazer pedagógico, em que ele reflete constantemente sobre a sua prática didática para aprimorar seu método em sala de aula. Também, o docente deveria refletir sobre a reflexão da reflexão já efetuada dessa prática, buscando teóricos com o propósito de aprimorar suas concepções de ensino.

Nessa perspectiva, Nóvoa menciona que “É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico” (1995, p. 28).

Outra forma de ampliar o desenvolvimento profissional é o comprometimento da instituição escolar em promover momentos coletivos que estabeleçam a troca de conhecimentos e as particularidades vivenciadas de cada docente, bem como suas dificuldades e anseios no decorrer do processo de formação. Para o autor,

> As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projectos (NÓVOA. 1995, p. 28).

O profissional da educação deve questionar-se quanto à sua disposição na aceitação de novos conhecimentos, de mudanças da própria concepção de formação entre outros fatores.

Na instituição observada, os professores não fazem uso da reflexão de sua prática, além de um grande desencontro de informações entre eles. Também não são realizados eventos que promovam a troca de conhecimentos entre os profissionais.

A coletividade só é explícita em momentos como no conselho de classe, em que os educadores discutem apenas sobre os estudantes, rotulando-os, e nem cogitam a possibilidade de uma melhoria na atuação docente e o desempenho dos alunos. Por conta disso, a má atuação em sala de aula se confirma, e o objetivo de formar sujeitos atuantes e críticos, se torna ainda mais inalcançável.

Desenvolvimento organizacional: produzir a escola

Visto que o ambiente escolar é fundamental para a construção do desenvolvimento intelectual do indivíduo, a instituição escolar e o professor têm de

caminhar juntos constantemente em busca de sua formação, a fim de garantir um ensino qualificado para produzir um cidadão crítico, atuante no meio em que está inserido.

Trata-se, portanto em conciliar o trabalho e a formação num ambiente educativo, que amplie o conhecimento tanto do aluno como o do professor. Deve haver uma transformação pedagógica nas salas de aula com o apoio da gestão escolar, para que haja projetos na instituição que promovam essa inovação.

Além disso, Nóvoa (1995, p. 30) defende que “Os professores têm que ser activos nas diversas faces dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação.” Ou seja, o docente deve participar ativamente tanto no seu processo de formação como no processo da instituição, avaliando o percurso desse desenvolvimento.

No que se refere ao desenvolvimento organizacional da escola observada, percebeu-se uma falta de comunicação entre a comunidade escolar.Esse fato resulta em um individualismo entre os profissionais da educação, evitando a disseminação de boas práticas escolares, como experiências positivas vivenciadas no âmbito educacional e, impedindo a efetivação de projetos que promovam uma inovação pedagógica, fundamental para o desenvolvimento organizacional da escola.

Evidenciaram-se também, na instituição em questão, que alguns professores lecionam várias disciplinas, o que gerou dúvida quanto à formação dos docentes e seu desempenho em sala de aula.

Considerações finais

Ressaltando que as observações na escola se deram num curto período de tempo, constatou-se até o momento que alguns fatores contribuem para o processo de proletarização, como o acúmulo de tarefas que compete ao professor, o uso do livro didático, a falta de comprometimento entre ele e a instituição escolar no processo de educação.

Além disso, percebeu-se também um desencorajamento no investimento do conhecimento partilhado dos professores, dificultando a troca das experiências

significativas no percurso de formação e produzindo individualismo e isolamento entre os profissionais.

Ademais, a organização escolar contribui para a proletarização ao invés da profissionalização. Pôde–se perceber também, que os envolvidos no processo educacional da instituição observada, não veem os espaços escolares como ambientes formadores.

REFERÊNCIAS

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13 – 33.

UNIDADES DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA NA ABORDAGEM DA EVOLUÇÃO BIOLÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Yuri Zanerippe Miguel[1]
Samuel Costa[1]
Felipe Damasio[128]

RESUMO

Essa investigação teve como objetivo abordar o tema Evolução Biológica no Ensino Fundamental sob a perspectiva da Aprendizagem Significativa, por meio da construção, utilização e avaliação de duas Unidades de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS). A pesquisa foi realizada em Araranguá (SC) em uma escola da Rede Municipal de Ensino com 14 alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental em três etapas: planejamento e construção das Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS); aplicação das UEPS e; análise das UEPS desenvolvidas. Os temas abordados foram organizados respeitando a diferenciação progressiva, ou seja, começando com assuntos mais gerais e diferenciando aos poucos até chegar aos conceitos mais específicos, assim como a reconciliação integradora foi promovida. Foi percebido que os alunos aparentavam pouco conhecimento sobre Evolução Biológica, entretanto, durante as realizações das atividades foram evidenciadas evolução conceitual. Essa mudança é importante para que os alunos evoluam de maneira contínua para um melhor entendimento do mundo que os cerca, tornando-se críticos e cidadãos atuantes socialmente.

Palavras-chave: Educação Básica; Ensino de Ciências; Evolucionismo; Aprendizagem Significativa.

[128] Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus Araranguá (IFSC) – Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Física. e-mail: yuri.zanerippe@gmail.com - samuel.costa@ifsc.edu.br -felipe.damasio@ifsc.edu.br

THE EDUCATIONAL UNITS POTENTIALLY RELEVANTS TO THE APPROACH OF THE BIOLOGICAL EVOLUTION IN ELEMENTARY EDUCATION

Keywords: elementary education; teaching of sciences; evolutionism; meaningful learning.

Introdução

A Evolução Biológica busca explicar a diversidade da Vida na Terra, proporcionando excelente oportunidade para a análise e reflexões, assim comopara o desenvolvimentodo espírito crítico daqueles que a estudam (Tidon; Vieira, 2009). Por isso, a abordagem dessetemano âmbito escolar é de suma importância, uma vez que a escola, muitas vezes, é o único local de divulgação do conhecimento científico (Reis et al, 2009).

Considerando tal fato, vários trabalhos vêm sendo desenvolvidos analisando o ensino da Evolução Biológicasobdiversos enfoques, como a representação social de professores de Biologia e alunos do Ensino Médio sobre o tema (Araújo et al., 2009; Oleques et al., 2011; Silva et al., 2011; Ferreira e Mathias, 2011; Valença e Falcão, 2012; Almeida, 2012), o ensino do evolucionismo na disciplina de Biologia no Ensino Médio (Zamberlan; Silva, 2009; Pereira et al., 2013) e a abordagem do tema em livros didáticos de Biologia (Dias; Bortolozzi, 2009; Zamberlan; Silva, 2012).

A partir da análise dos estudos acima elencados foiobservado que há distorção de alunos e professores acerca do entendimento do tema, assim como a superficialidade na abordagem da Evolução Biológica em livros didáticos. Além disso, foi verificado que nenhum dos trabalhosanalisou a utilização de metodologias diferenciadas para o desenvolvimento do tema na Educação Básica, assim como a execução de todos foi no âmbito do Ensino Médio, inexistindo estudos semelhantes no Ensino Fundamental. Com isso, a realização de investigações que visem analisar a utilização de estratégias diferenciadas para o desenvolvimento da Evolução

Biológica no Ensino Fundamental se faz urgente, para que seja possível o preenchimento da lacuna existente.Além disso, o ensino do tema em questão se constitui discussão fundamental para o ensino de Ciências, pelo fato de gerar um grande debate nos campos de conhecimento e saberes ligados à cultura, à crença e à Ciência.

Autilização de estratégias de aprendizagem inovadoras e diversificadas para se abordar o evolucionismo na Educação Básica éalgo necessário. A partir de novas estratégias didáticas é possível propiciarmaior compreensão do tema, assim como da natureza da Ciência e da natureza do pensamento científico. Assim, a abordagem daEvolução Biológica na Educação Básica pode ser facilitada pela Aprendizagem Significativa, por essa oportunizar a ruptura com estereótipos e preconceitos históricos, filosóficos e científicos. Além disso, pode permitir o confronto de pensamentos, das diferenças e de olhares acerca do mundo, sendo esse um desafio constante no ensino.

No contexto da Aprendizagem Significativa a utilização das concepções prévia dos alunos é importante, uma vez que a mente é conservadora e a aprendizagem ocorre a partir do existente na estrutura cognitiva. A importância das concepções alternativas nesse processo é reforçada pelo fato de a maior parte das informações serem obtidas fora do espaço escolar, onde há disseminação de interpretações incorretas ou superficiais trazidas pela publicidade, televisão, cinema, histórias em quadrinhos, revistas, jornais e internet. Isso afeta diretamente a forma como os conceitos sobre as ciências serão compreendidos em sala de aula (Santos; Calor, 2007).

Diante o contexto, as atividades desenvolvidas na presente proposta foram norteadas pela Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. A referida Teoriasalienta que são necessárias pelo menos duas condições básicas para que a aprendizagem significativa ocorra: a disponibilidade e a predisposição em aprender (Moreira e Masini, 2001).

A natureza do material a ser aprendido e a estrutura cognitiva do educando devem estar disponíveis aos conceitos subsunçores específicos do novo material a ser aprendido, ou seja, do material didático potencialmente significativo. Além disso, o aluno deve ter a predisposição em aprender e não apenas em

memorizar, pois sem essa condição,independente dasignificânciado material, não haverá aprendizagem significativa (Moreira e Masini, 2001).

A predisposição em aprender pode ser despertada procurando relacionar temasde Ciência abordados com o cotidiano dos alunos. A partir disso é possível promover a consciência da importância do conhecimento científico para o exercício da cidadania, a partir de materiais potencialmente significativos, assim como do planejamento, da implementação e da avaliação de Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS) (Moreira, 2011).

Essa investigação teve como objetivo abordar o temaEvolução Biológica no Ensino Fundamental sob a perspectiva da Aprendizagem Significativa, por meio da construção, utilização e avaliação de duas UEPS.

Metodologia

A pesquisa foi realizada na cidade de Araranguá (SC), em uma escola da Rede Municipal de Ensino com 14 alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, com idades entre 12 e 14 nos. O critério de inclusão da escola foi o de alunos e professores não terem participado de intervenção prévia sobre o tema Evolução Biológica e pertencerem ao 8º ano do Ensino Fundamental. Além disso, a escola foi escolhida em face ao perfil receptivo à atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A investigação foi dividida em três etapas desenvolvidas com base em Moreira (2011): planejamento e construção das Unidades de Ensino Potencialmente Significativas(UEPS); aplicação das UEPS e; análise das UEPS desenvolvidas.

As duas UEPS utilizadas foram desenvolvidas e aplicadas no primeiro semestre de 2014, durante 20 horas-aula. As UEPS foram constituídas de aulas expositiva-dialogadas realizadas com o auxílio de *data-show*, *slides*, vídeos, dinâmicas, experimentos de baixo custo, leitura e discussão de textos paradidáticos, simulações computacionais. Essas visaram melhor entendimento e compreensão acerca dos temas abordados.

Com o objetivo de direcionar as UEPS foram criadas questões norteadoras para cada uma delas, como: I – Quais foram os principais pensadores das ideias evolucionistas e II – O que são fósseis? Como se formam? Fóssil vivo?!

Isso Existe?Além disso, os temas abordados nas aulas foram organizados respeitando a diferenciação progressiva, ou seja, começando com assuntos mais gerais e diferenciando aos poucos até chegar aos conceitos mais específicos. Além disso, a reconciliação integradora foi promovida, pois todas as atividades foram relacionadas com os encontros anteriores.

Para a coleta dos dados oriundosda realização da pesquisa foi utilizado o diário de campo, onde foram anotadas todas as observações e informações percebidas durante as aulas. O diário de campo é um instrumento muito importante em pesquisas realizadas no âmbito da Educação, pois permite o registro diário de "*observações sobre conversas informais, comportamentos […] gestos e expressões que digam respeito ao tema de pesquisa*" (Minayo, 1993, p.100).

Resultados

A primeira UEPS buscou abordar a contribuição dos principais pensadores para a formulação da Teoria da Evolução Biológica. Inicialmente, foi realizada uma discussão sobre o significado do conceito de Evolução Biológica,a fim de se conhecer as concepções prévias dos alunos. No início os alunos tiveram receio em conceituar o termo, porém alguns afirmaram que o termo podia ser entendido como "*melhoramento*", "*mais vida"* e "*crescimento*". Outros o relacionaram com a origem da Vida na Terra, dando como respostas, por exemplo, que "*foi Deus que nos criou*", "*viemos dos macacos*", "*começou na água*" e "*com seres autótrofos*".

Após foiutilizado como organizador prévioo vídeo da abertura de um episódio do desenho animado "Os Simpsons – Homer Evolution", extraído do site *https://www.youtube.com/watch?v=faRlFsYmkeY*. O vídeo ilustrou algumas afirmações feitas pelos alunos, como oinício davida na água, o melhoramento de certas habilidades motoras ea descendência do homem a partir do macaco. Em seguida, foi discutida a ideia de que o ser humano não teve origem do macaco, enfocando o conceito de ancestral comum. Para isso, foi utilizada a analogia com os graus parentescos de avós, bisavós, assim sucessivamente.

No momento seguinte foi realizada uma discussão sobre Lamarck e suas principais contribuições para o entendimento da Evolução Biológica. Assim, foi

abordada a Lei da Transmissão das Características Adquiridas e a Lei do Uso e Desuso, ambas postuladas pelo evolucionista citado.As referidas leis foram exemplificadas por meio dos seguintes questionamentos: um homem ao fazer academia e ficar bem “forte”, será que seus filhos nascerão “fortões” também? E as girafas, será que ficaram com os pescoços longos de tanto usar? Durante as discussões tais questões foram respondidas, além de ser destacada a importância de Lamarck como precursor do pensamento acerca do fenômeno de adaptação dos seres vivos ao ambiente.

Em seguida, foi explicitada a importância de Alfred Wallace nos estudos de Evolução e suas observações que contribuírampara a elaboração da Teoria da Evolução de Charles Darwin. Ao final, foi distribuído aos alunos um texto paradidático chamado “Alfred Wallace – Aventuras na Amazônia no século XIX”, juntamente com um jogo de palavras cruzadas e questões norteadoras que foram discutidas na aula seguinte.

No início do encontro seguinte foi lido e discutido o texto distribuído na aula anterior com a participação dos alunos, ressaltando as principais observações e descriçõesde Wallace na Amazônia. Em seguida, foi realizada a correção das palavras cruzadas e questões relacionadas ao texto, aproveitando para aprofundar as discussões sobre o tema.

No encontro posterior se começou a abordar Darwin,por meio daleitura e discussãodo texto “Charles Darwin – Cientista desde Menino”. O texto destacou a infância de Darwin e o convívio com seu irmão e irmã, suas decisões de estudo, que contrariavam seu pai, o momento do embarque no navio *Beagle* e a vida amorosa do evolucionista, que quase o fez desistir do embarque.Além disso, o texto destacou a comunicação com Wallace, que contribuiucom a elaboração daTeoria da Seleção Natural.

Para auxiliar na visualização do trajeto da viagem de Darwin foi utilizada uma animação disponível no site *http://revistaescola.abril.com.br/ciencias/fundamentos/viagem-descobertas-432334.shtml.*O recurso em questão enfatizou as principais observações realizadas pelo cientista durante a viagem, o percurso feito pelo navio, destacandoos trajetos no Brasil, assim como, pequenostrechos falados por Darwin. A partir dessa

simulação os alunos puderam ter a noção da grandiosidade e da importância dos trabalhos realizado pelo evolucionista.

A atividade de simulação “tente pegar”, adaptada de Mori et al. (2006) foi realizada no encontro seguinte.Para isso, os alunos utilizaram alicates, com tamanho, abertura e forma diferentes, para pegar grãos de tamanhos diversos. A atividade foi desenvolvia com o objetivo de que os alunos percebessem a característica de cada alicate proporcionava maior ou menor dificuldade em pegar os grãos. Dessa forma, foi possível fazer analogia como os bicos das aves, que apresentamadaptações parao tipo de alimentação. Isso permitiua discussão sobre a Teoria da Seleção Natural eremeteràs observações dos tentilhões das ilhas de Galápagos realizada por Darwin. Nesse momento, foi retomado o conceito de ancestral comum, nos quais descendem características favoráveis à sobrevivência, sendo essas mantidas através de gerações em milhares de anos,permitindo a reconciliação integradora dos conceitos vistos anteriormente.

Para complementar a explicação sobre os fenômenos observados por Darwin nas ilhas de Galápagos foi lido edebatido o texto “Evolução e diversidade pelo bico das aves”. Na discussão do texto foram enfatizadas as conclusões de Darwin sobre como ocorreria o processo de especiação.

A contribuição dos trabalhos de Fritz Müller para a Teoria da Evolução Biológica foi abordada no momento seguinte. Para tanto, foi realizada uma aula expositiva-dialogada, na qual se ressaltou o principal motivo da vinda de Müller para o Brasil, assim comoa importância das observações, catalogação de animais marinhos e envio dessas informações para Darwin. Após, foi realizada a leitura de algumas cartas trocadas entre Darwin e Müller, destacando as contribuições do último para os trabalhos do primeiro. Com a realização dessa atividade foi objetivado a ciência da existência de um evolucionista no Brasil, fato esse que é esquecido nos livros didáticos de Ciências e Biologia.

No início da próxima etapa foi apresentado o vídeo “Nós, os fantásticos seres vivos! Uma breve história sobre a Evolução”, extraído do site *https://www.youtube.com/watch?v=pYbKhi5rqqs*, que mostrou de forma animada algumas semelhanças entre diversos seres vivos. Após a exibição do vídeo foi realizada uma recapitulação dos conceitos discutidos até então e que foram

revisitados no vídeo, e posteriormente foi construído um mapa mental individual em sala.

Para iniciar a segunda UEPS que enfocou os fósseis, foi realizada uma aula expositiva-dialogada com auxílio de *data show,* que foi norteada por três questionamentos: “o que são fósseis?”, “Como se formam?” e “Fóssil vivo?! Isso existe?”. Para o primeiro questionamento, os alunos afirmaram que fósseis são *“restos de ossos”, “restos de animais”, “conchas”* e *“animais encontrados no gelo”*. Para o segundo questionamento não foiobtida nenhuma explanação, ou até mesmo concepção prévia. Já em relação à existência de fóssil vivo, a grande maioria acreditava que isso não poderia existir, pois *“para ser fóssil tem que estar morto*”, como destacou um dos estudantes.

Posteriormente, foiabordado os tipos de fossilização, as condições especiais para a formação de fósseis e a dificuldade de se encontrar e formar um fóssil, surgindo dúvidas, como “é fácil de achar um fóssil?”. Para responder a esse questionamento, foi destacado de forma sucinta o trabalho do arqueólogo, além das condições necessárias para a formação desse profissional. Após, foramapresentados fósseis reais aos alunos,atividade que enriqueceu as aulas, uma vez que os alunos puderam manusear um fóssil, além de auxiliar na compreensão dos conceitos sobre a formação dos diferentes tipos de fósseis.

Em seguida, foi apresentado aos alunos o vídeo intitulado “Floresta petrificada guarda relíquias de tempo anterior aos dinossauros” retirado do site *https://www.youtube.com/watch?v=5vhj5KkiV7E*, que apresentou um sítio arqueológico de uma floresta petrificada localizada no Rio Grande do Norte, onde muitos fósseis foramencontrados. A apresentação desse vídeo teve como o objetivo revisitar os conceitos apresentados nas aulas anteriores, uma vez que naquele momento foi possível visualizar outro organismo petrificado, que não fosse somente restos animais.

A leitura e discussão do texto “Fóssil vivo? Isso existe?!” foi realizada no encontro posterior, destacando os principais conceitos, além de questões levantadas pelos alunos. Em seguida,foi preenchido e corrigido um caça-palavras referente ao texto discutido.

Para melhor entendimento sobre a formação de fósseis foi simulado a construção de fósseis junto aos alunos. Para tanto, a turma foi dividida em três pequenos grupos, onde cada grupo recebeu os materiais para a realização da atividade. Os materiais utilizados consistiram em uma forma de bolo, cinco quilos de areia e de gesso, um balde com sete litros de água, uma bacia para o preparo do gesso, uma colher para a mistura, uma régua para nivelamento da areia e um pincel para limpeza do fóssil já pronto.

Discussão

O desenvolvimento e aplicação das UEPS levaram em consideração as concepções prévias dos educandos, assim como os princípios facilitadores para formação de conceitos de maneira significativa,destacados por Moreira (2000): diferenciação progressiva, reconciliação integradora, organização sequencial e a consolidação.

Foi possível verificar que algumas concepções prévias estavam muito focadas na espécie humana, alémde formadas a partir de informações errôneas oriundas do senso comum, como, por exemplo, de que o ser humano veio do macaco. Para Zamberlan e Silva (2009) são comuns as concepções da sociedade sobre Evolução Biológica que considere somente à evolução humana, ao invés de todos os seres vivos, ocorrendoisso inclusive nas escolas na ocasião da abordagem do tema. Isso pode ocorrer devido ao fato de haver grande antropocentrismo por parte do ser humano, em relação aos outros seres vivos.

Após a aplicação das UEPS foi possível perceber indícios de que a concepção de Evolução Biológica modificou e que os alunos conseguiram relacionar a concepção prévia com o conhecimento cientificamente aceito. Esse fato sugere que houve contribuição para o processo de evolução conceitual nos educandos após o desenvolvimento das atividades.A mudança conceitual ocorre quando o aluno se sente insatisfeito com as concepções já existentes, entendendo o novo conceito e percebendo que esse tem a capacidade de resolver os problemas que suas concepções anteriores já não solucionam (Posneret al., 1982).

O levantamento das concepções prévia dos alunos no início de cada UEPS foi importante, pois a partir disso foi possível oportunizar que a nova informação interagisse com os conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva. A partir desse processo, a informação nova pode se relacionar, de forma não literal e não arbitrária, com o conteúdo já existente nessa estrutura, ocorrendo uma interação entre as informações, conforme destacam MoreiraeMasini(2001).

Diversos materiais foram utilizados como organizadores prévios no desenvolvimento da UEPS, tais como os vídeos – dos Simpsons(“Nós, os fantásticos seres vivos! Uma breve história sobre a Evolução”) e o *trailer* oficial do filme “A Era do Gelo 4 –a simulação “Tente pegar” – bico das aves – e as aulas expositivas-dialogada, com auxílio de *slides.*Os organizadores prévios utilizadospossibilitaram identificar nos alunos uma pré-disposição em aprender, sendo essa uma das condições para que a aprendizagem ocorra de forma significativa (Moreira, 2000; 2008). Além disso, serviram para manipular a estrutura cognitiva dos alunos, para que assim, fosse possível criar condições para que a aprendizagem significativa ocorresse, servindo de ponte cognitiva entre os conceitos prévios apresentados pelos educandos e os conceitos abordados, fato esse destacado por Moreira(2008) como indispensável.

As situações ao longo da aplicação das UEPS que propiciaram aos alunos acessar a reconciliação integradora foram várias, como a leitura e discussão de textos, a apresentação de vídeos, o desenvolvimento de experimentos, a demonstração de fósseis verdadeiros, os caça-palavras e as palavras cruzadas. Por meio dessas atividades foi possível retomar os conceitos aprendidos anteriormente, servindo como forma de o aluno alcançar a reconciliação integradora. Sendo assim, não que a retomada de conceitos seja a própria reconciliação integradora, mas uma maneira de acessá-la. Desse modo, a reconciliação integradora é uma forma, a partir de um conceito novo, de acessar o conceito inicial, maior, que foi utilizado na abordagem de novos conceitos.

O princípio da reconciliação integradora é a antítese da prática usual de separar os materiais instrucionais em tópicos ou seções independentes. A programação de conteúdo, nesse caso, explora explicitamente relações entre preposições e conceitos de forma que as diferenças e similaridades importantes

fiquem claras, além de reconciliar inconsistências (Moreira, 2008). Nesse contexto, os materiais didáticos potencialmente significativos exerceram papel muito importante.

A utilização de materiais didáticos potencialmente significativos para abordar a Evolução Biológica possibilitou que os alunos aprendessem de forma significativa. A utilização desses materiais é uma das premissas da teoria de Ausubel, pois a natureza do material a ser aprendido e a estrutura cognitiva do aluno devem estar disponíveis aos conceitos pré-existentes, propiciando assim, a Aprendizagem Significativa Crítica (Moreira, 2000).Assim, a utilização de textos de divulgação científica, os experimentos, as aulas expositiva-dialogadas por meio de *slides,* as imagens, por exemplo, foi bastante vantajosa, pois o uso correto desses materiais, variando o tipo, propiciou a pré-disposição em aprender o tema abordado, por parte dos alunos.

A leitura e discussão de textos auxiliou o entendimento sobre os assuntos, sendo perceptível o interesse e a disposição dos alunosem realizar essa atividade, uma vez que a maioria participou da leitura, tornando-a mais interativa. A leitura e discussão de textos de divulgação científica são atividades que instigam a participação dos alunos, permitindo a construção e reconstrução de conhecimento, tornando a aprendizagem significativa (Assiset al., 2012).A principal função dos textos de divulgação científica é fazer pensar sobre os fenômenos cotidianos, alémde levar os alunos à reflexão de elementos que provavelmente não seriam percebidos em situações que não fossem as de ensino (Almeida, 2012).

Nessa mesma direção, a realização de experimentos foi importante, uma vez que por meio deles, em um primeiro momento, foi possível a visualização de conceitos pertinentes aos temas abordados ea aproximaçãodos conceitos ao cognitivo do aluno. Nas aulas de Ciências atividades experimentais são importantes (Galiazziet al., 2001) por permitirem que os alunos se tornem ativos no processo de ensino e facilitarem a formação de sujeitos críticos e autônomos, contribuindo para a aprendizagem científica. Para Moreira (2008) os experimentos permitem ainda, relacionar os temas abordados com o cotidiano, tornando a aprendizagem significativa, onde um novo conceito é incorporado a um prévio existente na

estrutura cognitiva, favorecendomudanças conceituais e construção de novos conhecimentos.

O favorecimento de mudanças conceituais e a construção de novos conhecimentos ficaram claro no momento em que os alunos exemplificaram o processo de seleção natural, pois a maioria relacionou a explicação com a experiência realizada em sala de aula com alicates que simularam os bicos das aves. Assim sendo, essa atividade, que foi um experimento, cumpriu o papel de (re)construir o conhecimento na estrutura cognitiva e consolidá-lo, não servindo apenas como algo meramente ilustrativo.

Já as aulas expositiva-dialogadas, realizadas com o auxílio de *slides,*propiciaram maior interação entre os alunos e o mediador, ou seja, foi dada a liberdade e a possibilidade aos alunos de falarem suas concepções prévias, sem medo de acertar ou errar, junto ao mediador, para que assim fosse possível (des)construir seu conhecimento. Além disso, com o auxílio dos *slides* foi possível mostrar imagens, como as da árvore evolutiva, por exemplo, que facilitaram a abordagem dos temas, ficando clara a importância das imagens para o desenvolvimento das UEPS utilizadas.

A necessidade da utilização de recursos visuais associados ao texto, como imagens, não somente como mera ilustração, mas como suporte para a ampliação do entendimento do apresentado, é algo eminente no ensino de Ciências. Isso se deve ao fato da necessidade da existência de outras formas de leitura que chamem a atenção dos leitores e instiguem o gosto por essa prática (Pacheco; Ramos, 2013). Assim, por meio da leitura os processos mentais, a atribuição de significados, a compreensão, a transformação, o armazenamento e o uso da informação são considerados agentes importantes da própria construção do conhecimento (Moreira, 2001).

As imagens são importantes devido ao fato de a sociedadeestar inserida em contextos imagéticos, onde a imagem tem importância para melhor interpretação e compreensão do mundo e do cotidiano. A importância das imagens foi evidenciada por Pacheco e Ramos (2013) entre professores e alunos, uma vez que ressaltaram que a leitura de imagens pode proporcionar melhor compreensão e interpretação dos significados.Dessa forma, é esperado que mais professores desenvolvam

práticas pedagógicas sob a ótica da leitura imagética, a fim de tornaras aulas e o aprendizado significativos.

Considerações finais

Considerando a possível existência de barreiras históricas e religiosas acerca do tema Evolução Biológica, buscou-se ressaltar o ensino de uma Teoria cientificamente aceita, tratando-a como uma verdade não absoluta, muito menos como única, colocando-a em constante questionamento. Assim, essa abordagem foi realizada por meio de umenfoque histórico-fenomenológico, com o intuito de contemplar lacunas de professores e alunos no ensino do evolucionismo no Ensino Fundamental.

Dessa forma, esse trabalho visou utilizar novas abordagens que podem contribuir para uma significativa mudança no cenário atual do ensino do evolucionismo nas escolas. Por isso, durante a realização dessainvestigação foram desenvolvidas atividades que buscaram aguçar a criticidade dos alunos embasado na Teoria da Aprendizagem Significativa.

Foi percebido que os alunos incialmente aparentavampoucoconhecimento sobre Evolução Biológica, entretanto, durante as realizações das atividades foi evidenciadaevolução conceitual. Essa mudança é importante para que os alunos evoluam de maneira contínua para um melhor entendimento do mundo que os cerca, tornando-se críticos e cidadãos atuantes socialmente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. A. A revista Ciência Hoje das Crianças na sala de aula: a dialogia do texto de divulgação científica.In:ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO AMBIENTE, 3., 2012, Rio de Janeiro. Atas... Rio de Janeiro: Área de Ensino de Ciências do Rio de Janeiro, 2012. p. 1-13.

ALMEIDA, D. F. Concepções de alunos do Ensino Médio sobre a origem das espécies. Ciência & Educação, v. 18, n. 1, p. 143-154, 2012.

ARAÚJO, E. S. N. N.; CALDEIRA, A. M. A.; CALUZI, J. J.; CARVALHO, S. G. Concepções criacionistas e evolucionistas de professores em formação e em exercício.In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis.Anais... Florianópolis: ABRAPEC, 2009.

ASSIS, A.; CARVALHO, F. L. C.; AMORIM, C. E. S.; SILVA, L. F.; SILVA, L. G. L.; DOBROWOLSKY, M. S. Aprendizagem significativa do conceito de ressonância. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v.12, n.1, p.61-80, 2012.

DIAS, F. M. G.; BORTOLOZZI, J. Como a evolução biológica é tratada nos livros didáticos do Ensino Médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis – SC: ABRAPEC, 2009.

FERREIRA, R. D. S.; MATHIAS, M. O. J. M. Investigando um possível confronto entre a hipótese Criacionista e Teoria Evolucionista para a origem da vida.Revista Eletrônica de Biologia, v.4, n.1, p.1-13, 2011.

GALIAZZI, M.C. et al. Objetivos das atividades experimentais no Ensino Médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de Ciências. Ciência & Educação, v.7, n.2, p.249-263, 2001.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde. 2 ed. São Paulo: Hucitec–Abrasco, 1993.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa Crítica. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 3., 2000 , Lisboa: 2000.Atas... Lisboa, 2000. p. 33-45.

MOREIRA, M. A. Unidades de Ensino Potencialmente Significativa – UEPS. Aprendizagem Significativa em Revista, v.1, n.2, p.43-63, 2011.

MOREIRA, M. A; MASINI, E. F. S. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. 2. Ed São Paulo: Centauro, 2001.

MOREIRA, M. A. Organizadores prévios e a Aprendizagem Significativa. Revista Chilena de Educación Científica, v. 7, n. 2, p. 23-30, 2008.

MORI, L.; MIYAKI, C. Y.; ARIAS, M. C. Os tentilhões de galápagos: o que Darwin não viu, mas os Grants viram. Genética na escola,v. 1, n. 2, p. 1-3, 2006.

OLEQUES, L. C.; BARTHOLOMEIA-SANTOS, M. L.; BOER, N. Evolução biológica: percepções de professores de biologia.Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 10, n. 2, p.243-263, 2011.

PACHECO, T. A.; RAMOS, C. O. Percepção de alunos e professores da rede pública e privada de ensino de Araranguá sobre leitura imagéticas nas aulas de Física. In:SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 20., 2013, São Paulo.Atas... São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2013. p.1-12

PEREIRA, H. M. R.; BIZZO, N.; MARCO, V. O ensino de Evolução Biológica no Ensino Médio brasileiro e a influência das crenças religiosas.In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁTICA DE LAS CIÊNCIAS, 9., 2013. Anais...Girona: COMUNICACIÓN, 2013. p. 2409-2414.

POSNER, G. J., STRIKE, K. A.; HEWSON, P. W.; GERTZOG, W. A. Accomodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change. Science Education, v. 66, n. 2, p. 211-227, 1982.

REIS, P.; BRAGA, R.; LIMA, V.; SANTOS, A. L. Reflexões sobre o ensino de evolução e suas consequências diante da laicidade estatal.In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 3., 2009. Anápolis – GO.Anais... Anápolis, 2009.

SANTOS, C. M. D.; CALOR, A. R. Ensino de biologia evolutiva utilizando a estrutura conceitual da sistemática filogenética – II.Ciências & Ensino, v. 2, n. 1, dez. 2007.

SILVA, H. O.; AMORIM, N.; SANTOS, E. S. L. A biologia evolutiva apresentada por alunos do Ensino Médio: (RE) pensando conceitos e pontos de vista.Revista Eletrônica de Biologia, v.4, n.2, p.80-92, 2011.

TIDON, R.; VIEIRA, E. O ensino da evolução biológica: um desafio para o século XXI. Com Ciência, v.107, abr., 2009.

VALENÇA, C. R.; FALCÃO, E. B. M. Teoria da evolução: Representações de professores de biologia e suas relações com o Ensino Médio.Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias, v.11, n.2, p.471-486, 2012.

ZAMBERLAN, E. S. J.; SILVA, M. R. O evolucionismo como princípio organizador da Biologia. Revista Eletrônica Temas & Matrizes, v. 8, n. 15, p. 27-41. 2009.

ZAMBERLAN, E. S. J; SILVA, M. R. O ensino de Evolução Biológica e sua abordagem em Livros Didáticos. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 187-212, 2012.

PESQUISA NOS ACERVOS DE INSTITUIÇÃO SUPERIOR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR DA FACULDADE DE CIÊNCIAS POLÍTICAS E ECONÔMICAS DO RIO GRANDE

Ademir Cavalheiro Caetano[129]
Giana Lange do Amaral[130]
Patricia Weiduschadt[131]

RESUMO

Este trabalho de pesquisa caracterizado como pesquisa exploratória, tem como principal instrumento as chamadas fontes de "papel", consultando fontes no Arquivo Central da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e o Catálogo Geral da referida instituição de ensino superior. Valiosa, também, foi a pesquisa no acervo existente no Núcleo de Memória Francisco Martins Bastos – NUME, permitindo contato com fontes que possibilitam conhecer e compreender a cultura escolar da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas da cidade do Rio Grande, no período compreendido entre 1959 e 1969, ano este em que a instituição objeto do estudo foi incorporado a então, novel Universidade do Rio Grande.

Palavras-chave: Educação; Instituições de ensino; Faculdade de Ciências Econômicas.

RESEARCH ON COLLECTIONS OF HIGHER EDUCATION: APPROACHING THE SCHOOLAR CULTURE OF THE *FACULDADE DE CIÊNCIAS POLÍTICAS E ECONÔMICAS* FROM *RIO GRANDE*

[129] Mestrando em Educação, UFPEL.
[130] Prof. Dr.ª, UFPEL.
[131] Prof.ª Dr.ª, UFPEL.

Keywords: Education; Educational Instituition; Faculdade de Ciências Econômicas.

INTRODUÇÃO

A Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande criada por Lei Municipal em Rio Grande no ano de 1955 e mantida pela Fundação Cidade do Rio Grande, sendo esta instituída com a finalidade de criar os primeiros cursos superiores na cidade, portanto será o lócus da pesquisa. Essa comunicação objetiva compreender de forma inicial a cultura escolar (JULIA, 1995) da referida instituição a partir de fontes do acervo localizado no Arquivo Central da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O objetivo do trabalho neste acervo é tentar classificar e levantar dados para melhor elucidar a cultura escolar da citada faculdade nos anos compreendidos entre 1959-1969.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho caracterizado como pesquisa exploratória (GIL, 2002) e também considerado bibliográfico e documental, tem como principal instrumento as chamadas fontes de “papel”(GIL, 2012). No trabalho de consulta a estas fontes, foi pesquisado no Arquivo Central da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, foram levantados documentos relativos aos momentos iniciais da vida da personalidade jurídica da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande, e foram encontrados livros de registros das atividades de ensino superior. Outra fonte importante foi o Catálogo Geral da FURG com importantes dados sobre parte da história das instituições de ensino superior na cidade. Esse conjunto de acervos permite inicialmente embasar os dados apresentados, que fazem parte da cultura escolar específica da citada instituição de ensino superior.

ONDE SE LOCALIZA A FACULDADE

Para melhor entendimento é preciso contextualizar sobre a Faculdade, objeto da pesquisa. Faz-se necessário alguns comentários sobre aspectos geográficos e históricos do município que abriga a Instituição de Ensino Superior, que será proposta essa investigação.

Rio Grande era o nome genérico dado às águas que correm desde o estuário do Rio Guaíba até o Oceano Atlântico, através da Lagoa dos Patos. Com as lutas entre espanhóis e portugueses pela posse das terras, em 1737, o local foi escolhido para construção do Forte Jesus-Maria-José, tendo sido promovida a vinda de índios catequizados e famílias do Rio de Janeiro e de Laguna. Formou-se, assim a povoação de Rio Grande de São Pedro. Cessadas as lutas, várias medidas foram tomadas para o reerguimento da antiga Vila, que mais tarde, foi escolhida para a Sede Municipal.

O distrito foi criado com a denominação de Rio Grande, por Provisão de 06.08.1736 e elevado a categoria de vila com a mesma denominação em 17.07.1751 e, com sede na antiga povoação, passou a condição de capital em 1745. Após ser extinta em 1763, retornou à categoria de vila por Alvará de 27-04-1809 e Provisão de 06-10-1809. Foi elevado à condição de cidade com a denominação de Rio Grande, pela Lei Provincial n.º 5, de 27-06-1835.

Situado na porção meridional da planície costeira, atualmente é um município urbano industrial, possuindo uma área de 2.814 quilômetros quadrados.

Pelo censo demográfico de 2010 a população era de 197.228 habitantes (IBGE, 2012).

Em função da posição geográfica, instalou-se um complexo portuário industrial, com destaque para o polo pesqueiro, o de fertilizantes e, recentemente o polo naval (Catálogo Geral FURG 2013).

O ENSINO SUPERIOR EM RIO GRANDE

A realidade do município do Rio Grande, na segunda metade do século XX, revelava a carência total de escolas de nível superior. A consciência de tal realidade, aliada ao propósito de modificá-la, resultou em um movimento cultural

cuja finalidade precípua era a criação de uma Escola de Engenharia, justificada pela existência de um parque industrial que demandava elevado número de profissionais na área. Como a referida escola deveria ter uma entidade mantenedora, segundo os moldes exigidos pelo Ministério da Educação e Cultura, através de uma Fundação de Ensino Superior, e para cumprir essa exigência foi instituída a Fundação Cidade do Rio Grande no dia 8 de julho de 1953 (Catálogo Geral FURG 2013).

Instituída a entidade mantenedora, pelo Decreto n.º 37.378 foi autorizado o funcionamento da Escola de Engenharia Industrial, reconhecida através do Decreto n.º 46.459 de 18 de julho de 1959 e federalizada pela Lei n.º 3.893 de 02 de maio de 1961, como estabelecimento isolado.

Posteriormente, surgiu a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas através de Lei Municipal de n.º 875 de 22 de julho de 1956 e através do Decreto n.º 43.563 de 24 de abril de 1958, o Governo Federal autorizou o seu funcionamento.

Em 1959, ano do centenário de nascimento de Clóvis Beviláqua, foi iniciado um movimento visando à instalação de uma Escola de Direito em Rio Grande, que seria mantida financeiramente pela Mitra Diocesana de Pelotas, e em 02 de fevereiro de 1960, pelo Decreto n.º 47.738, fosse autorizado o funcionamento da instituição, que recebeu o nome de Faculdade de Direito Clóvis Beviláqua, reconhecida pelo Decreto n.º 56.461 de 14 de junho de 1965.

A existência de um vínculo cultural entre Rio Grande e Pelotas favoreceu o surgimento de novos cursos, haja vista o grande número de candidatos que aspiravam a outros cursos de nível superior, buscando-se então, a instalação da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande. Através do Decreto n.º 61.617 de 03 de novembro de 1967 foi reconhecida a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande (Catálogo Geral FURG 2013).

Em época em que a filosofia educacional do País admitia, a título precário, o funcionamento de escolas isoladas no sistema de ensino superior e a Reforma Universitária preconizava a aglutinação de unidades independentes menores, em complexos estruturais maiores, organizadas em função de objetivos comuns, foi assinado o Decreto-Lei n.º 774, autorizando o funcionamento da Universidade do Rio Grande – FURG, em 20 de agosto de 1969 (Catálogo Geral FURG 2013).

A FACULDADE DE CIÊNCIAS POLÍTICAS E ECONÔMICAS

A Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas de Rio Grande foi criada pela Lei Municipal n.º 875 de 22.07.1956, e pensando com base no que preconiza AMARAL,

"É fundamental o desenvolvimento de pesquisas sobre a História da Educação Brasileira levando-se em conta as especificidades regionais e as singularidades locais e institucionais" (AMARAL, 2005, p.23).

É de suma importância, o trabalho de pesquisas sobre a história da educação brasileira, por isso decidiu-se desvendar fatos que antecederam e que aconteceram nos primeiros anos dessa Unidade Acadêmica que foi, seguramente, importante marco no desenvolvimento do ensino superior na cidade do Rio Grande.

Para a realização deste trabalho, que foi classificada como pesquisa exploratória, com base do que Gil diz

> [...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (GIL, 2002, p.41).

Ainda segundo Gil, este trabalho pode ser classificado como bibliográfico e documental, pois apresenta as seguintes características, que são, com base no delineamento, que expressa, em linhas gerais, o desenvolvimento da pesquisa de acordo com o procedimento adotado para a coleta de dados. Segundo referido autor, há dois grupos de delineamentos,

> [...] aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo grupo, estão a pesquisa experimental, a pesquisa

> ex-post facto, o levantamento e o estudo de caso(GIL, 2012, p. 43).

Utilizamo-nos, como fontes, dissertações de mestrado, que aproveitamos conforme fala Barros,

> [...] outro setor de ponta em termos de conhecimento atualizado é constituído pelas dissertações e teses. Muitas delas não foram publicadas, ou então encontraram edição mais resumida depois de sua defesa, mas certamente todas poderão ser buscadas nas bibliotecas das suas universidades de origem. Estabelecer um diálogo com as teses que se desenvolveram em torno de temáticas afins com o trabalho que se pretende realizar é não apenas trazer novos elementos para o debate, mas potencializar a intertextualidade que se construída pelo pesquisador(BARROS, 2005, p.61).

Nas quartas, quintas e sextas décadas do século XX, o município de Rio Grande começou a viver período de grande retração econômica com a falência de tradicionais empresas que eram o sustentáculo da economia local e como diz (SILVEIRA, 2012, p. 72)

> As décadas de 1950 e 1960 são emblemáticas do ponto de vista econômico e concomitantemente espacial para a cidade do Rio Grande, pois ocorre decadência fabril e ao mesmo tempo forte expansão urbana através de vários loteamentos e a criação de entidades de ensino superior.

E sobre a Faculdade Ciências Políticas e Sociais, (SILVEIRA, 2012, p. 78) tem a dizer que, é interessante ressaltar a atuação dos estudantes do curso de Economia no “reerguimento da cidade do Rio Grande”, em 1960.

Após a criação do curso de Engenharia Industrial, que tinha como objetivo formar pessoal com elevado conhecimento técnico para suprir as necessidades da

atividade industrial, que mesmo em período de estagnação econômica, foi a principal fonte de ocupação dos cidadãos desta cidade marítima, a instituição da Faculdade de Ciências Sociais e Econômicas, surgiu com a missão de formar cidadãos com conhecimento do pensamento econômico, para fomentar a criação de novos empreendimentos e até mesmo alavancar o crescimento das unidades econômicas já estabelecidas. Com objetivos tão altaneiros a criação da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande, recebeu o imprescindível apoio da Fundação Cidade de Rio Grande e também da Prefeitura Municipal de Rio Grande, que por último foi quem realmente impulsionou o movimento de instalação deste importante órgão acadêmico.

No trabalho de SILVEIRA (2012,p. 76) é revelado que muito embora a instituição criada seja e Faculdade de Ciências Políticas, o segundo curso de ensino superior criado em Rio Grande - a Escola de Engenharia foi a primeira -, o que vingou na realidade, da Faculdade, objeto deste trabalho, foi o curso de Ciências Econômicas. Como segue a análise da autora:

> Após o funcionamento da Escola de Engenharia, os anseios por novos cursos continuaram, pois a formação de engenheiros supria apenas parte das necessidades locais. Assim, com o apoio da Prefeitura Municipal, a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas foi criada, em 1955, e autorizada a funcionar, em 1958, tendo como primeiro diretor o professor Roberto Coimbra Edon. Para Nunes (2004, p. 49), o período de três anos para a autorização do curso demonstrou as dificuldades da Faculdade em atender as exigências legais, de um corpo docente apropriado, de adequadas instalações, bem como de um acervo bibliográfico significativo. Essas dificuldades comprometeram o curso de Ciências Políticas que não se concretizou, sendo contemplado apenas o curso de Ciências Econômicas.

Ao pesquisar no Arquivo Central da Universidade Federal de Rio Grande, buscou-se

informações em documentos que entendemos servir de testemunhos dos tempos passados e apoiados no que diz BELLOTO (p. 16),

> ... os arquivos que são unidades de armazenamento, processamento e transferência de informação, podem por natureza, ser ao mesmo tempo testemunhos e agentes da concretização de todas as possibilidades da atividade acadêmica (BELLOTO,1989, p. 16).

Os documentos foram encontrados em perfeito estado de conservação, convenientemente acondicionados de forma a possibilitar um trabalho de pesquisa rápido e em ambiente adequado, dirigido por equipe de profissionais arquivistas do quadro de servidores, que fazem um trabalho, que atende aos objetivos preconizados por BELLOTO, que discorre assim sobre o assunto:

> No sentido geral os arquivos finais tem múltipla razão de ser para as entidades que os produzem/acumulam/organizam/utilizam: uma delas é o incremento à eficiência administrativa devido a melhor eficácia do sistema informativo; outra é de ordem cultural integrante do patrimônio documental local e nacional; a terceira razão relaciona-se aos interesses do cidadão (BELLOTO, 1989, p. 24).

Foram selecionados alguns documentos relativos aos momentos iniciais da vida da personalidade jurídica do segundo – mais antigo - curso superior instituído na cidade do Rio Grande, e encontrados diversos livros de registros das atividades da referida entidade de ensino superior. Nestes livros, foram encontrados – quase - todos os registros de matrículas dos alunos que frequentaram o curso de Ciências Econômicas no período a que o estudo se reporta. Pode-se dizer quase todos, porque do ano de 1968 nada foi localizado com relação ao registro de alunos matriculados. Para simplificar e melhor visualizar os dados, foi elaborada uma

tabela, que apresenta a quantidade de alunos matriculados em cada ano e identificada o gênero dos alunos inscritos.

FACULDADE DE CIÊNCIAS POLÍTICAS E ECONÔMICAS - Matrículas por ano

	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1969	1970	TOTAL
Homens	9	4	10	6	38	22	21	33	23	20	30	216
Mulheres	2				2	4		1	3	4	12	28
TOTAL	11	4	10	6	40	26	21	34	26	24	42	244

Fonte: Arquivo Central - FURG

Observando a tabela, verifica-se que, da população regularmente matriculada, predominava a matrícula de homens, sendo que nos anos iniciais, de 1959 até 1963, apenas quatro mulheres frequentaram as aulas do curso de Ciências Econômicas. Apenas nos anos de 1969 e 1970, o percentual de mulheres matriculadas, em relação ao número de homens, atingiu os índices de 20%(vinte por cento) e 40% (quarenta por cento) em cada um dos anos, respectivamente, e, isto pode ser considerado significativo diante do histórico até então apresentado no curso superior em estudo.

Foram identificados, no livro de registro de alunos matriculados, os nomes das duas estudantes que se matricularam no curso em março de 1959:

- Maria Alves Henriques, nascida em 31.07.1931, matrícula número 4, folhas 6 do Livro de Registros;

- Iolanda Dirce de Figueiredo, nascida em 13.04.1933, matrícula número 7, folhas 9 do Livro de Registros.

Registramos que o primeiro aluno matriculado no curso, foi o senhor Vetonil Dias de Oliveira, em março de 1959, matrícula número 1 às folhas 3 do Livro de Registro de Matrículas.

Para demonstrar a evolução percentual, em relação ao ano anterior, do número de alunos da Faculdade de Ciências Sociais e Econômicas, ou do curso de Ciências Econômicas, que foi o que efetivamente prosperou, pode ser ilustrado a

partir da seguinte tabela.

FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS - Evolução percentual – novas matrículas

	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1969	1970
Matrículas	11	4	10	6	40	26	21	34	26	24	42
Evolução-%	0	-60%	150%	-40%	567%	-65%	-35%	62%	-23,5%	-7,60%	75%

Fonte: Arquivo Central - FURG

Em 1959, a instituição iniciou suas atividades com apenas onze alunos e no ano seguinte houve uma redução de 60%, ingressando apenas quatro novos estudantes, mas comparando o ano de 1961 com o anterior o acréscimo percentual foi de 150%. No ano posterior, 1962, o número de matrículas caiu em 40%, pois ingressaram apenas seis novos alunos. No entanto, em 1963, houve um incremento de 567%, no número de alunos ingressantes matriculados no curso. Como mostra a tabela, houve redução na procura pelo curso também nos anos seguintes de 1964, 1965, 1967 e 1969. Percebe-se que quando o curso de Ciências Econômicas, já estava sob a gestão da Fundação Universidade de Rio Grande – FURG – nome dado a época – o número absoluto e percentual de alunos crescera de forma bastante significativa, ou seja, 75%. No período a que foi referido neste trabalho, o curso de Ciências Econômicas recebeu, em termos absolutos, um total de 202 alunos.

Nos livros e registros encontrados, durante o período de pesquisa, foi possível deparar com livros onde constavam as disciplinas oferecidas a relação de alunos, a quantidade de matriculados por disciplinas e que professor ministrava cada uma das cadeiras oferecidas. Conforme o registro da tabela abaixo:

DISCIPLINAS OFERECIDAS - 1960 - 2.º ANO

DISCIPLINAS	QUANT.ALUNOS	PROFESSORES
Moeda e Crédito	15	Aldo Lapoli
Valor e Formação de Preços	15	José Carvalho Freire
Estrutura das Organizações Econômicas	15	José Carvalho Freire
Direito Privado - Instituições	15	Fernando Eduardo Freire
Geografia Econômica	15	Roberto Coimbra Edon
Estrutura e Análise de Balanços	15	Odilon Gomes de Oliveira

Fonte: Arquivo Central - FURG

Na tabela acima, têm-se para o ano de 1960, portanto para alunos do segundo ano do curso, a oferta de seis disciplinas, todas elas com quinze alunos matriculados e o nome de cada um dos professores que as ministraram. Curioso, porque não foi descoberto documentação que explicasse o fato encontrado, é que em 1959 havia onze matrículas, mas no segundo ano do curso, em 1960, havia quinze alunos matriculados. O acréscimo de quatro alunos, talvez tenha decorrido de transferências de alunos oriundos de outras instituições.

Abaixo, a tabela com os dados do ano de 1961, para os alunos do segundo ano do curso, para o qual consta seis matriculados em cada disciplina, portanto situação similar ao ano anterior, pois se entraram apenas quatro alunos em 1960, não poderíamos ter seis em 1961, mas possivelmente tenha sido algum caso de reprovação no ano anterior ou novos alunos oriundos de outras entidades de curso de nível superior.

As disciplinas para o segundo ano foram as mesmas de 1960 e os professores também, os mesmos.

DISCIPLINAS OFERECIDAS - 1961 – Para alunos do2.º ANO

DISCIPLINAS	QUANT.ALUNOS	PROFESSORES
Estrutura e Análise de Balanços	6	Odilon Gomes de Oliveira
Valor e Formação de Preços	6	José Carvalho Freire
Moeda e Crédito	6	Aldo Lapoli

Instituições de Direito Privado	6	Fernando Eduardo Freire
Estruturas das Organizações Econômicas	6	Carlos Moll
Geografia Econômica	6	Roberto Coimbra Edon

Fonte: Arquivos FURG

Para o ano seguinte, 1962, as disciplinas oferecidas foram às mesmas dos anos anteriores e os professores continuaram os mesmos. Em 1961, entraram dez alunos e em 1962, para o segundo ano, aparece nove alunos em cada disciplina, portanto, algum aluno foi reprovado no ano anterior ou houve evasão. Os professores continuaram os mesmos dos anos anteriores. Pode-se observar o quadro a seguir:

DISCIPLINAS OFERECIDAS - 1962 - 2.º ANO

DISCIPLINAS	QUANT.ALUNOS	PROFESSORES
Estrutura e Análise de Balanços	9	Odilon Gomes de Oliveira
Valor e Formação de Preços	9	José Carvalho Freire
Moeda e Crédito	9	Aldo Lapoli
Instituições de Direito Privado	9	Fernando Eduardo Freire
Estruturas das Organizações Econômicas	9	Carlos Moll
Geografia Econômica	9	Roberto Coimbra Edon

Fonte: Arquivos FURG

Para o terceiro ano do curso, obviamente, outras disciplinas, novos professores, a exceção de dois dos que ministravam aulas para o segundo ano. Se todos os onze alunos que ingressaram em 1959 tivessem concluído com êxito seus estudos nos anos anteriores, teríamos onze alunos, mas como nos registros há dezessete alunos, talvez tenha sido, também, transferência de estudantes antes fazendo curso em outras instituições do gênero.

DISCIPLINAS OFERECIDAS - 1961 – Para alunos do 3.º ANO

DISCIPLINAS	QUANT.ALUNOS	PROFESSORES
Estatística e Metodológica	17	Carlos Moll
Ciências das Finanças	17	Aldo Lapoli
Repartição da Renda Social	17	Stello Riet
Ciência da Administração	17	Giovani Roque di Sesu
Comércio Internacional e Câmbio	17	Miguel Glaser Ramos
História Econômica Geral e do Brasil	17	Jorge Luiz Susini

Fonte: Arquivos FURG

Para o ano de 1962, as disciplinas para a terceira série do curso foram as mesmas do ano anterior e os professores também os mesmos, a exceção de duas disciplinas, para as quais não constavam o nome do profissional encarregado de ministrá-las.

DISCIPLINAS OFERECIDAS - 1962 – Para alunos do 3.º ANO

DISCIPLINAS	QUANT.ALUNOS	PROFESSORES
Ciências das Finanças	4	Aldo Lapoli
Repartição da Renda Social	4	
Ciência da Administração	4	
Comércio Internacional e Câmbio	4	Miguel Glaser Ramos
História Econômica Geral e do Brasil	4	Jorge Luiz Susini

Fonte: Arquivos FURG

Ao se referir ao quarto ano do curso, em 1962, encontramos dezesseis matrículas para cada uma das duas disciplinas e estranhamos que nos registros constassem apenas duas, ministradas por profissionais com atuação nas segundas, e terceiras séries.

DISCIPLINAS OFERECIDAS - 1962 - 4.º ANO

DISCIPLINAS	QUANT.ALUNOS	PROFESSORES
Estudos Comparados dos Sistemas Econômicos	16	Roberto Coimbra Edon
Estatística Econômica	16	Carlos Moll

Fonte: Arquivos FURG

Não foram localizados outros registros para com relação às disciplinas do primeiro ano do curso, mas pode-se perceber, pelo mesmo número de alunos matriculados em cada uma das disciplinas, de que era um curso com disciplinas anuais.

Os professores que ministraram as disciplinas antes relacionadas, tiveram seus serviços normatizados, quanto ao pagamento pelo trabalho realizado, através do Decreto Municipal nº 1.802 de 09 de agosto de 1958. O Decreto definia que pelo efetivo exercício da cadeira, cada professor recebia uma remuneração a título precário de Cr$ 3.000,00(três mil cruzeiros) e seus serviços seriam considerados de relevância. Nesse mesmo documento consta que os professores catedráticos somente teriam direito a percepção da remuneração mensal, desde que no efetivo exercício da cadeira para a qual foram designados.

Para os professores que não estivessem no exercício efetivo de suas cadeiras, fariam juz a gratificação de Cr$ 200,00(duzentos cruzeiros) por reunião que comparecessem, isto em eventos da Congregação, do Conselho Técnico Administrativo e do Departamento.

Nesse mesmo diploma legal ficava estabelecido que o diretor da Faculdade receberia também a título precário, a remuneração de Cr$ 3.000,00(três mil cruzeiros) mensais e a verba de Cr$ 2.000,00 por mês a título de representação.

Quando em visita ao Núcleo de Memória Francisco Martins Bastos – NUME pertencente a Universidade Federal do Rio Grande, pesquisando o acervo depositado naquele local, e como no Arquivo Central, o serviço de profissionais da área nos permitiram acesso fácil e rápido aos documentos procurados, e, dentre eles deparou-se com o Decreto Municipal n.º 1.803 de 11 de agosto de 1958, que dá provimento, através de nomeação, as cadeiras da referida faculdade, ficando assim

constituída a grade curricular e os professores catedráticos interinos responsáveis pelas disciplinas.

Para a primeira série do Curso de Ciências Econômicas foram nomeados, o Dr. Hélio Benjamin Vieira para a cadeira de Complementos de Matemática; economista Miguel Glasser Ramos para a disciplina de Economia Política; economista José Carvalho Freira, para Valor e Formação de Preços; economista Giovani Roque Di Gesu para Contabilidade Geral e o Dr. Odenath Pereira Ferreira para a cadeira de Instituições de Direito Público.

Foram nomeados para a segunda série do Curso, o Dr. Mario Schroeder Rodrigues para a disciplina de Estrutura das Organizações Econômicas; economista José Carvalho Freire para a cadeira de Valor e Formação de Preços; economista Fuad Abdalla Nader para Moeda e Crédito; economista Roberto Coimbra Edom para Geografia Econômica; economista Carlos Horst para Estrutura e Análise de Balanços e o Dr. Fernando Eduardo Freire para Instituições de Direito Privado.

Para o terceiro ano do curso de Ciências Econômicas, o Decreto contempla os nomes do economista Francisco Bianchini para a disciplina de Repartição da Renda Social; economista Fuad Abdalla Nader para Comércio Internacional e Câmbio; economista Carlos Moll para Estatística Metodológica; economista Odilon Gomes de Oliveira para História Econômica e Geral do Brasil; economista Carlos Horst para Ciência das Finanças e o Dr. Mario Schroeder Rodrigues para Ciência da Administração.

O quarto ano do curso tinha o economista Carlos Moll para a cadeira de Evolução da Conjuntura Econômica; o economista Giovani Roque di Gesu para Política Financeira; economista Miguel Glasser Ramos para a discplina de História das Doutrinas Econômicas; economista Atilio dos Santos Oliveira para Estudo Comparado das Doutrinas Econômicas e o Dr. Jorge Luiz Susini para Princípios de Sociologia Aplicados a Economia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste trabalho foram consultadas muitas fontes, entre elas, arquivos, livros de registros, atas, catálogos, legislação e jornal, e que após análise e interpretação dos dados recolhidos, permitiram discutir e obter resultados.

Nessa primeira aproximação através da consulta e classificação dos dados pode-se observar os sujeitos que faziam parte da instituição, bem como a organização curricular, como o número de alunos e alunas, perfil dos professores, disciplinas oferecidas, professores que ministraram as disciplinas oferecidas.

Inicialmente, buscou-se dados no Arquivo Geral da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, num primeiro contato com as fontes que pretendíamos obter informações a para a investigação pretendida, e no trato com os acervos encontrados e com base no que diz RABELO, COSTA;

> Entre as várias possibilidades de pesquisa no campo da história da educação, acerca de seus acervos, é possível localizar fontes que permitem a reconstituição da cultura escolar sendo que está é produtora de uma “cultura própria e original, constituída por e constituinte também da cultura social (RABELO, COSTA, 2014, p.52).

Assim que, nas buscas pretendeu-se elencar elementos nas fontes que foi permitido reconstituir, pelo menos em parte, a cultura escolar da instituição objeto do estudo.

Como apoio ao trabalho pretendido, buscou-se, também, referência no conceito de cultura escolar (JULIA,1995), quando ele diz que:

> ...a um estudo daquilo que hoje se chama disciplinas escolares: estas não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar (JULIA, 1995, p.33).

E, neste sentido observou-se como foram instituídas as disciplinas e a nomeação dos professores. A absoluta maioria deles eram economistas, e alguns, talvez advogados, pois no decreto municipal de nomeação estes eram designados pela expressão abreviada “Dr.”, comumente empregadas aos profissionais dos serviços jurídicos. Os professores nomeados – economistas e advogados - eram pessoas com afinidade com as disciplinas que deveriam ministrar e assim convenientes para oferecer adequadamente o produto da escola, ou seja, conhecimentos da área econômica.

Avançando na análise dos dados coletados, observou-se que no início do primeiro período letivo, os profissionais contratados para ministrar aulas, em muitos casos, não eram os mesmos, cujos nomes constaram do Decreto Municipal n.º 1.803 de 11 de agosto de 1958. Isto pode ter acontecido, devido ao lapso de tempo entre a publicação do Decreto Municipal e o efetivo inicio das aulas em 1959.

Outro detalhe constatado, é que no terceiro ano do curso de 1961 e 1962, neste último ano letivo a disciplina Estatística Metodológica não foi ofertada, e não foi localizado quais eram os possíveis motivos de não haver essas aulas. Depreende-se, que não foi por falta de professor, pois a quem competia dar as aula da aludida disciplina, trabalhou no ano de 1962 com Estatística Econômica no quarto ano do curso. Houve, certamente, não cumprimento do previsto no Decreto 1803, quanto aos ensinamentos para os alunos do terceiro ano.

Quanto ao previsto para os alunos do quarto ano, em 1962, constatou-se que não foram aplicadas as disciplinas e Evolução da Conjuntura Econômica, Política Financeira, História das Doutrinas Econômicas e Princípios de Sociologia Aplicados a Economia. Para explicar não foram apontadas evidências, dentre os documentos obtidos, que nos levasse a entender o ocorrido.

Buscou-se assim, compreender a cultura escolar como objeto histórico (RABELO, 2014; COSTA, 2014) e como importante categoria de análise (FARIA FILHO, 2004), pois o sistema escolar é detentor de um poder criativo, que, de fato forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. Salientamos que é necessário entender a partir da pesquisa em acervos, para enriquecer o trabalho, estudando o conteúdos dos arquivos, pois como transferência de informação, podem

por natureza, ser ao mesmo tempo testemunhos e agentes da concretização de todas as possibilidades acadêmicas (BELOTTO, 1989).

No desenvolvimento da pesquisa que trata sobre História da Educação Brasileira, com aproximação aos acervos depositados no Arquivo Geral da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e do Núcleo de Memória Francisco Martins Bastos – NUME, levou-se em conta as especificidades regionais e as singularidades locais e institucionais (AMARAL, 2005), que caracterizaram a instituição objeto desta investigação.

CONCLUSÃO

No trabalho de investigação sobre a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas de Rio Grande, buscou-se fontes que nos proporcionasse escrever pelos menos, parte da História da entidade objeto da pesquisa.

Foi encontrado valioso acervo nas dependências dos Arquivo Geral da Universidade e do Núcleo de Memória Francisco Martins Bastos – NUME, também conhecido com o museu da instituição de ensino superior. Nos referidos locais, constatou-se que os acervos recebem tratamento adequado e conveniente sobre a supervisão de pessoal tecnicamente habilitado, portanto, oferecendo condições favoráveis de trabalho para o pesquisador.

No contato com as fontes, os acervos possibilitaram conhecer e compreender a cultura escolar da Faculdade de Ciências Econômicas. Considerou-se, também, as especificidades das práticas educativas, não desprezando as dificuldades que enfrentaram os pioneiros na instituição da unidade de ensino superior investigada. Por ser uma instituição, vinculada a Prefeitura Municipal, o que até hoje é pouco comum o poder público municipal envolver-se com o ensino superior, pode-se entender que o começo deve ter sido bastante árduo, pelas peculiaridades que envolvem a utilização de recursos públicos. No entanto, pelos dados que as fontes permitiram coletar, foi bastante exitoso o trabalho desenvolvido, desde os primeiros anos de vida do que hoje é o cursos de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Giana Lange do. O Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas. 2 ed. Pelotas: Seiva, 2005.

BARROS, José D´Assumção. O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

BELLOTO, Heloísa Liberalli. Universidade e Arquivos: perfil, história e convergência. Trans-in-formação, 1(3): 15-28, set/dez, 1989.

CATÁLOGO GERAL 2013. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande: Editora e Gráfica da FURG, 2014.

DECRETO MUNICIPAL n.º 1.803, de 11 de agosto de 1958. Dá provimento as cadeiras da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VIDAL, Diana Gonçalves e PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2004.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar projetos de pesquisa. 4.ª Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. http: //cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431560. Acesso em: 24.04.2014.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. (Suppl. Séries, vol. I, 1995, pp. 353-382)

RABELO, Giani e COSTA, Marli de Oliveira. Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC) e os estudos sobre a cultura escolar. Unisinos: 2014.

SILVEIRA, Josiane Alves da. Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande: os primeiros anos da formação docente no ensino superior da cidade (1960-1969). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

TEIXEIRA, Vanessa Barrozo. Escola de Engenharia Industrial: a gênese do ensino superior na cidade do Rio Grande (1953-1961). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) . Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

AVALIAÇÃO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NA UFSM SOB A PERSPECTIVA DO EGRESSO – O CASO CESNORS

Adriana Camponogara Aires da Silva[132]
Graciela Ló Nunes[133]
Ricardo Cocco[134]
Solange Busanello Kempka[135]

RESUMO

A expansão da Rede Federal de Educação Superior Pública no Brasil, desde 2003, ampliou o acesso e contribuiu para a regionalização da oferta de vagas em todo o país. O conhecimento da trajetória dos egressos na sociedade e no mercado de trabalho contribui para a gestão e a melhoria da qualidade das instituições nesse processo de expansão. O artigo apresenta um estudo de caso a partir de entrevistas com egressos do Centro de Educação Superior Norte-RS da Universidade Federal de Santa Maria (Brasil), de modo a conhecer a realidade e o contexto de trabalho, a compatibilidade entre a formação desses profissionais e as demandas da sociedade e do mundo do trabalho e o que eles consideram indispensável para a qualidade do Ensino Superior Público na atualidade.

Palavras-chave: educação pública; expansão; avaliação; egressos.

[132] Secretária Executiva, Ms., Universidade Federal de Santa Maria, *campus* Frederico Westphalen, RS

[133] Assistente Social, Universidade Federal de Santa Maria, *campus* Frederico Westphalen, RS, aluna de mestrado do PPGA/UFSM

[134] Técnico em Assuntos Educacionais, Ms., Universidade Federal de Santa Maria, *campus* Frederico Westphalen, RS

[135] Assistente em Administração, Universidade Federal de Santa Maria, *campus* Frederico Westphalen, RS, aluna de mestrado do PPGA/UFSM.

EVALUATION OF THE EXPANSION OF PUBLIC HIGHER EDUCATION IN UFSM UNDER THE PERSPECTIVE OF ITS FORMER STUDENTS - THE CASE CESNORS

Keywords: public education; expansion; evaluation; former students.

A expansão da Rede Federal de Educação Superior no Brasil teve início em 2003, com a interiorização dos *campi* das universidades federais, ampliando o acesso ao ensino superior público e contribuindo para a regionalização da oferta de vagas em todo o país. Nesse processo, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi*. Desse modo, de 1808 a 2002, no Brasil, existiam 148 *campi* de universidades federais, instalados em 114 municípios. Já em 2010, após a primeira etapa da expansão, o número saltou para 274[136] (um aumento percentual de 85%), abrangendo 230 municípios.

O Centro de Educação Superior Norte do Rio Grande do Sul (CESNORS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi implantado nos municípios de Frederico Westphalen e Palmeira das Missões, em 2005, com os objetivos de proporcionar o acesso à educação superior pública a uma parcela maior da população; atender aos anseios da comunidade, por meio da formação de profissionais nas áreas de ciências agrárias, saúde e humanas; incentivar o candidato que não tem condições de custear seus estudos em instituições de ensino privada a permanecer na região de origem; e favorecer o aumento da mão de obra qualificada na região (DOMINGUEZ, 2010).

Posteriormente a este processo de expansão, detectou-se a necessidade de se desenvolver estudos de acompanhamento dos egressos da Instituição como indicadores para a avaliação e a consolidação do ensino superior público de qualidade.

136 Dados do Painel de Controle do Ministério da Educação e Cultura do Governo Federal do Brasil. Disponíveis em: http://painel.mec.gov.br/

O papel da Universidade Pública

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, publicada na Conferência Mundial sobre Educação Superior – UNESCO - de Paris, em 9 de Outubro de 1998, no seu artigo 1º, afirma que, em particular:

> […] as missões e valores fundamentais da educação superior são de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo e devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais, a fim de que possa agir no sentido de educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade.

No artigo 9º, a Declaração afirma que as instituições de ensino superior devem educar estudantes para que sejam cidadãos bem informados e profundamente motivados, capazes de pensar criticamente, de analisar e de procurar soluções para os problemas da sociedade, e de aceitar as responsabilidades sociais. Por fim, a Declaração aponta para a necessidade de se avaliar a qualidade dos processos de formação (artigo 11º) e a relevância de certos componentes em particular, principalmente no que diz respeito à relação íntima entre os estabelecimentos de educação superior e o mercado de trabalho.

Tendo em vista essas reflexões e aspirações iniciais, o Brasil aprovou, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), que indica algumas diretrizes fundamentais para a Educação Superior em âmbito nacional. O Diagnóstico do

Plano afirma que “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior”.

Nessa perspectiva, o Plano defende que a produção de conhecimento é a base do desenvolvimento científico e tecnológico e que este é que está criando o dinamismo das sociedades atuais. O desafio do ensino superior é atuar no sentido de solução para os problemas existentes no momento, em todos os campos da vida e da atividade humana, e abrir um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades.

Sendo as universidades simultaneamente depositárias e criadoras de conhecimentos, há a necessidade de expansão das políticas públicas para atender à demanda crescente da sociedade, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições. Neste intuito, o PNE traçou como meta “Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”, e estabeleceu a necessidade de uma “política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País”.

Junto a esse contexto, é urgente refletir sobre alguns desafios que merecem atenção, a saber, além do aspecto quantitativo, ou seja, o desafio de atender o maior número de estudantes, não se pode perder o viés da qualidade. Para isso, é preciso a adoção da moderna tecnologia existente, de práticas administrativas que incluam estratégia e planejamento, sem que a instituição deixe de considerar seu caráter de bem social. E, por fim, conforme NEDER (2013), é necessário uma reeducação nos modos de ver o processo de ensino-aprendizagem mediante a incorporação de práticas educacionais e acadêmicas que superem o conceito de educação tradicional como mera tarefa de transmissão do conhecimento e da informação, em direção a um processo ativo de construção e produção desse conhecimento.

A educação superior deve ser considerada como um bem público. Embora fundos de diversas origens sejam necessários, o suporte público para a educação superior e a pesquisa permanecem sendo essenciais. No que tange ao

gerenciamento e financiamento da educação superior, estes devem ser instrumentos para melhorar a sua qualidade e relevância.

É imperioso que as instituições educacionais revejam os seus papéis e compromissos em termos de formação. A Universidade é uma instituição social e, como tal, expressa de determinada maneira a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo e a ela deve estar voltada. Além disso, precisa agir baseada no reconhecimento público e de suas atribuições e não pode estar separada da ideia de democracia e de democratização do conhecimento.

> Quando se aborda o tema da relevância da educação superior, há uma tendência para reduzir esse conceito ao da resposta apropriada às demandas da economia ou do setor empresarial. Não há dúvida de que a educação superior deve responder a essas demandas, mas na sua relevância transcende a questão, e precisa ser examinada a partir de uma perspectiva mais ampla, levando em conta os desafios e as demandas que lhe são impostas a sociedade como um todo. (BERNHEIM e CHAUÍ, 2008, p. 20).

As universidades devem exercer um papel estratégico no desenvolvimento de suas regiões e do país, a partir de seu comprometimento com a produção e a socialização de conhecimentos, alicerçadas a um processo dinâmico e permanente de interlocução com a sociedade. Como instituições sociais, as universidades, circunscritas a contextos históricos, políticos, econômicos e culturais determinados, são exigidas a contribuírem, em termos de capacitação profissional e humana e posicionamento político, na busca desenvolvimento das regiões onde se inserem.

O Projeto de Acompanhamento de Estudantes Egressos do CESNORS/UFSM

O pouco conhecimento da trajetória dos egressos do Ensino Superior na sociedade e no mercado de trabalho tem comprometido uma atuação mais segura e

eficiente por parte das instituições de ensino superior, especificamente as públicas, no processo de expansão. O acompanhamento dos egressos, por sua vez, pode e deve ser um indicador positivo, significativo e qualitativo no sentido de avaliar suas condições de trabalho e de renda, o seu campo de atuação profissional no mercado de trabalho, a avaliação que ele faz da Instituição e do seu curso na condição de egresso, e também no sentido de identificar o índice de satisfação dos profissionais formados pelas Instituições, o grau de compatibilidade entre a sua formação e as demandas da sociedade e do mundo do trabalho, objetivando fomentar o mapeamento discente no cenário profissional, com vistas à qualificação dos processos de gestão e formação acadêmica.

O Projeto de Acompanhamento de Estudantes Egressos do Centro de Educação Superior Norte do Rio Grande do Sul (CESNORS) foi criado em 2013 como instrumento de avaliação dos ex-alunos do referido Centro para mapear, a partir da inserção discente no mundo do trabalho, o conhecimento adquirido face ao currículo desenvolvido e as suas práticas de ensino. O trabalho está inserido na perspectiva do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e ligado à Comissão Própria de Avaliação Setorial (CPA) do CESNORS/UFSM.

O projeto resultou numa pesquisa que foi realizada com egressos dos cursos de graduação do CESNORS formados nos anos de 2010 e 2011. No *campus* de Frederico Westphalen, responderam ao questionário da pesquisa egressos dos cursos de Agronomia, Engenharia Florestal e Jornalismo. Já no *campus* de Palmeira das Missões, participaram da pesquisa egressos dos cursos de Administração (diurno e noturno), Enfermagem e Zootecnia. O questionário foi enviado por *e-mail* aos ex-alunos, sendo aplicado entre os meses de abril e junho de 2013, num espaçamento de, no mínimo, 12 meses da colação de grau dos entrevistados. Nesses dois anos, o Centro formou 479 acadêmicos, dos quais 114 responderam ao questionário da pesquisa.

O egresso como indicador para a avaliação do Ensino Superior Público

A Universidade, enquanto lugar privilegiado de produção do saber e do conhecimento, e por ser detentora de uma responsabilidade social bastante particular, necessita avaliar constantemente seus processos de ensino-aprendizagem e gestão, devendo, para isso, munir-se de elementos que possam agregar reflexões sobre a qualidade de seus serviços. Neste intuito, a pesquisa acerca dos egressos da UFSM/CESNORS torna-se uma ferramenta e uma fonte de informações para a autoavaliação institucional capaz de apontar os aspectos que podem ser aprimorados nos processos de acesso, permanência e ensino-aprendizagem.

Além disso, a pesquisa reúne informações sobre as condições acadêmicas e profissionais dos alunos egressos do Centro, apontando dados que verificam qualitativamente o desempenho institucional, os quais, posteriormente, poderão ser utilizados pela Administração como auxílio nas atualizações de seus planejamentos estratégicos e pedagógicos, a fim de contribuir para a garantia da oferta de ensino superior regionalizado público e de qualidade e para verificar a adequação das matrizes curriculares às demandas sociais e econômicas.

A expansão da oferta de vagas do Ensino Superior no Brasil gerou um dinamismo geográfico significativo dos estudantes quanto à origem, local de formação e atividade pós-formado. As unidades do CESNORS recebem estudantes de mais de 160 municípios do estado do Rio Grande do Sul (segundo dados de alunos matriculados em 2013), além de mais de 25 municípios do estado de Santa Catarina e 10 do Paraná. E ainda, embora em menor número, o Centro recebe alunos também dos estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e São Paulo.

Pode-se afirmar então que, em relação à origem dos estudantes e dos egressos, a maioria é oriunda do Rio Grande do Sul, sendo uma parcela inferior a 10%, de outros estados.

Porém, observando-se os locais onde os egressos participantes da pesquisa estão exercendo algum tipo de atividade, percebe-se que, após formados, uma parte significativa deles, cerca de 22%, encontram-se fora do Rio Grande do

Sul, especificamente nos estados de Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso e São Paulo.

Com relação aos egressos do Centro que permaneceram no Rio Grande do Sul, e levando em consideração os seus municípios de origem, a pesquisa apontou que 70% não permaneceram ou não retornaram ao seu município de origem. Dentre as possíveis causas disso, destacam-se a busca por novas oportunidades de trabalho e/ou formação continuada, principalmente em regiões metropolitanas, e o interesse pelo prosseguimento dos estudos após a conclusão do curso, visto que 61% deles estão matriculados em cursos de pós-graduação, o que, na maioria dos casos, só é possível em outras regiões.

Desse modo, percebe-se que a Universidade é uma porta de acesso para o acadêmico ao conhecimento público e gratuito, o qual, dentre outros aspectos, possibilita uma mudança de vida, em que o estudante deixa sua vida interiorana, num município de pequeno porte, e sai em busca de outras alternativas. Nesse caso, o acesso ao ensino superior ocorre na região de origem, no entanto o destino dos formados, ainda em parte, obedece à lógica da centralização.

A pesquisa apontou também que 77% dos egressos do CESNORS colaram grau antes dos 25 anos de idade e que somente 8%, após os 30 anos. Nesse sentido, observa-se que os acadêmicos estão concluindo seus estudos de nível superior cada vez mais cedo, uma vez que a maioria conclui o ensino médio e, de imediato, ingressa na Universidade.

Dos alunos que responderam à pesquisa, cerca de 60% já fizeram ou estão fazendo cursos de pós-graduação nos diversos níveis, inclusive em torno de 10% já ingressaram em curso de doutorado. Ainda sobre a continuidade dos estudos, verifica-se que 75% desses alunos estão cursando ou cursaram pós-graduação em instituições localizada no Rio Grande do Sul, sendo que 35%, na própria UFSM. Os demais se espalham pelo Brasil, com destaque para São Paulo.

Em relação à ocupação, todos os egressos entrevistados exercem alguma atividade: 75% trabalham - dos quais 38% só trabalham e 36% dividem sua ocupação entre estudo e trabalho - e 25% só estudam. Um dado significativo mostra

que 50% dos empregados começaram a trabalhar até 6 meses após a colação de grau, e apenas 2%, após 12 meses. Além disso, somente 30% dos entrevistados afirmaram que tiveram alguma dificuldade na contratação e/ou na execução de sua atividade, o que indica a qualidade na formação acadêmica para o trabalho. Dentre as dificuldades apontadas, destacam-se a falta de experiência profissional e a alta concorrência em algumas áreas.

Outro aspecto relevante diz respeito à satisfação quanto às atividades desenvolvidas, visto que 90% encontram-se satisfeitos, especialmente porque suas atividades estão diretamente ligadas à área de formação. Também merece destaque a faixa salarial dos egressos, considerando que 61% informaram receber entre dois e cinco salários mínimos nacionais mensais. Nesse sentido, a maioria dos egressos (76%) considera ótima ou boa a sua perspectiva profissional.

Quanto à formação acadêmica, para boa parte dos egressos (37%), o curso foi o que eles esperavam ou superou as expectativas, e, dentre os que esperavam mais, foi apontado a necessidade de maior incentivo às atividades práticas ou maior foco no mercado de trabalho.

Os egressos (75%) relataram ainda que os cursos possibilitaram parcialmente o desenvolvimento das características pelo mercado profissional. Dentre as justificativas apresentadas, destaca-se o fato de que alguns cursos, embora disponham de vários laboratórios de práticas, não possuem o estágio curricular propriamente dito, a fase em que o acadêmico tem contato direto com a área profissional. Quando perguntados se em seus cursos foi estimulada a sua capacidade de aprender, de pensar sobre seu fazer, de resolver problemas operacionais no exercício de seu trabalho e os desafios da vida profissional, metade dos egressos respondeu que isso ocorreu parcialmente.

Esse posicionamento de maior relação entre teoria e prática também pode ser verificado nas sugestões para melhoria do curso apresentadas pelos egressos, quais sejam: aumento de aulas práticas, maior interação do curso com as empresas da região, ampliação dos campos de estágio, melhoria dos laboratórios, ampliação das visitas técnicas, aproximação da sociedade com a universidade e incentivo à assistência técnica. Do mesmo modo, houve sugestões de alteração

curricular: extinção de algumas disciplinas e inclusão de outras mais voltadas para o mercado de trabalho, de conhecimento social e estímulo ao censo crítico, de formação cidadã e de línguas estrangeiras.

Neste aspecto, o índice que apresentou avaliação menos positiva sobre a formação foi justamente o da inter-relação entre teoria e prática, no qual metade dos entrevistados indicaram que foi regular. Por outro lado, a avaliação foi bastante positiva (muito bom ou bom) no tocante ao currículo (86%), aos professores (85%), à didática (70%) e ao material de ensino (67%).

Quanto à estrutura do Centro, 40% dos egresso avaliaram positivamente e 48% como regular. Destes, a maioria justificou a resposta em função de o Centro estar em processo de implantação, o que fez com que as primeiras turmas tenham tido pouco acesso a determinadas estruturas, como laboratórios e biblioteca. Contudo, mesmo com as dificuldades vivenciadas, de modo geral, 95% dos egressos recomendariam o curso para outras pessoas, especialmente em função da estrutura do curso e da necessidade de profissionais no mercado de trabalho.

Conclusões

Os resultados da pesquisa indicaram a necessidade de os cursos aliarem a formação teórica às atividades práticas, oportunizando experiências de prática profissional e de inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, as universidades devem interagir com empresas e instituições públicas e privadas, proporcionando aos acadêmicos acesso ao funcionamento e às exigências do mercado de trabalho.

Além disso, é necessário aproximar os currículos e a formação acadêmica da realidade regional, a fim de que a instituição cumpra sua missão de contribuir para o desenvolvimento do espaço onde está inserida. O estabelecimento de uma relação da instituição com a sociedade local é pressuposto básico para inseri-la,

bem como os alunos, no ambiente local, sendo necessário, para isso, conhecer a realidade e as demandas regionais a fim de que as pesquisas e ações sejam voltadas para o desenvolvimento regional.

Nessa relação, a universidade deve direcionar suas atividades à comunidade regional, que, por sua vez, deve ser trazida para dentro da universidade. Além disso, a sociedade passa a ter a oportunidade de usufruir dos espaços públicos e dos conhecimentos que circulam no meio acadêmico, e, por outro lado, os cursos se tornam mais dinâmicos e agradáveis.

Por fim, é necessário que a formação acadêmica esteja voltada para além dos aspectos teóricos e que haja uma frequente atualização curricular, a fim de que os cursos possam acompanhar as transformações sociais, políticas, culturais e pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BERNHEIM, C. T.; CHAUÍ, M. S. Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento. Brasília: UNESCO, 2008.

CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NORTE. Histórico. Disponível em: <http://www.ufsm.br/>. Acesso em: 26 set. 2013.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1998, Paris. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Paris, UNESCO, 1998.

DOMINGUEZ, C.(Org.). Memória Cesnors/UFSM. Frederico Westphalen: UFSM, 2010.

NEDER, M. L. C. A Expansão das universidades federais: avanços, desafios e expectativas. Disponível em: <www.revistaprincipios.com.br/prncipios/component/content/article/34-noticias/318-1-expansao-das-universidades-federais-avancos-desafios-e-expectativas.html>. Acesso em: 17 jul. 2013.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Lei Nº 10.172. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.html>. Acesso em: 30 set. 2013.

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL: BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DAS CULTURAS POPULARES INFANTIS

Daiane Nagel Acordi[137]

RESUMO

Este estudo apresenta e problematiza as culturas populares presentes nos brinquedos e brincadeiras infantis realizadas no espaço escolar, especificamente na Escola de Educação Básica Jorge Schütz, no município de Turvo (SC), identificando a importância da preservação das culturas populares infantis como patrimônio cultural material e imaterial. O objetivo deste estudo é compreender as diversas maneiras pelas quais a escola se constitui como guardiã da memória e socializadora das culturas populares infantis. Para tanto, a investigação utilizou-se de questionários direcionados a gestora escolar e professoras, e também documentos escolares, PPP e plano de ensino das disciplinas. Assim, para discutir a importância das brincadeiras e brinquedos presentes no universo da escola, foi necessário revisitar os conceitos de patrimônio cultural e de educação patrimonial. Percebeu-se pela pesquisa que o espaço investigado busca, em seu programa curricular, garantir algumas atividades que trabalham com a memória dos brinquedos e brincadeiras das gerações passadas.

Palavras-chave: Escola; Culturas Populares Infantis; Patrimônio Cultural; Educação Patrimonial.

[137] Mestra em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

PATRIMONIAL EDUCATION AND CULTURAL PATRIMONY PRESERVATION: TOYS AND GAMES OF CHILDREN'S POPULAR CULTURES

Keywords: School; Children's popular cultures; Cultural Patrimony; Patrimony Education.

O presente artigo compreende as crianças como construtoras e socializadoras das culturas infantis. Assim, visa a evidenciar a importância da preservação das práticas das crianças, sobretudo nos jogos, brinquedos e nas brincadeiras das culturas populares como um patrimônio cultural.

O objetivo desse estudo é mostrar as diferentes formas com que a Escola de Educação Básica Jorge Schütz tem colaborado na preservação desse patrimônio, bem como mostrar a receptividade das crianças em relação às culturas populares.
Atualmente, a escola oferece o ensino fundamental a 480 estudantes, contando, para isso, com 30 profissionais da educação e quatro funcionários(as). Trata-se de uma escola pública estadual situada na área urbana, mas que recebe também alunos(as) provenientes de comunidades interioranas.
O *corpus* documental apresentado neste estudo foi construído a partir de informações colhidas por meio de questionários com a gestora escolar e com as professoras dos anos iniciais das turmas do período vespertino, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os planos de ensino dessas professoras.

O estudo está dividido em duas seções. A primeira discute a importância de preservar as práticas dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras das culturas populares. Para isso, traz à cena os conceitos de patrimônio cultural e de educação patrimonial. A segunda seção aborda as contribuições da EEB Jorge Schütz na preservação de um patrimônio cultural material e imaterial do universo infantil.

Por Que Preservar os Jogos, os Brinquedos e as Brincadeiras das Culturas Populares Infantis?

Em uma ocasião, durante uma aula em que acadêmicos(as) do curso de Mestrado em Educação socializavam e discutiam as intenções de pesquisa, após ter exposto sobre a minha investigação, uma colega questionou: “Mas por que é importante preservar os brinquedos e as brincadeiras da cultura popular?” Acredito que esta seja a indagação de muitas pessoas, que provavelmente se perguntam: Para que e por que preservar as práticas das culturas populares num momento em que a sociedade capitalista é atingida por um bombardeio de novas tecnologias, em que novos e modernos produtos são comercializados e caem no gosto das populações que os consomem?

Para esclarecer a importância de preservar as práticas dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras das culturas populares como patrimônio cultural, inicialmente recorro às palavras de Maria de Lourdes P. Horta, que apresentou, em 1991, uma comunicação na Conferência Latino-Americana sobre a preservação do patrimônio cultural. Segundo a autora, “a Educação Patrimonial é um conceito já inserido no dicionário dos que se dedicam à preservação e ao trabalho sobre Patrimônio Cultural” (1991, p. 1). Horta também afirma que a expressão “Educação Patrimonial” surgiu em 1983 durante um seminário realizado em Petrópolis. Desde então, o tema vem sendo debatido, tem despertado interesse e, assim, se tornado objeto de pesquisas acadêmicas.

Primeiramente, faz-se necessário compreender o que é patrimônio cultural e que importância tem sua preservação na sociedade. Para isso, busco em Carlos A. C. Lemos os conceitos e discussões acerca do assunto. Em seu livro intitulado *O que é patrimônio Histórico,* o autor define patrimônio cultural como o acervo maior de uma nação ou de um povo, e aponta o professor francês e assessor internacional da UNESCO, Hugues de Varine-Boham, como o intelectual que ampliou o entendimento de Patrimônio Cultural, dividindo-o em três categorias. Entre essas categorias, a primeira abrange os elementos pertencentes à natureza, ao meio ambiente, são os recursos naturais que tornam o sítio habitável, como os rios, as árvores, as montanhas, os desertos, os animais, o ar, etc. A segunda categoria refere-se ao conhecimento, às técnicas, ao saber e ao saber fazer, são os elementos intangíveis, que vão desde a capacidade de sobrevivência do ser humano no seu meio ambiente, como a caça, as técnicas de construção, de culinária, as

danças, os folguedos, o artesanato, até os conhecimentos matemáticos, geométricos, etc. A última categoria é a dos elementos tangíveis, considerada por Lemos a mais importante, pois segundo ele reúne os chamados bens culturais que englobam toda a sorte de coisas, objetos, artefatos e construções obtidas a partir do meio ambiente e do saber fazer (LEMOS, 2000).

Voltando à indagação inicial, “por que preservar”, Lemos justifica:

> Devemos, então, de qualquer maneira, garantir a compreensão de nossa memória social preservando o que for significativo dentro de nosso vasto repertório de elementos componentes do Patrimônio Cultural. Essa a justificativa do “por que preservar”. (LEMOS, 2000, p. 29).

Assim, a preocupação em preservar está em garantir que elementos considerados muito importantes a um grupo social não se percam, mesmo considerando as possíveis alterações que este tenha sofrido, já que a sua transformação ao longo dos tempos é inevitável, pois se trata de culturas humanas, e estas são dinâmicas. Portanto, preservar as práticas das crianças na esfera das culturas populares é garantir o direito à compreensão da memória social, à identidade cultural e à cidadania.

Contudo, devemos nos questionar: “o que preservar?” O que se faz necessário preservar para que o direito à memória social esteja garantido? É comum percebermos a preocupação, mesmo que ainda frágil e ínfima, por parte do poder público ou da iniciativa privada, em preservar construções arquitetônicas antigas, dando preferência a objetos de pessoas ilustres, objetos de gerações passadas e à criação de museus contendo títulos referenciando determinadas identidades étnicas, as dominantes ou aquelas consideradas “exóticas”.

Pode-se notar certa hierarquia na escolha pelos bens tangíveis como sendo os principais a serem salvaguardados. Sobre isso, Horta (1991, p. 10) cita a avaliação do antropólogo americano James Deetz: “os objetos são a articulação entre os conceitos e ideias e o mundo real – a ponte entre pensamento e a matéria,

que nos ajudam a compreender e comunicar conceitos intangíveis através das coisas tangíveis".

Diante do exposto, algumas pessoas podem indagar qual a importância da preservação das brincadeiras infantis presentes nas culturas populares e de que forma essa preservação seria possível. Quanto à primeira indagação, salienta-se que muitas experiências do passado constituem-se fatores de identidade, e sua continuidade se apresenta como instrumento de humanização. De onde viemos? O que fomos? O que somos? O que poderemos ser? Quanto à segunda indagação, Lemos nos diz que:

> Assim, preservar não é só guardar uma coisa, um objeto, uma construção, um miolo histórico, de uma grande cidade velha. Preservar também é gravar depoimentos, sons, músicas populares e eruditas. Preservar é manter vivos, mesmo que alterados, usos e costumes populares. É fazer, também, levantamentos, levantamentos de qualquer natureza, de sítios variados, de cidades, de bairros, de quarteirões significativos dentro de um contexto urbano. (LEMOS, 2000, p. 29).

A ideia de preservar alcança, também, usos e costumes populares, entre eles as brincadeiras e, nesse sentido, a tecnologia se apresenta como um recurso eficaz para auxiliar a salvaguardar os bens culturais, registrando-os, servindo de acervo a todos(as) aqueles(as) que buscam compreender os modos de vida das gerações passadas e as transformações pelas quais a sociedade passou. Contudo, é importante ressaltar que registrar os bens culturais, quaisquer que sejam, por meio da tecnologia, não é a única e nem a melhor forma de preservação, melhor seria que sua preservação acontecesse nas práticas cotidianas das pessoas.

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são construções humanas. São construções históricas e culturais capazes de propiciar reflexões sobre as populações às quais pertencem ou pertenceram, desde que sejam feitas as

indagações corretas, mesmo que não se obtenham as respostas desejadas. Como assevera Horta em relação ao estudo dos artefatos e objetos dos museus que podem e devem ser estudados dentro de uma perspectiva mais ampla, “[m]ais do que sua forma e matéria concreta, importa-nos conhecer a sua função e o seu significado para a sociedade que os criou e os utilizou” (HORTA, 1991, p. 10, grifo da autora).

Como se vê, é possível identificar os elementos culturais à categoria à qual pertencem. O brinquedo se insere no grupo dos elementos tangíveis (material) e as brincadeiras no grupo dos elementos intangíveis (imaterial) do patrimônio cultural. Os brinquedos e as brincadeiras das culturas populares são elementos culturais que chegaram até nossos dias passando de geração a geração, ou seja, trata-se de uma herança cultural. Sendo assim, tanto o saber fazer brinquedos quanto a prática de brincadeiras são importantes elementos culturais a serem preservados, especialmente numa época em que a indústria cultural ameaça essas práticas ao desuso e, portanto, ao esquecimento.

No momento atual vivemos um fenômeno chamado globalização, em que há tentativas de massificação, e os veículos utilizados para esse fim são principalmente os meios de comunicação. Essas tentativas visam especificamente ao consumo, estimulando a cultura do descarte, ou seja, se todos gostam das mesmas coisas, haverá um consumo em massa impulsionando a economia.

No entanto, o que se percebe é que há resistências, grupos sociais que se sobressaem e que mantêm viva sua cultura, seu patrimônio. É o que ocorre com as culturas infantis, por exemplo. Mesmo neste momento em que diferentes crianças consomem os mesmos produtos, brinquedos, roupas, alimentos, ainda assim é possível perceber crianças se divertindo com as brincadeiras tradicionais, ou seja, também algumas crianças resistem à indústria cultural.

> O conhecimento dessa herança que recebemos e sobre a qual construímos o nosso presente e o nosso futuro, do Patrimônio visto como o fundo contra o qual podemos traçar o perfil da nossa identidade, individual e coletiva, é o objetivo do que chamamos de Educação Patrimonial. (HORTA, 1991, p. 7).

Horta (1991) explica, sobre a abordagem da educação patrimonial, que coincide com a dos estudiosos da cultura material, baseada numa visão mais humanística dos bens culturais:

> A abordagem puramente científica e técnica não é suficiente para a preservação do patrimônio cultural e natural. Os rios continuarão a secar, as florestas a desaparecer, as igrejas e os casarões continuarão caindo e as cidades a se descaracterizar, e já não se farão mais pães e cestos como antigamente, se acreditarmos que o simples fato de colocarmos estas informações em sofisticados programas de computadores garantirá sua permanência. A memória não está nos discos rígidos dos equipamentos eletrônicos, mas na mente flexível e mutável dos seres humanos. (HORTA, 1991, p. 9).

A educação patrimonial se apresenta como uma metodologia que, por meio de um procedimento educacional, busca mostrar a importância da preservação do patrimônio cultural para a identidade de uma comunidade, país e até mesmo a espécie humana.

Na busca pela preservação do patrimônio cultural, a tecnologia se apresenta como uma importante ferramenta, pois possibilita filmar, gravar, fotografar, além de escanear e reproduzir fotografias e documentos, assim esses registros podem ser armazenados nas memórias dos computadores e ainda tornar-se acessíveis ao conhecimento humano em diferentes tempos e lugares por meio da *Internet.*

Diante do exposto, fica evidente a preocupação por uma abordagem humana que consiste na preservação dos bens culturais não apenas nos lugares de memória. Nora elucida sobre essa questão:

> Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. (NORA, 1993, p. 13).

Assim, a preservação dos bens culturais deve ser uma prática social inserida no cotidiano das pessoas. Nesse sentido, a educação patrimonial tem como objetivo a tentativa de ajudar na construção de uma consciência que priorize a permanência dos bens culturais nas práticas e vivências das pessoas a fim de que essas continuem imbricadas de significações.

A Contribuição da EEB Jorge Schütz na Preservação do Patrimônio Cultural Material e Imaterial do Universo Infantil

Para compreender o compromisso da EEB Jorge Schütz com a sociedade na qual está inserida, exponho a missão descrita no PPP da escola: “Nossa escola tem por missão assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e permanência dos alunos, formando cidadãos críticos e participantes, capazes de agir na transformação da sociedade” (ESCOLA, 2013, p. 5).

O termo “formar cidadãos críticos” é utilizado como missão nas mais diversas escolas, mas será que ao longo do ano as práticas escolares vão ao encontro de tudo aquilo que a escola se propôs por meio do PPP, ou apenas consta no documento? Será que a própria escola oferece espaço aos seus alunos e alunas serem críticos(as), participando das discussões escolares, sendo respeitadas as suas escolhas e decisões ou isso acontece de forma alheia às suas vontades e expectativas? Também o termo “formar” é problemático, pois, de acordo com a perspectiva de Freire (2004), somos seres inacabados e em construção permanente. Assim nunca estamos formados, mas estamos num movimento constante de aprender e aprender a desaprender. Uma escola engajada em contribuir para a construção de cidadãos críticos precisa oferecer uma educação baseada na

criticidade e na democracia, não podendo deixar de se envolver no processo de educação patrimonial na construção de conhecimentos de seus alunos e alunas. Contudo, compreende-se que o grupo de professoras pode ter assimilado um discurso pronto que circula “naturalizado” nos espaços de educação. Sabe-se que, muitas vezes, o PPP é construído muito mais pela exigência das secretarias de educação do que pelo entendimento dos(as) professores(as) sobre a importância deste como norteador do processo pedagógico. Importa, então, perceber no cotidiano se a escola assume o papel de “formadora” ou de “educadora”.

Analisei os planos de ensino a fim de perceber se a escola, em seu currículo, destina algum espaço para a educação patrimonial e, mais especificamente, se a escola conhece o conceito de educação patrimonial, se o explicita em seus registros, ou se as atividades realizadas são desvinculadas de um conhecimento teórico específico. Os questionários foram aplicados objetivando perceber se a escola trabalha com seus alunos e alunas a compreensão da importância de preservar os jogos, brinquedos e as brincadeiras das culturas populares. Desse modo, torna-se possível perceber se a escola pesquisada se configura como guardiã da memória das culturas populares presentes nos jogos, nos brinquedos e nas brincadeiras como uma forma de preservação de um patrimônio cultural. A seguir explano as análises desenvolvidas a partir do material coletado nesse estudo.

A escola, por meio de seu PPP, refere-se ao conhecimento cultural como um direito que deve ser acessado por seus(as) estudantes, sendo oferecido pela instituição:

> Este projeto pode propiciar a vivência democrática na escola como aprendizado pelo exercício da democracia na sociedade, já que é a escola a primeira instituição que a criança vai depois da família. Por isso, a nossa responsabilidade em construir uma escola de qualidade, garantindo a permanência e o direito de aprendizagem dos conhecimentos científicos, culturais e éticos aos alunos. (ESCOLA, 2013, p. 11).

A escola apresenta, por meio do PPP, várias metas e ações previstas para ocorrerem durante o ano letivo de 2013, no entanto somente uma delas vai ao encontro dos conhecimentos científicos e culturais que o documento cita. Trata-se de um “quadro de ênfase dos conceitos científicos essenciais do 1º ao 7º ano/8ª série do ensino fundamental” que apresenta termos distribuídos por disciplinas segundo a área de conhecimento. Assim, ficou estabelecido que à História compete ensinar os conceitos dos termos cultura, memória e identidade, entre outros. Esse recorte do conteúdo do quadro citado traz os elementos que mais se aproximaram do objeto de estudo a que me propus investigar também nesse documento. É importante ressaltar, no entanto, que esse jeito de organizar o currículo é uma orientação da Proposta Curricular de Santa Catarina desde 2005. Mas, após a análise dos planos de ensino da disciplina de História do 1º, 2º, 4º e 5º ano (ARCARO, 2013a; MANFREDINI, 2013a; TONETTO, 2013; MAFIOLETTI, 2013), verificou-se que os conceitos de cultura, memória e identidade como conteúdos a serem ensinados, destacados no quadro de metas e ações, não se mostraram de forma evidente.

Isso implica a compreensão de que existem alguns distanciamentos entre a prática pedagógica dada no cotidiano e os documentos escolares, planos de ensino e PPP, ou seja, nem sempre o que está nos documentos escolares é contemplado na prática, como também a prática pedagógica não pode ficar limitada aos planos de ensino, por exemplo, permitindo ir além do que eles preveem, podendo, no decorrer do ano, conforme as necessidades dos(as) alunos(as) percebidas pelo(a) professor(a), redirecionar conteúdos e objetivos. Muitas vezes também há distância entre o documento escrito e a aula dada, pois muitos(as) professores(as) usam seus planos apenas como referência, mas a forma como encaminham as atividades é que dá sentido ao conteúdo.

Também analisei os planos de ensino das outras disciplinas que compõem a matriz curricular dos anos iniciais, a fim de perceber se os jogos, brinquedos e brincadeiras das culturas populares configuram conteúdos a serem ensinados a essas turmas. Todavia, somente em alguns pontos dos planos de ensino das disciplinas de Artes e de Educação Física encontrei de forma explícita os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, mas relacionadas ao folclore. No plano de

ensino de Artes do 3º ano, construído pela professora Ester, consta que “folclore também faz parte do conteúdo” (MARCELLO, 2013b). “Apresentado dentro da leitura de imagem dos temas propostos acima [...] Pesquisar brinquedos e brincadeiras folclóricas a fim de resgatar tradições esquecidas”. No plano de ensino de Educação Física do 1º ano da professora Ilaine constam como conteúdos: “danças folclóricas, cantigas de roda, brinquedos cantados, brincadeiras de chão, brinquedos de sucata, brincadeiras antigas e modernas, bambolês, cabo de guerra, jogo da velha” (MACHADO, 2013a).

Também o plano de curso da professora titular do 1º ano, Sônia, contempla o folclore (ARCARO, 2013b). Nesse documento constam, na parte referente aos conteúdos curriculares da disciplina de Língua Portuguesa, os seguintes conteúdos: “cantigas de roda, cantigas folclóricas, cantos populares”. Evidencia-se a prática de brincadeiras, principalmente a cantiga de roda, conhecida também como ciranda, ou seja, trata-se da brincadeira de roda.

Os planos de ensino – Artes do 3º ano, Educação Física do 1º ano e Língua Portuguesa do 1º ano – evidenciam que, por meio do currículo, há um espaço destinado ao ensino e à aprendizagem de brinquedos e brincadeiras tradicionais (MARCELLO, 2013b; MACHADO, 2013a; ARCARO, 2013b).

Além disso, alguns objetivos e conteúdos podem contemplar o ensino dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras das culturas populares devido à sua amplitude, como mostro na sequência. O plano anual de ensino da professora do 2º ano, Catarina Cláudia, traz como conteúdos de História “diferenças culturais, festas, folclore entre outros”, e como objetivo geral:

> Compreender a organização das sociedades nos diferentes tempos e espaços, situando-se como agente construtor da história, numa sociedade em constante transformação, relacionando presente-passado-presente. Assim, valorizando a herança histórico-cultural percebendo suas interferências no mundo contemporâneo. (MANFREDINI, 2013a).

O plano de ensino da professora do 4º ano, Liliana, tem como objetivo específico do ensino de História: “identificar aspectos da cultura catarinense presentes em suas festas e artesanatos”. Como conteúdo, “a contribuição dos diferentes povos à formação da cultura catarinense” (TONETTO, 2013). O plano de ensino da professora do 2º ano, Catarina Cláudia, da disciplina de Língua Portuguesa, traz “folclores, parlenda” como temáticas para redação (MANFREDINI, 2013b).

Também em alguns pontos dos planos de ensino das disciplinas de Artes e de Educação Física não fica claro se os brinquedos, jogos e as brincadeiras citados pertencem às culturas populares. Além disso, muitas vezes aparece o folclore como unidade didática, mas não é relatado o que exatamente será estudado, pois o folclore é um conjunto de várias manifestações populares.

A partir disso, primeiramente exponho os textos referentes ao plano de ensino da disciplina de Artes. O plano referente ao 4º ano apresenta como unidade didática a “arte dramática”, trazendo como conteúdos “a brincadeira e o teatro; e lendas”. Apresenta ainda o folclore como unidade didática, tendo como objetivo específico “valorizar nossas raízes culturais, nossos costumes, através da divulgação plástica do nosso folclore” (MARCELLO, 2013c). O plano de ensino do 1º ano traz como unidade didática o folclore, tendo como conteúdo “principais manifestações artísticas e cultural de nosso Estado” e como objetivo específico “valorizar as raízes culturais, nossos costumes, nossas crendices, nosso folclore” (MARCELLO, 2013a).

Nos planos de ensino da professora de Educação Física Ilaine referentes ao 2º ano, 4º ano e 5º ano, constam como conteúdos:

> Explicação e demonstração de brincadeiras aprendidas em contexto extracurricular, criação e participação de outros jogos/brincadeiras, com suas regras específicas; jogo da velha [sendo que este último não aparece no plano do 5º ano]. Nas habilidades a serem desenvolvidas aparece participar e criar jogos/brincadeiras; discutir e/ou debater regras para jogos/brincadeiras. (MACHADO, 2013b, 2013d, 2013e).

Da mesma maneira, o plano do 3º ano de Educação Física traz como habilidades a serem desenvolvidas “participar, organizar, discutir e/ou debater regras para jogos/brincadeiras” (MACHADO, 2013c) e o do 5º ano traz “conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura popular, adotando uma postura não preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, culturais e sexuais” (MACHADO, 2013e).

Desse modo, mesmo que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras das culturas populares não tenham aparecido de forma clara nos planos de ensino de História (2º e 4º anos) (MANFREDINI, 2013a; TONETTO, 2013), de Artes (1º e 4º anos) (MARCELLO, 2013a, 2013c), de Educação Física (2º, 3º, 4º e 5º anos) (MACHADO, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e) e de Língua Portuguesa (2º ano) (MANFREDINI, 2013b), ainda assim existe a possibilidade de que esses conteúdos estejam presentes nas suas entrelinhas, de acordo com a afirmação da diretora da escola: “Cada professor, na sua área específica, trabalha temas relacionados à cultura popular, inclusive contemplando momentos de socialização dos trabalhos propostos com as turmas de alunos”.

Entretanto, perguntei à gestora escolar: Você, enquanto gestora, incentiva a realização de atividades pedagógicas que contemplam as culturas populares?, ela respondeu:

> Sou adepta da realização de atividades que contemplem a cultura popular; participando da elaboração de projetos, motivando professores, alunos e pais para a realização das atividades pedagógicas, dando suporte técnico e financeiro quando da necessidade para alguns eventos envolvendo a comunidade escolar. (Sissi, 2013).

Diante das exposições e discussões acerca dos planos de ensino e das afirmações da gestora, torna-se imprescindível, também, analisar as falas das professoras. O questionário foi entregue a seis professoras, das quais quatro devolveram respondido. Do total de questões, utilizo apenas cinco, cujas respostas

mais significativas foram selecionadas e organizadas em quadros que são explanados e discutidos a seguir. Vale ressaltar que os quadros abaixo permitem uma ideia de como as professoras pensam o tema.

Pergunta 1 - O que você entende por cultura popular?

Professoras	Respostas
Catarina	São os costumes e as tradições de um povo, e são transmitidos de geração em geração e que muitas vezes influencia e modifica a vida das pessoas.
Jacira	É todo conhecimento adquirido pelos povos, passando de geração em geração através da vivência, construindo conceitos no cotidiano e cultivando suas tradições.
Silvania	É aquela que vem do povo, veio de lá e a gente vai assimilando e ficando.
Sônia	É a cultura do povo, ou seja, manifestações culturais onde o povo participa ativamente e produz. São costumes que passam de geração à geração, principalmente oralmente.

Fonte: Questão 1 do questionário aplicado às professoras.

Em todas as respostas, a cultura popular está relacionada ao povo e à transmissão geracional, contudo a fala da professora Sônia mostra um conhecimento mais amplo. Ela possui conhecimento quanto aos aspectos de tradição, da forma de transmissão e, sobretudo, quanto à participação do povo na produção da cultura, ou seja, mesmo sabendo que a cultura popular representa um conjunto de manifestações culturais passadas de geração a geração, elas não são apenas reproduzidas, mas também são produzidas.

Pergunta 3 - Você realiza atividades pedagógicas que contemplam a cultura popular? Sobre esta questão percebeu-se que todas as professoras responderam que realizam, entretanto destaco apenas os relatos que evidenciam as práticas envolvendo os brinquedos e as brincadeiras:

Professoras	Respostas

Catarina	Sim. A cultura popular faz parte do nosso currículo, já está também inserido em muitos livros didáticos e além disso a cultura popular faz parte do nosso cotidiano. Trabalho com textos literários, parlendas, muita cantiga, receitas, músicas, visita ao museu (para comparar os costumes atuais e os antigos, as roupas, os sapatos e utensílios) e usamos muito também as brincadeiras.
Jacira	Sim. Brincadeiras de roda, escravos de Jó, danças, teatros, leituras de lendas, parlendas, adivinhações, ditos populares, receitas desenvolvidas em sala de aula, teatro de vara, amarelinha, cabra cega, palestra sobre ervas medicinais/plantio na horta".
Silvania	Sim. Através de textos, como os contos e as parlendas, também na festa junina com as danças, cantigas de rodas que os livros didáticos trazem, quando se trabalha o folclore trabalha as brincadeiras. Eu gosto de dividir em grupos e dar um tema para cada um, assim trabalhando os diversos saberes e socializando os conhecimentos. Eles podem construir a peteca, para se realizar a brincadeira com a turma, eles ensinam como brincar.

Fonte: Questão 3 do questionário aplicado às professoras.

Pergunta 4 - Essas atividades ocorrem no cotidiano ou existe uma data especial para que estas aconteçam?

Professoras	Respostas
Catarina	Ocorrem no cotidiano, durante todo o ano letivo, estão inseridos nos conteúdos.
Jacira	Na maioria das vezes, no Projeto Folclore, em agosto ou em datas comemorativas. No cotidiano eu trabalho mais em Português e Matemática.
	A do folclore é no mês do folclore, em agosto. As outras no

Silvania	cotidiano, os livros trazem e outras eu escolho para que eles se interessem, aproximando com coisas que eles se interessem, não adianta trabalhar fora da realidade deles.
Sônia	Às vezes, em datas especiais, mas procuro usar no cotidiano. Ex: Dependendo do que vou ensinar para o 1º ano, procuro associar a um brinquedo ou brincadeira. Mostro o que é o brinquedo e como se brinca. Depois, converso com a professora de Ed. Física, e a mesma aplica o que aprenderam em sala de aula.

Fonte: Questão 4 do questionário aplicado às professoras.

Diante da exposição de Sônia, percebe-se a interdisciplinaridade como uma alternativa na proposta para o ensino e a aprendizagem dos brinquedos e das brincadeiras das culturas populares. A professora Silvania, por sua vez, justifica seu exercício docente a partir de atividades contextualizadas. As respostas variam, no entanto aproximam-se no que diz respeito à prática dada no cotidiano e a algumas referências ao mês do folclore como data comemorativa.

Brandão tece sua crítica sobre o fato de o currículo escolar reservar um ínfimo espaço ao folclore, apenas o mês de agosto.

> Em uma outra direção, a escola deixou de lado, ou colocou como assunto de “hora do recreio” ou “do mês de agosto”, a experiência tão rica no Brasil de criação de *artes, saberes, valores e saberes populares.* Uma atenção um pouco mais generosa para com a criação popular nos ajudaria a ver e a compreender que tal como sucede nos domínios das ciências e artes eruditas, entre nossos pescadores artesanais, entre nossos camponeses, seringueiros e tantos outros sujeitos de vida e de trabalho cultural, existem e se transformam verdadeiros sistemas complexos de conhecimento. Complexos saberes técnicos, científicos, sociais e artísticos, com que tanto

> se cura uma doença quanto se recorda a memória da história de um povo. (BRANDÃO, 2008, p. 37).

Pergunta 6 – Na sua percepção, como as crianças recebem as atividades relacionadas à cultura popular?

Professoras	Respostas
Catarina	Com muito mais prazer, ficam entusiasmadas, sentem menos vergonha, são mais expressivas. Claro que as aulas ficam mais tumultuadas, dá mais trabalho, mas o resultado é sempre muito bom.
Jacira	Adoram quando é novidade, até porque amam as aulas dinâmicas das quais aprendem brincando enquanto desenvolvem coordenação motora ampla e fina, áreas psicomotoras (percepção, sensibilidade, raciocínio lógico, direção, entre outros...).
Silvania	No início tem um pouco de resistência, depois que elas conhecem a brincadeira elas gostam e comentam: – Brinquei com uma coisa diferente que a minha avó brincava.
Sônia	Elas adoram, mas muitas não conhecem antigas brincadeiras usadas pelos pais ou avós e que ficaram esquecidas. Foram tomadas pelo computador jogos na internet, celulares... Muitas crianças não possuem nem coordenação. Nunca amassaram uma argila, nunca brincaram com uma boneca de espiga de milho, um balanço de folha de coqueiro, bolinha de gude, não sabem o que é peteca, como pode ser feita. É uma pena.

Fonte: Questão 6 do questionário aplicado às professoras.

Percebe-se que a resposta da professora Jacira dá ênfase ao desenvolvimento infantil por meio de brincadeiras e jogos das culturas populares, pois estes também se configuram um meio de educação popular. Mas, de forma

geral, pode-se constatar, por meio das percepções das professoras, que as crianças possuem abertura para aprender a brincar com brincadeiras tradicionais.

Pergunta 2 – Você considera importante a utilização dos vários campos (saberes, fazeres, artes, brincadeiras, brinquedos, cantigas, etc.) da cultura popular no exercício docente? Por quê?

Os depoimentos de todas as professoras indicam que os saberes, fazeres, artes, brincadeiras, brinquedos, cantigas das culturas populares fazem parte de suas práticas.

Professoras	Respostas
Jacira	Com certeza, temos que resgatar as tradições culturais do nosso povo, de forma prática, na vivência de nossos alunos porque essa nova geração demonstra desconhecimento e dá pouca importância devido aos avanços tecnológicos, a mídia e a industrialização.
Sônia	A diversidade cultural sempre foi importante. É muito importante porque oferece informações sobre as diversas culturas. Não é só o saber escrito. É a cultura falada e não pode ser rejeitada e a escola é um ambiente propício para a aprendizagem do respeito pelas culturas populares, pelas próprias raízes.

Fonte: Questão 2 do questionário aplicado às professoras.

A professora Jacira reconhece o papel do adulto, sobretudo do professor(a), na condição de transmissor das tradições culturais e espera nas crianças a sua continuidade.

Novamente a professora Sônia revela um conhecimento amplo sobre cultura, dando-lhe tratamento no plural “culturas populares”, como indicam Arantes (1988) e García-Canclíni (2000). Embora ela não use o termo educação patrimonial na justificativa do seu exercício docente talvez por desconhecimento, ao que indica sua resposta, ela se dedica à preservação de um patrimônio cultural imaterial.

O depoimento da professora Sônia, ao responder à pergunta 6, por um lado se aproxima e por outro se distancia do depoimento acima citado da professora

Jacira. Aproxima-se em função de algumas influências. Jacira demonstra preocupação em não permitir a perda das tradições populares, justificando a falta de conhecimento e de valor dado pelas crianças em virtude das novas tecnologias, das mídias e da industrialização, enquanto a professora Sônia alega que as crianças adoram, mas atesta a falta de conhecimento a esse respeito, justificando a influência das novas tecnologias. Contudo, a distância observada na comparação das respostas das professoras Sônia e Jacira quanto à importância que as crianças atribuem às atividades relacionadas às culturas populares pode ser explicada pela faixa etária à qual as crianças pertencem. A professora Sônia leciona para o 1º ano, seus alunos e alunas têm idade entre 6 a 8 anos, ao passo que a professora Jacira leciona para o 5º ano, tendo alunos e alunas com idade entre 10 a 14 anos, conforme documento de matrícula expedido pela secretaria da escola. A faixa etária em que a criança se encontra pode evidenciar os seus interesses, ou seja, as crianças com menos idade provavelmente demonstram mais interesse em relação às atividades lúdicas.

A comunicação entre crianças, chamada “cultura de pares”, de seus repertórios, proporciona a manutenção das culturas infantis. Assim, as brincadeiras são socializadas, mas estão suscetíveis, através dos tempos, a adaptações e transformações, pois somente se pode alterar aquilo que existe; do mesmo modo, não se pode resgatar aquilo que não existe mais, no máximo consegue-se recuperar algo que estava em via de desaparecimento. Dessa maneira, as “culturas de pares”, ao socializarem jogos e brincadeiras das culturas populares, e a ação de alguns adultos em ensinar as crianças o saber fazer brinquedos tradicionais, implicam práticas que contribuem à preservação da memória de um patrimônio cultural material e imaterial. Entretanto, pode-se indagar: a maioria dos adultos na condição de pais ou mães, avôs e avós, tios e tias estão repassando as experiências de suas infâncias para as novas gerações, ou simplesmente deixando a esfera lúdica de suas crianças sob a responsabilidade das próprias crianças e da indústria cultural?

A escola, por meio da ação docente, para realizar um trabalho de educação patrimonial objetivado na preservação dos bens das culturas populares, necessita de algumas ações, tais como a reflexão, a tomada de posição e, no limite, a definição de suas escolhas. Para isso, precisa buscar os conhecimentos e teorias

específicos a esse processo educacional que por trás da aparência simples é complexo e está repleto de implicações. Como afirma Freire (2001, p. 37), “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica”. O(a) educador(a) lida com questões muito complexas, como decidir a quem servir: os(as) educandos(as) e à(s) sua(s) cultura(s) ou ao sistema político dominante e seus interesses.

O currículo, ao abordar nas suas estruturas apenas os aspectos da cultura erudita como a arte, a história, a medicina, a linguagem, etc., deixa de valorizar os saberes e práticas das culturas populares, e aos poucos afasta algumas pessoas do processo de educação formal, pois suas experiências de vida não são contempladas, ou seja, não encontram sentido naquilo que estudam. Dessa maneira, o currículo escolar seleciona o que fica dentro e o que fica fora da escola, ao mesmo tempo em que seleciona quem fica dentro e quem fica fora dela. Mas quem poderia construir um currículo escolar? Quem está dentro da escola, imerso na realidade local, ou quem está fora dela? Como afirma Brandão (1995, p. 70), “é falso imaginar uma educação que não parte da vida real: da vida tal como existe e do homem tal como ele é”.

A pesquisa realizada no espaço da EEB Jorge Schütz mostrou que os brinquedos, os jogos e as brincadeiras das culturas populares estão presentes em seu currículo, principalmente pela ação das educadoras. No entanto, a metodologia adotada não conseguiu alcançar se a escola discute e reflete sobre esse assunto com base em teorias específicas, pois o termo educação patrimonial não aparece nos documentos escolares.

As crianças que aprenderam os jogos, os brinquedos e as brincadeiras no espaço escolar, certamente socializarão com outras crianças nos mais diversos lugares por onde passarem, e estas passarão a outras mais, deste modo mantendo em movimento as culturas populares infantis.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Antonio A. *O Que é Cultura Popular*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Primeiros Passos, 36).

BRANDÃO, Carlos R. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: SALTO PARA O FUTURO. *Cultura popular e educação*. Brasília: TV ESCOLA/SEED/MEC, 2008. p. 25-38.

_____. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Primeiros Passos, 20).

FREIRE, Paulo. *Política e educação*: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, 23).

_____. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa, 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GARCÍA-CANCLÍNI, Néstor. A encenação do popular. In: _____. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000. p. 205-239.

HORTA, Maria de L. P. Educação Patrimonial. In: Conferência Latino-Americana sobre a preservação do Patrimônio Cultural. *Anais...* [S.l.:s.n.], 1991.

LEMOS, Carlos A. C. *O Que é Patrimônio Histórico*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Primeiros Passos, 51).

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História*, n. 10, 1993. Disponível em: <http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf>. Acesso em 23 out. 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina*: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

Documentos escolares

ARCARO, Sônia R. P. *Plano de Ensino de História 1º Ano*. Turvo: EEBJS, 2013a.

_____. *Plano de Ensino de Língua Portuguesa 1º Ano*. Turvo: EEBJS, 2013b.

ESCOLA de Educação Básica Jorge Schütz. *Projeto Político Pedagógico*. Turvo, 2013.

MACHADO, Ilaine O. *Plano de Ensino de Ed. Física 1º. Ano*. Turvo: EEBJS, 2013a.

_____. *Plano de Ensino de Ed. Física 2º. Ano*. Turvo: EEBJS, 2013b.

_____. *Plano de Ensino de Ed. Física 3º. Ano*. Turvo: EEBJS, 2013c.

_____. *Plano de Ensino de Ed. Física 4º. Ano*. Turvo: EEBJS, 2013d.

_____. *Plano de Ensino de Ed. Física 5º. Ano*. Turvo: EEBJS, 2013e.

MAFFIOLETTI, Jacira P. *Plano de Ensino de História 5º. Ano*. Turvo: EEBJS, 2013.

MANFREDINI, Catarina C. *Plano de Ensino de História 2º. Ano*. Turvo: EEBJS, 2013a.

_____. *Plano de Ensino de Língua Portuguesa 2º. Ano*. Turvo: EEBJS, 2013b.

MARCELLO, Ester M. *Plano de Ensino de Artes 1º. Ano*. Turvo: EEBJS, 2013a.

_____. *Plano de Ensino de Artes 3º. Ano*. Turvo: EEBJS, 2013b.

_____. *Plano de Ensino de Artes 4º. Ano*. Turvo: EEBJS, 2013c.

TONETTO, Lilliana M. *Plano ensino de História 4º Ano*. Turvo: EEBJS, 2013.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA EM LEITURA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Daniela dos Santos Salazar[138]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo trazer algumas discussões para o campo da educação sobre o modo como a leitura vem sendo ensinada nas salas de aula de Língua Inglesa. Para tanto, contamos com as contribuições de Barbosa (2012); Kato (1999); Kleiman (2001); Mattar (2010); Tilio (2012) e Vygotsky (2000), acerca da temática proposta. Desse modo, buscamos algumas possíveis respostas para o nosso questionamento, partindo do princípio de que ler é uma prática diária no contexto da sala de aula e ensinar a ler se pauta pela necessidade de uma prática cotidiana da linguagem, tendo em vista um planejamento sistemático, cujo objetivo é a formação de leitores competentes e proficientes.

Palavras-chave: Língua Inglesa; leitura; ensino.

[138] Graduada em Letras, professora de Língua Inglesa, Especialista em Língua Inglesa e Mestre em Educação.

THE CONTRIBUTIONS OF RESEARCHES ON READING TO THE TEACHING OF ENGLISH LANGUAGE

Keywords: English Language; Reading; Teaching.

Introdução

Durante a trajetória profissional dos professores de Língua Inglesa, nas escolas brasileiras, muitos são os questionamentos sobre as abordagens adotadas para dar conta da problemática acerca da leitura em Língua Inglesa. No decorrer das aulas, podemos evidenciar o fato de que alguns alunos não conseguem ir muito além da compreensão de uma ideia geral do texto. Os alunos reconhecem apenas alguns fatos pontuais, datas, principais nomes, mas não conseguem, efetivamente, ler de maneira detalhada e, com isso, construir um significado coerente ao texto. Durante essa prática, fica difícil estabelecer um debate sobre o assunto dos textos trabalhados nas aulas. A partir desses apontamentos, questionamo-nos de que modo a leitura está sendo ensinada nas aulas de Língua Inglesa.

Problemáticas no ensino de leitura

A partir de pesquisas na área da leitura, discorreremos sobre algumas considerações acerca da temática. Assim sendo, as problemáticas de alguns artigos e dissertações são discutidas em relação ao ensino de leitura em Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Primeiramente, selecionamos uma pesquisa que se refere ao ensino de leitura em Língua Portuguesa devido a importância da língua materna para a aquisição de uma segunda língua. Kato (1999) nos confirma que a língua oral não é

um pré-requisito para a aprendizagem de leitura em segunda língua. A autora foi alfabetizada, por sua mãe, em japonês e ingressou no pré-primário sem falar o português oral. Quando Kato (1999) ingressou na escola brasileira, ela tinha uma leitura proficiente em uma língua que não usava o mesmo sistema de escrita do português e a própria autora confirma que a língua oral não é um pré-requisito para a aprendizagem de leitura em segunda língua, ou seja, para a autora, se o aluno já é leitor proficiente em sua língua, as estratégias procedimentais podem compensar o déficit de domínio linguístico.

Partindo do princípio que “ler é atuar no mundo com autonomia” (BARBOSA, 2012 p. 1), podemos socializar nossas experiências, assumindo que os alunos de escolas públicas não atendem esse requisito de leitura. Barbosa (2012) justifica, em sua pesquisa, o quão importante é a tarefa de formar leitores e se questiona como transformar a leitura em eixo central do ensino de Língua Portuguesa, a língua materna de seus alunos. A autora afirma que a leitura é a atividade que está inserida no nosso cotidiano, que está sendo ocupada, de maneira cada vez mais complexa, pelas sociedades modernas letradas. Barbosa (2012) expõe uma proposta de ensino tendo como eixo principal um programa de Língua Portuguesa e a tarefa de formar leitores. A proposta se apresenta a partir de eixos: leitura, produção escrita, oralidade e reflexões sobre a linguagem.

Mattar (2010), por sua vez, comenta que, na sociedade atual, o professor tem como desafio organizar formas de aprendizado e ampliar as oportunidades de acesso dos alunos aos conhecimentos produzidos na Língua Inglesa, a partir da língua materna. A Língua Inglesa representa para muitos alunos “o início de uma aprendizagem totalmente nova, por isso, há a necessidade de se desenvolver um trabalho que possibilite ao aluno confiar na sua própria capacidade de aprender” (MATTAR, 2010 p. 27). Em sua pesquisa, a autora tem como público alvo alunos do 7º ano, que estão começando a sua aprendizagem em Inglês de maneira formal e, segundo a autora, esses alunos encontram muitas dificuldades para se apropriarem do discurso por meio da leitura. Assim, Mattar (2010) busca entender como se dá o processo de construção do conhecimento de leitura em Língua Inglesa. Na pesquisa, foram coletadas evidências de que o ensino da leitura deve ser visto como uma

prática indispensável, que amplia o conhecimento das pessoas, busca informações e possibilita ao aluno descobridor interpretar situações, discutir e pensar de forma crítica acerca das situações a que possam vir a encontrar.

Levando em consideração todos os aspectos que permeiam a importância de se ensinar leitura, um deles tem como instrumento de apoio o uso do material didático. Os livros didáticos disponibilizados aos alunos, pelo governo federal, estão de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN (1998) propõem diretrizes com o objetivo de orientar o ensino na educação básica. Conforme consta no componente curricular da Língua Estrangeira, uma das orientações é o incentivo ao foco no ensino de leitura. Em sua pesquisa, Tilio (2012) destaca que, segundo os PCN (1998), o ensino das quatro habilidades linguísticas para o aprendizado de Língua Inglesa torna-se inviável no que diz respeito à realidade da sala de aula da escola pública. Levando em consideração o contexto social dos alunos, é necessário que apenas uma habilidade esteja em evidência para que "os alunos tirem proveito máximo do ensino de língua estrangeira" (TILIO, 2012 p. 1). O autor investiga se as salas de aula de Língua Inglesa incorporaram os discursos dos PCN (1998), acerca da abordagem da leitura e quais foram os avanços.

Com base nos fatos apresentados, podemos destacar que os autores têm como preocupação comum o ensino de leitura. Tilio (2012) se distancia um pouco dos demais, devido ao fato de buscar dados que comprovem se a coleção *Links*, avalizada pelo PNLD[139], está ou não de acordo com a proposta dos PCN que tem como foco principal a leitura. Matar (2010), e Barbosa (2012) se aproximam no que diz respeito a propostas efetivas de leitura, tendo o aluno como sujeito ativo na pesquisa. Matar (2010) tem como objetivo final a produção escrita em língua Inglesa, entretanto evidenciou a dificuldade dos alunos em compreender o que estavam lendo e as dificuldades em refletir de forma crítica.

[139] Programa Nacional do Livro Didático

Metodologias de pesquisas em ensino de leitura

A partir das problemáticas anteriores, passamos aos apontamentos que se referem às metodologias utilizadas nas pesquisas, pontuando a necessidade de repensar o ensino de leitura na escola. Barbosa (2012) propõe um programa de ensino, baseado em bibliografias sobre o assunto, tendo como eixo principal a Língua Portuguesa. Assim, o programa de ensino se apresenta a partir de eixos: leitura, produção escrita, oralidade e reflexões sobre a linguagem. A autora aponta que a pesquisa acadêmica vem produzindo, desde a década de 80, uma vasta bibliografia sobre a leitura e seu ensino. “Trata-se de ensinar a ler e a gostar de ler” (BARBOSA, 2012 p. 2). A autora reitera as contribuições de alguns estudiosos sobre o ensino da leitura. Dentre eles, se destacam Smith (1989); Kato (1987); Kleiman (1989); Kleiman (1993); Vygotsky (2000); Koch (2010) e Elias (2010). Barbosa (2012) acredita que as contribuições dos autores, pautadas na visão cognitiva, social e interacionista da linguagem, podem oferecer subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e eficientes.

Mattar (2010) apresenta como metodologia a pesquisa-ação, de natureza qualitativa e por se tratar de uma situação real de aprendizagem. Segundo a autora, esta pesquisa é uma alternativa possível para analisar e avaliar a prática docente dentro de um processo de pesquisa, reflexão e ação. Mattar (2010) nos traz as reflexões na perspectiva de Vygotsky e Bakhtin, pontuando que o conhecimento é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro através da linguagem, emergindo assim um sujeito interativo (FREITAS, 1999). Para a autora, a sala de aula é um lugar onde os alunos, de Língua Inglesa, têm a possibilidade de ampliar a capacidade de leitura e a sua visão de mundo, havendo interação com outros constantemente.

Tilio (2012) apresenta, como metodologia de sua pesquisa, o tratamento dado à análise do livro didático *Links.* Neste, é avaliada a visão de linguagem e de aprendizagem que norteia o trabalho com leitura, a ênfase que se dá com relação à época atribuída à leitura e o conceito de letramento crítico. A análise busca discutir

como os textos e as atividades de leitura dialogam com os pressupostos teóricos dos PCN (1998) e do PNLD (2011). Tilio (2012) considera que para a escola brasileira, principalmente a escola pública, apresenta aos seus professores uma carga horária semanal restrita e um elevado número de alunos em sala de aula. Com isso, os PCN recomendam “o foco em menos habilidades linguísticas, uma vez que um trabalho de boa qualidade fica praticamente inviabilizado (Tilio 2012, p. 1002)”. O autor acrescenta que a escolha desse foco precisa considerar as realidades e contextos específicos para que o processo seja significativo para os alunos.

A partir das metodologias apresentadas pelos autores, podemos apontar que todas se distanciam. Mattar (2010) apresenta como metodologia a pesquisa-ação por se tratar de uma situação real de aprendizado. Barbosa (2012) propõe um programa de ensino, tendo como eixo principal a Língua Portuguesa, baseado em alguns pressupostos teóricos e, Tilio (2012) traz a análise de um livro didático a fim de evidenciar a consonância deste com os PCN.

Resultados

A partir das considerações anteriores sobre as problemáticas e suas metodologias, cujo foco é o ensino da leitura em Língua Inglesa, tomemos como base os resultados das pesquisas, bem como as contribuições de alguns teóricos sobre o tema.

Em sua pesquisa, Barbosa (2012) considera que a proposta não é sobre algo novo no ensino de leitura em Língua Portuguesa. Todo o programa de Língua Portuguesa é organizado a partir de um conjunto de habilidades de leitura e a partir desse programa de ensino, espera-se que os alunos venham a refletir sobre a língua, seu funcionamento, sua estrutura e recursos, tornando os alunos leitores mais competentes. Outro objetivo a ser alcançado, se utilizando do programa de Língua Portuguesa, é que os professores tenham acesso a conhecimentos teóricos que os possibilitem construir práticas de mediação nas quais se ensine a ler. Segundo

Vygotsky (2000), o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira está associado a um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na língua materna, facilitando o processo de aprendizagem. Com isso, podemos constatar que tanto as reflexões de Kato (1999), quanto as de Vygotsky (2000) se entrecruzam e ambos reafirmam a importância da língua materna para o aprendizado de um segunda língua, no caso a Língua Inglesa.

Mattar (2010) assinala que, no decorrer do processo de sua pesquisa-ação, os alunos foram encorajados a participar das atividades levando em conta o conhecimento prévio e a utilizar estratégias de leitura para compreender o material exposto. Assim, ao se sentirem mais seguros, houve interação entre os pares e motivação em adquirir o novo conhecimento proposto. A partir do material produzido pelos alunos, segundo a autora, ficou evidente que houve um progresso no processo de construção da compreensão escrita em Língua Inglesa a partir do uso das estratégias de leitura. A leitura não se limita apenas a decodificar um texto na busca de informações específicas, mas também, é necessário entender o objetivo do texto e a sua relação com o meio. Sem esse entendimento, os alunos que participaram da pesquisa, não teriam atendido aos objetivos, ou seja, esse aluno descobridor não viria a interpretar situações, fazer discussões, não pensaria de forma crítica acerca do seu cotidiano. Outro aspecto importante destacado pela autora é que nas aulas de Língua Inglesa era exigido dos alunos apenas uma leitura centrada na localização e reprodução de informação, além da fixação de regras gramaticais de forma descontextualizada. Desse modo, não era possível estabelecer uma relação de interação com o texto e nem com o contexto.

Tilio (2012) assevera que os resultados da sua pesquisa mostram que a maior parte dos textos disponibilizados aos alunos, no livro didático *Links*, traz tópicos alienados, sem a preocupação com a inclusão social do aluno no mundo globalizado. O autor ressalta que uma teoria de ensino e aprendizagem ancorada no letramento crítico, defende que o objetivo da aprendizagem é possibilitar ao aluno agir no mundo social, entendendo-o melhor e podendo eventualmente vir a transformá-lo. Por meio da aula de língua estrangeira, especificamente, o aluno pode

passar a ter acesso a novos conhecimentos e discursos. Além disso, um melhor conhecimento de outras culturas e de outros modos de vida contribui para um entendimento mais claro de si mesmo, de sua própria cultura e realidade (TILIO, 2012).

Sabemos que ao utilizar o livro didático, os professores têm autonomia para fazer adaptações pertinentes ao contexto dos nossos alunos. Também, concordamos com Tilio (2012) quando ele salienta o fato de que o livro didático não contempla de maneira efetiva o ensino de leitura. Assim, devemos estar preparados para reconhecer e solucionar eventuais lacunas apresentadas no livro didático sobre o ensino de leitura e ao mesmo tempo, reestruturá-las a ponto de tornar o material adequado ao contexto no qual os alunos estão inseridos.

Considerações finais

Tendo em vista a problemática inicial sobre o ensino de leitura em Língua Inglesa, podemos afirmar que nossas considerações foram ancoradas nas contribuições de Mattar (2010), Barbosa (2012), Tilio (2012) e em alguns teóricos. Os resultados apresentados pelos autores têm como objetivo comum a leitura e o nosso objetivo se pauta pela necessidade de entender de que modo está sendo ensinada a leitura nas aulas de Língua Inglesa.

A partir das contribuições de Barbosa (2012), que evidencia o ensino de leitura tendo como foco as aulas de Língua Portuguesa, Kato (1999) afirma que a língua oral não é um pré-requisito para a aprendizagem de leitura em segunda língua, ou seja, aprender a ler em uma língua que não é a materna, é possível porque as estratégias procedimentais podem compensar o déficit de domínio linguístico. A proposta de Barbosa (2012) visa um programa de leitura cujo objetivo é que os alunos não só venham a aprender a ler, mas também venham a refletir sobre a língua e seu funcionamento. Um outro objetivo desse projeto de leitura, diz respeito a oportunidade que os professores têm quanto ao acesso à conhecimentos teóricos

para mediar o ensino da leitura de modo eficiente. Kleiman (2001) aponta que a leitura ocupa um lugar cada vez menor no cotidiano brasileiro e a formação dos professores que não são leitores, que tem como tarefa ensinar a ler, torna-se extremamente difícil.

Com base nas análises realizadas no livro didático *Links,* Tilio (2012) afirma que o ensino de leitura na sala de aula de Língua Inglesa acontece de modo equivocado. As atividades de leitura em sua maioria apresentam apenas operações mentais simples e mesmo aquelas que envolvem operações mentais complexas, parecem fazê-las de forma acessória, complementar às atividades mais simples e sem preparar adequadamente os alunos para realizá-las. Tilio (2012) destaca que este material, aprovado pelo PNLD, traz tópicos que se apresentam sem a preocupação com a inclusão social dos alunos num mundo globalizado. O autor defende que a sala de aula de Língua Inglesa é um espaço onde os alunos podem ter acesso a novos conhecimentos e discursos, entretanto, isso não acontece a partir do material didático selecionado pelo PNLD e aprovado pelo MEC.

Nesse sentido, Mattar (2010) se aproxima de Tilio (2012) porque também encontra problemas na sala de aula de Língua Inglesa. Nos resultados de sua pesquisa, Mattar (2012) evidenciou a dificuldade que os alunos apresentam em entender o objetivo do texto e a sua relação com o meio. Sem esse entendimento, os alunos que participaram da pesquisa, não teriam atendido aos objetivos propostos. Segundo a autora, no início do processo os alunos se sentiam inseguros em participar das leituras porque a sua aprendizagem se limitava a estruturas fragmentas, sem que eles tivessem a oportunidade de interpretar situações, participar de discussões, pensar de forma crítica sobre as situações do seu cotidiano. Afinal, segundo Kleiman (2001, p. 16) “Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não se consegue extrair o sentido”.

Segundo as contribuições de Barbosa (2012); Mattar (2010) e Tilio (2012) e os postulados de alguns teóricos no que diz respeito ao ensino de leitura, podemos concluir que ensinar a ler em Língua Inglesa não é tarefa simples. Como vimos em Barbosa (2010), o ensino de leitura em Língua Portuguesa também apresenta

dificuldades. Os outros autores, já citados, também evidenciam os problemas encontrados sobre a temática a partir de suas inquietações.

Em se tratando de algumas dificuldades encontradas no decorrer das aulas de Língua Inglesa, as constatações dos autores sinalizam que muitos de nós professores estamos em busca de contribuições para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e que a prática de ensino de leitura em Língua Inglesa, ainda pautada no ensino da gramática e de forma fragmentada, tem um longo caminho a ser percorrido.

Um aspecto positivo a ser ressaltado sobre o ensino da leitura, diz respeito às pesquisas que estão sendo desenvolvidas nas salas de aula. Muitas delas apontam que o desenvolvimento da habilidade de leitura visa aumentar o grau de familiaridade dos alunos com a Língua Inglesa porque vem a valorizar o seu conhecimento de mundo e, em consonância, busca enfatizar uma organização textual eficiente. Diante disso, podemos vislumbrar novos encaminhamentos para o ensino da leitura, a fim de minimizar as dificuldades enfrentadas no dia a dia das aulas de Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Begma Tavares. Língua e Literatura em Práticas de formação de Leitor. In:

Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2349-guia-pnld- 2011>. Acesso em: 28 maio 2014.

_____. Secretaria de Estado de Fazenda. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Fazenda, 1998. Disponível em:

< portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf >. Acesso em: 30 maio 2014.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação. 4ª ed. São Paulo: Editora ática, 1999.

KATO, Mary. O aprendizado da língua. 5 ed. São Paulo: Ed. Martins Pontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. Leitura: ensino e pesquisa. 2 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

MATTAR, Marileize França. A Construção do processo de leitura do gênero tiras em quadrinhos em língua inglesa no 7º ano do ensino fundamental. 2010. 189 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Acre, 2010. Disponível em: < 150.164.100.248/profs/reinildes/dados/arquivos/marileizemattar.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2014.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TILIO, Rogério. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. In RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 997-1024, 2012.

ESCOLAS MULTISSERIADAS NO PARÁ: A DIVERSIDADE COMO POSSIBILIDADE EDUCATIVA

Darlene Araújo Gomes[140]
Idemar Vizolli[141]
Jocyléia Santana dos Santos[142]
Nádia Flausino Vieira Borges[143]
Otávio César dos Santos Borges[144]

RESUMO

Este trabalho socializa uma pesquisa realizada em uma escola multisseriada, localizada no meio rural do sudeste paraense, no município de Conceição do Araguaia. Reflete a necessidade de transgressão do paradigma da seriação a partir de práticas educativas que valorizam a heterogeneidade e defendem o campo como espaço de diversidade cultural e identitária, com recursos e metodologias direcionadas a essa realidade e não apenas uma transposição do que é elaborado no meio urbano. A metodologia utilizada foi a história oral, que se situa na perspectiva da pesquisa qualitativa. Elaborou-se um roteiro de entrevistas semiestruturado, e ouviu-se dos sujeitos investigados a respeito de suas trajetórias e sobre o contexto em que vivem e atuam. As entrevistas foram transcritas e incorporadas ao artigo para apreender dos relatos, as discussões e debates sobre a

[140]Pedagoga e Mestranda em Educação (UFT), Coordenadora Pedagógica na 15ª URE (SEDUC/PA). lenegomes20@yahoo.com.br

[141]Doutor em Educação Matemática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). idemarvizolli@uft.edu.br

[142]Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT). jocyleia@uft.edu.br

[143]Pedagoga e Mestranda em Educação (UFT), Professora da educação básica e educadora voluntária no Movimento Escoteiro. nanaflausino@hotmail.com

[144]Graduado em Marketing. Educador Voluntário - União dos Escoteiros do Brasil (UEB) e Diretor do Grupo Escoteiro John Knox. Palmas, TO. otaviocesarte@hotmail.com

resistência, a luta e a persistência em acreditar no modelo multisseriado como uma possibilidade educativa viável no projeto de construção de uma Educação do Campo emancipadora.

Palavras-chave: Educação do campo; Escolas multisseriadas; Cultura escolar.

VARIOUS YEARS SCHOOLS IN PARÁ: DIVERSITY AS AN EDUCATIONAL POSSIBILITY

Keywords: Field Education; various years schools; school culture.

Introdução

O homem do campo, no decorrer da história, não teve seus aspectos culturais reconhecidos, bem como seu modo de vida e o seu saber social. Nesta perspectiva, os projetos voltados para as populações campesinas sempre estiveram vinculados aos projetos de desenvolvimento econômico, com o objetivo de fortalecer a política capitalista no campo.

A população do campo sempre conviveu com a expropriação de terras, a exclusão social, a pobreza, a submissão política, e, em termos educacionais, as políticas públicas voltadas para os povos campesinos não atenderam as necessidades educativas específicas para este segmento da sociedade. Não se ouviu a consciência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, o que, consequentemente, repercutiu nas altas taxas de analfabetismo, evasão e no atraso escolar, apresentadas nas estatísticas oficiais dos tempos atuais.

De acordo com Hage (2006), nas últimas décadas, os movimentos sociais populares do campo têm fortalecido sua atuação no país e lutado mais intensamente pela conquista da terra e pelo fortalecimento da agricultura familiar, além da constituição do Movimento Por uma Educação do Campo, cujos esforços são direcionados a não reedição das tradicionais políticas de manutenção precária das escolas rurais de cunho assistencialista, compensatório e compassivo. Hage (2006)

afirma ainda que, contrariamente a esta concepção de educação, reivindica-se uma educação do campo pautada nos princípios de igualdade, com caráter afirmativo do campo e da floresta como territórios vividos, como espaço da cultura dos sujeitos, da produção da vida, da democratização das relações sociais, da solidariedade.

No cenário das políticas educacionais voltadas para as populações campesinas, surgem as escolas multisseriadas, ofertadas pelo poder público municipal, visando a escolarização dos sujeitos do campo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As salas multisseriadas são rotuladas como sendo sinônimo de atraso e de baixa qualidade por se tratar de turmas compostas por várias séries, com um único professor, localizadas, em sua grande maioria, em localidades rurais, com estruturas – física e material – precárias.

Desta forma, objetiva-se conhecer as possibilidades educativas e formativas numa escola multisseriada, localizada no meio rural do sudeste paraense, no município de Conceição do Araguaia. Pretende-se analisar se as práticas pedagógicas nas classes multisseriadas contemplam a educação como prática social, considerando a historicidade, cultura e conhecimento dos sujeitos do campo e da floresta. Além disso, busca também compreender as mudanças ocorridas no decorrer dos anos nessas escolas multisseriadas em relação à formação docente, estrutura das escolas, condições do trabalho docente, transporte escolar e emergência do conceito de Educação do Campo.

A metodologia utilizada foi a História Oral com escolha de entrevista temática, que possibilita o estudo das percepções pessoais, assim como permite a aproximação do pesquisador do objeto investigado, contribuindo teoricamente na interpretação das histórias narradas pelos sujeitos investigados. Alberti (2005), Hage (2005, 2006 e 2010), Caldart (2000), Molina (2006), dentre outros, nos deram o aporte teórico necessário para apreendermos as classes multisseriadas no contexto da educação do campo no Pará.

Percursos e marcos legais da educação do campo: a multisseriação como alternativa de ensino

Desde as promulgações da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), constata-se a busca por consolidar/regulamentar garantias individuais, como o direito a educação a todos os brasileiros. A LDB/96 tem certo avanço no que diz respeito à inclusão do Ensino Médio na educação básica e também por proporcionar políticas educacionais voltadas para o campo. O artigo 28 da referida Lei aponta direcionamento específico à escola do campo. O artigo prescreve que:

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB, 1996).

A escola rural ficou sob a responsabilidade dos munícipios, que, por sua vez, não dispunham de recursos financeiros, administrativos e pedagógicos, além da falta de vontade política, e como consequência, para os povos da floresta e do campo, continuariam entregues ao abandono e omissão já arraigados na tradição educacional brasileira.

Molina (2006) destaca como avanços, as conquistas alcançadas no âmbito da garantia do direito à educação para os camponeses; os programas educacionais destinados a estes sujeitos sociais; a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras; o aprofundamento da articulação entre diferentes movimentos sociais e instituições a partir da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

As I e II Conferências Nacional: por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/GO, anos de 1998 e 2004, respectivamente, organizada pelos movimentos sociais e que contou com a participação de universidades, ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa), dentre outros segmentos da sociedade que participaram das discussões. A territorialidade, o lugar, ganha uma dimensão central, reafirmando o direito a terra, ao trabalho e à dignidade. Para Nascimento (2009), a partir dessas conferências, a educação do campo foi sendo aos poucos institucionalizadas pelos marcos regulatórios do Estado.

Nesta perspectiva, o Movimento da Educação do Campo exerceu importante papel no que diz respeito à implementação da legislação voltada para a população campesina; acumulou, a partir de suas diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), diversos instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições de universalização da educação para esta população, tais como: Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB n° 1/2002 e Resolução CNE/CEB n° 2/2008; o Parecer n° 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB; Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Nos documentos oficiais que expressam as intencionalidades em relação à definição e implementação de políticas educacionais, têm-se reconhecida à prerrogativa de valorizar o campo em sua diversidade territorial e humana, “o paradigma da Educação do campo, diferentemente do paradigma da educação rural, designa o campo como espaço de vida, espaço geográfico, onde se realizam as dimensões da vida humana” (SECAD, 2007).

Neste contexto, inserem-se as escolas multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, têm sido uma realidade muito comum nos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Nordeste e Norte (MOURA E SANTOS, 2012).

Rodrigues (2009), em estudos realizados sobre salas multisseriadas, explicita três fatores que contribuem para a complexa razão da existência dessa modalidade de ensino. Primeiro: como direito constitucional à educação escolar ao local de residência dos sujeitos, com vistas à preservação da (s) sua (s) cultura (s), valores, costumes, caracterizando sua identidade enquanto sujeito do campo; segundo: a multisseriação não é tida pelos professores que atuam nesta modalidade como principal dificultor de seu trabalho, e sim a falta de recursos básicos, infraestrutura, materiais didático-pedagógicos, apoio pedagógico, baixa remuneração, dentre outros fatores; terceiro: é uma forma de evitar o deslocamento dos alunos de sua comunidade para a sede do município, o que provocaria um rompimento com seus valores e costumes.

A pesquisadora chama ainda a atenção para o fato de que nas comunidades não há número suficiente de alunos que possibilite a divisão em série, desta forma, a multisseriação apresenta-se como uma solução viável para a oferta da educação escolar no meio rural.

As escolas multisseriadas do campo têm resistido às inúmeras tentativas de nucleação propostas pelo poder público dos municípios, que, em sua maioria, optaram pelo fechamento de diversas escolas dessa modalidade de ensino, reunindo estudantes nos centros urbanos mais próximos de suas localidades, conduzidos por transportes escolares que, na visão dos gestores, viabilizaria a separação em classes de acordo com a faixa etária e repercutiria na qualidade de ensino, além de promover a economia para os cofres públicos.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPEAUAZ), através de pesquisas realizadas sobre as escolas multisseriadas, identificam uma ambiguidade característica da dinâmica de funcionamento dessa modalidade de ensino, que dizem respeito ao quadro de precarização e abandono em que escolas se encontram, reflexo do descaso do tratamento dado à escolarização da população do campo; e, ao mesmo tempo as possibilidades educativas construídas pelos educadores, gestores e sujeitos do campo, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existências dessas escolas. (HAGE, 2010).

Classes multisséries no Pará: retratos de uma realidade “provisória”

Com bases nos dados do IBGE/PNAD/2012, o Estado do Pará possui uma área de 1.247.954,666 km², com 143 municípios; apresenta uma população total de 7.969.654 h, dos quais 1.844.724h em idade escolar estão matriculados na zona urbana e 860.942h, estão matriculados na zona rural.

O Estado do Pará conta com baixos índices de escolarização, uma alta taxa de analfabetismo e que a distorção idade-série ainda se apresenta bastante significativa. As estatísticas denunciam imensos desafios que precisam ser enfrentados para cumprir os preceitos preconizados nos marcos legais educacionais brasileiros para a escolarização dos povos do campo e da floresta.

As escolas multisseriadas, a despeitos das complexas teias que as engendram, ainda configuram uma alternativa de escolarização à população do campo. Ainda que de forma precária, atendem às necessidades de escolarização do meio rural.

De acordo com Hage (2006), as escolas multisseriadas no Pará atendem 97,45% da matrícula do ensino fundamental nas séries iniciais e revestem-se de um papel político e pedagógico importante para as populações que atende, na medida em que “as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo”. (HAGE, 2005, p. 4).

Caminhos percorridos

Na metodologia, optou-se pela investigação utilizando a História Oral, na modalidade temática, porque nos indicou melhor ferramenta para traduzir os sentimentos dos docentes que atuam nesta proposta pedagógica tão peculiar. Santos e Araújo (2007) asseveram que esta metodologia possibilita narrar o passado, a partir do olhar presente, incorporando experiências do narrador, do seu próprio agir cotidiano.

Para Alberti (2005), a História Oral é um método de pesquisa que privilegia o acesso a informações diretamente das fontes testemunhais. Esse

método produz fonte, que são os depoimentos, as narrativas, as quais são colhidas através da técnica de entrevista.

Para consecução da pesquisa, além dos estudos bibliográficos e análises documentais, realizamos entrevistas semiestruturadas, que, após a gravação em áudio e dos registros em notas de campo, foi feita a transcrição e a análise das entrevistas, procurando retratar fidedignamente os fatos e os sentimentos narrados e transmitidos. Assim, para melhor sistematização dos trabalhos, foram criados arquivos contendo a identificação e os dados dos entrevistados, assim como o conteúdo das entrevistas para consultas posteriores.

A escolha pela entrevista temática se deu por compreender ser a mais apropriada para este tipo de estudo, pois de acordo com Alberti:

> As entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação dos entrevistados no tema escolhido, enquanto que a história de vida tem como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou. (ALBERTI, 2005, p.37-38).

A pesquisa, realizada durante o primeiro semestre de 2014, possibilitou a identificação de várias virtualidades na ação educativa que os investigados desenvolvem o que consideramos muito significativas de serem registradas no presente artigo.

A escola está situada a 40 km do município e o acesso se dá por uma estreita estrada de chão. Na pequena vila, a principal atividade econômica é o plantio de mandioca para a produção de farinha, que é comercializada pela cooperativa dos moradores.

Das vinte e nove escolas multisseriadas existentes até 2012, restam apenas oito, sendo que a escola investigada possui 19 alunos matriculados e distribuídos da seguinte forma: pela manhã, estudam os alunos (nove) do primeiro e

segundo anos e no período vespertino, estudam os alunos (dez) do terceiro, quarto e quinto anos.

O prédio onde funciona a escola é composto por uma sala de aula, um espaço multifuncional (laboratório de informática, biblioteca e sala de vídeo) a cozinha e o banheiro, construídos separadamente do prédio escolar. Nos arredores, visualiza-se uma rede de vôlei, armada em duas estacas, o que sugere ser o pátio para a recreação.

A escola possui duas funcionárias, a professora e a merendeira, que também faz a limpeza. O lanche é servido na sala de aula.

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com diferentes sujeitos[145], que foram degravadas e incorporadas ao trabalho e questionários para o levantamento de dados junto aos gestores escolares e municipais, professores e comunidades escolares, adentrando o universo do campo, composto por uma diversidade e subjetividades expressivas do estado do Pará.

Deslindando práticas, contextos e culturas em uma escola multisseriada no Pará

Os educadores que atuam no campo precisam desenvolver práticas interdisciplinares que possibilitem a aproximação dos conhecimentos escolares com as práticas sociais do lugar. A aprendizagem se torna mais significativa quando se coloca em prática o que está sendo estudado. Caldart (2000, p. 58) afirma que:

> A formação dos sujeitos não poderá ser fragmentada, homogeneizada, particularizada demais. Os sujeitos serão obrigados a reconhecer as complexas relações que engendram a sua vida e a reflexão sobre os conhecimentos que a sustentam em um território epistemológico e social.

No exercício de sua profissão, o professor encontra inúmeras dificuldades para pôr esses princípios e objetivos em prática, principalmente para articular os

[145]Uma professora, uma mãe de aluno, um aluno e a coordenadora pedagógica das escolas multisseriadas do Município de Conceição do Araguaia-PA.

conteúdos necessários para garantir essa melhoria de vida, humanizar e emancipar os sujeitos do campo, conforme relato:

> Quando comecei a trabalhar na multissérie, a maior dificuldade era separar os conteúdos, me perguntava: o que fazer para que esses alunos entenderem os conteúdos? Três séries em uma só [...] perdia noites de sono. Com o tempo fui me adaptando, mas para eles fica complicado [...] por causa do tempo, eu acho pouco, mas vou organizando para que o mesmo conteúdo possa ser trabalhado em duas séries diferentes, observando os níveis de complexidade referente às mesmas, isso faz com que os alunos aprendam mais (professora M.B.O. P).

Outro aspecto importante ressaltado pela professora diz respeito ao seu desempenho profissional, que teve um salto qualitativo devido ao fato de ter feito Licenciatura em Educação do Campo,

> Sou formada em educação do campo e até então, não percebia muito a diferença entre educação do campo e a educação ofertada na cidade. O estudo fez com que eu mudasse minhas percepções, passei a trabalhar os conteúdos voltando mais para a realidade deles, as riquezas que o campo possui o meio de produção de seus familiares, sempre procurando associar esses assuntos com conceitos mais amplos, porque senão o aluno vai ficar alienado, só escutando sobre a realidade deles. Isso faz com que eles também ajudem seus pais a compreenderam melhor as coisas que acontecem no mundo (Professora M. B. O. P).

Percebe-se, no relato acima, a importância de se fazer a articulação entre as dimensões racionais e acadêmicas com uma dimensão que privilegia o

conhecimento do indivíduo sobre a sua realidade. O currículo da escola do campo precisa valorizar os saberes construídos por cada comunidade, mas precisa também ter como foco os saberes que preparam para a produção e o trabalho, que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano e que lhe dê o direito de se constituir cidadão que deseja continuar no campo e ter possibilidade de sobreviver e viver com dignidade a partir do seu próprio trabalho e da sua própria produção (ARROYO,2004).

> Eu gosto da escola, não sinto diferença entre a escola ser daqui ou da cidade, estou aprendendo muito. Aqui “a gente” brinca livre, não fica preso, podemos ir para a casa dos nossos colegas, sem se preocupar com a violência da cidade. Sem contar que aqui nós aprendemos muito mais (Aluna N. B. O, 9 anos).

Desta forma, ao descrever suas percepções, os entrevistados deixam transparecer a rejeição por ideias pré-concebidas sobre as classes multisseriadas e buscam compreendê-la, pois “a vida interna da escola (...) reelabora, segundo a sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade” (CANDIDO, 1964, citado por SILVA, 2006, p. 203). Isto nos leva a refletir sobre a necessidade de uma plena interação desse modelo de ensino na atualidade e a possibilidade de atuação em salas multisseriadas.

O professor ganha certa centralidade ao se relacionar com a comunidade, pois, na maioria das vezes, mora no lugar que leciona, estreitando os laços afetivos com os demais membros da comunidade. O envolvimento dele nos problemas locais vai além das questões pedagógicas:

> Eu tinha uma propriedade aqui e queria morar e trabalhar na localidade. Só tinha multissérie, então assumi a sala de aula. Considero importante o professor dessa modalidade morar no local de trabalho pois assim ele “toma” conhecimento do modo

> de vida das pessoas, participa desse modo de vida, compreende melhor. Se tem alguém com problemas, vamos lá ajudar, sem falar dos eventos, e do acompanhamento dos pais aos seus filhos. Assim, nas reuniões, além de discutirmos sobre o desempenho dos alunos, falamos também dos problemas que afetam a comunidade (professora M. B. O. P).

> A professora é uma pessoa da comunidade, portanto sabe dos nossos problemas, das nossas lutas. Nas reuniões discutimos sobre a aprendizagem dos nossos filhos, mas também sobre como devemos organizar nossa comunidade para reivindicar as “coisas”, quais festas vamos fazer e quem vai ficar responsável por cada coisa. Ela é muito preparada, estudada, sabe lidar com “a gente” (Mãe S. T. R. C).

Há de se considerar que a escola, independentemente de sua denominação/tipificação, tem um papel específico no mundo moderno, e a materialização educativa da educação do campo está nos processos formadores dos sujeitos que vivem no e do campo.

Dessa forma, planejar as ações pedagógicas que viabilizem a construção do conhecimento pelos alunos constitui um verdadeiro desafio para os professores das salas multisseriadas:

> A SEMED não promove um planejamento específico para os professores lotados nas multisséries, ele é realizado com a participação de todos os professores, tanto das escolas urbanas, quanto das rurais. É feito um planejamento e ele é usado em todas as escolas, inclusive as do campo. Se o professor não for preparado, ele vai ministrar aula sem observar as particularidades do campo. Eu acho que deveria ter um planejamento específico para os professores do campo e multisséries, pois quem sai prejudicado é o aluno, que vai ter

> que lidar com um professor despreparado. Devemos lembrar que a multissérie é diferente. Raramente recebemos visita da coordenação pedagógica, nós nos viramos como podemos (professora M. B. O. P).
>
> Realizamos o planejamento periodicamente com os professores lotados nas escolas do campo, com o objetivo de viabilizar as práticas administrativas e pedagógicas, principalmente nas escolas multisseriadas. Temos uma equipe que mantém contato com essas escolas. Também temos formação continuada promovida por equipe da SEMED (Coordenadora pedagógica das escolas do Campo/SEMED T. P. M).

O descompasso dos relatos evidenciam que o planejamento pedagógico para as classes multisseriadas ainda segue a lógica da seriação e que a Secretaria Municipal de Educação, cujo papel primordial seria o de garantir à escola do campo a sua especificidade, não tem conseguido orientar os professores no sentido de implementar práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia e a capacidade criativa para atuarem nessa modalidade de ensino tão peculiar.

Para Hage (2006, p.310), “as escolas multisseriadas têm se constituído como a ‘precarização do modelo urbano seriado de ensino’ adotado como padrão de organização do ensino nas escolas do campo”. O autor afirma ainda que a concepção urbanocêntrica de vida e desenvolvimento desvaloriza os saberes, os modos de vida e os valores e concepções das populações que vivem no campo.

Portanto, ao planejar sua aula, o professor das classes multisséries deverá compreender o currículo na perspectiva da heterogeneidade de sua turma, valorizando a experiência cotidiana dos seus alunos e proporcionando o diálogo com os conhecimentos científicos necessários à compreensão e inserção no mundo contemporâneo.

Sobre as estratégias utilizadas em suas aulas, a professora descreve os procedimentos utilizados:

> Os conteúdos não são trabalhados em sua totalidade. Não dá tempo (...) com duas, três séries juntas. Na multissérie é complicado. Costumo colocar os alunos sentados em círculo, eles podem escolher o lugar que querem sentar, na hora do conteúdo, eu faço uma divisão no quadro e explico aos alunos qual é o da série deles, isso acontece mais com os as turmas do primeiro, segundo e terceiro anos; com os do quarto e quinto eu trabalho o mesmo conteúdo, e aplico tarefas com níveis de complexidades diferentes. Por exemplo, trabalho no terceiro ano uma frase e no quarto um texto completo e por aí vamos (...). A avaliação é feita no dia-a-dia, conforme os alunos vão realizando as atividades em sala de aula. Se tem aluno com dificuldade na leitura, vou dando maior atenção até o aluno superar as dificuldades. Também conto com a ajuda dos mais “adiantados”, vão fazendo o papel de monitor. Também aplico prova, porque eles vão ser avaliados dessa forma na vida (professora M. B. O. P).

A fala acima indica a preocupação da professora com o uso racional do tempo e dos espaços em sala de aula, a fim de otimizar o seu trabalho e obter melhor desempenho dos seus alunos. Percebe-se certa dificuldade em atender às heterogenias da turma, mas esforça-se em fazer com que o ensino seja ministrado da melhor forma possível. Essa é uma atitude recorrente dos professores que atuam em classes multisseriadas, conforme esclarece Hage:

> Ser “multisseriada” denuncia o diálogo com a série – herança do modo de organização da escola no meio urbano. Professores reinventam espaços, dividindo séries por filas de carteiras, separando o quadro, contando com o apoio dos alunos mais adiantados. Esses profissionais são desvalorizados, sem apoio pedagógico e indicações do que

> pode ou não pode ser feito, na angústia de reproduzir o modelo da cidade. Professores que também rompem com as séries, com os conteúdos poridade, vencem barreiras da depreciação e da falta de atenção com a escola e aspopulações do campo. A experiência das “classes multisseriadas” tem muito a nosensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente (HAGE, 2010, p. 15).

Essa didática diferenciada exige do professor um maior envolvimento interdisciplinar, que o mesmo se esforce para associar as várias disciplinas que ministra nas diversas séries. Dessa forma, a quantidade reduzida de alunos que compõe a classe investigada contribui para o trabalho da professora, que busca atender as necessidades individuais de seus alunos.

A inserção de conteúdos devidamente selecionados auxilia os alunos no exercício da reflexão, para que possam reconhecer as particularidades culturais da sua região e do seu país e mundo.

Esta seleção requer procedimentos de investigação por parte do professor, de forma que ele possa determinar quais conteúdos históricos contribuem com os diversos momentos pedagógicos para a ampliação dos conhecimentos dos alunos, e que estes os conduzam a um efetivo preparo para enfrentar situações inesperadas, imprevisíveis, tendo condições de responder aos novos desafios propostos diariamente ao cidadão/trabalhador, e que demonstrem responsabilidade, autoestima e autoconfiança, além de uma sociabilidade, firmeza e segurança nas ações e capacidade de autogerenciamento.

A relação identitária com a escola e o desejo de aprender são fatores que determinam a efetivação da aprendizagem. Contrariando o estigma de escolarização de segunda categoria, pode sim, oferecer um ensino de qualidade:

> Eu gosto de estudar aqui. Estou pensando quando tiver que ir para outra escola, na cidade, com mais alunos na sala de aula, os professores faltando (...), minha prima estuda lá e até hoje nunca leu um livro todo (...). Já li muitos, este ano

> o que mais gostei foi um sobre a história de Anita Garibaldi, porque ela é uma mulher muito forte e inteligente, uma guerreira (...) aqui todos se ajudam e ninguém fica sem aprender nada. Minha prima mal sabe escrever e está no sexto ano. (Aluna N. B. O, 9 anos).

O depoimento transcrito acima evidencia um outro olhar sobre a escola multissérie, uma reflexão sobre os bons resultados obtidos no ensino ofertado e a preocupação de ter que mudar de escola. No caso da aluna, com a conclusão do quinto ano, consequentemente, ocorrerá a transferência.

> Não posso falar sobre a presença da SEMED, mas todo ano há rumores que vão “acabar” com a escola, que vão mudar os alunos para outra próxima da nossa comunidade, que têm pouco aluno, essas coisas, mas nós não vamos deixar que isso aconteça. Além do mais o transporte escolar deixa muito a desejar. Nossa escola é “ótima”, a professora é excelente e sempre tem criança para estudar na escola. Não gosto nem de ouvir isso. (Mãe S. T. R. C).

Não interessa aos sujeitos investigados a extinção da escola, mas apoio e implementação de políticas públicas educacionais que considerem as classes multisseriadas como uma possibilidade educativa inovadora, capaz de romper com o paradigma da seriação, e respeite as identidades culturais da população do campo. O gasto com transporte escolar é outro ponto crítico, pois, segundo os entrevistados, poderia ser revertido em outras ações que beneficiassem professores, alunos e a comunidade em que estão inseridos.

Barros e Hage (2011) ressaltam a importância da permanência da escola na própria comunidade, pois isso possibilita aos sujeitos do campo o acesso aos conhecimentos científicos no próprio local onde vivem e produzem a sua existência, reafirmando os modos de vida dos próprios sujeitos e fortalecendo suas redes sociais existentes nas pequenas comunidades rurais.

As escolas multisseriadas desempenham um importante papel nas comunidades e vilas, pois os sujeitos do campo a veem como pertencentes à vida e ao cotidiano do campo, pois promovem a formação e a integração destes, através da teia das relações sociais que giram em seu entorno.

Barros (2005) afirma que se torna educativo vincular a história das escolas multisseriadas à história da vida dos sujeitos do campo, recuperando sua luta coletiva entre as comunidades e as escolas para fortalecer o projeto de Educação do Campo.

Considerações finais

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão da realidade das escolas multisseriadas, marcadamente conhecida pelas ideias pré-concebidas de ensino de segunda categoria, ofertada às comunidades rurais brasileiras.

Buscamos, neste artigo, contrapor a essa concepção preconceituosa e refletir sobre a necessidade de uma plena interação desse modelo de ensino na atualidade e a possibilidade de atuação em salas multisseriadas, pois estas podem constituir numa boa alternativa para a educação ofertada aos povos do campo e da floresta, na medida em que houver maior investimento na formação dos professores que lá atuam, na infraestrutura das escolas, e uma proposta pedagógica que valorize os saberes e especificidades culturais da população do campo.

Compartilhamos com Hage (2010) que precisamos desconstruir os imaginários extremamente negativos sobre a escola multisseriada, vista distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados das avalições, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, dentre outros fatores.

A pesquisa realizada revelou que experiências ousadas podem emergir dos próprios sujeitos que atuam nessa modalidade de ensino, na medida em que as práticas pedagógicas possibilitam às escolas multisseriadas cumprir sua função social de educar os sujeitos do campo com qualidade social.

Consideramos que há carência na efetivação de políticas públicas e nas diretrizes pedagógicas que reafirmem seu compromisso com esses pressupostos, que visem ações para garantir uma educação do campo de qualidade e a compreensão da escola como espaço que reconhece seus sujeitos sociais e os incorpora, valorizando seus saberes, suas crenças, seu trabalho e sua cultura.

Dessa forma, a diversidade e a heterogeneidade, características das classes multisseriadas, devem ser usadas como fatores positivos na construção da convivência cooperativa e geradora de aprendizagens significativas.

Nos relatos dos sujeitos investigados, apreende-se a resistência, a luta e a persistência em acreditar no modelo multisseriado, não como única alternativa de escolarização para os povos do campo e da floresta, mas como uma possibilidade educativa viável no projeto de construção de uma Educação do Campo emancipadora.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Manual da História Oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Brasília-DF: Câmarados Deputados, 2002.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

_____. Indicadores Demográficos e Educacionais. Disponível em: HTTP://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8866&Itemid=&sistemas=1. Acessado em 15/12/2013.

_____. IBGE. Primeiros dados do Censo 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 28 de junho de 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da educação. Lei nº 9394, de 1996.

_____. Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de Subsídios. Brasília. 2004.

BARROS, Oscar F. HAGE, Salomão, M. Panorama estatístico e aspectos legais das políticas de nucleação e transporte escolar: reflexões sobre a extinção das escolas multisseriadas e sua permanência nas comunidades do campo. I Encontro de pesquisas e práticas em educação do campo na Paraíba – 01 a 03 de Junho de 2011. Disponível em HTTP://www.ieppecpb2011.xpg.com.br/conteudo/GTs/GT%20-%2002/21.pdf, acesso em 02 de julho de 2014.

_____. A organização do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas emcomunidades e vilas ribeirinhas da Amazônia Paraense. Belém, 2005. Monografia de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, 2005.

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CONFERÊNCIA. Declaração Final da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Luziânia, GO, 1998. (mimeo).

_____. Declaração Final da II Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Luziânia, GO, 2004. (mimeo).

FERRI, C. Classes multisseriadas: Que espaço é esse? 1994.166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. 1994.

FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo– Notas para análise do momento atual da Educação do Campo Seminário Nacional, Brasília, DF, 15 a 17 de agosto 2012.

GEPERUAZ. Relatório conclusivo da pesquisa Classes Multisseriadas: desafios daeducação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica, apresentado ao CNPq. Belém – PA. 2004.

_____. Relatório conclusivo da pesquisa “Currículo e Inovação: transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo na Amazônia”, apresentado ao CNPq. Belém–PA. 2007.

HAGE, S.M. Escolas multisseriadas. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

_____, S. M., Educação e Movimentos Sociais do Campo: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília. V. 87, n. 217, p. 302-312. Set/Dez. 2006.

_____, S. M., Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: _____. (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). Educação do Campo e Pesquisa. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOURA, T.V.; SANTOS, F.J.S.S. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectivacontra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. v. 4, n. 7 p. 65 – 86, Jan/Jul 2012. Disponível em file:///D:/Documents/Downloads/658-2162-1-PB.pdf, acesso em 05 de julho de 2014.

NASCIMENTO, C. G. Educação do Campo e Políticas Públicas Para Além do Capital: Hegemonia em Disputa. 2009.301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Distrito Federal. 2009.

RODRIGUES, C, L. Educação no meio rural: Um estudo sobre as salas multisseriadas. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. 2009.

SANTOS, S. M.; ARAÚJO, O. R. História Oral: Vozes, Narrativas e Textos. Cadernos de História da Educação. v. 6, Uberlândia, Jan/Dez, 2007, p. 901-201.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar. Curitiba, n. 28, p. 201-216. 2006. Editora UFPR.

SOARES, Edla Araújo. Relatório das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002. P. 03-38.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: propostas práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2007.

OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS DIGITAIS (READ) E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Elisa Netto Zanette[146]

Scheila Brigido Mazzuchello[147]

RESUMO

Relata-se no presente artigo os resultados preliminares de pesquisa desenvolvida em 2014 com o objetivo de investigar, analisar e categorizar os Recursos Educacionais Abertos Digitais (READ) relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática na Educação Básica – séries finais. A pesquisa bibliográfica contemplou as abordagens qualitativas e quantitativas de coleta e análise dos dados. Elaborou-se um protocolo de pesquisa com endereço (URL), área de conhecimento, breve descrição e se atende aos objetivos matemáticos. A pesquisa aponta para uma ampla quantidade de repositórios educacionais disponíveis na rede Internet, com READ nos formatos de texto, vídeo, áudio, animações, entre outros. Contemplam as diversas áreas de conhecimento, incluindo o campo da Matemática. Os READ inserem-se no movimento de educação aberta e democrática e visam promover o acesso ao conhecimento, incentivar o re-uso, a adaptação e a disseminação livre e gratuita desses recursos. A tecnologia utilizada nos repositórios para disponibilização de conteúdos permite acessar via Internet ou fazer download dos recursos digitais em diversos formatos. Na Educação Matemática, os READ investigados poderão subsidiar diferentes práxis pedagógicas e contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Matemática; Tecnologias Digitais, Recursos Educacionais Abertos Digitais.

DIGITAL OPEN EDUCATIONAL RESOURCES (READ) AND THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING MATHEMATICS

[146] Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC - enz@unesc.net

[147] Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC - scheila@moniari.com.br

Keywords: Mathematics Education; Digital Technologies, Open Educational Resources Digital.

Introdução

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e seu uso pedagógico têm provocado impactos em diferentes dimensões com compreensões, incorporações e resultados distintos no contexto educativo. Constitui-se em desafio para os educadores que desejam inovar sua prática pedagógica, considerando que desempenham papel importante no processo de implantação desses recursos (ZANETTE, et al. 2012).

Conforme Moran (2007), as tecnologias associadas a Web 2.0, ampliaram de forma significativa as possibilidades de fomentar processos cooperativos e colaborativos, o acesso e a socialização das informações e com isso, as atividades pedagógicas. O uso das TIC nos processos pedagógicos potencializam os processos comunicativos e interativos, envolvendo alunos, professores e conhecimento. Segundo Gonçalves et al.(2012) a internet vem se tornando um dos principais meios de publicação de recursos educacionais aplicáveis as diferentes áreas do conhecimento.

No contexto Matemática, encontra-se na web, um grande e crescente volume desses recursos digitais, de Objetos de Aprendizagem (OA) e diversos sites com conteúdos didáticos. O uso desses recursos na sala de aula implica em planejamento sistemático pelo professor. Para isso, se faz necessário pesquisar, analisar e selecionar recursos que atendam a objetivos pedagógicos definidos. A inserção de mídias digitais aplicáveis ao processo ensino e aprendizagem está associada diretamente a práxis pedagógica do professor. Dentre os argumentos utilizados pelos professores quando justificam o não uso de tecnologias digitais em sala de aula, citam as dificuldades em localizar, identificar a analisar quais recursos

disponíveis na internet estão acessíveis, de uso livre, como e de que formas podem ser utilizados.

Os Recursos Educacionais Abertos Digitais (READ) se constituem num movimento de uma comunidade internacional impulsionado pela Internet para criar bens educacionais pertencentes à humanidade. São materiais de ensino, aprendizado e pesquisa desenvolvidos em qualquer suporte ou mídia, que estão sob o domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e o reuso potencial dos recursos publicados digitalmente (REA-BRASIL, 2011).

Nesse contexto, o Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital (GPIECD) – UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense) tem entre seus objetivos, desenvolver um Meta-Portal de Educação e Cultura Digital com a criação de um Repositório de Recursos Educacionais Abertos (REA) e o desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem (OA). Constitui-se assim, um espaço virtual de acesso aos READ e OA que podem contribuir e facilitar o acesso aos recursos didáticos pelos professores.

A pesquisa em desenvolvimento integra-se as ações do GPIECD como o objetivo de identificar, analisar e categorizar os Recursos Educacionais Abertos Digitais (READ) relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática na Educação Básica. Dessa forma, pretende-se propor um conjunto de READ de Matemática que possa ser disponibilizado no Meta-Portal do GPIECD. A seleção e organização de um repositório de READ, a partir de indicadores de qualidade, poderão contribuir nas práxis pedagógicas e na melhoria do processo educativo.

A Educação Matemática e os Recursos Educacionais Abertos e Digitais

O processo de ensino e aprendizagem de Matemática se constitui em desafios permanentes. Para Jardinetti (1996) essa área do conhecimento foi e ainda é vista por muitos professores e alunos como uma disciplina difícil. Entretanto, o conhecimento matemático apresenta uma lógica própria de elaboração e suas

abstrações não são arbitrárias. A complexidade matemática situa-se na compreensão do sistema de produção de suas representações semióticas (DUVAL, 2003).

Para Nunes et al (2012, p.27), “[...] aprender envolve intensamente todos os processos psicológicos superiores, como pensamento, linguagem, memória mediada, criatividade, motivação, consciência, raciocínio lógico, capacidades de análise e sínteses, etc.” O pensamento matemático desenvolve-se inicialmente pela visualização num significado não restrito à observação como afirma Fonseca et al. (2001). Entretanto, é no exercício de observação, por exemplo, de formas geométricas que constituem o espaço e na descrição comparativa de suas diferenças que o aluno elabora uma imagem mental que possibilita pensar no objeto na sua ausência e se constitui o início de todo o processo de abstração (CIFUENTES, 2005).

O ato de aprender está relacionado com novas formas de interação com as informações, os diferentes recursos, os próprios alunos e professores, suas concepções, atitudes e valores. As novas gerações Y e Z (OLIVEIRA, 2010), vivem numa sociedade que está interconectada, com novas relações socioeconômicas e vivenciais. Na sociedade do conhecimento ou cibercultura, as novas tecnologias interativas proporcionam processos de comunicação e interação que ocorrem em espaços virtuais.

Para Silva (2010) as novas tecnologias interativas renovam a relação do usuário com a imagem, com o texto e com o conhecimento. Representam um novo modo de produção do espaço visual e temporal mediado. Permitem o redimensionamento da mensagem, da emissão e da recepção. Permitem a participação, a intervenção, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões. Além disso, ampliam a sensorialidade e rompem com a linearidade e com a separação emissão/recepção.

A hipertextualidade, usual nos espaços virtuais, que se constitui como uma teia de conexões de um texto com inúmeros textos, imagens, objetos, entre outros, democratiza a relação do indivíduo com a informação, permitindo que ultrapasse a condição de espectador passivo para sujeito operativo, participativo e criativo como cita Silva (2010).

No contexto educacional, ampliaram-se de forma significativa o desenvolvimento e publicação de recursos educacionais abertos digitais (READ) que se apoiam em tecnologias interativas e hipertextuais. Aplicadas em contextos didáticos, poderão promover mudanças nas práticas pedagógicas e a autoria do professor, a partir do redimensionamento nas formas comunicacionais em sala de aula. Estas, exigem dos professores a reconfiguração de saberes, metodologias e recursos (POSTAL et al. 2008) adequados ao perfil de aluno.

O termo original do inglês OERs (Open Educacitonal Resources), traduzido para o português em 2006 como Recursos Educacionais Abertos (REA) foi usado inicialmente numa conferência da UNESCO em 2002 e incorpora três aspectos de noção de abertura: no domínio social, no domínio técnico e nas características dos recursos (LITTO, 2009). São usualmente chamados de objetos de aprendizagem ou conteúdo aberto. O termo “Objeto de Aprendizagem” (OA) foi criado por Wayne Hodgins em 1994 e, definido como componente instrucional que pode ser reutilizado em diferentes contextos de aprendizagem. O termo “conteúdo aberto” foi criado por Wiley em 1998, seguindo os princípios do movimento do software livre e de código aberto (Free and Open Source Software – FOSS) cujo objetivo era promover a utilização de conteúdos educacionais abertos em diferentes contextos por diferentes professores e alunos (Santos, 2013).

Na definição UNESCO os REA são “[...] 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). A licença é o elemento relevante que distingue um READ de qualquer outro recurso educacional.

Para Butcher (2011, apud SANTOS, 2013) um READ é um recurso educacional com uma licença que facilita o seu reuso e, possível adaptação, sem necessidade de solicitar a permissão do detentor dos direitos autorais. Nesse contexto, materiais educacionais disponíveis na Internet gratuitamente que não tenham uma licença aberta, não são considerados READ. Essa analise evidencia que diversas iniciativas de conteúdo digital aberto no Brasil ainda não foram devidamente licenciadas e, portanto, não podem ser consideradas experiências de READ no sentido pleno.

Diversas áreas da Matemática foram ampliadas de forma significativa com o desenvolvimento das tecnologias digitais, dos softwares e dos computadores como cita Zanette (2000). Atualmente, há diversos recursos digitais de domínio público, disponibilizadas por seus criadores no portais de educação relacionados à Matemática, por exemplo, o portal do Edumatec (UFRGS, 2014). Nesses espaços virtuais, o professor e aluno tem acesso aos programas matemáticos em geral disponíveis para download com sugestões de atividades utilizando estes softwares. Cita-se como exemplo, os softwares Cabri-Geometre, GeoGebra, Graph, Winplot, entre outros.

A utilização de mídias digitais nos processos pedagógicos em Matemática, que se constituem como recursos e linguagens das atuais gerações, podem contribuir na superação das dificuldades associadas à complexidade matemática de compreensão de suas representações semióticas. Alguns softwares matemáticos, por exemplo, auxiliam na interação com diferentes formas de representação simbólica do mesmo objeto matemático: geométrico, aritmético e algébrico. Sobre isso, Nunes et al (2012, p.27) enfatiza que: "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". Weiss e Cruz (2001) citam como resultado de pesquisas que o uso pedagógico de programas computacionais auxilia na superação de dificuldades de aprendizagem desde que inserido num contexto que promova a motivação do aluno em aprender.

Metodologia

A pesquisa em desenvolvimento iniciou em maio de 2014. É bibliográfica e contemplou as abordagens qualitativas e quantitativas de coleta e análise. 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". Relata-se no presente artigo, os resultados preliminares da pesquisa.

A fundamentação teórica baseou-se em livros, artigos, repositórios digitais e outros referenciais. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: diário de bordo e formulários.

Foi pesquisada na Rede Internet os diversos portais de READ com ênfase no cenário nacional e nos conceitos matemáticos. Inicialmente fez-se a catalogação dos repositórios e após foram categorizados por área de interesse e por temas. Organizou-se um protocolo de pesquisa com endereço (URL), área de conhecimento, breve descrição e se atende aos objetivos da educação. Dentre os diversos portais e sites de REA analisados, foram selecionados três para estudo a partir de indicadores estabelecidos na pesquisa.

Resultados e Discussão

Nas análises preliminares da pesquisa, observou-se que há qualidade e quantidade de materiais disponíveis na rede em repositórios e portais educacionais, que podem ser utilizados na melhoria da educação matemática. Para Tarouco, Rodrigues e Schmitt (2013) um repositório digital de objetos de aprendizagem, se constitui num catálogo digital onde ficam armazenados materiais que possam ser utilizados na educação. Por meio deles é possível localizar e obter materiais para diferentes disciplinas e níveis de ensino.

Nos repositórios, ocorre o armazenamento, o registro das versões e de publicação, a busca dos objetos a partir de suas características, o controle de acesso e as avaliações dos objetos. Na presente pesquisa optou-se por analisar e utilizar repositórios e acesso livres, não integrados a Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Para facilitar a localização dos recursos educacionais os repositórios podem pedir alguns dados para realizar a busca como: disciplina, palavra-chave, nível de ensino etc. Essas informações irão contribuir para a localização de um recurso educacional digital mais adequado ao material que se deseja. A falta dessas especificações pode fazer com que os repositórios tragam um número muito alto de READ, dificultando a seleção.

Na pesquisa bibliográfica efetuada, verificou-se que duas iniciativas importantes contribuíram na promoção do movimento READ: a fundação da Creative Commons (<http://www.creativecommons.org>) e o Consorcio OpenCourseWare (<http://www.ocwconsortium.org/>). A primeira iniciativa possibilita aos autores

optarem por direitos autorais que desejam abrir mão, permitindo que usuários de conteúdos educacionais copiem, adaptem, traduzam e compartilhem recursos livremente. A segunda iniciativa envolve diversas instituições de ensino no mundo que se organizaram em consorcio para fomentar o movimento REA por meio da produção de conteúdos e orientações sobre politicas, promoção e pesquisa (SANTOS, 2013).

A pesquisa apontou dois grandes projetos que se constituem como repositórios onde são encontrados diversos REA, que são: O projeto RIVED – Rede Interativa Virtual de Educação (http://rived.mec.gov.br/) e o BIOE - Banco Internacional de Objetos Educacionais (http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html). O RIVED resultou de um acordo em 1997 entre o Brasil e os Estados Unidos para o desenvolvimento de tecnologias para fins pedagógicos. A participação do Brasil no projeto começou em 1999 e, mais tarde, o Peru e a Venezuela aderiram ao mesmo. O objetivo do projeto era produzir objetos multimídia de aprendizagem, em sua maioria animações e simulações. No projeto RIVED, objetos de aprendizagem são definidos como "qualquer recurso que possa ser reutilizado para dar suporte a aprendizagem" (SANTOS, 2013, p.47). O BIOE é integrado com o Portal do Professor do MEC. É um portal web de recursos didáticos disponíveis publicamente em vários formatos e para todos os níveis de ensino. Criado em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério de Ciência e Tecnologia, a Rede Latino-americana de Portais Educacionais (RELPE), a Organização dos Estados Ibero-americanos e outros. O objetivo do portal é manter e compartilhar recursos digitais abertos, produzidos em diversos formatos, como imagens, mapas, áudio, vídeos, animações, simulações, softwares educativos, com o proposito maior de respeitar as diferenças idiomáticas e culturais regionais.

Os REA representam uma significativa opção para estender e democratizar o acesso ao conhecimento. Como parte do movimento de educação aberta e democrática, Litto (2009, p.304) afirma que "[...] os proponentes dos REA visam enriquecer e aprofundar a compreensão de aprendizes e encorajar o re-uso, a adaptação e a disseminação livre de conteúdos educacionais" Segundo Litto (2009, p.305), [...] o sistema educacional formal, convencional, preso a modelos

ultrapassados de ensino e aprendizagem, aos poucos será substituído em grande parte por um sistema não formal, adaptável e flexível e diretamente ligado aos interesses individuais de quem quer aprender" Com os REA disponibilizando gratuitamente parte do conhecimento moderno essencial, nos formatos de texto, vídeo e áudio, o ensino informal tenderá a se tornar mais significativo do que o antigo sistema formal e convencional de ensino.

Os Objetos de Aprendizagem (OA) destacam-se na pesquisa, dentre os READ. De acordo com Audino e Nascimento (2010), os OA são recursos digitais dinâmicos, interativos e reutilizáveis em diferentes ambientes de aprendizagem produzidos a partir de uma base tecnológica. Por este motivo, é interessante que aquilo que for produzido por instituições de ensino deva ser disponibilizado para outros profissionais da educação. A disponibilização destes recursos pode trazer melhoria de ensino a outros professores e também, evitar duplicação de recursos e produções.

Dentre os diversos portais e sites investigados, quatorze repositórios foram catalogados e organizados a partir de indicações de READ de Matemática. Constam em tabela de dados da pesquisa com um resumo dos objetivos dos repositórios, a lista dos READ de Matemática e os temas principais de estudo. Os indicadores de análise dos recursos matemáticos foram: interação com outras disciplinas, acessibilidade, qualidade e potencialidade de contribuição no processo de ensino e aprendizagem. Dentre os READ analisados, foram selecionados de três repositórios para estudo a partir de indicadores estabelecidos na pesquisa. No repositório da USP (2014) foram analisados os recursos "objeto Pitágoras", o vídeo "A matemática na notícia". No repositório da EDUCOPEDIA (2014) os recursos selecionados referem-se a "potenciação" e "ângulos". No repositório da Unijuí (2014) optou-se pelo objeto "a geometria das abelhas" e "a matemática através de sorvetes". Os recursos educacionais selecionados atendem os indicadores estabelecidos na pesquisa.

Na análise dos READ verificou-se que, estes têm possibilidade de subsidiar diferentes práxis pedagógicas, de forma que seus usuários possam constituí-lo como um espaço rico em descobertas por meio da interatividade (BEHAR et al.,

2009), além disso, representam uma nova abordagem de acesso a conteúdos de forma livre e gratuito.

Assim, parte-se do pressuposto que a seleção e organização de um repositório de REA, selecionados a partir de indicadores de qualidade, baseados em fundamentos teóricos educacionais poderá contribuir na formação e uso dos mesmos pelos professores, alunos, formadores e comunidade em geral. Portanto, torna-se relevante investigar os recursos educacionais abertos aplicáveis ao processo de ensino e aprendizagem de matemática que contribuam nas práxis pedagógicas e promovendo a formação dos jovens das atuais gerações.

Conclusão

Nas análises preliminares da pesquisa, observou-se que há, na rede internet, diversos repositórios de recursos educacionais. São espaços remotos onde os objetos são armazenados, obedecendo a uma lógica de identificação para que ele possa ser localizado a partir de buscas por tema, nível de dificuldade, autor ou pela relação com os demais objetos. Foram selecionados quatorze repositórios nacionais que mantem e compartilham recursos digitais abertos, produzidos em diversos formatos e que podem ser utilizados na Educação. Estes foram relacionados num protocolo de pesquisa com endereço (URL), áreas de conhecimento, breve descrição e se atende aos objetivos educacionais.

A pesquisa aponta para uma ampla quantidade de READ aplicáveis a Matemática e disponíveis nesses repositórios, produzidos em diversos formatos, como imagens, hipertextos, áudio, vídeos, animações, simulações, softwares educativos, entre outros. Os READ investigados se constituem como possibilidade efetiva de utilização na Matemática com o intuito de melhorar o processo de ensino a aprendizagem.

Os READ representam uma significativa opção para democratizar o acesso ao conhecimento e integram o movimento de educação aberta. Entretanto, estes devem ser testados e validados a partir de propostas pedagógicos elaborados pelo professor para sua utilização.

A partir dos repositórios analisados e catalogados, destacou-se para estudo alguns READ matemáticos que integrarão atividade pedagógica com alunos da Educação Básica, na próxima etapa da pesquisa. Os temas constantes desses recursos educacionais matemáticos são: “Objeto Pitágoras” e o vídeo “A matemática na notícia”; “A potenciação” e “ângulos”; “A geometria das abelhas” e “a matemática através de sorvetes”. Os objetos selecionados atendem os indicadores estabelecidos e podem ser utilizados no contexto matemático.

A análise dos recursos matemáticos ocorreu a partir dos indicadores de interação com outras disciplinas, acessibilidade, qualidade e potencialidade de contribuição no processo de ensino e aprendizagem.

A catalogação e categorização efetuada dos repositórios serão socializadas em Meta-Portal educacional do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital (GPIECD) e, em espaços virtuais como Blogs e outros, que ampliam os espaços de acesso democrático a educação, a materiais de qualidade e permite inovação metodológica que atende ao perfil das novas gerações. Poderá também promover o envolvimento de professores e usuários no processo de análise e avaliação tanto do portal ou blog como dos READ, essencial para fomentar a cultura de compartilhamento, da colaboração, da valorização do trabalho do outro e na visão de uma educação inclusiva e cessível a todos.

REFERÊNCIAS

AUDINO D. F.; NASCIMENTO R. S. (2010). Objetos de Aprendizagem - Diálogos entre Conceitos e uma nova Proposição Aplicada à Educação. 2010. Disponível em: < http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n10/objetos_de_aprendizagem.pdf >. Acesso em: Jun 2014.

BEHAR, P. A., et al. Objetos de aprendizagem para educação a distância. In:

BEHAR, P. A. (org.) Modelos pedagógicos em educação a distância. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 66-92.

CIFUENTES, J.C. Uma via estética de acesso ao conhecimento matemático. Boletim GEPEM, Rio de Janeiro, n.46, p.55-72, jan./jun.,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.

EDICOPEDIA. Materiais pedagógicos digitais. Disponível em: http://www.educopedia.com.br. Acesso em maio 2014.

FONSECA, M.C.F.R.; LOPES, M.P.; BARBOSA, M.G.G.; GOMES, M.L.M.; DAYRELL, M.M.M.S.S. O ensino de geometria na escola fundamental: três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GONÇALVES, L.L.; NICOLEIT, E.R; ZANETTE, E.N. Uso de Padrões W3C no Desenvolvimento de Conteúdo Matemático para *web*: Possibilidades e Perspectivas. 2012. In: ZANETTE, E.N.; GIACOMAZZO, G.F.; FIUZA, P.J. (Org.). Tecnologias e Inovações nas Práticas Pedagógicas: Trajetórias e Experiências. 1ª ed. Jundiaí/SP: Paco Editora. 2012.p.117-126.

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

LITTO, Frederic Michael. Recursos Educacionais Abertos. 2008. IN: LITTO, F.M., FORMIGA, M.M. (orgs). Educação a Distância: o estado da arte. SP: Pearson Education do Brasil, 2009. p.304 a 309.

MORAN, José Manuel. A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus, 2007.

NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N.; XAVIER, A.S. Aprendizagem e subjetividade em tempo de tecnologias: desafios à instituição escolar. Brasília: Liber Livro, 2012. 152 p. 25-37.

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

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 Mai 2014.

REA-BRASIL. Recursos Educacionais Abertos. 2011. Disponível em: http://www.rea.net.br/site/. Acesso: Fev 2014.

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

SANTOS, Andreia Inamorato dos. Recursos Educacionais Abertos no Brasil: [livro eletrônico] : O Estado da Arte, Desafios e Perspectivas para o Desenvolvimento e Inovação; [tradução DB Comunicação]. São Paulo : Comite Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em <http://www.cetic.br/publicacoes/2012/rea-andreia-inamorato.pdf>. Acesso em 27 Fev 2014.

SILVA, Marco. Sala de Aula Interativa. Rio de Janeiro: Loyola, 6ª ed. 2010.

TAROUCO, L.M.R.; RODRIGUES, A.P.; SCHMITT, M.A.R. Integração do MOODLE com repositórios abertos. Revista Perspectivas em Ciência da Informação, v.18, ano 1. Belo Horizonte Jan./Mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-99362013000100006&script=sci_arttext. Acesso em: Mar 2014.

ZANETTE, E.N.; GIACOMAZZO, G.F.; FIUZA, P.J. (Org.). Tecnologias e Inovações nas Práticas Pedagógicas: Trajetórias e Experiências. 1ª ed. Jundiaí/SP: Paco Editora. 2012.

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. 1ª ed. Jundiaí/SP: Paco Editora. 2012, v. 1, p. 49-72.

ZANETTE, Eliza Netto. A informática na educação matemática: o uso do computador no processo educativo no curso de licenciatura em matemática, na perspectiva de aperfeiçoamento da prática profissional. 2000. 170 p. Dissertação (Mestrado) Instituto pedagógico e Caribenho. 2000.

UFRGS. Edumatec: Educação Matemática e Tecnologia Informática. Disponível em: <http://www.edumatec.mat.ufrgs.br/softwares/soft_geometria.php>. Acesso: Fev 2014.

UNIJUI. Materiais pedagógicos digitais. Disponível em: http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/fabrica_virtual/. Acesso: Mai 2014.

USP. Materiais pedagógicos digitais. Disponível em: http://www.cienciamao.usp.br/. Acesso: Mai 2014

WEISS, Alba Maria Leme; CRUZ, Mara Lúcia R. M. da. A Informática e os Problemas Escolares de Aprendizagem. 3.ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

PROPOSIÇÕES BRASILEIRAS E PROPOSIÇÕES DAVYDOVIANAS

Josélia Euzébio da Rosa[148]
Ademir Damazio[149]
Ester de Souza Bitencourt Alves[150]

RESUMO

A presente investigação incide no movimento conceitual apresentado em duas proposições para o ensino das operações de adição e subtração. Uma abordada em dois livros didáticos de Matemática mais utilizados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas do município de Criciúma. A outra, é proposta por Davydov e seus colaboradores, estudiosos da Teoria Histórico-Cultural. A investigação teve início com a apresentação do projeto juntamente com o termo de consentimento à pessoa responsável pelo setor de livros didáticos da Prefeitura Municipal de Criciúma. Consentida a investigação pelos órgãos oficiais, encaminhamos os questionários às 57 escolas municipais com a seguinte pergunta: Quais os livros didáticos de matemática mais utilizados pelos professores nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental? O mesmo levantamento ocorreu nas escolas da rede estadual. Apresentamos o projeto à pessoa responsável pelo setor de livros didáticos do Estado, na GERED (Gerência Regional de Educação). Com a realização da investigação concedida, foi-nos fornecido o endereço de 45 escolas públicas estaduais que oferecem o Ensino Fundamental I. Nesta fase, fomos, pessoalmente, em cada uma dessas escolas aplicar o mesmo questionário. Participaram, ao todo, 71 escolas, dentre as escolas da rede estadual e a rede municipal. Os dados da pesquisa, de natureza teórica, são formados por quatro tarefas extraídas dos livros didáticos e de orientação ao professor. Procedemos à

[148] UNISUL/SC, Professora, joselia.rosa@unisul.br
[149] UNESC/SC, Professor, add@unesc.net
[150] Rede Pública/SC, Professora, ester_alvess@hotmail.com

análise da essência das tarefas davydovianas para o ensino das operações aditivas e subtrativas em detrimento da aparência. À primeira vista, as “atividades” brasileiras proporcionavam relações de aproximações com as tarefas davydovianas. Detectamos alguns distanciamentos e contradições, ao analisarmos a essência de ambas as proposições. Os livros didáticos brasileiros apresentam limitações para o primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental ao propor “atividades” para as operações de adição e subtração apenas com números naturais. Já as tarefas davydovianas, são desenvolvidas, inicialmente, por meio de ações objetais, e que, durante o processo, são introduzidos os esquemas abstratos e a reta numérica. Tais representações compõem o elemento mediador que permite elevar as ações objetais ao plano mental.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Proposições davydovianas; Proposições brasileiras; Adição; Subtração.

BRAZILIAN PROPOSITIONS AND DAVYDOVNIAN PROPOSITIONS

Keywords: Historic-cultural Theory; Davydovnian Propositions; Brazilian propositions; adding; subtraction.

Introdução

O objeto de investigação consiste na análise das proposições davydovianas para o ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, cujo foco, para as operações de adição e subtração. As tarefas de ensino, apresentadas por Davydov e seus colaboradores nos livros didáticos e nos livros de orientação ao professor para utilizar o livro didático em sala de aula, são os dados da investigação.

Desse modo, refletimos sobre as especificidades dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural no confronto com àquelas “atividades” apresentadas nos dois livros didáticos mais utilizados nas escolas públicas do município de Criciúma.

Davydov e seus colaboradores, elaboraram e desenvolveram uma proposta para o ensino de Matemática, em sala de aula, de caráter investigativo. Os autores organizaram e publicaram livros didáticos, livros de orientação ao professor referente a cada livro didático, cadernos do aluno, com base no ensino experimental. Cabe destacar ainda, uma vasta bibliografia na qual são apresentados os princípios da Teoria Histórico-Cultural que fundamentaram a elaboração das proposições de ensino.

Algumas tarefas indicadoras do movimento conceitual de adição e subtração

Tarefa 1: Qual é o valor representado pela letra A, ao se considerar C como unidade de medida? (ГОРБОВ, МИКУЛИНА e САВЕЛЬЕВА, 2009).

Ao sobrepor o comprimento de medida C no comprimento de medida A, verifica-se que o segmento C se repete três vezes. Logo: C + C + C = 3C. Estabelece-se a equivalência A = 3C, que no contexto de conjuntos finitos “se traduz pela igualdade” (CARAÇA, 1951, p. 9). O mesmo ocorre para determinar quantas vezes a unidade de área C cabe na superfície de área A. Assim, C + C + C + C + C + C + C + C = 8C. De modo que a equivalência obtida será: A = 8C. Vale ressaltar que a operação da adição não só está inter-relacionada com a subtração, mas também com a multiplicação.

Os valores determinados para A (3 e 8) chama-se a medida da grandeza em relação à unidade de medida (CARAÇA, 1951). Para Costa (1866, p. 9 - grifo do autor), “medir uma grandeza é determinar quantas vezes ela contém a grandeza da sua espécie, que serve de unidade de medida. Por consequência os números são expressões de medida das grandezas”. Portanto, a apropriação das operações de adição e subtração é mediada pelas relações entre grandezas (discretas e contínuas), tais como: comprimento com comprimento, área com área, volume com volume, e assim por diante (ROSA, 2012).

A partir das relações entre grandezas é possível expressar a medida de uma grandeza ao se tomar outra da mesma espécie, como unidade de medida. Esta “é todo e qualquer objeto, que se toma para termo de comparação com todos os outros

objetos da sua espécie" (COSTA, 1866, p. 9). E o número "é a reunião de muitas unidades de uma mesma espécie. E também a unidade é considerada como um número" (Idem). Em função de tais fundamentos matemáticos, Davydov (1982, p. 431) defende que o objetivo do ensino de Matemática "é criar nos alunos uma concepção circunstanciada e válida de número real a partir do conceito de grandeza".

As tarefas davydovianas propõem uma análise mediada pelos símbolos matemáticos. Tal como diz Davydov (1982, p. 303), "revelar e expressar em símbolos o ser mediatizado das coisas, sua generalidade, é efetuar a passagem para a produção teórica da realidade". Esta é uma das razões pelas quais os símbolos são considerados nas tarefas de Davydov e seus colaboradores.

Para Davydov (1982, p. 433-434), o "simbolismo literal, as correspondentes fórmulas literais e a interconexão das mesmas, consolidativo das propriedades fundamentais das grandezas, são inteiramente acessíveis às crianças".

Desse modo, Davydov e seus colaboradores apresentam o conceito de adição, inter-relacionado com a subtração, a partir da análise da relação entre grandezas, nessa tarefa em específico, as grandezas comprimento e área. Além disso, inter-relacionam, em uma mesma tarefa, as significações aritméticas, algébricas e geométricas.

A proposição a seguir foi extraída de um dos livros didáticos analisados. Chamou-nos atenção o fato de a seção em que a "atividade" está inserida tem por título *Medidas de tempo, comprimento, massa e capacidade*, em nenhum momento da seção a palavra *grandeza* é mencionada. E a palavra *unidade de medida* aparece somente dentro de um balão numa "atividade".

A "atividade" está inserida numa situação cotidiana da criança. Nesta seção não são apresentadas situações que contemplem algum elemento de caráter contínuo para ser tomado como unidade de medida de uma grandeza. Embora o contexto seja o comprimento, da forma como a "atividade" em análise está organizada, o foco ainda está restrito para a grandeza discreta, mais especificamente para a quantidade de pés e não para o comprimento dos passos.

Tarefa 2: O professor solicita às crianças que observem as duas situações dadas. E apresenta as seguintes questões: q*uais grandezas foram consideradas nas duas relações? O que foi utilizado para medir as duas grandezas?* Em seguida, sugere-se que as crianças determinem as medidas desconhecidas com o apoio da reta numérica (ГОРБОВ, МИКУЛИНА e САВЕЛЬЕВА, 2009).

Para desenvolver a tarefa, as crianças respondem as perguntas na ordem em que foram anteriormente apresentadas, com base nas situações ilustradas. Ao analisar a primeira relação, verifica-se que os recipientes contêm líquidos, logo, a grandeza em questão é o volume de líquido e a unidade de medida utilizada foi o litro.

Para, determinar em quantos litros 9 é maior que 7, as crianças realizam a operação de subtração por meio da reta numérica.

As crianças, ao analisarem os dados da primeira situação e registrarem na reta numérica, necessitam compreender a relação parte-todo. Esta foi já foi introduzida no primeiro ano do Ensino Fundamental das proposições davydovianas (ROSA, 2012). Desse modo, 9 litros correspondem ao valor do todo, 7 litros correspondem a uma das partes que compõem o todo. A outra parte desconhecida refere-se à diferença (2 litros).

Na segunda relação, há frutas nos recipientes. Logo abaixo dos recipientes está a informação sobre a unidade de medida (Kg). Esta permite inferir sobre a grandeza considerada: a massa. Com o apoio da reta numérica, , as crianças determinam o valor desconhecido (5 unidades). Vale destacar que 8 quilogramas correspondem ao todo e 3 quilogramas correspondem a uma parte que compõe o todo. Portanto, a operação realizada também foi a subtração.

Com base na análise das tarefas 1 e 2, verificamos que Davydov e seus colaboradores não seguem um movimento linear no procedimento de resolução. Na tarefa 1, por exemplo, as igualdades foram determinadas sem o apoio da reta numérica. Na tarefa 2, por sua vez, a orientação é para o retorno da utilização de tal representação geométrica. Ou seja, o processo de realização das operações no plano ideal é marcado por avanços e retrocessos.

Ao analisar a tarefa 2, com base em Caraça (1951), concluímos que, no primeiro momento, 9 – 7 = 2. O número 9 é o minuendo, 7 o subtraendo e o número 2 o resto

ou diferença. No segundo momento, embora a operação realizada também tenha sido a subtração (8 – 3 = 5), o valor desconhecido não era o resto ou diferença (3), mas o subtraendo (5). Este, no contexto da operação realizada, assume o papel de resto, ainda que na situação em análise seja o subtraendo. Desse modo, foram determinados, por meio da subtração, os valores correspondentes à diferença e ao subtraendo, respectivamente.

Por outro lado, as proposições brasileiras não promovem o desenvolvimento do procedimento de análise e síntese, pois as "atividades" possibilitam apenas a observação. A conclusão está visualmente dada, não coloca a criança em ação.

A criança precisa ir à escola para desenvolver a capacidade de identificar em qual das duas jarras, de mesma forma e tamanho, possui menos suco? De acordo com Davydov (1982) a criança deve ir para a escola aprender o novo, em seu teor científico, aquilo que não se aprende nas situações extraescolares. Neste sentido, apoiada em Davydov, Rosa (2012, p. 29) diz que "o ensino escolar deve proporcionar às crianças conceitos genuinamente científicos, desenvolver o pensamento científico e as capacidades para o sucessivo domínio independentemente do número sempre ascendente de novos conhecimentos científicos".

Tarefa 3: A presente tarefa consiste em desenvolver as seguintes operações (ГОРБОВ, МИКУЛИНА e САВЕЛЬЕВА, 2009).

17ℓ - 7ℓ 8m + 8cm 6t + 1m

9g – 2g 8kg + 2kg 9dm – 5dm

Nesta tarefa (3), o objetivo é que as crianças compreendam que as respectivas respostas precisam ter caráter geral. Ou seja, medimos a capacidade (e não a água ou os litros), a massa (e não as maçãs ou quilos), etc. (ГОРБОВ, МИКУЛИНА e САВЕЛЬЕВА, 2009). Os resultados a serem atingidos pelas crianças são apresentados, sublinhados, na sequência.

17ℓ - 7ℓ = 10ℓ; 8kg + 2kg = 10kg;

9dm – 5dm = 4dm; 8m + 8cm = 8m e 8cm;

6t + 1m = não é possível, pois são grandezas distintas;
9g – 2g = 7g.

Para desenvolver as operações corretamente, as crianças devem compreender as relações entre as grandezas. Não basta somente operar com os números. Faz-se necessário outras reflexões durante seu desenvolvimento. Ou seja, para desenvolver as operações de adição e subtração é fundamental compreender o número como relação entre grandezas. A conclusão a ser obtida a partir da tarefa em análise é que somente torna-se possível somar ou subtrair relações entre grandezas da mesma espécie.

Nos livros didáticos para o primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, analisados na presente investigação, encontramos apenas proposições semelhantes a “atividade” seguinte, no que se refere ao tratamento das grandezas.

Na “atividade”, é proposta a operação de adição entre grandezas (capacidade) e nos possibilita evidenciar os distanciamentos entre proposições brasileiras e davydovianas. Assim como esta, as demais que tratam das operações de adição e subtração são semelhantes. Como já mencionamos, propõem um movimento apoiado em objetos que envolvam situações particulares, cotidianas da criança. Em outras palavras, é uma “atividade” pronta e acabada apoiada apenas na observação visual de objetos. Contempla uma única unidade de medida para cada situação. Na “atividade”, em análise, a unidade de medida é o litro, logo, para executá-la, basta somar 3 + 3 + 2 + 3 ou ainda 3 + 3 + 3 + 2.

Davydov e seus colaboradores apresentam um movimento diverso, ou seja, não propõem tarefas prontas e acabadas para serem apenas observadas. A tarefa 3 é objetivação desse movimento. Para resolvê-la é necessário analisar a unidade de medida e a grandeza de cada situação proposta, para verificar a possibilidade ou não de desenvolver determinada operação.

Tarefa 4: Qual das sentenças apresentadas não pode ser determinada a partir do esquema? (ГОРБОВ, МИКУЛИНА e САВЕЛЬЕВА, 2009).

Todas as sentenças poderiam ser resolvidas, na tarefa em análise, se não fosse estabelecida uma condição para tal desenvolvimento. Qual seja, resolvê-las a partir do esquema. A relação parte-todo expressa no esquema impossibilita a realização da operação 16 + 7. Trata-se de uma impossibilidade proposta por Davydov e seus colaboradores para verificar a compreensão ou não pela criança da relação parte-todo.

Davydov e seus colaboradores apresentam as operações fundamentais de adição e subtração como operações inversas entre si. O problema da inversão consiste no seguinte: Dado o *resultado* da operação e um dos *dados,* determinar o outro dado" (CARAÇA, 1951, p. 20 – grifo do autor).

A partir da definição apresentada por Caraça (1951), elaboramos a seguinte síntese de movimento inverso entre as operações de adição e subtração:

Adição → subtração: dada a soma e o adicionador, determinar o adicionando.
Subtração → adição: dada a diferença e o subtraendo, determinar o minuendo.

Com base na operação particular 9 + 7 = 16, apresentada por Davydov e seus colaboradores na tarefa em análise, temos:

Expressão geral da adição: a + b = c

Ao número *a* dá-se o nome de adicionando. Ao número *b*, adicionador. Na soma o adicionando representa um papel passivo. O adicionador um papel ativo (CARAÇA, 1951).

Subtração: a operação inversa da adição.

Retomemos a operação particular anteriormente apresentada: 9 + 7 = 16. A representação geométrica da sua inversa, a partir da definição apresentada por Caraça (1951), consiste em, dada a soma (16) e o adicionador (7), determinar o adicionando (9).

Expressão geral da subtração: c - b = a

Subtração é a operação pela qual se determina um número *a* que, somado com *b*, dá *c*. Portanto: c – b = a → a + b = c (CARAÇA, 1951).

A representação genérica da operação a + b = c consiste no movimento inverso da operação aditiva apresentado anteriormente

Ou seja, c – b = a.

Nas representações genéricas apresentadas, está objetivado o movimento interno entre a operação de adição e sua operação inversa, a subtração. O referido movimento é expressão das propriedades matemáticas apresentadas por Caraça (1951).

Em continuidade da análise das demais propriedades das operações de adição e subtração envolvidas na tarefa em análise, temos: A representação literal da operação comutativa, segundo Caraça (1951, p. 18) consiste em "a + b = b + a". Portanto, na operação comutativa 7 + 9 = 16. E a inversa da comutativa (16 – 9 = 7)

Desse modo, em Davydov, a relação parte-todo constitui a base para a introdução das operações de adição e subtração na totalidade de suas propriedades matemáticas. Diferentemente das proposições brasileiras, aqui analisadas. A "atividade" seguinte apresenta o modo de como um dos livros didáticos abordam a relação parte-todo.

A situação anterior consiste em uma "atividade" com o fim em si mesma. Não há relações com as "atividades" anteriores e posteriores. São raras as situações que envolvem as grandezas contínuas, tais como, área, comprimento, massa, capacidade, entre outras. Trata-se de proposições que, com frequência, apresentam "atividades" relacionadas à grandeza discreta.

Considerações finais

As proposições brasileiras se distanciam das proposições davydovianas por vários fatores, dentre eles destacamos o limite apenas no contexto dos números naturais, com metodologias obsoletas de resolução das operações de adição e subtração, respaldadas em representações empíricas tais como: tracinhos, pontos, agrupamentos de objetos, etc.. As operações de adição e subtração são abordadas separadamente nos limites das significações aritméticas.

Por outro lado, os conceitos de adição e subtração são introduzidos com base na relação todo partes das grandezas, na relação entre as significações aritméticas, algébricas e geométricas. Uma das peculiaridades das proposições davydovianas para o ensino de Matemática consiste na ênfase aos conceitos teóricos. O movimento conceitual adotado segue do geral para o singular, no qual, as significações aritméticas, algébricas e geométricas são inter-relacionadas, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Além disso, a proposição davydoviana contempla o movimento entre as propriedades operacionais, o que nos leva pressupor a existência do teor teórico-científico.

REFERÊNCIAS

ALEKSANDROV, A. D. Visión general de la Matemática. In: La matemática: su contenido, métodos y significado. 1 ed. 2ª reimpresión. Madrid: Alianza Universidad, 1976. p. 17-91.

CARAÇA, B. J. Conceitos fundamentais da matemática. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1951.

COSTA, J. M. C. Da. Tratado de arithmetica. Lisboa: Imprensa Nacional, 1866.

DAMAZIO, A.; ROSA, J. E.; EUZÉBIO, J. S. O ensino do conceito de número em diferentes perspectivas. Educação Matemática Investigação, v. v. 14, p. 209-231, 2012.

DAVYDOV, V.V. Tipos de generalización en la enseñanza. 3ª. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

_____. La enseñanza escolar y el desarrollo psiquico. Investigación teórica y experimental. Trad. Marta Shuare Moscú: Editorial Progreso, 1988.

ROSA, Josélia Euzébio da. Proposições de Davydov para o ensino de matemática no primeiro ano escolar: inter-relações dos sistemas de significações numéricas. 2012. 244 f. Tese (Doutorado em Educação). Área de concentração: Educação Matemática - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

ROSA, J. E.; DAMAZIO, A. O ensino do conceito de número: uma leitura com base em Davydov. Revista Unión (San Cristobal de La Laguna), v. 30, p. 81-100, 2012.

ДАВЫДОВ, В. В. О. et al. Математика, 1-Kjiacc. Mockba: Mnpoc - Аргус, 2012.

Davidov, V.V. Matemática, 2ª série. Livro didático e de exercícios para os estudantes da primeira série. Moscou: MIROS, Argus, 2012.

ГОРБОВ, С. Ф. МИКУЛИНА Г. Г.; САВЕЛЬЕВА О. В. . Обучение математике. 2 класс: Пособие для учителей начальной школы (Система Д.Б.Эльконина – В.В. Давыдова). 2-е ида. перераб. - М.:ВИТА-ПРЕССб, 2009. Ensino de Matemática. 2 ano: livro do professor do ensino fundamental (sistema do D.B.Elkonin – V.V. Davidov)/ S.F.Gorbov, G.G.Mikulina, O.V.Savieliev – 3-a edição, - Moscou, VITA-PRESS, 2009.

AS FESTAS E COMEMORAÇÕES CÍVICAS ESCOLARES: OS "BOLETINS MENSAIS" DE UMA ESCOLA ISOLADA RURAL DE LOMBA GRANDE/RS (1959-1969)

José Edimar de Souza[151]
Tatiane de Freitas Ermel[152]

RESUMO

O estudo tem como objetivo principal compreender o cotidiano das práticas escolares desenvolvidas em uma escola isolada rural do município de Novo Hamburgo/RS, instalada na localidade de Lomba Grande. No período definido para a pesquisa, uma das atribuições das instituições escolares era informar mensalmente os dados estatísticos e as atividades realizadas pelas escolas, por meio de um formulário padronizado. Neste sentido, sob a perspectiva da História Cultural e da Cultura Escolar, a pesquisa utiliza-se da metodologia qualitativa de análise documental, visando conhecer um o cotidiano destas práticas e, ainda, organizar os dados empíricos em forma de quadros e tabelas. Os documentos investigados possibilitaram recompor cenários de contexto que se identificam às festas e comemorações escolares a forte influência cívica, marcas de uma época, como respeito e amor à pátria, bem como perspectivas das datas comemorativas. O aspecto cívico associou-se a tentativa de constituição de uma "nação forte e homogênea", que por meio do trabalho e da unidade ingressaria no mundo moderno.

Palavras-Chave: Cultura Escolar; Civismo; Escolas Isoladas; Ensino Rural.

[151] Doutorando em Educação na UNISINOS com bolsa CAPES/Proex. Integra o EBRAMIC – Grupo de Pesquisa Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar. E-mail: profedimar@gmail.com.

[152] Doutoranda em Educação na PUCRS com bolsa CAPES. Integra o EBRAMIC – Grupo de Pesquisa Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar. E-mail: tati.ermel@yahoo.com.br.

CIVIC FESTIVALS AND CELEBRATIONS AT SCHOOL: THE "MONTHLY GRADING" OF A RURAL ISOLATED SCHOOL IN "LOMBA GRANDE/RS" (1959-1969)

Keywords: School Culture; Civism; Isolated schools; Rural Education.

Introdução

A História Cultural, como um campo teórico, abriga diferentes temáticas para investigação. Para Pesavento (2006), o estudo do passado consiste em um exercício de leitura e interpretação que recupera a ação dos homens no tempo adquire um *corpus* a partir do recorte espaço-temporal e pelas escolhas investigativas do historiador. Nesse sentido, pensar o passado, reconstruir e, sobretudo compreender como os homens de outra época desenvolveram suas práticas sociais possibilita compor tramas de um cenário possível em que os documentos e ações dos sujeitos no tempo adquirem sentido e significado.

A perspectiva teórica sustenta-se na História Cultural, a partir de Burke (2005) e Chartier (2002), considerando as práticas e representações dos sujeitos um modo de caracterizar os fenômenos sociais investigados. Para Stephanou e Bastos (2005), essa corrente teórica representa uma possibilidade de estudos de novos objetos de pesquisa, considerando, por exemplo, o sentido sobre o mundo construído pelos homens do passado e a compreensão dos diferentes processos educativos e escolares. O modo de agir e de referir-se a uma cultura institucionalizada evidencia, nas práticas desempenhadas, um coletivo de atitudes que envolvem os sujeitos e os objetos que constituem uma trajetória elaborada e representam um conjunto de aspectos institucionalizados.

O objetivo deste estudo é compreender o cotidiano das práticas escolares, mais especificamente, as festividades e comemorações que era informada nos boletins mensais, desenvolvidas em uma escola isolada rural do município de Novo Hamburgo/RS, instalada na localidade de Lomba Grande. Nas

escolas isoladas, geralmente a professora acumulava ainda a função administrativa de Diretora da instituição. No que se refere às atribuições e responsabilidades da diretora escolar, estava o de informar a frequência e movimentação discente, atividades desenvolvidas, movimentação docente e financeira, entre outras, elementos que constituíam os “boletins escolares mensais”, um formulário impresso, que era preenchido a tinta, neste estudo, pela professora Élia Maria Thiesen.

As festas, festividades e comemorações escolares, representam um importante elemento para refletir sobre a influência da construção de identidades cívicas, o que pode ser associado à elaboração de certa “identidade nacional” (SOUZA, 2013). Bittencourt (2005) argumenta que o nacionalismo associado ao sentimento patriótico ocorreu, principalmente, a partir do início do século XX. A ampliação da rede escolar para os diversos setores sociais, por intermédio do ensino primário, foi acompanhada da difusão de sentimentos patrióticos exacerbados que conduziram, no início do século XX, em vários países europeus, a preparação para a guerra.

A cultura foi uma das áreas que consolidaram os ideais cívicos nacionalistas. Durante a primeira República, as manifestações culturais tiveram uma contribuição elevada, contando com auxílio e divulgação pelas escolas. (STRUJAK, 2012). A Primeira República alterou a dinâmica da própria escola, por diversas motivações e com o contributo das festas escolares, sendo que elas "[...] traziam ainda, as marcas das novidades curriculares e das transformações pedagógicas das escolas" (LOPES, 2006).

No Brasil, até o início da República (1889), existia um sentimento patriótico, regional ou local, mas sem conotações nacionais. A ideia de pátria manteve-se ambígua até mesmo depois da independência. No contexto escolar, em Minas Gerais, o Regulamento do Ensino Primário, de 1924, registra que os cantos e hinos de cunho patriótico deveriam ser distribuídos para as escolas. O canto orfeônico marcava as apresentações culturais dos alunos, denotando sentimentos de unidade, força e vigor, causando profunda impressão ao público e, por isso, essa apresentação artística se tornou tão importante no Estado Novo e na educação escolar desse período no país (VAZ, 2012).

Veiga e Gouvea (2000) demonstram que a organização e a importância das festividades escolares, a partir da década de 1930, serviram para despertar e manter o sentimento nacional. Analisando escolas públicas mineiras, entre as décadas de 1930 a 1950, Vaz (2012), argumenta que o programa determinava que os diretores explicassem significados das datas comemorativas aos alunos, como uma estratégia para imprimir a moral nacionalista.

Ainda, Cunha (2009), complementa que a Igreja foi uma das principais aliadas da Escola Primária para divulgar os preceitos de civilidade e inspirar o nacionalismo cívico. Pretendia-se levar o Brasil a modernidade moldando os sujeitos e educando-os condutas, boas maneiras, regras e comportamento ordeiro, cosmopolita para que tivessem a conduta esperada pela "boa sociedade".

Lomba Grande e a Escola Municipal Humberto De Campos

Lomba Grande[153], que outrora pertenceu ao município de São Leopoldo é, atualmente, um bairro rural do município gaúcho de Novo Hamburgo, situa-se na região metropolitana de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Antes da chegada dos imigrantes alemães, a região de Lomba Grande era conhecida como Feitoria ou Estância Velha, região que interligava a antiga estrada comercial e de tropas, do nordeste do Rio Grande do Sul, descia a serra, na zona de Taquara, seguindo pela planície que se estende entre a margem direita do rio dos Sinos e os contrafortes da Serra Geral, através das regiões que hoje formam os municípios de Parobé, Sapiranga, Novo Hamburgo e Campo Bom.

A história de Novo Hamburgo está imersa no contexto da colônia alemã de São Leopoldo, principalmente a religião luterana e católica, que no decorrer do século XIX contribuíram para constituição da origem ao Vale dos Sinos (considerando o estabelecimento de colonos ao longo do rio dos Sinos). Como de costume, a influência religiosa legado europeu da colonização sugeria que ao lado de cada igreja deveria haver uma escola, em Novo Hamburgo esta situação se

[153] O bairro é dividido em diferentes localidades, a saber: São João do Deserto, Integração, Quilombo, Passo do Peão, Morro dos Mois, Taimbé, Santa Maria do Butiá, entre outros.

reproduziu também, no valor dado à educação pelas pessoas que se estabeleceram em Lomba Grande (DREHER, 1992).

Em Lomba Grande, as histórias da educação se relacionam à sensibilidade da comunidade e das famílias, que cediam compartimentos em suas residências para que fossem ministradas as aulas. O professor, em alguns casos também era oriundo da sua comunidade, que apesar da instrução mínima (na ausência de um mestre graduado - diplomado, dadas aos impedimentos do meio físico), desempenhavam a docência superando inclusive as dificuldades de falta de material didático, condicionando-se aos soldos provenientes das famílias.

A Escola Municipal Humberto de Campos foi fundada pela família de Jacob Thiesen, na localidade que posteriormente recebeu o nome de "São Jacó"[154]. No recanto dos "Jacós", como espaço geográfico ficou conhecido, havia duas famílias cuja liderança comunitária contribui para o desenvolvimento da vida na comunidade: Jacob Thiesen e Jacob Plentz.

A presença da escola na localidade ocorreu na década de 1940, quando a Aula Pública foi instalada em uma parte da residência de Jacob Thiesen. A primeira professora foi Maria Gersy Höher Thiesen, casada com José Thiesen, filho de Jacob. O nome da escola Humberto de Campos, foi sugerido pela mãe de Gersy, Erna Höher, que era escrivã na região central do bairro, em homenagem ao jornalista que escrevia para o Correio do Povo, jornal editado em Porto Alegre e que circulava na região.

No início da década de 1950, como Jacob havia falecido, a escola foi deslocada para outros espaços da região. Em 1956, Vitor Thiesen, também filho de Jacob retorna para a localidade e a aula passa a funcionar novamente na propriedade desta família. Em 1958, Élia Maria Thiesen[155], esposa de Vitor assume

---

[154] Entre 1940 a 1960 esta localidade compreendia um território de fronteira entre Santa Maria do Butiá e São João do Deserto.

[155] Filha de Irma Paulina Daudt e Germano Reinaldo Schilindwein, ela sempre viveu na zona rural, tudo *"[...] dependia da roça, o dinheiro tudo, vinha da roça, da horta; tinha gado também. [...]".* Com família numerosa e muita dificuldade trás a marca da "vocação" quando lembra *"[...] com seis anos eu batia o pé dizendo que eu queria ser professora, falava só em alemão - quero ser professora. Alguém perguntava e eu já dizia - quero ser professora. [risos] mas não sabia como. [...]".* A sua formação foi o curso primário realizado na escola Mathilde de Albuquerque. Quando ela tinha treze anos, uma amiga resolveu trabalhar no Colégio São José, em São Leopoldo, o forte vínculo de amizade favoreceu para que ela convencesse o pai a autorizá-la para trabalhar na copa da instituição, para ficar próxima da amiga. No São José, ela cursou o preparatório e dois anos do curso ginasial, mas não concluiu o curso. Ressalta-se que na década de 1970, Élia realizou os exames de madureza e de conclusão do curso ginasial supletivo, valendo-se do Artigo 99, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61. Quanto à trajetória docente de Élia Maria Thiesen, sujeito da pesquisa de mestrado realizada por Souza (2011), pode ser conferido em

a docência desta escola. Entre 1958 a 1983, ela foi professora e diretora na Escola Humberto de Campos, atuando sempre em turmas de classes multisseriadas[156].

As Festas e Comemorações Escolares Na Escola Humberto De Campos (1959-1969)

Os Boletins mensais compreendiam um formulário impresso com forma de letras tipográficas, em duas páginas de uma lauda, utilizando frente e verso. Na primeira folha, eram apresentados os dados de identificação da prefeitura, departamento de educação, datas, localidade, distrito, nome do estabelecimento, turnos atendidos e dois quadros157.

No verso, parte superior, temos um quadro cujo registro é: *Festas e Comemorações cívicas*. Neste campo, há espaço para data, número de professores, alunos e autoridades presentes, assim como o resumo do programa das atividades realizadas no referido mês. Segue a recomendação de que "nas Festas e Comemorações deverão ser registradas as comemorações cívicas, atento ao determinado no Calendário Escolar".

Quanto aos registros das festas e comemorações, entre os anos 1959 e 1969, temos a referência ao mês, o tipo e número de atividades, turmas envolvidas e observações gerais (não relacionadas necessariamente às festas/comemorações), conforme o exemplo abaixo, no quadro 01, dos anos de 1959 e 1960.

Quadro 01: Festas e comemorações cívicas (1959/1960)

Mês/ano	Festas e comemorações/programa	Nº de Atividades	Turmas
Março	Hinos, poesias e hasteamento de	1	1º. ao

Souza (2012a e 2012b). Entre 1983 a 2005, ocasião em que a escola será desativada, em virtude do processo de nucleação das escolas rurais, a instituição esteve sob a direção dos filhos de Élia e Vitor, que também foram professores: Rosângela Thiesen, Flávio Thiesen e Roseli Thiesen.

[156] Mais detalhes sobre as práticas docentes em classes multisseriadas nesta localidade, conferir em Souza (2012c). Outro estudo que aborda o processo histórico destas escolas, em Santa Catarina, é o trabalho de Ferri (1994).

[157] O primeiro refere-se ao movimento dos alunos: Matrícula geral - masculino/feminino e total; Total de eliminados; Alunos novos, entrada no mês; matrícula real; total comparecimentos e média da frequência. No segundo quadro consta o movimento geral das classes, número de professores, entrância, classe, seção, matrícula real, frequência, faltas e observações.

	bandeiras		4º. ano.
Abril	Hinos, poesias e hasteamento de bandeiras. Descobrimento Brasil	1	
Junho	Hinos, poesias e hasteamento de bandeira e Explicação datas comemorativas	1	
Agosto	Hinos e poesias	1	
Setembro	7 e 21 de setembro. Dia da Pátria e Dia da Primavera. Poesias e versinhos recitados por alunos, Hinos Nacional, Bandeira e Independência. Plantio de árvore.	2	
Outubro	“Pique – nique” pelo Dia da Criança	1	
Novembro	Hinos, poesias e hasteamento de bandeiras e homenagem Dia da Bandeira	1	
1960			
Abril	Hinos, poesias (4º e 5º ano) e hasteamento de bandeiras	1	1º. ao 5º. ano.
Agosto	Hinos, poesias e hasteamento de bandeiras e homenagem Dia do Soldado – poesia “O Soldado”	1	
Setembro	7 de setembro. Hinos Nacional, Bandeira e Independência. Poesia pelos alunos do 3º e 4º ano.	1	
Outubro	“Festinha” em homenagem pelo Dia da Criança	1	
Novembro	Hasteamento da Bandeira, hinos da Bandeira, Nacional e República comemorando também o dia 15. Poesia pelo 3º ano: “15 de		

	Novembro” e 5º ano: “Bandeira”.		

Fonte: Elaborado pelos autores, 2014.

Um primeiro olhar lançado sobre as festas e comemorações nos remete a formação do sentimento nacional alinhado aos acontecimentos históricos e políticos do Brasil, como o Descobrimento (1500), Independência (1822) e Proclamação da República do Brasil (1889); Abolição da escravatura (1888); morte de Getúlio Vargas (1954). De forma menos constante, temos a comemoração regional da Revolução Farroupilha/RS (1835-1845), em setembro de 1962 e 1967; aproximação com a cultura militarizada, com o Dia do Soldado e, ainda, uma relação com a natureza, com o dia da árvore, plantio, piqueniques e passeios. Em síntese, como se pode observar no quadro 02, festejavam-se não só as datas comerciais, mas principalmente aquelas alusivas aos heróis da Pátria.

Quadro 02: fatos comemorados nas festas escolares

Emancipação de Novo Hamburgo[158]
Tiradentes
Descobrimento do Brasil
Dia do Trabalho[159]
Dia da Abolição da Escravidão
Dia das Mamães[160]
Batalha de Riachuelo (11 de junho)
Festa Junina[161]
Dia do Solado
Dia da Pátria - Independência
Dia do Herói Farroupilha – Revolução Farroupilha

[158] Leitura do livro de Leopoldo Petry sobre Emancipação de Novo Hamburgo aparece a partir de 1967.

[159] Aparece sendo comemorado a partir de 1961.

[160] Dia das Mães e dos pais começa aparecer após 1964.

[161] Aparece a partir de 1968 a comemoração dos santos juninos.

Dia da Árvore e/ou Festa da Primavera
Dia da Criança
Dia da Bandeira
Dia da República
Morte de Getúlio Vargas[162]

Fonte: Elaborado pelos autores, 2014.

As festas e comemorações eram realizadas nos meses de abril, maio (exceto anos 1959 e 1960), junho (exceto ano 1969), agosto, setembro, outubro (exceto ano 1969), novembro (exceto ano 1969). As atividades mais recorrentes eram os Hinos, poesias e hasteamento de bandeiras e as datas comemorativas do Descobrimento do Brasil (abril); Dia do Trabalho (maio); Dia do Soldado (agosto); Dia da Pátria (setembro); Dia da Criança (novembro); Dia da Proclamação da República e o Dia da Bandeira (novembro). Ainda, outras comemorações eram realizadas, como o Dia das Mães (maio); a Abolição da Escravatura (maio); a morte de Getúlio Vargas (24 de agosto); Dia dos Pais (agosto); Dia da Árvore (setembro) e, outras atividades, como plantio de árvores, piquenique, sessões cívicas, ninhos de páscoa, passeios na semana da criança, festinha com doces, balas e bebidas, conforme quadro n.3:

Quadro 3: Práticas realizadas nas Festas escolares entre 1959-1969

Execução e entoação de Hinos
Recitação de versos e poesias elaboradas por alunos
Recitação de versos e poesias alusivos às datas comemorativas
Piqueniques
Comentários e explanações pela professora
Festas com doces e brincadeiras
Passeio ao Zoológico

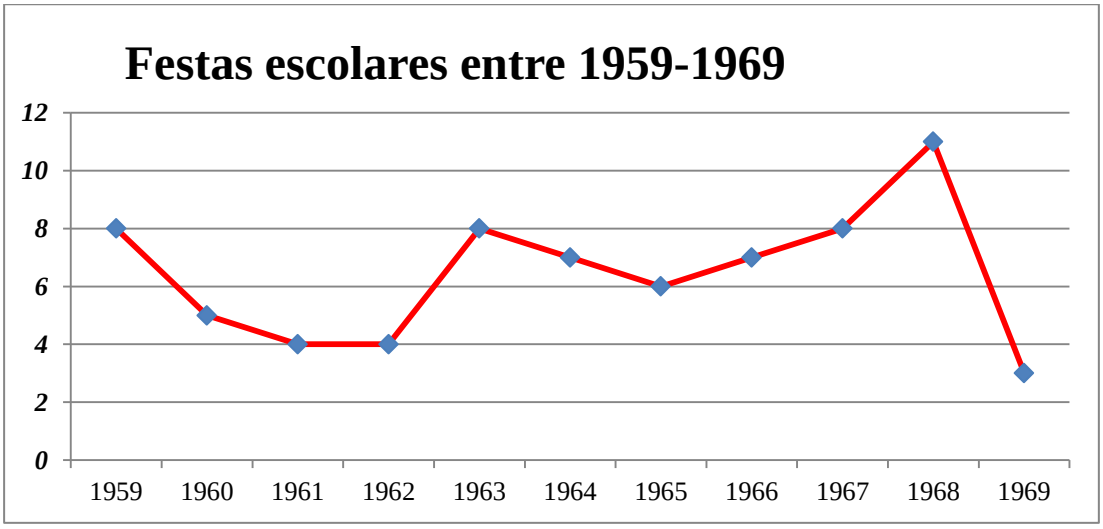
[162] Em 1963 aparece esta festividade de forma singular no conjunto da análise.

Passeio em parques de lazer do bairro Lomba Grande

Fonte: Elaborado pelos autores, 2014.

O período analisado, 1959-1969, é marcado por importantes mudanças políticas no plano nacional, como a presidência de Juscelino Kubitschek (1956/1961) e o golpe militar de 1964. De um movimento de democratização e progresso econômico para um regime militar autoritário, as comemorações cívicas permanecem com poucas alterações, fruto de uma cultura escolar instituída anteriormente, na Primeira República Brasileira (1889-1930). Amplamente difundida nos anos posteriores, esteve estritamente vinculada ao processo de nacionalização do ensino, especialmente, durante o Estado Novo (1937-1945).

Gráfico 01: Demonstrativo de número de festas escolares realizadas entre 1959-1969



Fonte: Elaborado pelos autores, 2014.

Considerações Finais

As festas, assim como a forma de organização do calendário, associam-se as ações e festividades que se comemoravam no espaço urbano, da cidade, desconsiderando o caráter das escolas rurais, portanto descontextualizadas.

Esperava-se do professor primário, no contexto nacionalista, que desenvolvesse a educação das crianças pelo seu próprio exemplo moral de civilidade, pois o professor deveria ser o primeiro a ter em seu corpo as marcas de civilidade impressas. (CUNHA, 2009).

O estudo identificou que as comemorações estavam vinculadas às festas e comemorações cívicas, englobando tanto o contexto nacional, como o regional e o local. A execução e entoação de hinos, a recitação de versos e poesias elaboradas por alunos e alusivos às datas comemorativas eram as práticas mais frequentes dentro das festividades. Ainda, outros eventos vinculados às datas comemorativas não cívicas e passeios estavam previstos no calendário escolar, promovendo uma ampliação das atividades na escola. Desse modo, buscamos compreender o cotidiano escolar a partir das informações registradas nos boletins mensais, focalizando as festas e comemorações escolares, na intenção de nos aproximarmos da cultura escolar de uma escola isolada rural.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As tradições nacionais e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime. (Org.). Ensino de História e a criação do fato. 5ª. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 43-72.

BRASIL. Lei nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 5 jan. 2014.

BURKE, Peter. O que é história cultural? Tradução de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2002.

CUNHA, Maria Tereza Santos. Saberes impressos escritas da civilidade e impressos educacionais. (Década de 1930 a 1960). In: YAZBECK, Carolina; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da (Orgs.). Cultura e História da Educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa, Juiz de Fora : Editora UFJF, 2009, p. 233-251.

DREHER, Martin Norberto. Apontamentos para a história da comunidade evangélica de Campo Bom. In: SPERB, Angela Tereza. (Org.). Sal da Terra: 160 anos da Comunidade e Escola Evangélica de Campo Bom. Canoas: Gráfica Editora La Salle, 1992. p. 13-14.

FERRI, Cássia. Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse? 1994. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, SC,1994.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. A escola em festa : as festividades escolares na Primeira República no Piauí. In: VI CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia/MG : COLUBHE 06, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cultura e Representações: uma trajetória. In: Revista Anos 90, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p. 45-58, jan./dez. 2006.

SOUZA, José Edimar de. A festa da Pátria: Memórias cívicas na área rural de Novo Hamburgo/RS (1930-1970). Artelogie, Paris, França, n° 4, Janvier, 2013. Disponível em <URL: http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article172> Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. Memórias da escola rural em Novo Hamburgo: a trajetória da professora Élia Maria Thiesen (1958/1984). PerCursos, Florianópolis, v. 13, p. 184-198, 2012a.

_____. Memórias Da Trajetória Docente Em Classes Multisseriadas: a professora Élia Maria Thiesen (1958/1984). Revista da Faculdade de Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, v. X, p. 29-44, 2012b.

_____. Memórias de Professores: Histórias de ensino em Novo Hamburgo/RS (1940/2009). 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2012c.

_____. Trajetórias de professores de classes multisseriadas: memórias do Ensino Rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009). 344 f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2011.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História e memórias da educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 3: século XX, p. 416-430.

STRUJAK, Ana Paula; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. Desfiles escolares e a legitimação do civismo em Irati. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5, p. 2197- 2206.

VAZ, Aline Choucair. As festividades cívicas nas escolas mineiras e o 1° de maio (1930-1954). In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos, p. 2699-2721.

VEIGA, Cynthia Greive ; GOUVEA, Maria Cristina Soares. Comemorar a infância, celebrar qual criança? Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 26, n. 01, jan/jul, 2000.

DESAFIOS À CONSOLIDAÇÃO DE UM CLUBE DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

Lucia Maria Paleari[163]
Jaqueline Alves Barea Cantão[164]

RESUMO

O objetivo deste estudo foi estimular adolescentes de uma escola municipal a protagonizar a implantação e dar continuidade a um Clube de Ciências, como meio de desenvolvimento pessoal. Atividades investigativas e visitas a centros de ciências foram assumidas como potencialmente estimulantes para fomentar questionamentos, discussões e descobertas sobre ciência, tecnologia e sociedade, bem como tratar de aspectos éticos e legais que norteiam as ações dos indivíduos e de grupos organizados, em prol da segurança e bem-estar das pessoas. Verificamos que desafios científicos apropriados ainda motivam e envolvem adolescentes, resultando em novas e mais bem elaboradas interpretações de fenômenos e aquisição hábitos saudáveis de vida. Contudo, eles são insuficientes para suplantar o descompromisso dos alunos com relação às diversas atividades complementares que lhes são oferecidas na escola. É imprescindível que eles sejam orientados tanto para as escolhas e, não menos, para a responsabilidade individual e social que delas decorrem, com as exigências necessárias de dedicação e desempenho. Para isso, cabe à escola, neste caso, adequar procedimentos de inscrição e acompanhamento dos alunos nas atividades complementares e aos pais (ou responsáveis) inteirarem-se da vida escolar de seus filhos, estabelecendo com eles as metas, assiduidade e bons resultados para a sua formação.

[163] UNESP –Departamento de Educação, Instituto de Biociências CP 510 Rubião Jr. CEP 18618-970 Botucatu SP. lpaleari@ibb.unesp.br

[164] EMEF “Dr. João Maria de Araújo Jr”, Praça Profª Carmem Barbosa Garcia, 242 – Vila são Lúcio - CEP 18.603-581 - Botucatu, SP. secretaria.joaomaria@educatu.com.br

CHALLENGES TO THE CONSOLIDATION OF A CLUB OF SCIENCES IN A MUNICIPAL ELEMENTARY SCHOOL

Introdução

Estudo realizado por licenciandos do 5° ano das Ciências Biológicas de Botucatu em uma escola municipal (GOBETTE e QUINALHA, 2012), durante Estágio Supervisionado de Ciências no Ensino Fundamental (EF) II, revelaram adolescentes capazes de iniciativas edificadoras, com interesse pela compreensão de temas científicos e suas implicações sociais, bem como disposição para o desenvolvimento de projetos extraclasse. Contudo, registraram participações efêmeras, com casos duradouros apenas quando se tratava de preparação para exames de seleção para cursos universitários ou técnicos socialmente valorizados.

Essa situação nos motivou a elaborar e desenvolver naquela escola, proposta com o objetivo de auxiliar alunos a protagonizar a implantação de um Clube de Ciências, ambiente propício ao uso de inúmeros meios para dar vazão à criatividade e ao desenvolvimento de cultura científica, artística e literária (GIL-PÉREZ *et al*., 2005; LEMKE, 2006; DELIZOICOV *et al.*, 2011). Desafiados a investigar, reunir e analisar dados, procurando elaborar explicações plausíveis, os clubistas poderiam substituir os costumeiros passos desconexos, que resultam em informações mal compreendidas, que não permitem avançar com autonomia, ampliar e inter-relacionar os assuntos, por propostas fundamentadas em pressupostos teóricos de aprendizagem significativa (AUSUBEL, *et al*. 1980, 2003). Entendemos que, dessa forma, os adolescentes tenderiam a participar, duradoura e responsavelmente, de um grupo organizado em torno de propostas próprias de seus integrantes, para ampliar conhecimentos diversos e vivências, que seriam estendíveis à comunidade escolar. Assim, poderiam contribuir para mudar a difícil e preocupante situação do ensino básico, que, de maneira geral, tem resultado em população de adolescentes e de jovens sem os conhecimentos mínimos necessários

à compreensão de mundo, desempenho profissional e acadêmico de qualidade (INAF BRASIL, 2011; OECD, 2003, 2006, 2012).

Em se tratando das Ciências da Natureza, diversos autores apontam para a investigação, nas suas mais diversas concepções (SÁ, 2009), como estratégia para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, habilidades de argumentação, trabalhos colaborativos etc. (ZOMPERO e LABURÚ, 2010; CLEMENT e TERRAZZAN, 2011). No entanto, nas atividades regulares das disciplinas escolares predominam aulas expositivas não desafiadoras e, quando muito, recheadas de práticas simplistas, demonstrativas, fórmulas e definições enfadonhas e incompreendidas por alunos. Dessa maneira, ao longo dos anos escolares, elas extenuam a curiosidade, o interesse e a inventividade da maioria das crianças e adolescentes, que acabam analfabetos científicos (SASSERON e CARVALHO, 2011). Urge mudar esse quadro e, para isso, são necessárias propostas que preconizem a investigação e descoberta, com elaboração de conceitos e ideias imprescindíveis à compreensão de mundo, possibilitando avanços na busca de novos conhecimentos, com crescente autonomia, e capacidade de interpretá-los no conjunto das suas implicações individuais e sociais.

Daí o nosso objetivo: tornar alunos interessados, protagonistas na organização e condução de um Clube de Ciências, alimentados no interesse e prazer de aprender por meio de propostas dinâmicas e interdisciplinares.

Chamamento e definição dos participantes

Em visita a 5 turmas de 6os e 7os, dois vídeos com atividades científico-culturais (http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2012/07/criancas-fazem-viagem-pela-historia-do-brasil-durante-ferias-escolares.html; http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2012/07/sacola-biodegradavel-brasileira-fica-intacta-apos-seis-meses-enterrada.html) foram apresentados a 115 alunos. Ao final, abriu-se espaço para considerações e apresentação do convite para participarem da organização de um Clube de Ciências.

Os alunos interessados inscreveram-se e foram selecionados por ordem de inscrição.

Planejamento e desenvolvimento dos trabalhos

Para atingir o objetivo desta proposta, era imprescindível motivar os alunos, alimentar-lhes o prazer de investigar e compreender fenômenos de diversas naturezas, com crescente autonomia. Inicialmente, seria necessário oferecer-lhes suporte para definir metas para o grupo e organizá-lo de acordo tanto com seus interesses, como com o que preconiza o código civil brasileiro no tocante às associações. Intentávamos, dessa maneira, uma organização duradoura, com participantes veteranos despertando o interesse dos mais jovens, que poderiam integrar-se ao grupo e dar continuidade ao Clube de Ciências.

A proposta foi desenvolvida em três etapas interdependentes: a) Estimulação – Na cidade de São Paulo, uma visita ao Catavento, pela sua diversidade de assuntos científicos e interatividade, e outra, ao Museu Afro Brasil, por trazer questões culturais e históricas; b) Atividades Semanais - Em sala própria, desenvolvemos conceitos fundamentais das Ciências da Natureza e compreensão de suas implicações sociais, tecendo assim rede de conhecimentos significativos; c) Consolidação do Clube de Ciências – Troca de ideias sobre a natureza e identidade do grupo somaram-se a esclarecimentos sobre aspectos legais de uma organização formal de pessoas, feitos por um advogado, com ênfase em associações, direitos e deveres dos associados, importância e possibilidades de organização administrativa e da elaboração de um estatuto, para atender as necessidades específicas daquele grupo.

No primeiro encontro, reservado às apresentações pessoais e visita à sala preparada para as atividades semanais, firmamos acordo com todos os presentes de respeitar algumas normas, entendidas por eles como necessárias à boa convivência e continuidade do clube e que se resumiram a: aguardar a vez de falar e saber ouvir com atenção os colegas; tratar a todos com respeito, sem gozações ou brincadeiras ofensivas; não faltar a não ser por motivo muito importante; desligar o celular, no início dos trabalhos deixando-o em um recipiente próprio até o momento da partida.

A ida de Botucatu a São Paulo foi preparada com o auxílio do *Google Earth* (http://www.luciamariapaleari.blogspot.com.br/2014/02/um-ponto-de-partida-por-lucia-maria.html) que os adolescentes aprenderam a usar para explorar os locais de saída e chegada, percursos possíveis e características de relevo, vegetação e densidade demográfica de cada região que seria atravessada. Cópia do mapa com a marcação do trajeto foi gerada e impressa para cada clubista orientar-se durante a viagem e identificar, nas paisagens, o tipo e estado da vegetação, povoamento e indústrias, para avaliarmos possíveis impactos ambientais e consequências para os seres vivos. Dois professores de Biologia e dois monitores, licenciandos em Ciências Biológicas, orientaram, durante a viagem, as discussões sobre as observações dos alunos.

No Catavento (http://www.luciamariapaleari.blogspot.com.br/2014/02/enfim-o-catavento-por-lucia-maria.html), o roteiro de visita seguiu definição prévia, cuja escolha recaiu em assuntos de física relativos à astronomia, eletrostática, magnetismo e resolução de problemas de mecânica com o uso do Lego (http://www.luciamariapaleari.blogspot.com.br/2014/03/vivendo-e-aprendendo-por-lucia-maria.html), por serem, em geral, pouco e/ou superficialmente explorados nas escolas, mas de grande interesse dos alunos. No Museu Afro Brasil, percorremos os espaços apreciando as exposições e obtendo informações histórico-culturais.

Para os encontros semanais, até que os clubistas se entrosassem e assumissem papel de proponentes das investigações, definimos algumas para desenvolver conceitos das ciências físicas e biológicas, que possibilitariam entendimento de fenômenos do cotidiano e suas implicações para a vida dos indivíduos, ambiente e sociedade. Os trabalhos foram iniciados com os conceitos de modelo, átomo e molécula, conforme proposta de Paleari (1998), por serem fundamentais à compreensão de fenômenos das Ciências da Natureza que iríamos tratar. Aproveitamos para estabelecer paralelo com passos da metodologia científica e reforçar a necessidade de realizar trabalhos criteriosos, conhecer e debater pensamentos diversos, novas interpretações e reformulações de hipóteses explicativas e modelos. Na sequência, as investigações tiveram início com uso do nitrogênio líquido (http://www.luciamariapaleari.blogspot.com.br/2014/04/onde-ha-

fumaca-ha-fogo-sera-verdade-por.html), porque, ao mesmo tempo que sua mudança para o estado gasoso, produzindo intensa nuvem de gás e alterando rapidamente volumes de certos materiais, desperta grande interesse, permite desenvolver e integrar conceitos em rede, para a compreensão de diversos fenômenos físicos, químicos e biológicos, como: comportamento molecular e mudanças de estados físicos; densidade; homotermia e heterotermia; mutualismo e nitrificação, processo este responsável pela maior parte da incorporação do nitrogênio às cadeias alimentares (proteínas e ácidos nucleicos) etc. Expandimos a rede de conhecimentos por meio de inúmeros assuntos e abordagens (Tabela 1; www.luciamariapaleari.blogspot.com.br)

O encontro para tratar do Clube de Ciências como associação e despertar os clubistas para a necessidade de organizarem-se, definindo as pretensões para o clube visando a preparação do estatuto, aconteceu após o início das atividades semanais (http://www.luciamariapaleari.blogspot.com.br/2014/02/clube-de-ciencias-escola-municipal-dr.html). Na ocasião, o jovem advogado dispôs-se a novo encontro para orientar os adolescentes a formalizar o estatuto.

Uma visita ao Centro de Isótopos Estáveis, da Unesp de Botucatu, colocou os clubistas diante de tecnologias variadas que envolvem, entre outros conhecimentos, aspectos da estrutura e comportamento atômico e molecular, utilizados em processos de produção de nitrogênio líquido, diagnósticos médicos, identificação de alimentos adulterados e estudos ambientais. Puderam ainda interagir com técnicos e pesquisadores, com os quais esclareceram dúvidas sobre os trabalhos realizados e souberam da importância de estudos constantes, quando se almeja o saber e promover avanços científico-tecnológicos (http://www.luciamariapaleari.blogspot.com.br/2014/06/ciencia-e-coisa-seria-mas-muito.html).

As atividades foram gravadas em vídeo e os arquivos mantidos para possibilitar análises posteriores.

Resultados e Discussão

Dos vídeos apresentados nas salas de aulas do EF II, os alunos interessaram-se pela mostra do museu interativo de Arte e Ciência almejando visita semelhante. Não demonstraram interesse pela investigação com sacolas ditas biodegradáveis, apenas indignaram-se porque parte delas não se decompôs como era esperado, tratando-se de informação enganosa.

Dos 28 alunos inscritos inicialmente, com autorizações devidamente assinadas pelos responsáveis, 10 desistiram sem ter comparecido a qualquer atividade, alegando, posteriormente, já estarem envolvidos em outros projetos da comunidade ou estarem incumbidos de realizar tarefas para familiares. O que chama a atenção nesse tipo de situação, recorrente no cotidiano escolar, é o descompromisso dos adolescentes e dos adultos responsáveis, que não dão a devida atenção e consideração ao que é desenvolvido na escola.

A base do grupo foi formada por 15 alunos que compareceram ao primeiro encontro. Com nome, idade, série e assunto de maior interesse, o primeiro aluno, a se apresentar nesse dia, foi modelo para os demais, que forneceram o mesmo tipo de informações (Tabela 2). Na tentativa de ampliar os dados, foram questionados sobre interesses por música, escrever histórias, desenhar, jogar pingue-pongue etc. Manifestaram-se dois meninos que tocavam violino, um deles na igreja, e um casal que fazia aulas de violão. Quase todos gostavam e vibraram ao falar de jogos eletrônicos, apresentando extensa lista de nomes. Por outro lado, um sonoro não marcou o desinteresse pela escrita, seguido de tímida manifestação de um menino que disse: "eu tento fazer poema".

Imaginaram que no Clube de Ciências iríamos "falar sobre astronomia", "usar bisturi", "usar microscópio" e "fazer uma feira para treinar e poder estudar para a OBA" (Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica). Esta última revelação foi, provavelmente, a razão de 10 alunos terem destacado Astronomia nas apresentações, como assunto de maior interesse (Tabela 2), com apenas 5 referências a animais e plantas, que costumam ser destacados por adolescentes para estudo de ciências, assim como explosões resultantes de reações químicas.

Na preparação para a visita ao Catavento, compareceram 18 alunos, 2 dos quais não foram à escola para embarcar, porque a mãe, que dera as autorizações para a viagem na tarde anterior, mudara de ideia. Partimos com 17

adolescentes. Após essa viagem, registramos 3 desistentes que, costumeiramente, brincavam em rua próxima à escola. Nem mesmo conversa de convencimento, travada particularmente com cada um deles, convenceu-os a reintegrar o grupo.

Os 15 alunos que formaram a base do clube foi bastante irregular quanto à frequência. A cada encontro, até encerrarmos o semestre, tivemos em média, 8,9 alunos/encontro (N = 31; DP = $\pm$ 4,4). Dos itens acordados inicialmente com os integrantes, “não faltar” foi o único desconsiderado por eles, que alegaram, para tantas faltas: necessidade de acompanhar mães às compras; incumbência de cuidar de irmão mais jovem; cumprir castigos por motivos diversos, alguns banais, que impediam até mesmo a frequência à escola; consulta a médico ou dentista; opção por atividade esporádica em outro projeto da escola no mesmo horário e participar de aventuras em grupo, sem conhecimento dos responsáveis.

Para alguns dos faltosos, participar da visita ao Centro de Isótopos Estáveis fez reacender o interesse e durante certo período mantiveram-se no grupo e com contribuições importantes. Em um desses casos, após 3 encontros, o garoto decidiu migrar para escolinha de futebol e para uma das propostas do programa oficial "Segundo Tempo". Manteve-se na primeira e jamais participou da segunda, substituída por brincadeiras na rua com colegas.

Com assuntos inter-relacionados e atividades em grupos, as soluções de continuidade provocadas pelas faltas, representaram sérias perdas individuais e coletivas. Individualmente limitaram compreensão, aprofundamento dos assuntos e participação colaborativa. Essas pessoas, com limitações para acompanhar o grupo, facilmente se tornavam inconvenientes pelas brincadeiras e necessidade de serem colocadas a par dos assuntos perdidos. Estas retomadas provocaram reação dos colegas até então assíduos, que, fortemente incomodados com a lentidão dos avanços, propuseram um item para o estatuto do Clube, que restringisse participação aos associados faltosos, tanto em tomadas de decisões, como em eleições da associação, concorrendo a cargos de representação.

As faltas e desistências dos adolescentes não foram consideradas por seus responsáveis, que, em geral, desconheciam o que era desenvolvido no clube e não lhes dispensavam tempo para conversas de orientação e nem lhes exigiam empenho e compromisso. A situação mais reveladora dessa situação aconteceu

quando um pai chegou à porta do Clube e ao ver o filho perguntou-lhe por onde andava, justificando que há dias a mãe não sabia dele. Depois disso, o garoto, que ficou de castigo e proibido de realizar qualquer atividade fora de casa, nunca mais voltou.

Igualmente reveladora dessa problemática foi a adesão de apenas 6 pais, dos 15 alunos que à época participavam do Clube, ao chamado para reunião de apresentação do espaço destinado aos trabalhos, horários e natureza das atividades, coleta de sugestões e solicitação para que zelassem pela presença dos filhos a todos os encontros. Em geral, como têm dificuldade de conversar com seus adolescentes sobre drogas e sexualidade, solicitaram apenas que esses temas fossem tratados no Clube.

Essa pequena adesão de responsáveis assemelha-se ao que acontece quando eles são convidados a participar das reuniões de pais e mestres da escola. No segundo bimestre de 2014, por exemplo, apenas 33,3% dos 311 responsáveis compareceram a essa reunião (www.emefjoaomaria.blogspot.com.br), época em que 43,4% dos adolescentes estavam com rendimento escolar comprometido (dois ou mais componentes curriculares com médias abaixo de 5,0 no bimestre). Considerando que a equipe de gestão desenvolve, desde 2011, um conjunto de medidas intensivas visando redução da taxa de retenção escolar, a situação é preocupante, porque, mesmo sendo a primeira escola do município, na lista de classificação do Ideb (http://ideb.inep.gov.br/resultado/), os índices de recuperação final dos integrantes do EF II têm aumentado. Em 2013, a taxa de alunos em recuperação final chegou a 37,8%, com 10,3% de retenções, das quais 11,7% representam alunos dos 6os anos; 15,7% dos 7os anos; 11,9% dos 8os anos e 2,1% dos 9os anos, de acordo com registros do Projeto Político Pedagógico para 2014.

Com esse quadro, várias medidas foram tomadas pela equipe escolar visando a redução dos índices de recuperação e retenção registrados. Dentre elas, estão: a) manutenção de um canal permanente de comunicação com as famílias dos alunos, via blog na internet (www.emefjoaomaria.blogspot.com.br); b) registros em caderno para os responsáveis tomarem conhecimento das notas e dos trabalhos não realizados por seus adolescentes, bem como certificarem-se das datas de reuniões a serem realizadas; c) realização de encontros particulares com os

responsáveis faltosos às reuniões de pais e mestres, que são colocados a par dos acontecimentos e orientados em como proceder para auxiliar seus adolescentes; d) realização de encontro com cada aluno que apresenta rendimento escolar comprometido, para verificar com ele seus respectivos índices alcançados em cada componente curricular e orientá-lo para conseguir melhorar seu aproveitamento e e) recomendação aos professores para diversificação de métodos de ensino e formas de avaliação. Mesmo com todas essas medidas, a equipe de gestão teme não atingir a segunda meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, de “Até o último ano de vigência do PNE, toda a população de 6 a 14 anos deve ser matriculada no ensino fundamental de 9 anos, e pelo menos 95% dos alunos devem concluir essa etapa na idade recomendada” (BRASIL, 2014)

Diante dos problemas que desafiam a comunidade escolar, empenhada na boa formação das crianças e adolescentes, verifica-se a inexistência, no PNE (Brasil, 2014), de propostas de ações governamentais, complementares àquelas que estão ao alcance e são empreendidas pelos gestores e professores. Ações governamentais que: a) mobilizem e responsabilizem as famílias pela conduta e desempenho de seus educandos; b) contenham a crescente violência infanto-juvenil em escolas brasileiras; c) melhorem a infraestrutura dos estabelecimentos; d) equipem escolas com recursos didáticos atualizados e d) valorizem os profissionais da educação de maneira a possibilitar-lhes retomar as atribuições e desafios que lhes são próprios no processo de ensino, a fim de promover a alfabetização e letramento das crianças e adolescentes. Sem que o Estado e a sociedade organizada assumam esse papel no processo, alcançar as metas propostas pelo PNE pode levar a medidas que resultem em promoção automática/continuada de alunos, os quais ficarão, provavelmente, destituídos de conhecimentos fundamentais a um cidadão, perpetuando, assim, a situação atual (INAF BRASIL, 2011; OECD, 2003, 2006, 2012).

Por outro lado, há que se considerar a gravidade das inúmeras interrupções que sofre o processo de ensino, devido a um somatório de acontecimentos, dos quais se destacam as faltas frequentes de alunos e professores; feriados e feriados prolongados; suspensões de aulas para entrega de notas e encontro com pais; reunião de pais e mestres, realização de gincanas e de

eventos diversos, que dificultam tanto o desenvolvimento consistente de boas propostas em sala de aula, como fazer crer ao adolescente que compromisso é substantivo. Portanto, é imprescindível rever e repensar como, quando e quais atividades inserir em períodos regulares de aula, de forma a não prejudicar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Com esse conjunto de medidas acredita-se ser possível reconduzir escolas ao seu papel não apenas de tornar alunos proficientes nas diferentes áreas de ensino, mas esclarecidos da importância do conhecimento e da necessidade de empenho pessoal para isso, mesmo que os processos não sejam acompanhados de efeitos espetaculosos, como as explosões em certas reações químicas, tão desejados por eles. Os alunos precisam aprender, desde as séries iniciais, a valorizar trabalhos que demandem tempo de realização, a gostar de leitura e escrita, a serem criteriosos e esforçarem-se nas busca, até mesmo pela internet, para não se limitarem ao superficial, a informações rasas e inócuas à aquisição de conhecimento.

Se considerarmos que as atividades propostas no Clube de Ciências foram muito diversificadas quanto aos temas, procedimentos adotados, lugares de desenvolvimento, recursos utilizados, desafios à investigação e à comprovação das ideias, em meio a muitos trabalhos colaborativos (www.luciamariapaleari.blogspot.com.br), fica evidente que mesmo despertando interesse, que foi manifesto pelos clubistas, elas não bastam para garantir compromisso necessário à consolidação de um Clube de Ciências. É provável que os pontos destacados, dessa situação problemática, estejam na base da falta de assiduidade e rotatividade de adolescentes em propostas escolares como indicaram Gobette e Quinaglia (2012) e verificamos no desenvolvimento desta nossa proposta.

Infelizmente, os escassos estudos publicados e a pouca abrangência dos assuntos tratados sobre clubes de ciências no Brasil (DE PRÁ E TOMIO, 2014) não permitem maiores considerações sobre as questões aqui levantadas. Voltados, basicamente, ao esclarecimento e avaliação de concepções de professores coordenadores, possibilidades de alimentar ou despertar o interesse pelo conhecimento e fazer científicos dos cubistas, bem como de servir de espaço de atuação a licenciandos, os estudos reunidos e avaliados por DE PRÁ E TOMIO

(2014) não tratam da durabilidade das propostas, frequência, aspectos comportamentais e compromisso dos clubistas, bem como não contemplam o aspecto jurídico do clube como associação. No geral, os clubes são implantados e conduzidos por instituições e professores coordenadores, sem que se aproveite a oportunidade impar de legitimar o grupo, reconhecendo-lhe autonomia, conferindo-lhe representatividade no conjunto das instâncias que compõem a comunidade escolar e atribuindo-lhe a responsabilidade de decisões, rumos e perpetuação da associação. Tendo os alunos como responsáveis, o grupo passaria a contar com associados colaboradores (ex. professores, gestores, profissionais liberais do município, estagiários) para orientar em tomadas de decisões, ajudar a viabilizar certas atividades e esclarecer assuntos específicos, ao invés de sujeitar-se ao papel de coadjuvante, que desenvolve propostas pré-estabelecidas por coordenadores. Talvez seja esse o passo mais audacioso, difícil e necessário, que intentamos com esta proposta ainda em andamento, para tornar o adolescente inconsequente e sem propósitos, pessoa inserida na sua comunidade escolar, desempenhando conscientemente seu papel em prol de uma escola de excelente qualidade.

Conclusões

Adolescentes descompromissados, decidindo por si só os rumos da vida, sem maturidade, experiência e tendo responsáveis omissos, que delegam à escola o que é seu dever, desencadeiam uma problemática complexa de difícil equacionamento, que merece estudos mais aprofundados e imediatos, acompanhados de ações eficazes, dadas as consequências individuais e sociais nefastas, que resultam de pessoas abstraídas de conhecimento, valores de vida e cidadania. Intervenções de poderes constituídos, organizados e mobilizados para orientar e exigir dos responsáveis pelos adolescentes que assumam o papel que lhes cabe, são imprescindíveis, estabelecendo limites e orientando quanto às metas a serem alcançadas e acompanhando amiúde suas atividades Por outro lado, projetos no contraturno das aulas não podem ser considerados como momentos de lazer, de ocupação inconsequente para conforto dos responsáveis ou como extensões de aulas regulares. Cabe à escola a organização das turmas com

controle de presença e fidelidade à proposta escolhida, e aos familiares responsáveis, o acompanhamento atento, orientação e cobrança de bom desempenho. Ao lado dessas ações, legitimar um Clube de Ciências, como associação representativa de interesses estudantis em prol de acesso ao conhecimento e qualidade do ensino, poderá significar uma mudança, valorosa e contagiante, de adolescentes com relação à escola e compromissos pela vida afora.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D., NOVAK, J., & HANESIAN, H. Psicologia educacional, Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, D. Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BRASIL. Diário Oficial da União. Edição extra, seção 1, 26 de junho de 2014, p. 1-8. Disponível em: www.portal.in.gov.br. Acesso em: out. 2014.

CLEMENT, L. e TERRAZZAN, E. A. Atividades Didáticas de Resolução de Problemas e o Ensino de Conteúdos Procedimentais. Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias n. 6 v. 1, pp. 87-101. 2011.

DELIZOICOV, D., ANGOTTI, J.A e PERNAMBUCO, M. M. Ensino de Ciências, fundamentos e métodos. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

DE PRÁ, G. e TOMIO, D. Clube de Ciências: condições de produção da pesquisa em educação científica no Brasil. ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.7, n.1, p.179-207, 2014. Disponível em: http://alexandria.ppgect.ufsc.br/files/2014/06/Graziele.pdf. Acesso em: Out. 2014.

Gil-Pérez, D.; Macedo, B.; Torregrosa, J.M.; Sifredo, C.; Valdés, P.; Vilches, A. (Eds.) ¿Cómo promover el interés por la cultura científica?.

Santiago:OREALC/UNESCO, 2005. Disponível em: http://www.oei.es/decada/139003S.pdf. Acesso em set. 2013.

GOBETTE, C. e QUINALHA, M. (Org.). Dossiê Escolar da EMEF “DR. João Maria de Araújo Jr”. Botucatu : Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Botucatu, 2012. p. 197. Disponível em: http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/dossieescolar_emefdrmariaaraujojr_2012.pdf.

INAF Brasil. Indicador de Alfabetismo Funcional. http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf . Acesso em: jul. 2011.

LEMKE, J. L. Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. Enseñanza de las ciencias, v. 24 n. 1 pp. 5–125. 2006.

OECD. Knowledge and skills for life. Programme for International Student Assessment (PISA) – Executive summary, 2003. Disponível em: http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002454.pdf. Acesso em: mar. 2009.

OECD. Knowledge and skills for life. Programme for International Student Assessment (PISA) – Executive summary, 2006. Disponível em: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2006/39725224.pdf. Acesso em: mar. 2009.

OECD. Regards sur l'education: les indicateurs de l'OCDE edition 2012. Paris: Éditions OCDE, 2012. Disponível em: http://www.oecd.org/fr/edu/EAG2012_e-book_FR_200912.pdf. Acesso em: set. 2014.

PALEARI, L. M. Caixa Preta: uma atividade pratica desenvolvida com alunos de 5ª série, como suporte à introdução de Modelo Molecular e discussão sobre os passos da metodologia cientifica. Ensino em Re-vista n. 6 v. 1, p. 117-121, 1998.

SÁ, E. F. (2009). Discursos de professores sobre ensino de ciências por investigação. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-84JQPM/1/2000000177.pdf. Acesso em julho de 2012.

SASSERON, L. H. e CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. Investigações em Ensino de Ciências v.16 n.1, pp. 59-77. 2011.

ZOMPERO, A. DE F. E LABURÚ, C. E. As atividades de investigação no Ensino de Ciências na perspectiva da teoria da Aprendizagem Significativa. Revista electrónica de investigación en educación en ciências n. 5 v. 2, p. 12-19, 2010.

A ARTE DO ENCONTRO: O CINECLUBE NA ESCOLA

Luciana Bessa Diniz de Menezes[165]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência da rede municipal do Rio de Janeiro com a implantação do “Projeto Cineclube nas Escolas” em 2008. Por meio desse texto, buscamos provocar reflexões sobre a relação cinema e educação. E, além disso, apresentar uma metodologia de trabalho com filmes na escola, dentre tantas outras possibilidades. Por meio de três eixos – acervo/ação cineclubista/formação – alunos e professores têm contato com o cinema na escola numa abordagem diferenciada. Eles são incentivados ao acesso plural de narrativas audiovisuais que visam possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade estética, do pensamento crítico e da autonomia criativa em diferentes campos do conhecimento. O Projeto Cineclube nas Escolas é realizado pela Gerência de Mídia-Educação, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O referencial teórico utilizado para pensar as questões, aqui, apresentadas está referendado principalmente nos trabalhos de estudiosos do tema como Rosália Duarte e Alain Bergala.

Palavras-Chave: Arte; Cinema; Educação; Cultura; Cineclube.

THE ART OF MEETING: A CLUB OF CINEMA IN SCHOOL

Keywords: Art; Cinema; Education; Culture; Music Concerts.

[165] Membro da equipe da Gerência de Mídia-Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde, atualmente, coordena o Projeto Cineclube nas Escolas. Contato: lucianabessa@rioeduca.net

Introdução

A leitura do mundo precede a leitura da palavra

(Paulo Freire, 1988)

É possível pensar em um lugar para o filme no currículo escolar que amplie as experiências estéticas e sensíveis, visando à transformação da ação criadora nos diferentes contextos sociais? O cineasta francês Alan Bergala (2008) propõe o cinema na educação como arte, desconstruindo a concepção funcionalista que habitualmente é dada a esta linguagem artística na escola. Desta forma, o cinema seria introduzido como hipótese de alteridade, incitando o ato criativo. Para Bergala, as obras cinematográficas merecem um espaço na Educação tão importante quanto o dos livros.

O cineasta, crítico de cinema e professor da Universidade Paris III, na França, foi o responsável por fazer o cinema entrar na escola pela *porta frente* em seu país. Isso entre o fim da década de 1990 e o início dos anos 2000. Convidado pelo então ministro da Educação Jack Lang, Bergala integrou a equipe do projeto *Plan de Cinq Ans pour les Arts et la Culture* [166] e elaborou ações e materiais com o objetivo de restabelecer a cultura cinematográfica nas regiões em que ela havia desaparecido e desenvolvê-la onde as pessoas só tinham acesso a filmes comerciais ou nem isso, caso do interior do país. Durante esse período, Bergala produziu uma coleção de DVD intitulada *L'Éden Cinéma*, com diversas produções renomadas distribuídas para todas as escolas. Além de ser usada para trabalhar conteúdos curriculares e organizar estudos sobre cinema, a coletânea deveria, segundo ele, promover debates sobre as histórias. A experiência narrada nas próximas páginas foi inspirada na iniciativa de Alan Bergala e, também, na necessidade de oferecer ao cinema um espaço de subversão na escola, onde o lugar do aluno e do professor não está estabelecido de antemão, mas se configura na relação com a experiência fílmica. É importante enfatizar que, ao longo dos anos, o projeto foi ganhando feições próprias, incorporando as contribuições de

[166] Tradução: Plano de Cinco Anos para as Artes e a Cultura

professores, alunos e parceiros, que foram (e continuam sendo) fundamentais para pensar essa proposta.

O projeto parte do pressuposto básico de que o cinema é arte e como tal precisa ser pensado como uma vivência que transcende os limites do racional e do cognitivo. A arte evoca a emoção, aguça os sentidos e a percepção. Assim, o cineclube na escola propicia um espaço de troca para alunos e professores se expressarem, em um ambiente coletivo, e compartilhar suas emoções e pontos de vista.

O Projeto Cineclube nas Escolas volta-se para a consolidação de uma política pública no campo do audiovisual no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), apresentando-se como uma possibilidade de transformação real da escola e promovendo uma mudança radical nas relações que se estabelecem na comunidade escolar. A ideia é assegurar o acesso plural a experiências culturais e artísticas que possibilitem o desenvolvimento da sensibilidade estética, do pensamento crítico e da autonomia criativa em diferentes campos de conhecimento. Ele visa promover e democratizar o acesso de alunos e professores à produção cinematográfica nacional, incentivando a formação cultural e o exercício reflexivo-crítico.

Participam, hoje, do Projeto Cineclube nas Escolas 258 unidades das 11 Coordenadorias Regionais de Educação do Rio de Janeiro, entre escolas, Ginásios Experimentais Cariocas, Escolas do Amanhã, Pólos de Educação pelo Trabalho, Núcleos de Arte e Bibliotecas Escolares.

O projeto foi colocado em prática em 2008, como piloto, pela então Divisão de Mídia-Educação da SME/RJ, em 50 unidades: 30 salas de leitura polo, 17 salas de leitura satélite – próximas aos Núcleos de Arte e Pólos de Educação pelo Trabalho -, o Instituto Helena Antipof, o Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos e a própria Divisão de Mídia-Educação. O marco zero dessa trajetória foi a realização de uma mesa redonda sobre Cinema e Educação, com a presença da diretora do Cineduc[167], Bete Bullara, do então presidente da Ascine

[167] Cineduc – Cinema e Educação é uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 1970 e declarada de utilidade pública por lei municipal do Rio de Janeiro em 17 de janeiro de 1984. É o representante brasileiro junto ao Cifej (Centre International du Film pour l' Enfance et la Jeunesse), órgão da Unesco com sede em Montreal. http://www.cineduc.org.br/

(Associação de Cineclubes do Estado do Rio de Janeiro), Rodrigo Bouillet, e do documentarista Geraldo Pereira.

O ano de 2010 foi um marco histórico para o projeto, pois foi quando ele ganhou um lançamento oficial para o público no dia 9 de novembro. O palco do evento foi o Cine Odeon, na Cinelândia, com a participação do cineasta Silvio Tendler[168] – padrinho do Projeto Cineclube nas Escolas – e de Maria José Alvarez[169], sua ex-professora. Abaixo, reproduzo parte da entrevista de Tendler ao Portal Vermelho, intitulada "Silvio Tendler, um cineasta contra a maré", concedida em 12 de agosto de 2011, em que cita o Projeto Cineclube nas Escolas como um revigoramento dos cineclubes no Brasil.

> Eu acho muito interessante esse revigoramento do movimento cineclubista. No Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação criou 200 cineclubes. Acho isso sensacional porque é uma criação espontânea dela. Fiquei muito orgulhoso ao ser convidado para ser padrinho e pude convidar a professora Maria José Alvarez. Quando eu tinha 13 anos e estudava em escola pública, no Colégio Estadual Pedro Alvares Cabral, ela dava aula lá. Um dia li num jornal que ela havia feito em Jacarepaguá um filme com garotos da minha idade. E, de repente, vejo passando na minha escola, na minha frente, a autora daquele filme com garotos igual a mim. Aquilo me permitiu sonhar em fazer cinema. (12 de agosto de 2011)

Nesse mesmo ano, o projeto incorporou 10 Ginásios Experimentais Cariocas, totalizando 210 pontos de cineclubes. As ações do projeto foram aos poucos ampliadas. As capacitações dos professores em diferentes níveis – básico,

[168] Tendler foi presidente da Associação da Federação de Cineclubes do Rio de Janeiro e da Associação Brasileira de Cineastas. É um dos criadores da Fundação Novo Cinema Latino-Americano e do Comitê de Cineastas da América Latina. Dirigiu a Fundação Rio Arte e o Centro Cultural Oduvaldo Vianna Filho. Foi diretor da TV Brasília e secretário de Cultura e Esporte no governo Cristovam Buarque.

[169] Maria José Alvarez é professora. Foi Diretora do Serviço de Cinema Educativo e Cultural do Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do antigo Estado da Guanabara. Durante sua gestão, criou vários cursos para operadores amadores de cinema e instalou a sala de projeção Humberto Mauro.

intermediário e avançado –, tornaram-se parte importante para a realização do projeto. Em paralelo, foram se organizando diversas parcerias com os principais festivais de cinema da cidade para a ida de crianças e professores ao cinema.

A inserção de novas unidades da rede municipal ocorre gradualmente, a partir de um planejamento, que considera o interesse de participação dos professores e alunos, os projetos estratégicos da gestão e as disponibilidades orçamentárias, definidos a cada ano letivo.

Mas Por Que Um Cineclube Na Escola?

A escola na contemporaneidade continua a se preocupar muito mais com a formação leitora dos alunos em relação aos livros e não reconhece sua função na formação da leitura de imagens, sejam elas fixas ou em movimento. Esquece que a criança do século XXI está inserida em um mundo multimídia, onde a linguagem audiovisual circula tanto quanto a linguagem escrita.

O cinema pode ser utilizado na sala de aula de formas diferenciadas, desde um recurso metodológico para facilitar a aprendizagem de determinado conteúdo até como forma de lazer e entretenimento. Todas as opções anteriores são válidas e possíveis no contexto escolar. No entanto, restringem a potência do filme na escola. O uso do filme vai além dos assuntos estudados numa serie ou em uma única disciplina. Em si só já reside no filme uma infinita possibilidade de conhecimento a ser explorado e compartilhado.

A proposta de cineclube propicia tanto para professores quanto para alunos o prazer e a reflexão acerca do filme. Ela traz a exibição como ato de cultura e um poderoso instrumento de intercâmbio.

Além disso, existe, agora, uma questão legal. No dia 26 de junho de 2014, a presidenta Dilma Rousseff aprovou a Lei 13.006, que dispõe em seu 8º parágrafo sobre a obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais nas escolas por, no mínimo, duas horas mensais. Essa lei traz novos contornos para a relação educação e cinema.

O Projeto Cineclube nas Escolas

Normalmente, as ações do projeto funcionam no contraturno do horário de aula dos alunos. Ele é realizado especialmente pelos professores de Sala de Leitura e por outros professores, intitulados articuladores, que aderem voluntariamente à proposta. A formação profissional desse grupo é bem variada. Ela contempla desde o professor da sala de leitura, ao generalista (de 1º segmento), incluindo professores de História, Artes, Geografia e até mesmo de Educação Física. Ele está estruturado a partir de três eixos: acervo, formação e ação cineclubista.

O primeiro eixo é o acervo. As unidades recebem equipamentos para exibição – projetor, telão, caixas de som e filmes – e para produção de filmes. O objetivo é a realização regular de pelo menos uma sessão cineclubista por mês. No entanto, há escolas que realizam semanalmente suas sessões. Isso irá variar de acordo com a organização de cada unidade, uma vez que o projeto garante a autonomia dela para a realização da proposta.

O acervo de filmes do projeto reúne, atualmente, 151 títulos nacionais, entre curta, médio e longametragens. As unidades que integram o projeto são orientadas a emprestar os equipamentos e acervo para outras escolas que desejarem realizar suas sessões cineclubistas. Com isso, é possível garantir aos alunos o direito de acesso às produções audiovisuais, sobretudo aos curtas-metragens nacionais.

Para chegar a esse acervo, houve muita pesquisa e seleção. A definição dos critérios de escolha dos filmes considerou o interesse e as necessidades do público, tendo em vista o currículo do Ensino Fundamental. Foram considerados, ainda, alguns importantes princípios como, por exemplo, as produções de distintas épocas e escolas cinematográficas, a diversidade de gêneros (documentário, ficção, cinebiografia, comédia, drama, suspense, etc.) e filmes não exibidos exaustivamente pela televisão.

No caso dos filmes, a SME-RJ, por meio da Gerência de Mídia-Educação, adquire os direitos de exibição da obra por tempo indeterminado, ou seja, o filme pode ser assistido quantas vezes se desejar pelas escolas que integram o projeto. As negociações para a cessão dos direitos irrestritos do filme é realizada junto a

quem detém os direitos autorais do filme. As demais propostas de cineclube na escola, estudadas até a presente data no âmbito nacional, oferecem dois anos de garantia de direitos de exibição, podendo ser renovado mediante pagamento de nova taxa após o termino desse prazo. O que inviabilizaria a ação a longo prazo em uma estrutura de Governo que se renova há quatro anos.

O eixo acervo também envolve a aquisição de livros que tratam da relação cinema e educação. Esse acervo conta, hoje, com mais de 40 títulos, que circulam entre professores e alunos. Novos títulos de filmes e livros, assim como equipamentos, são adquiridos anualmente pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e encaminhados às unidades, garantindo sempre a renovação desse acervo. Está em fase de finalização o catálogo com informações sobre cada filme adquirido pelo Projeto.

O segundo eixo é a ação cineclubista. Nessa ação, os alunos são incentivados a assumir o protagonismo do projeto, sendo responsáveis por todo o processo de exibição: da escolha do filme até a mediação do debate. Eles também são incentivados a elaborar a sinopse e ficha técnica do filme e elaborar toda a comunicação das sessões junto à comunidade escolar: cartazes, panfletos, folders, convites, propagandas nos jornais e rádios da escola e até mesmo a vinheta audiovisual para exibição no início da sessão. Em 2012, foi lançada a proposta de alunos monitores visando uma ação mais articulada desses jovens nas diversas ações do projeto.

Esse eixo envolve, também, a ida de alunos e professores às salas de cinema, uma vez que a ação cineclubista realizada na escola não exclui, pelo contrário, visa estimular a aproximação de alunos e professores aos bens culturais da cidade. Muitas crianças vão ao cinema pela primeira vez por meio dessa iniciativa.

A ida às salas de cinema é desenvolvida em parceria com os principais festivais de cinema: Festival do Rio, Anima Mundi, Encontro Cinema Negro Brasil África & Caribe, Mostra do Filme Etnográfico, Festival Internacional de Cinema Infantil (FICI), Festival Ibero Americano de Cinema e Vídeo (Cinesul), Tela Brasil, Visões Periféricas, Cineducando, Festival Internacional de Curtas (Curta Cinema),

Varilux de Cinema Francês, Festival Internacional Pequeno Cineasta, Mostra Cinema e Direitos Humanos, entre muitos outros.

A pluralidade das parcerias garante a diversidade nas produções apresentadas aos professores e alunos, favorecendo a ampliação do repertório.

Outra ação organizada nesse eixo é a circulação de mostras itinerantes nas escolas e a participação de alunos e professores nos festivais como autores de suas próprias narrativas audiovisuais. A produção de narrativas audiovisuais pela comunidade escolar também está presente no projeto.

Em 2012, dos 43 filmes nacionais e estrangeiros selecionados pela Mostra Geração do Festival do Rio, 22 foram produzidos por escolas municipais do Rio de Janeiro. O Festival Internacional de Filmes sobre Globalização (Globale 2012) selecionou uma produção o filme: “856 – A Casa do Poeta”, elaborada em ação colaborativa por duas escolas públicas: E.M. Aníbal Freire e o Núcleo de Arte Grécia, com a participação do Cineclube Subúrbio em Transe..

A formação de professores e alunos na linguagem audiovisual é o terceiro eixo do projeto. São oferecidas, durante o ano letivo, diversas ações para professores e alunos visando a qualificação do uso da linguagem audiovisual. Desde sua criação, o Projeto conta com a consultoria do Cineduc, além de parcerias com instituições de Ensino Superior.

O Caminho Para Uma Proposta Metodológica

O Projeto apresenta uma possibilidade de trabalho com filmes em sala de aula, dentre muitas outras possíveis. É justamente sobre essa possibilidade metodológica que tratarei a seguir. Para saber mais sobre o assunto, leia o artigo publicado no livro“Escola Entre Mídias: Experiências e Conquistas[170]”, produzido pela Multirio[171], onde a experiência está registrada.

[170] Disponível em http://multirio.rio.rj.gov.br/login/media/media/ebooks/A_Escola_Entre_Midias_Experiencias_e_Conquistas/A_Escola_Entre_Midias_Experiencias_e_Conquistas/content/A_Escola_Entre_Midias_Experiencias_e_Conquistas.pdf

[171] MultiRio - Empresa Municipal de Multimeios - é vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro

É importante salientar que essa metodologia vem se constituindo ao longo dos anos com a contribuição dos professores que participam do Projeto Cineclube nas Escolas. Ela não está acabada, mas em processo de ação-reflexão. Sua delineação é fruto da prática desses profissionais. Ela também foi construída a partir da experiência acumulada pela rede pública municipal do Rio de Janeiro, anterior à criação do projeto.

É importante que a ação cineclubista esteja em consonância com a proposta pedagógica desenvolvida pela escola, entendendo que esse movimento pode potencializar um conjunto de ações de desdobramento, permitindo, portanto, a articulação com diferentes campos do saber. O primeiro passo é formar uma rede dentro da própria escola por meio da organização de uma equipe de trabalho. Esse grupo pode agregar professores, alunos, funcionários e familiares que desejem colaborar com a ação e, em especial, que gostem de cinema.

Os alunos monitores são incentivados a assumirem o protagonismo da ação cineclubista, sendo responsáveis por todo o processo de exibição: da escolha do filme até a mediação do debate, por meio da mediação do professor de Sala de Leitura e/ou do Articulador do Projeto.

É importante que haja um espaço na escola para ser usado frequentemente pelo cineclube. Já na ambientação da sala de exibição, os alunos são convocados a participar ativamente. É possível propor ao grupo a colocação de cartazes de filmes e festivais de cinema no espaço, adquiridos junto à comunidade ou até mesmo feitos pelos jovens nas aulas de artes - começando aí um diálogo interdisciplinar dentro da escola. O escurecimento da sala é outro ponto importante. A experiência de assistir ao filme na sala escura, protegido de interferências externas e distanciado da realidade cotidiana, ajuda a mergulhar no enredo.

Além disso, há que se pensar na identidade do cineclube: nome e logomarca. Uma proposta posta em prática por muitos professores é organizar um concurso junto à comunidade escolar para eleger o nome do cineclube. Sempre com a participação ativa dos alunos!

A escolha dos filmes e do local de exibição, a definição da hora em que acontecerão as sessões e da faixa etária dos convidados, a regularidade das

sessões, a criação dos cartazes e de anúncios de divulgação, assim como os desdobramentos pós-sessão, serão definidas coletivamente pelos monitores, com a mediação do professor.

A definição dos critérios de escolha dos filmes deve considerar o interesse e as necessidades do público, tendo em vista o currículo da rede e a prática docente. Uma das características do cineclube é oferecer uma programação diversificada, mas alternativa no sentido de não reforçar o que já é amplamente exibido nos cinemas comerciais.

Para Duarte (2002), um “ambiente de significação coletiva” deve reunir previamente informações sobre o filme a ser exibido. Esses dados podem ser: o segmento do público a que se dirige (classificação indicativa); o gênero; os créditos e a trilha sonora, sites com informações sobre a obra; trailer; especificação de metragem (curta ou longa), a crítica. Com isso Duarte enfatiza a importância de trazer o contexto (histórico, político e/ou econômico) em que produzido o filme. Além disso, contribui para uma melhor compreensão da obra informações sobre o diretor, atores, roteiro, temas abordados e outras referências.

O debate após a sessão cineclubista visa, entre outros objetivos, incentivar o questionamento, o raciocínio e a interpretação, para levar cada aluno a contextualizar o que foi visto e a expressar sua visão de mundo. Para que um cineclube seja um CINECLUBE, é fundamental que haja um debate depois da exibição do filme. Esse debate pode ser realizado entre alunos e professores ou pode contar com a presença de um convidado especial. O debate após a exibição qualifica a experiência cultural. Mas é importante lembrar que cada pessoa faz sua leitura individual do filme, por mais que o assista num ambiente coletivo.

> O cinema de cada um não interfere apenas no modo como vemos filmes, afeta também o modo como vemos e interpretamos a realidade e como compreendemos as experiências e idiossincrasias humanas. Por isso, a meu ver, é também tarefa dos cineclubistas apresentar aos aprendizes de cinema obras com alto potencial “affectivo”, capazes de

> impregnar de beleza, delicadeza, sensibilidade e alteridade o cinema de cada um deles. (DUARTE, 2012, p. 5)

Bergala (2008) considera importante que os alunos tenham a experiência da criação. Para o autor, não basta a exibição de filmes e a provocação de debates sobre o conteúdo para a formação de subjetividades críticas. Faz-se necessário conhecer o processo de produção do audiovisual, suas técnicas, narrativa e linguagem, bem como discutir a intenção por trás de determinadas representações sociais. Por isso, o projeto também investe na formação de alunos e professores para a produção de suas próprias narrativas audiovisuais. Nessa ação, o que nos interessa é o processo de criação muito mais do que o produto final.

Considerações Finais

O advento do cinematógrafo, no fim do século XIX, marca o começo de uma relação da humanidade com o cinema. E de lá para cá muita coisa aconteceu até que o filme parasse na sala de aula. A criação de um cineclube potencializa o uso do cinema na escola, pois os filmes se relacionam a vários campos do saber.

É importante que a escola oportunize a alunos e professores conhecer e aprender por meio de uma das principais linguagens contemporâneas: o cinema. Seu uso, como prática educativa, facilita significativamente o diálogo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos mais gerais.

> Arte é linguagem e há diferenças significativas nas formas como uma dada linguagem é utilizada. Sabemos, por exemplo, que os livros de Stephenie Meyer são qualitativamente diferentes dos de J.R.R.Tolkien. O que nos permite avaliar, escolher, distinguir e apreciar cada uma dessas maneiras de utilizar a linguagem literária não é adquirido intuitivamente e não advém apenas de nossa experiência pessoal com a literatura. Um conjunto de vozes e saberes subsidia essa capacidade. Estes saberes nos foram fornecidos, na infância,

> por adultos que orientaram nossas leituras e são atualizados, cotidianamente, na relação com nossos pares leitores. (DUARTE, 2012, p. 2)

O Projeto Cineclube nas Escolas tem buscado dar ao cinema um novo lugar na escola. Um espaço que se constrói na relação afetiva de professores e alunos com a experiência cinematográfica. O uso do cinema instrumental está consolidado nas escolas. Durante sua formação, o professor aprende a usar o filme como facilitador do conteúdo nas aulas de didática. Falta, no entanto, espaço para o uso do filme como forma de outras aprendizagens tão importantes quanto a de conteúdos curriculares.

É importante criar condições para que as escolas possam implementar a Lei 13.006/2014 de forma a ampliar e qualificar ainda mais a propostas como a do Projeto Cineclube nas Escolas. Fazendo com que essa obrigação legal seja mais uma oportunidade de trazer o cinema para a sala de aula pela *porta da frente*.

REFERÊNCIAS

BERGALA, Alan. L'hipothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinema à l'école et ailleurs. Paris: Petit Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2006.

DUARTE, Rosália. Cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. O cinema de cada um. Texto apresentado na abertura da aula inaugural do Projeto Cineclube nas Escolas (2012/RJ). Disponível em: http://cineclubesmerj.blogspot.com.br/p/texto.html Acesso em 6 mar. 2015.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

DIREITOS REPRODUTIVOS E POPULAÇÃO TRANS - APROXIMAÇÕES COM AS PRODUÇÕES TEÓRICAS SOBRE O TEMA EM BANCOS DE DADOS

Mônica Angonese[172]
Mara Coelho de Souza Lago[173]

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados preliminares de uma busca em bancos de dados sobre o tema dos direitos reprodutivos trans. O termo trans é utilizado aqui com a intenção de abarcar travestis, transexuais, transgêneros etc. Tal levantamento serve como pressuposto de uma pesquisa de mestrado sobre o tema. Realizamos busca sistemática em dois bancos de dados: 1) teses e dissertações produzidas na Universidade Federal de Santa Catarina, através da página da Biblioteca Universitária, de modo a conhecer o que já foi produzido relacionado à população trans na universidade em que realizamos curso de pós-graduação e 2) Portal de Pesquisa da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), que contempla portais como Scielo, Lilacs, Medline. A busca nos bancos de dados mostrou-se frutífera ao explicitar a carência de produções teóricas sobre o tema dos direitos reprodutivos da população trans. Destacar e problematizar as ausências é considerado fundamental para questionar as normas em relação ao gênero e à reprodução.

Palavras-Chave: estudos de gênero; saúde e direitos reprodutivos; transexualidade; travestismos.

[172] Discente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista CNPq. angonesemonica@gmail.com

[173] Docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. maralago7@gmail.com

REPRODUCTIVE RIGHTS AND TRANSSEXUAL POPULATION - APPROXIMATIONS WITH THEORETICAL PRODUCTIONS ABOUT THE THEME IN DATABASES

Keywords: gender studies; health and reproductive rights; transsexuality; crossdressing.

Introdução

Este trabalho apresenta reflexões iniciais de uma pesquisa acerca de saúde e direitos reprodutivos e parentalidade para a população trans, a partir de pesquisa em três bancos de dados. O termo trans é utilizado aqui com a intenção de abarcar transexuais, transgêneros, travestis, drag queen/king, crossdresser, etc.

Os direitos sexuais e reprodutivos podem ser considerados, segundo Lucila Scavone (2000), uma extensão dos direitos humanos, tendo se originado com o movimento feminista e a luta por liberdade e autonomia em relação ao corpo, isto é, direito de escolha à maternidade, à contracepção ou ao aborto, por exemplo. A concepção feminista de direitos reprodutivos, no entanto, vai além dos direitos humanos, problematizando as relações de gênero na família e nas políticas de planejamento familiar, buscando a equidade de gênero.

Os direitos reprodutivos são conceituados, a partir da Conferência do Cairo como “o direito de tomar decisões sobre a reprodução livre de discriminação, coerção e violência” (CORRÊA; ALVES; JANNUZZI, 2006, p. 36), ou seja, ter autonomia quanto à possibilidade de procriação. Do modo como foram definidos, incluem os homens, com suas responsabilidades e escolhas relacionadas à reprodução e ao controle da fecundidade.

Pensar em termos de saúde reprodutiva, além da dimensão social e do planejamento familiar, inclui pensar o pré-natal, parto, puerpério, aborto e doenças ginecológicas. Assim, a noção de saúde reprodutiva implica, por exemplo, que a pessoa tenha uma vida sexual segura e satisfatória, tendo a possibilidade de

escolher quando, com quem e quantas vezes quer reproduzir, incluindo o direito de não reproduzir (CORRÊA; ALVES; JANNUZZI, 2006).

A reprodução vivenciada por pessoas trans é tema invisibilizado tanto nas políticas públicas brasileiras, no senso comum ou nas produções teóricas. Por que quase não se fala em reprodução para pessoas trans? Talvez seja difícil pensar em reprodução e até mesmo em sexualidade quando se trata de seres ditos abjetos, como traz a filósofa feminista estadunidense Judith Butler (2000), referindo-se àqueles que não têm o *status* de sujeito, tampouco de humano, e habitam zonas inabitáveis da vida social, sendo constituídos pela exclusão e abjeção. Butler (2013) afirma que os corpos são legitimados ou não no discurso, refletindo relações de poder. Parece, então, que pensar a reprodução trans está um pouco fora do discurso, a não ser por uma via sensacionalista.

Além disso, enquanto a reprodução é ordem nas políticas públicas para as mulheres, a ausência de consideração da reprodução nas políticas voltadas para a população LGBT, e aqui pensando principalmente no “T”, permite refletirmos em termos de impossibilidade ou, como denominou Elisabeth Zambrano (2006), do caráter de ser “impensável” para as pessoas trans.

Compreendendo que o silenciamento em relação às identidades sexuais e de gênero as deslegitima (LOURO, 2000), entendemos a importância de se discutir as noções de direitos reprodutivos trans, problematizando as ausências e questionando as normas em relação ao gênero e à reprodução. O levantamento aqui apresentado serve como pressuposto de uma pesquisa de mestrado sobre o tema.

Metodologia

Realizamos busca sistemática em três bancos de dados, com o intuito de verificar o que vem sendo produzido teoricamente sobre o tema. Primeiramente, realizamos um levantamento no Banco de Teses da Capes (http://bancodeteses.capes.gov.br/). Em seguida, recorremos às teses e dissertações produzidas especificamente na Universidade Federal de Santa Catarina, através da página da Biblioteca Universitária (http://150.162.1.90/pergamum/biblioteca/index.php), de modo a conhecer o que já

foi produzido relacionado à população trans na universidade em que realizamos curso de pós-graduação. Após, consultamos o Portal de Pesquisa da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) (http://www.bireme.br/php/index.php), que contempla portais como Scielo (Scientific Eletronic Library Online), Lilacs (Literatura Latino-Americana em Ciências da Saúde), Medline (Literatura Internacional em Ciências da Saúde).

Resultados e Discussão

A pesquisa no Banco de Teses da Capes foi realizada em abril de 2014. Buscando pelos termos “direitos reprodutivos” e “transexualidade”, encontramos 11 trabalhos. Sobre “direitos reprodutivos”, 575; “parentalidade”, 40; “direitos reprodutivos” e “LBGT”, 47; “parentalidade” e “LGBT”, 47; “direitos reprodutivos” e “transexual”, 10; “parentalidade” e “transexual”, 10; “direitos reprodutivos” e “transexuais”, 35; “parentalidade” e “transexuais”, 35; “direitos reprodutivos” e “travesti”, 15; “parentalidade” e “travesti”, 15; “direitos reprodutivos” e “travestis”, 53; “parentalidade” e “travestis”, 53; “maternidade” e “transexual”, 10; “paternidade” e “transexual”, 10. Os 11 trabalhos encontrados na busca por “direitos reprodutivos” e “transexualidade” foram sistematizados em uma tabela, de modo a serem olhados mais atentamente em uma segunda etapa. Contudo, em uma primeira leitura dos resumos, verificamos que os trabalhos não se referem aos direitos reprodutivos trans, mas somente à transexualidade. Além disso, a pesquisa ficou limitada, pois o Banco de Teses da Capes está em manutenção e atualmente só está disponibilizando trabalhos de 2011 e de 2012[174].

Recorremos também às teses e dissertações produzidas especificamente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nesse momento, buscamos conhecer o que já havia sido produzido nesta universidade em relação à população trans. Foram encontrados alguns trabalhos e, após a leitura do resumo, selecionamos aqueles que de fato se referem à população trans, resultando em um montante de 11 trabalhos.

[174] A Equipe do Banco de Teses informa que está realizando uma análise dos dados informados, de modo a garantir a consistência das informações e por isso está temporariamente disponibilizando apenas dados de 2011 e 2012, sendo que dados de anos anteriores serão incluídos aos poucos.

Em 1997 tivemos o primeiro trabalho de mestrado envolvendo travestis apresentado ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS). Tal trabalho enfocava a construção de identidade do travesti e os percursos sociais necessários a essa construção e foi realizado por Marcelo de Oliveira. Em 1998, no PPGAS, Cristina Florentino, apresentou dissertação de mestrado analisando o cotidiano de alguns sujeitos que se denominavam e/ou eram denominados travestis e se preocupando com a construção da identidade de gênero das travestis, suas subjetividades e estéticas femininas. O primeiro trabalho focando transexuais foi realizado no Programa de Pós-graduação em Direito (PPGD), por Raimundo Ribeiro, em 2001 e analisou as diversas correntes doutrinárias e jurisprudenciais e da posição legislativa sobre o tema. Drag queens foi tema de dissertação de Anna Paula Vencato no PPGAS em 2002, que descreveu momentos da construção (a montaria) das personagens drag em Florianópolis, além de mostrar a sua vida pública (a performance). Em 2004, no mesmo programa, foi apresentada uma dissertação de autoria de Mônica Siqueira, relacionando travestis e envelhecimento e teve como foco central os significados e implicações do processo de envelhecimento para esses sujeitos, tendo como referência suas histórias de vida. No Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), em 2007, Sandro Braga apresentou tese sobre travestis, tendo como objetivo mostrar analiticamente o travesti como espelho refratário que absorve um pouco de todo homem contemporâneo. Em 2009, no PPGAS, Fernanda Cardozo apresentou dissertação problematizando a socialização de travestis que se prostituem. Ainda em 2009, no mesmo programa, Mônica Siqueira apresentou tese de doutoramento enfocando sociabilidades de travestis idosas, em que apresentou as narrativas biográficas e formas de sociabilidade de sujeitos que se identificam como "travestis das antigas". Travestis iniciantes foi tema de dissertação defendida por Marília Amaral no Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP) em 2012, discutindo as travestilidade a partir do discurso das pessoas que desejam tornar-se travesti conhecidas como novatas, iniciantes, ninfetas e novinhas. No mesmo ano, a tese de Fátima de Jesus, apresentada ao PPGAS se ocupou de trânsitos de gênero na Igreja da Comunidade Metropolitana, tendo como objetivo compreender as articulações entre gênero, sexualidade e vivência religiosa numa das "Igrejas

Inclusivas" de São Paulo - a Igreja da Comunidade Metropolitana (ICM-SP). Em julho de 2014, Simone Ávila apresentou tese sobre transmasculinidades, no PPG Interdisciplinar em Ciências Humanas. Nesta tese, aborda a emergência de masculinidades produzidas por transhomens, que vêm se constituindo como “novas" identidades sociais e políticas no contexto brasileiro.

Outro banco de dados consultado foi o Portal de Pesquisa da Biblioteca Virtual em Saúde, em maio de 2014. Realizando busca avançada, encontramos vários registros, como pode ser verificado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Pesquisa na Biblioteca Virtual em Saúde, em maio de 2014

Termos	Número de registros encontrados
Direitos reprodutivos	994
Parentalidade	189
Transexualidade	33
Transexualismo	3049
Travestis	118
Direitos reprodutivos + transexualidade	Nenhum resultado
Direitos sexuais e reprodutivos + transexualidade	Nenhum resultado
Direitos reprodutivos + parentalidade	2
Direitos reprodutivos + LGBT	1
Parentalidade + LGBT	Nenhum resultado
Direitos reprodutivos + transexual	Nenhum resultado
Parentalidade + transexual	Nenhum resultado
Direitos reprodutivos + transexuais	1
Parentalidade + transexuais	Nenhum resultado
Direitos reprodutivos + travestis	1
Direitos reprodutivos + travestilidade	Nenhum resultado
Parentalidade + travestis	1
Parentalidade + travestilidade	Nenhum resultado
Maternidade + transexual	Nenhum resultado

Maternidade + transexualidade	Nenhum resultado
Paternidade + transexual	Nenhum resultado
Paternidade + transexualidade	Nenhum resultado
Direitos reprodutivos + transexualismo	2
Parentalidade + transexualismo	Nenhum resultado

Na combinação “direitos reprodutivos” e “parentalidade”, encontramos duas teses (de Bianca Alfano, defendida em 2009 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro; de Maria Eduarda Cavadinha Corrêa, defendida em 2012 na Universidade de São Paulo), porém através da leitura do resumo, percebi que nenhuma se refere à população trans. Relacionando “direitos reprodutivos” e “LGBT”, obtivemos um artigo (Sérgio Carrara, 2012) que trata dos direitos LGBT. “Direitos reprodutivos” e “transexual” ou “direitos reprodutivos” e “travesti” resultam em um mesmo artigo, de Tatiana Lionço (2008). Justapondo “parentalidade” e “travestis”, localizamos um livro (coletânea organizada por Miriam Pillar Grossi, Anna Paula Uziel e Luiz Mello, 2007). Com “direitos reprodutivos” e “transexualismo” chegamos a dois artigos brasileiros (novamente Sérgio Carrara, 2012; Isabel Esteva de Antonio et al., 2012).

Combinando dois dos demais termos, quase não obtivemos resultados, como pode ser verificado no quadro acima. Com base nesses dados, em um primeiro momento, pode-se perceber que a transexualidade, quando aparece em trabalhos teóricos, não está sendo relacionada com questões de direitos reprodutivos, mas predominantemente com os trabalhos sobre patologização (ALMEIDA; MURTA, 2013), seguidos por trabalhos sobre atendimento em saúde/SUS (ARÁN; MURTA; LIONÇO, 2009). Além disso, há alguns poucos trabalhos sobre conjugalidade (LOMANDO; NARDI, 2013), processo transexualizador (LIONÇO, 2009), vivência afetivo-sexual (PINTO, 2008), relações com literatura (GARCIA, 2012), psicanálise (LEITE; POLETTO, 2013) e representações sociais (MATÃO ET AL., 2010).

Conclusão

Com isso, percebemos a quase inexistência de produção teórica relacionada a direitos reprodutivos e parentalidades trans. Talvez seja difícil a garantia de direitos reprodutivos quando direitos humanos fundamentais, de ser aceito como se é, sem patologização e sem violência não sejam realidade. A busca nos bancos de dados mostrou-se frutífera ao explicitar a carência de produções teóricas sobre o tema dos direitos reprodutivos da população trans. Podemos atribuir essa ausência ao protagonismo de outras demandas, como a despatologização, a dificuldade de acesso à saúde e a violência contra a população trans. Talvez seja difícil pensar em garantia de direitos reprodutivos e na qualidade da atenção a esses direitos, quando os direitos humanos fundamentais, de ser aceito como se é e de viver em paz, sem patologização e sem violência, ainda não sejam uma realidade. Destacar e problematizar as ausências é considerado fundamental para questionar as normas em relação ao gênero e à reprodução.

REFERÊNCIAS

ALFANO, Bianca. Reprodução e biopolítica: infertilidade e práticas de saúde em um serviço público no Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009, 108p. Disponível em: http://www.tesesims.uerj.br/lildbi/docsonline/pdf/alfano_bianca.pdf. Acesso em 01 de junho de 2014.

ALMEIDA, Guilherme; MURTA, Daniela. Reflexões sobre a possibilidade da despatologização da transexualidade e a necessidade da assistência integral à saúde de transexuais no Brasil. Sex., salud soc. (Rio J.); (14): 380-407, ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sess/n14/a17n14.pdf. Acesso em 01 de junho de 2014.

AMARAL, Marília dos Santos. Essa Boneca Tem Manual: práticas de si, discursos e legitimidades na experiência de travestis iniciantes. Dissertação. Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

ARÁN, Márcia; MURTA, Daniela; LIONÇO, Tatiana. Transexualidade e saúde pública no Brasil. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2009, vol.14, n.4, pp. 1141-1149. Disponível em: http://www.scielosp.org/pdf/csc/v14n4/a15v14n4.pdf. Acesso em 01 de junho de 2014.

ÁVILA, Simone Nunes. FTM, transhomem, homens trans, trans, homem: A emergência de transmasculinidades no Brasil contemporâneo. Tese. Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

BRAGA, Sandro. Falas do falo: o travesti e a metáfora da modernidade. Tese. Doutorado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARDOZO, Fernanda. Das dimensões da coragem: socialidades, conflitos e moralidades entre travestis em uma cidade no sul do Brasil. Dissertação. Mestrado em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

CARRARA, Sergio. Discrimination, policies, and sexual rights in Brazil. Cad. Saúde Pública [online]. 2012, vol.28, n.1, pp. 184-189. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v28n1/20.pdf. Acesso em: 29 mai. 2014.

CORRÊA, S.; ALVES, J. E. D.; JANNUZZI, P. M. Direitos e saúde sexual e reprodutiva: Marco teórico-conceitual e sistema de indicadores. In: CAVENAGHI,

Suzana (org.). Indicadores municipais de saúde sexual e reprodutiva. Rio de Janeiro: ABEP, Brasília: UNFPA, 2006.

CORRÊA, Maria Eduarda Cavadinha. Duas mães?: mulheres lésbicas e maternidade. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, Universidade de São Paulo, 2012, 213p. Disponível em: http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-643305. Acesso em 01 de junho de 2014.

ESTEVA DE ANTONIO, Isabel et al. Organización de la asistencia a la transexualidad en el sistema sanitario público español. Gac Sanit; 26(3): 203-209, mayo-jun, 2012. Disponível em: http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-112105. Acesso em 01 de junho de 2014.

FLORENTINO, Cristina de Oliveira. Bicha tu tens na barriga, eu sou mulher... Etnografia sobre travestis em Porto Alegre. Dissertação. Mestrado em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.

GARCIA, Carla Cristina. O que viu Tirésias. A identidade transexual na obra de Virginia Woolf. Rev. Psicologia UNESP. Vol. 11, n. 1, pp.44-52, 2012. Disponível em: http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/view/244/282. Acesso em 01 de junho de 2014.

GROSSI, Miriam Pillar; UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz. (orgs.) Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

JESUS, Fátima Weiss de. Unindo a cruz e o arco-íris: vivência religiosa, homossexualidades e trânsitos de gênero na Igreja da Comunidade Metropolitana de São Paulo. Tese. Doutorado em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

LEITE, Sérgio Silveira; POLETTO, Michele. A ética do desejo e a transexualidade: se Tirésias aparecer no consultório? Rev. CEP-PA; 20: 25-36, 2013. Resumo disponível em: http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-59867. Acesso em 01 de junho de 2014.

LIONÇO, Tatiana. Que Direito à Saúde para a População GLBT? Considerando direitos humanos, sexuais e reprodutivos em Busca da Integralidade e da Eqüidade. Saúde soc.[online]. 2008, vol.17, n.2, pp. 11-21. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v17n2/03.pdf. Acesso em: 25 abr. 2014.

LIONÇO, Tatiana. Atenção integral à saúde e diversidade sexual no Processo Transexualizador do SUS: avanços, impasses, desafios. Physis, 19(1): 43-63, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n1/v19n1a04.pdf. Acesso em 01 de junho de 2014.

LOMANDO, Eduardo; NARDI, Henrique Caetano. Conjugalidades múltiplas nas travestilidades e transexualidades: uma revisão a partir da abordagem sistêmica e da psicologia social. Saúde debate; 37(98): 493-503, jul.-set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v37n98/a13v37n98.pdf. Acesso em 01 de junho de 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Por que estudar gênero na era dos cyborgs? In: FONSECA, T. M. G. & FRANCISCO, D. J. (org.). Formas de ser e habitar a contemporaneidade. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

MATÃO, Maria Eliane Liégio; MIRANDA, Denismar Borges de; CAMPOS, Pedro Humberto Faria; TELES, Marielle Nogueira Alves; MESQUITA, Roberta Leão. Representações sociais da transexualidade: perspectiva dos acadêmicos de enfermagem e medicina. Rev. baiana saúde pública; 34(1) jan.-mar. 2010. Disponível em: http://files.bvs.br/upload/S/0100-0233/2010/v34n1/a1423.pdf. Acesso em 01 de junho de 2014.

OLIVEIRA, Marcelo José de. O lugar do travesti em Desterro. Dissertação. Mestrado em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1997.

PINTO, Maria Jaqueline Coelho. A vivência afetivo-sexual de mulheres transgenitalizadas. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008. 227 p. Disponível em: http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/pte-37174. Acesso em 01 de junho de 2014.

RIBEIRO, Raimundo Siqueira. O direito dos transexuais ao nome e ao sexo psíquico. Dissertação. Mestrado em Direito. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

SCAVONE, Lucila. Direitos Reprodutivos, Políticas de Saúde e Gênero. Estudos de sociologia. v.5, n.9, 2000.

SIQUEIRA, Mônica Soares. Sou senhora: um estudo antropológico sobre travestis na velhice. Dissertação. Mestrado em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

_____. Arrasando horrores: uma etnografia das memórias, formas de sociabilidade e itinerários urbanos de travestis das antigas. Tese. Doutorado em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

VENCATO, Anna Paula. Fervendo com as drags: corporalidades e performances de drag queens em territórios gays da Ilha de Santa Catarina. Dissertação. Mestrado em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

ZAMBRANO, Elizabeth. Parentalidades “impensáveis”: pais/mães homossexuais, travestis e transexuais. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 123-147, jul./dez. 2006.

EDUCAÇÃO E CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL: PRÁTICA PARA A INCLUSÃO DA MULHER NO TRABALHO DA CONSTRUÇÃO CIVIL DE BELO HORIZONTE

Neusa Maria da Silva[175]
Antônio de Pádua Nunes Tomasi[176]

RESUMO

A educação e a capacitação profissional no PROGEST são efetivadas por meio das práticas educativas que são guiadas pela Formação ao longo da vida – FLV e o objetivo do programa é capacitar os operários e as operárias da construção civil, assim o PROGEST desenvolve os cursos utilizando uma matriz curricular básica com diretrizes fundamentais para a inclusão e ou reinserção destes trabalhadores no mundo da construção civil. A investigação se concentra nas turmas de mulheres do curso de Gestão de Obras. O objetivo geral da investigação é saber quais são os saberes que as mulheres buscam que pode lhes garantir a inserção no canteiro de obras da construção civil. Interessa-nos também, desvelar a atuação da mulher em ambiente tão masculinizado tradicionalmente, que pode propiciar a discriminação de gênero. A metodologia usada foi a entrevista semi estruturada, gravada com 10 alunas. Desta forma pode-se obter dados conclusivos de que os cursos do PROGEST, por meio de suas práticas educativas podem promover a inserção da mulher no mercado de trabalho da construção civil.

Palavras-chave: Trabalho; Capacitação Profissional; Relações de Gênero.

[175] PPG – CEFET-MG- Mestranda em Educação Tecnológica – neusafilos@yahoo.com.br –Bolsista CAPES

[176] Professor Doutor Mestrado em Educação Tecnológica –CEFET-MG - Orientador

EDUCATION AND PROFESSOINAL TRAINING: PRACTICE FOR THE INCLUSION OF WOMEN IN THE WORK OF CIVIL CONSTRUCTION OF BELO HORIZONTE

Keywords: Work; Professional Training; Gender Relations.

INTRODUÇÃO

Por meio deste artigo queremos divulgar uma das pesquisas que está em andamento no PROGEST – Programa em Engenharia, Sociedade e Tecnologia, Grupo de Pesquisa do Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas gerais - CEFET – MG. O PROGEST disponibiliza cursos de capacitação e formação profissional em Gestão de Obras para operários e operárias da construção civil. É objeto de discussão a investigação dos saberes adquiridos no curso pelas mulheres operárias da construção civil e as relações de gênero que acontecem no ambiente de trabalho dessas mulheres. São objetivos do estudo, desvelar as perspectivas dessas operárias em um ambiente historicamente masculino, que propicia a discriminação da mulher, investigar os saberes que lhes dão autonomia no trabalho para que possam construir suas carreiras profissionais, investigar como essas mulheres lidam e combatem a discriminação no seu cotidiano laboral. A metodologia usada foi a entrevista semiestruturada, pois segundo (QUIVY, 1995, p.69) "[...]elas têm como função principal revelarem determinados aspectos do fenômeno estudado, em que o investigador não teria pensado espontaneamente". Foram entrevistadas dez alunas do PROGEST que se dispuseram a responder as perguntas. As entrevistas foram gravadas e feitas dialogicamente, ou seja, fez - se perguntas nas quais a dissertação da resposta era feita livremente pelas entrevistadas. A abordagem da pesquisa é qualitativa, pois é ideal para "identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes", segundo (ALVES- MAZZOTTI, 1999, p.164). A pesquisa será dividida em três fases, sendo que ainda se encontra em estado inicial, ou seja, na fase da pesquisa bibliográfica exploratória e entrevistas que foram coletadas das alunas do curso de Gestão de Obras do PROGEST. Informamos ainda que esse material permitiu a elaboração

desse artigo. A segunda fase será em um canteiro de obras do setor de edificações. O canteiro de obras como *locus* da pesquisa é importante, posto que nele, ocorrem relações sociais, e entre elas, as relações de gênero. Conforme (SAFFIOTI, 1992, p.187) “o conceito de relações de gênero deve ser capaz de captar a trama das relações sociais, bem como as transformações historicamente por elas sofridas através dos mais distintos processos sociais, trama essa na qual as relações de gênero têm lugar.” É nesse sentido que nossa investigação se guiará. E a terceira e última será dedicada ao tratamento dos dados e à escrita da dissertação. Nesse artigo em primeiro momento, será abordado sobre gênero e a discriminação contra a mulher no setor da construção civil, especificamente a que acontece no canteiro de obras com relação às operárias. Em seguida será tratado sobre a formação ao longo da vida, que é a base das práticas educativas o PROGEST, e o encerramento será feito na forma das conclusões.

Gênero e discriminação na construção civil

As relações de gênero são procedimentos complexos e instáveis, formados por partes que são diferentes entre si e as relações implicam em ligações variadas simultaneamente entre homens e mulheres, frente aos diferentes aspectos da vida social, entre eles o trabalho. Gênero, para Joan Scott (1995), se enquadra em uma categoria útil à história em geral e não somente na história das mulheres, o gênero também pode proporcionar um terreno rico para analisar as desigualdades das hierarquias. Para esta autora, o gênero surgiu para opor-se ao determinismo biológico das relações entre os sexos, que servia para justificar as desigualdades que existem na aparência física entre homem e mulher. Essas desigualdades dão origem à discriminação por gênero, que é proibida por lei. Segundo o princípio da igualdade da Constituição Brasileira de 1988, que dispõe o seguinte: “Artigo 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, ou seja, não deve haver discriminação em hipótese alguma. Aliás, discriminação é definida pela convenção 111 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) como: “toda a distinção, exclusão ou preferência fundada na raça, cor, sexo, religião, opinião

política, ascendência nacional ou origem social, que tenha por efeito destruir ou alterar a igualdade de oportunidades ou de tratamento em matéria de emprego ou profissão.” A discriminação pode ser classificada como direta e indireta. A direta é mais facilmente detectável, pois ela é notória, explícita e de fácil comprovação, mas a indireta é de difícil comprovação, como exemplifica o procurador geral da república Dr. Otávio Brito Lopes:

> Normalmente, em processos organizacionais, aparentemente neutros, mas que permitem a influência de subjetividade. Normalmente, quando um jovem negro ou uma mulher procura um departamento de seleção e recrutamento de uma empresa, eles são recebidos, aparentemente, da mesma forma. São convidados a se sentar, oferecem café, preenchem uma ficha. Mas, sabe-se lá por que, normalmente o trabalhador negro não é recrutado. Normalmente, a mulher não é recrutada para determinados cargos, mas sim para outros. Ninguém diz expressamente que não vai recrutar o trabalhador negro ou a mulher por conta de ser mulher ou por conta de ser negro (LOPES, 2010, p. 153)

A discriminação indireta sempre acontece e não existem muitas leis que fazem referências a ela, e as existentes são veiculadas em meios que nem toda população tem acesso, principalmente a população mais carente, como as mulheres operárias da construção civil. Apesar das mulheres serem mais escolarizadas que os homens, segundo dados do censo demográfico 2010, pesquisa realizada pelo IBGE – Instituto Brasiliero de Geografia e Estatística. Infelizmente muitas das que trabalham como operárias, ainda não conseguem interpretar exatamente o conteúdo das leis. Fato que podemos verificar ao analisar a fala da aluna operária: “As leis são complicadas, não consigo entender nada que está escrito, no serviço ninguém sabe explicar direito, não tenho tempo de ‘ir no’ Ministério”. É nesse sentindo e aliada à necessidade da manutenção do trabalho, que a discriminação contra a mulher no

mercado de trabalho vai proliferando, sendo que a discriminação contra a mulher e ao seu trabalho no público é histórica.

No início do século XX, no Brasil, a mulher só poderia trabalhar com a permissão do marido, conforme o código civil de 1916, artigo 242, que conferia ao marido todos os direitos, pois a ele cabia prover e ser o legítimo chefe da família, não cabendo à mulher nenhuma atitude sem autorização expressa do marido. O formato da família era baseado no sistema patriarcal, no qual a dominação masculina permitia apenas que as mulheres exercessem trabalhos domésticos ou pequenos trabalhos como a venda de doces, bordados e costura que eram pouco valorizados e essas atividades deviam ser exercidas no âmbito do lar. Esta situação só deixou de existir legalmente com a Constituição Federal do Brasil de 1988, que deu à mulher direitos iguais aos dos homens. Assim podemos inferir que, deveres e direitos são iguais para os homens e para as mulheres, garantindo dessa maneira, a inserção da mulher no mundo do trabalho e a todas as oportunidades. As conquistas até o momento conseguidas, como auxilio maternidade, direito ao descanso antes e depois do parto. Os salários devem ser iguais para funções iguais, aliás, direitos de igualdade que já tinham sido expressos na Declaração dos Direitos Humanos da ONU de 1948. Como podemos notar, a legislação existe para que não haja discriminação, porém a discriminação por gênero acontece principalmente em territórios onde a predominância é masculina, como é na construção civil. A discriminação é um dos principais fatores que dificulta a inserção e ao trabalho da mulher nestas áreas.

A CLT – Consolidação das Leis do Trabalho foi criada em 1943, pelo então Presidente Getúlio Vargas, nela continha vários artigos de ordem discriminatória, como o artigo 375 que estabelecia que a mulher só pudesse fazer horas extras, caso tivesse atestado médico oficial autorizando-a e devidamente anotado em sua carteira de trabalho. Esse artigo somente foi revogado em 1989 pela lei 7.855, e também foi revogado por esta mesma lei o artigo 387 que proibia o trabalho das mulheres em minas e locais subterrâneos. Mas a maior expressão de dominação masculina e discriminação contra a mulher no trabalho estavam o no artigo 446, que também foi revogado pela mesma lei. Ele dava poder ao pai ou ao marido para pleitear a rescisão de contrato de trabalho da mulher, caso ele julgasse

necessário a qualquer momento sem prévio aviso à mulher trabalhadora. A CLT, hoje, garante que o trabalho das mulheres seja protegido no sentindo de não haver exploração salarial, garantir os direitos às gestantes, durante a gestação como também depois do parto, direito a amamentar os filhos até aos seis meses de idade e direito à creche. Diante dessas conquistas trabalhistas, as mulheres cada vez mais estão ocupando postos de trabalhos que antes eram exclusividade masculina. Elas são contratadas, mas, a discriminação por gênero é bem visível, segundo depoimentos coletados das operárias, durante o curso de Gestão de Obras oferecido pelo Grupo de Pesquisa PROGEST – Programa de estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia. Nas entrevistas elas relataram que o tratamento que recebem de seus superiores hierárquicos, na maioria das vezes é de cunho discriminatório, desqualificando-as quando frisam que, “obra não é lugar para mulheres”, “que lugar de mulher é em casa tomando conta de criança”. Elas quando fizeram os relatos, expressam o desconforto que sentem ao serem tratadas com expressões de caráter machistas e discriminatórias. Mas desconforto maior é quando elas têm que se esquivarem do assédio sexual que algumas sofrem durante o trabalho, que é configurando quando eles dizem “piadinhas” de baixo calão, quando fazem insinuações maliciosas constantes, com o objetivo de obter favorecimento sexual, elas se sentem impotentes, pois o assediador se vale de sua autoridade no trabalho para constrangê-las. O assédio sexual é um crime, conforme artigo 261 da Lei 10.224 de 15 de maio de 2001. O assédio sexual no trabalho é uma coação difícil de ser provada, pois ele acontece silenciosamente, aos poucos, por isso muitas vezes, a mulher prefere pedir demissão a fazer uma denúncia formal. E ainda existem as discriminações indiretas que são ditas em forma de elogios, que tomam corpo quando um engenheiro encarregado de uma obra diz às suas funcionárias o seguinte: “não sabia que era tão bom trabalhar com mulheres, vocês são mais caprichosas e obedientes”, ou seja, a valoração delas vem pelo fato de serem obedientes e submissas, e não da competência no trabalho, assim podemos constatar que, por meio desses “elogios”, o engenheiro faz uma avaliação subjetiva e discriminatória do trabalho da mulher. Essa a afirmação pode ser verificada principalmente, quando ele usa a expressão “caprichosa” que nos faz lembrar as atividades domésticas, rotina na qual as mulheres deveriam deixar tudo

harmonioso para a chegada do marido, o provedor, e que foi imposta as elas por séculos, como forma de domínio masculino. A discriminação por gênero é uma das mais praticadas, pois alguns homens incapacitam as mulheres apenas por serem mulheres. Nesse sentindo, que os estudos sobre gênero expressam os diferentes papéis que são designados às mulheres e aos homens no processo produtivo e na sociedade em geral e como estes estudos viabilizam o combate às práticas discriminatórias. Esse combate à discriminação por gênero é necessário por si só, mas também, porque este tipo de discriminação é esteira para outras práticas discriminatórias, como racismo, homofobia, assédio moral, assédio sexual e outras práticas nocivas a humanidade. Estes estudos ainda nos permitem elaborar saberes sobre o lugar da mulher na sociedade, levando em conta a trajetória histórica de opressão das mulheres. Não obstante, devemos lembrar que não há como realizar um estudo sobre a mulher sem olhar holisticamente para o contexto social, ou seja, a presença masculina não deve ser abolida destes estudos, como podemos verificar no conceito de feminismo de Alves e Pitanguy (1985), abaixo citado, que se aplica bem aos estudos de gênero:

> O feminismo busca repensar e recriar a identidade de sexo sob uma ótica em que o indivíduo, seja ele homem ou mulher não tenha que se adaptar a modelos hierarquizados e onde as qualidades femininas ou masculinas sejam atributos do ser humano em sua globalidade. (ALVES; PITANGUY, 1985, p.9)

A partir desta citação podemos inferir que nas relações sociais e de sexo, o que deve prevalecer são os saberes que o indivíduo agrega à sua vida, a competência no exercício da atividade, seja ele homem ou mulher. Estas discriminações podem causar sérias consequências como baixa auto estima, depressão e conseguintemente a funcionária diminui sua produção. Essa funcionária sente-se infeliz e prefere pedir demissão a fazer reclamação formal contra o assediador, pois não suportam a transformação do ambiente de trabalho em ambiente hostil. Essa situação é inadmissível, pois conforme (SCOTT, 2005, p.15) “A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não

é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou levá-la em consideração.” Essa diferença é reconhecida, mas não é ignorada, pois a discriminação por gênero é uma das mais praticadas. O principal mecanismo para o combate à discriminação a mulher e ao seu trabalho é se tornar uma pessoa crítica e ciente de seus direitos e deveres. Essa consciência será adquirida por meio dos ensinamentos aplicados em cursos que tenham como fundamento a formação ao longo da vida.

Formação ao Longo da Vida – FLV e as suas práticas educativas.

A formação ao longo da vida é entendida como uma escolha feita pelo indivíduo, ele decide o que aprender e como aprender. O indivíduo ao optar pela formação ao longo da vida, ele já traz uma bagagem de saberes, portanto é uma nova aquisição de conhecimentos, ou melhorar os que têm, pois como já foi dito, esta escolha é do sujeito. Segundo (FERREIRA; TOMASI, 2010, p.3) a “apropriação de conhecimento e de formação do espírito humano não se restringe ao período escolar ou universitário”, esta informação nos faz acreditar que na formação, o sujeito vai à busca de um futuro profissional melhor ou até mesmo a realização de um projeto pessoal, que necessariamente não está nas escolas de ensino sistemático.

Por meio de Vicent Merle, (2006), importante pesquisador francês da Formação ao Longo da Vida, pode-se entender que na formação de adultos, o indivíduo conquista sua autonomia e tem a oportunidade de relacionar os conceitos de seu dia a dia aos conceitos científicos. Porém, alerta-se que não se pode confundir a Formação ao longo da vida com a educação ao longo da vida. Para melhor entendimento, observamos em Meirieu (1998), que o termo educação, refere-se à aprendizagem do indivíduo enquanto criança. E que, a educação é uma escolha do adulto para a criança, ou seja, a criança aprenderá de forma já estabelecida pelo adulto. Ainda em (MEIRIEU, 1998, p. 17), podemos verificar a sua declaração de “que a escola tem a missão insubstituível de garantir certo número de saberes e saber fazer, que sejam adquiridos por todos de maneira sistemática e organizada”. Por meio desta afirmação podemos entender que a escola é o local

onde a criança irá socializar-se, conhecerá regras de boa convivência que são partes integrantes na formação infantil. É na escola de base que este saber em parte é adquirido, local em que a criança aprenderá conforme um currículo pré estabelecido pela secretária de educação, com uma carga horária obrigatória para o prosseguimento de seus estudos. Enquanto a formação ao longo da vida - FLV, no entendimento de (MERLE 2006, p.08) "[...] é a conquista da autonomia e a oportunidade do sujeito de relacionar conceitos de seu dia a dia a conceitos científicos [...]", ou seja, este indivíduo carrega consigo uma experiência de vida, que poderá ser relacionada com os novos conhecimentos que irá adquirir de forma sistematizada em seu novo ofício. O PROGEST que oferece cursos de qualificação para operários da construção civil à luz da FLV há dez anos, percebendo a necessidade de qualificar profissionalmente mulheres operárias da construção civil, abriu turmas para esta demanda do mercado de trabalho. Somente na região metropolitana de Belo Horizonte, as mulheres ocuparam 1,3%[177] das vagas que foram oferecidas pela construção civil no ano de 2012. Portanto faz se necessário o estudo desta mudança cultural que está acontecendo no mundo do trabalho da construção civil. Esse comportamento social nos leva a refletir por que as mulheres estão procurando por um ofício que sempre foi ocupado por homens? Quais seriam as implicações sociais deste momento da construção civil? Nesse sentido, o PROGEST incentiva o exercício da cidadania, a ampliação de conhecimento (questões pessoais e sociais), estimula a consciência crítica, a autonomia e o fortalecimento da auto estima, com a finalidade de instigar as mulheres a tornarem-se protagonistas de sua história, elas vão vencendo as barreiras e prosseguindo com a revolução silenciosa nos canteiros de obras da RMBH, para isso as práticas educativas da Formação ao Longo da vida são relevantes.

Práticas educativas da Formação ao Longo da vida.

As práticas educativas que são administradas no PROEST por meio das disciplinas de informática básica, materiais de construção, matemática básica, linguagem para fins profissionais, leitura de projetos hidráulicos, elétricos,

[177] - Boletim Trabalho e Construção,2009

arquitetônicos e estruturais, sendo que as disciplinas de leituras de projetos são as de maior interesse, pois possibilitam a elas o controle do andamento da obra e conseguintemente a distribuição do trabalho. Ainda têm as disciplinas de gestão de pessoas, educação ambiental, qualidade de produtividade, ergonomia e segurança do trabalho, tecnologia das construções e por final, logística e fluxo, essas disciplinas são de formas organizativas globais e integradoras, que proporcionam a construção dos saberes. Todas elas são ministradas em um ano, com a carga total de 220 horas. Na FLV as alunas passam a refletir sobre seu papel na sociedade e lhes são outorgadas os saberes que as tornam autônomas de maneira que podem analisar criticamente todas as situações que são por elas vividas. Adquirem condições que, segundo (MERLE, 2006, p.4) poderão se "desenvolverem pessoalmente e profissionalmente". As aulas fundamentadas na FLV têm seu conteúdo organizado de forma integradora, para que as alunas entendam como é produzida a aprendizagem, ou seja, como nos ensina (FREIRE, 1996, p.23), "deve ser um aprendizado no qual todos aprendem e ensinam ao mesmo tempo, dando sentido assim, a reconstrução do conhecimento por meio de suas próprias práticas, alcançando os saberes de forma clara." Esta interação entre as alunas e formadores[178] é enriquecedora e só acontece por que os conhecimentos prévios e contribuições das alunas são respeitados, esta relação entre experiência e apropriação de conhecimentos valoriza a singularidade de cada uma e contribuí para a *possion de soi* (MERLE,2006.p.5),ou seja, a posse de si mesma, em outras palavras, a autonomia para a livre escolha, é empoderamento através do saber. Essa condição proporciona às alunas do PROGEST, auto estima elevada, melhor compreensão das tensões que existem no trabalho da operária na construção civil, e lhes proporcionam maior clareza de sua situação em seu ambiente de trabalho e possibilita-lhes consciência de seus direitos em todas às estâncias, para assim compreenderem melhor o meio de sua atividade.

Conclusões

[178] - Formadores: Alunos dos cursos do Mestrado e Engenharias civil e elétrica do CEFET-MG –Campus II ,que ministram aulas no PROGEST.

Como resultado, podemos afirmar que das dez entrevistadas; uma desistiu antes de terminar o curso, alegando dificuldades com as aulas de matemática, quatro conseguiram trabalho em obras, mas no setor administrativo, uma conseguiu colocação como auxiliar de eletricista no setor de manutenção do metrô, quatro já trabalhavam como técnicas de segurança dono trabalho. Assim, pode-se concluir que os cursos do PROGEST, por meio de suas práticas educativas podem promover a inserção da mulher no mercado de trabalho da construção civil. Também foi conclusivo que as relações de gênero são precárias no canteiro de obras, pois há muita discriminação, e conseguintemente, divisão sexual do trabalho, pois a mulheres é delegado as funções de menor prestígio social no canteiro de obras, ou seja, a limpeza das obras. Espera-se que estes estudos auxiliem na ampliação dos conhecimentos sobre os saberes adquiridos para atividade do trabalho no canteiro de obras, e sobre as ralações de gênero e as discriminações no trabalho das operárias da construção civil. Como também sobre a formação profissional da mulher para o trabalho no canteiro de obras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Branca M. e PITANGUY, Jacqueline. O que é feminismo?[e-Boock] Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Abril Cultural, 1985 – pg 9 – Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/113816280/O-que-e-Feminismo-Branca-Moreira-Alves-e-Jacqueline-Pitanguy-Colecao-Primeiros-PassosBranca > acesso em: 15/01/2014

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2º ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999

BRASIL: Código Civil Brasileiro de 1916. Disponível em e acessado em: 15 mar.2014 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm

BRASIL: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 Disp. Em e acessado <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> acessado 15 mar.2014

BRASIL: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-garante-igualdade-social acesso em: 15 mar.2014

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico de 2010. 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo 2010/ Acesso em: 16 mar. 2014

BRASIL. Lei n. 10.224, de 15 de maio de 2001. Altera o Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para dispor sobre o crime de assédio sexual, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ leis_2001/l10224.htm Acesso em: 16 mar. 2014.

BRASIL. Lei 7.855, de 24 de outubro de 1989. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho, atualiza os valores das multas trabalhistas, amplia sua aplicação, institui o Programa de Desenvolvimento do Sistema Federal de Inspeção do Trabalho e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LeIs/L7855.htm> acesso em:16 mar 2014.

DIEESE. Boletim trabalho e construção civil. n.2, set. 2009. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/boletimtrabalhoeconstrucao/2009/2009pedsetoriaispostosconstrucaocivil.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2014

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

FERREIRA, J.E.R.M.; TOMASI, A.P.N.;OLIVEIRA,M.G.;MOURA,T.G.C. “Formação ao longo da vida.”FTLV. Um estudo sobre a formação profissional de trabalhadores da construção civil. Anais COBENGE, 2010

LOPES,O, B. Minorias, discriminação no trabalho e ação afirmativa judicial .Revista do Tribunal Superior do Trabalho - Ano 76 – nº 4 – out. a dez. – 2010 - pg 149 disponível em: http://aplicacao.tst.jus.br/dspace/bitstream/handle/1939/18736/76-4.pdf?sequence=1 acesso em 15/09/2014

MERLE, Vincent. Apprendre tout au long de la vie: pourquoi, comment*?* Comité Mondial pour l’éducation et la formation tout au long de la vie. Paris: UNESCO, 2006.

MEIRIEU, Philippe. Aprender... - sim, mas como? 7.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. Convenção 111. Disponível em: http://www.oit.org.br/node/472 . Acesso em: 16 mar. 2014.

QUIVY, R.; Campenhoudt, L. Manual de Investigação em Ciências Sociais, Lisboa, Gradiva,1995

SCOTT,W.J. Gênero uma categoria útil de análise histórica. Educação & Relaidade, Porto Alegre, vl.20, n.2, p. 71-99,1995.

SCOTT,W.J. O enigma da igualdade. Estudos Feministas, Florianópolis, vl.13, p.11-30,2005

SAFFIOTI, Heleieth. I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina. (orgs.) Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos,1992.

WEISZFLOG,W. Dicionário de Português Michaelis. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php

UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: APROXIMAÇÕES E INQUIETAÇÕES

Richéle Timm dos Passos da Silva[179]
Flaviana Faustino da Silva[180]

RESUMO

Este artigo reflete resultados parciais do Projeto de Extensão intitulado "A Universidade vai à Escola" iniciado em julho de 2013 que tem o intuito de promover e divulgar os cursos da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) *Campus* de Vilhena e aproximar as ações desta Universidade dos alunos do Ensino Médio, público e privado do município, o resgate à valorização da Educação Superior pública, gratuita e de qualidade. Propõe ser um espaço contínuo de diálogo entre Universidade e Sociedade. Os procedimentos metodológicos já realizados incluíram o levantamento das escolas que ofertam Ensino Médio; visitas in loco, realização de palestra e questionário com cada turma de alunos e ainda o levantamento na UNIR/*Campus* de Vilhena ingressantes no período desta ação para cruzamento das informações dos alunos que responderam e participaram das ações. Como fontes de informação tem-se roteiro de observação, questionários, inscrição no ENEM, matrícula na UNIR/*Campus* de Vilhena. Foram visitadas dez escolas das quais duas privadas e oito estaduais tanto do ensino regular (primeiro ao terceiro ano) como da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Atingiu-se 383 alunos. Os dados estão constantemente sendo analisados e revistos. Considera-se que o projeto tem muito ainda a contribuir com a educação básica e pode vir a ser

[179] Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Sinop (FASIPE), Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora Assistente junto ao Departamento Acadêmico de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) *Campus* Vilhena-RO. richelertps@gmail.com

[180] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) *Campus* Vilhena-RO. flaviafaustino@outlook.com

uma possibilidade de integração, acolhida e expansão de atividades que colaborem para o avanço da Educação Superior no município de Vilhena.

Palavras-Chave: Extensão; Universidade; Sociedade.

UNIVERSITY AND ELEMENTARY EDUCATION: APPROXIMATIONS AND WORRIES

Keywords: Extension; University; Society.

Introduzindo o Objeto de Estudo

As Universidades públicas brasileiras são instituições criadas para atender às necessidades do país e nesse sentido desempenham suas atividades a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão. Conforme o Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado a partir do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC (Secretaria da Educação Superior/Ministério da Educação), “a extensão universitária é a atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à Universidade brasileira e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade” (PLANO, 2001, p. 01).

Diante dessas considerações, este artigo intenta refletir sobre a atividade de extensão que tem como entendimento todo o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Por isso, debruça-se sobre os resultados e análises parciais do Projeto de Extensão intitulado “A Universidade vai à Escola” iniciado em julho de 2013 e com previsão de encerramento em dezembro de 2015.

Esta atividade extensionista tem o intuito de promover e divulgar os cursos da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) *Campus* de Vilhena

e aproximar as ações desta Universidade dos alunos do Ensino Médio, público e privado do município de Vilhena/Rondônia, bem como o resgate à valorização da Educação Superior pública, gratuita e de qualidade diante da comunidade vilhenense.

Para isso, propõe ser um espaço contínuo de diálogo entre Universidade e Sociedade. Desse modo, tendo a intenção de promover a Universidade e seus cursos, não há como fazê-lo sem conhecer um pouco de sua história, portanto, convém recordar aspectos de sua localização geográfica e de sua criação.

Com relação ao estado de Rondônia, um dos nove estados que compõe a Região Norte, o processo de integração tem início, efetivamente, a partir de 1965, quando é aberta a BR-364, ligando Cuiabá a Porto Velho. Em 1968, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) passa a disciplinar o processo de ocupação das terras. A partir de então, correntes migratórias de intensidade crescente se dirigem para o estado (TEIXEIRA; FONSECA, 2001).

Ainda utilizando das ideias dos autores acima citados, a década de 1970 e 1980 foi marcada pela intensificação do fluxo migratório para Rondônia. Migrantes vindos das regiões sul, sudeste e centro-oeste do país passam a dedicar-se à agricultura e à pecuária no território de Rondônia.

O processo de colonização por pequenos produtores foi diretamente responsável pelo surgimento das cidades situadas ao longo da BR-364: Ariquemes, Jaru, Ouro Preto d' Oeste. Ji-Paraná, Presidente Médici, Cacoal, Pimenta Bueno e Vilhena.

Partindo desse cenário, a UNIR foi criada em 1982, pela Lei nº 7011, de 08 de julho, assinada pelo então presidente João Figueiredo, logo após a criação do Estado de Rondônia pela Lei Complementar nº 47 de 22 de dezembro de 1981 (MOREIRA, 2007).

Essa Instituição atualmente é uma Universidade *multicampi*[181], contendo 8 *campus* universitários nas cidades de Vilhena, Rolim de Moura, Presidente

[181] Esse termo *multicampi* remete a uma concepção de universidade com uma estrutura organizacional distribuída em vários espaços geográficos, sem estabelecimento de ordem de importância para qualquer um deles. Isso significa que tem unidades com pólos de ação situados em contextos físico-territoriais diferentes e atende aos interesses das regiões em que atua (LAUXEN, 2006). Ainda conforme Fialho (2005), indica como uma "matriz de um tipo de instituição universitária que, refletindo-se nas dimensões acadêmicas, organizacionais e espaciais, se traduz segundo uma morfologia composta por muitos *campi*" (p. 27).

Médice, Ariquemes, Guajará-Mirim, Cacoal, Ji-Paraná e a sede em Porto Velho. O modelo e a opção pela Universidade *multicampi* tem raízes no movimento pioneiro da Universidade Federal do Pará (UFPA), que a partir de 1970 marcou presença no interior do Pará, estendendo suas atividades para o Amapá, Roraima e Rondônia (MOREIRA, 2007).

Dessa maneira, a UNIR se originou da atividade de extensão da Universidade Federal do Pará e quando começou suas atividades acadêmicas, era somente em Porto Velho, capital do estado de Rondônia.

Em 1988, a UNIR segue o exemplo da Universidade Federal do Pará e continua planejando e implementando a abertura de cursos e ações para a construção de *campus* universitários nas cidades de Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Cacoal, Rolim de Moura e Vilhena. Posteriormente, a UNIR abriu mais dois *campi,* um no município de Ariquemes e outro em Presidente Médice. Dessa maneira, a Universidade passou a ter sete *campi* espalhados pelo estado, mais o *campus* de Porto Velho, que é sede administrativa.

De acordo com Moreira (2007), os avanços e recursos das ações, atitudes e realizações no processo da construção da Universidade *multicampi* foram influenciados pelo movimento migratório ocorrido de formas diferentes de uma cidade para outra. Na época de expansão da Universidade, o estado estava recebendo migrantes de todos os estados do país, e principalmente da região nordeste. Estas pessoas influenciaram a expansão da UNIR, com a intenção de formar principalmente, professores da educação básica. Pois, até o ano de 1999 a maioria dos professores do estado não tinha nível superior.

No tocante aos resultados positivos da interiorização da Universidade, Moreira (2007, p. 19) ressalta, “a maioria dos professores do ensino fundamental e a totalidade do ensino médio apresentavam formação universitária, o que aponta para o cumprimento considerável da função social da Universidade, respondendo à sociedade, titulando pessoal do sistema de ensino municipal, estadual e federal locais”. Dessa maneira, entende-se que, depois da interiorização da Universidade toda a sociedade rondoniense saiu ganhando, pois, em média, quatro anos depois da criação de cada *campus* nas cidades do interior, a maioria dos professores da educação básica já estava titulada.

A priori, a Universidade debruçava-se sobre os cursos de licenciatura, justamente, por existir esse déficit de professores atuando sem a graduação para tal finalidade. Atualmente, a UNIR possui 39 cursos de graduação (dos quais 11 são licenciaturas) espalhados pelos seus oito *campi*. Conta ainda, com pós-graduação em nível de especialização e em *stricto sensu,* sendo onze mestrados em diferentes áreas do conhecimento e dois doutorados, todas os cursos *stricto sensu* ficam concentradas no *campus* José Ribeiro Filho na capital do estado cidade de Porto Velho (UNIR, 2014).

Diante deste contexto histórico institucional, para falar-se deste projeto de extensão é indispensável que entender como essa Universidade compreende as ações de extensão.

Quando se trata de extensão, bem como do ensino e da pesquisa, a UNIR, no artigo 34 do seu Estatuto expressa que “A organização dos trabalhos universitários far-se-á com um sentido de crescente integração, de tal modo que o ensino e a pesquisa se enriqueçam mutuamente e se redimensionem através da extensão” (ESTATUTO, 2014, p.01).

E em seu Regimento Geral complementa no seu art. 153 que, “A extensão universitária, como função indissociável do ensino e da pesquisa, faz-se através de cursos, estágios não curriculares e serviços.”. Dá ênfase a esta atividade no Parágrafo único do artigo anterior, ressaltando que: “Consideram-se serviços ou cursos de extensão os que, complementares à atividade de ensino e pesquisa, promovam a integração da UNIR à comunidade local ou regional” (REGIMENTO GERAL, 2014, p. 01).

Posteriormente a Universidade ressalta as formas que as atividades de extensão devem ser realizadas, no Art. 154 do Regimento Geral, “Os cursos, estágios e serviços de extensão universitária são realizados das seguintes formas: I - treinamento pré-profissional de pessoal discente dos diversos cursos de graduação ou pós-graduação; II - atendimento direto à comunidade e instituições públicas ou particulares; III - promoção de atividades e participação em iniciativas de natureza cultural; IV - divulgação de estudos sobre aspectos da realidade local e regional; V - estímulo à criação artística, científica, tecnológica e esportiva; VII- outras atividades e programas de interesses da comunidade (REGIMENTO GERAL, 2014, p. 01).”.

Como decorrente da proposta de extensão “A Universidade Vai à Escola” e baseado nos dispostos regimentais dessa Instituição, espera-se sustentar o ensino e a pesquisa ao indicar reflexões acerca da oferta e demanda de cursos na Instituição, políticas de acolhimento e permanência dos jovens estudantes da/na UNIR, assim, também, possibilitar o desenvolvimento social, acadêmico e técnico-científico da Universidade e do município em geral, visto que pode repercutir na qualidade de vida de toda a comunidade que se beneficia com a presença de uma Instituição de Educação Superior Pública no município.

O projeto surgiu em virtude da necessidade manifestada por alunos de Ensino Médio e acadêmicos recém ingressantes na Instituição que consideraram o momento de encerramento da Educação Básica um momento de indecisão quanto ao futuro profissional, assim como muitos alunos do Ensino Médio não conhecerem a UNIR e não visitarem suas dependências fazendo com que os mesmos desconheçam as possibilidades de realizar sua formação em uma Universidade Federal gratuita e procurem outras formas de formação em diferentes instituições superiores.

A valorização da Educação Superior pública, gratuita e de qualidade diante da comunidade vilhenense é algo que será abordada nesta ação que aponta não só a divulgação da UNIR, mas o resgate da educação como bem público e de acesso a todos.

Assim, também se espera cumprir com os dispositivos legais nacionais e regimentais institucionais que abordam o tema da extensão universitária atendendo ao que diz o Art. 3º do Plano Nacional de Extensão, inciso II, “engajamento da Universidade com a sociedade, mediado por uma relação bidirecional de mútuo desenvolvimento” (PLANO, 2001, p. 01).

Empreende-se nessa proposta a compreensão por extensão como função inerente à Universidade, articula ao ensino e a pesquisa, pois esse tipo de extensão - que vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais) - almeja reafirmar seu compromisso social com essa sociedade sendo via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará,

na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico, possibilidades de pensar na expansão universitária de cursos que atendam a demanda dessa comunidade e políticas de acolhimento e permanência desses jovens que ingressam na Universidade.

No retorno à Universidade, docentes e discentes trazem um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, é acrescido àquele conhecimento.

A Metodologia do Estudo

Os procedimentos metodológicos do projeto em questão englobam o levantamento das escolas que ofertam Ensino Médio público e privado no município de Vilhena-RO; visitas in loco nas escolas, realização do roteiro de questões para serem observadas junto aos alunos quando da visita às escolas do Ensino Médio; questionário com cada turma de alunos visitada enfatizando-se a questão do ingresso e da preferência por Instituição e cursos de Educação Superior; levantamento na UNIR/*Campus* de Vilhena dos alunos ingressantes no período desta ação para cruzamento das informações dos alunos que responderam e participaram das ações e aqueles que optaram pela UNIR como formação em nível Superior.

Como fontes de informação tem-se o roteiro de observação, os questionários, a inscrição no ENEM, a matrícula na UNIR/*Campus* de Vilhena.

Os indicadores de impacto serão observados, anotados e considerados posteriormente da visita às escolas de Ensino Médio, onde docentes e discentes refletirão teórica e criticamente sobre as manifestações expressas pelos jovens atendidos, visando re-estabelecer metas e próximos encontros com esse público.

No decorrer do trabalho e ao final da proposta, será realizado um levantamento estatístico dos ingressantes na Instituição que optaram pela UNIR após a realização desta ação extensionista bem como se acompanhará esses alunos a partir do convite a integrar grupos de pesquisa e extensão da Universidade.

Primeiras Análises

Na primeira etapa realizada no período de setembro a outubro de 2013, ocorreram as atividades de visita e divulgação do projeto para firmar parcerias com as escolas, em seguida fez-se as visitas orientadas dos acadêmicos que participam deste projeto nas escolas de Ensino Médio, a fim de dialogar com os estudantes.

Neste momento foram visitadas 10 (dez) escolas das quais 2 (duas) privadas e 8 (oito) estaduais contemplando tanto o ensino regular (primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio) como a etapa final da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Atingiu-se 383 alunos, que nas conversas foram questionados sobre questões referentes a Universidade, cursos e perspectivas de realização de ensino em nível superior.

Enfatizou-se cursos que são disponibilizados no *campus* de Vilhena, procedimentos burocráticos para o ingresso, bem como as políticas de acesso a qualquer Instituição de Educação Superior (IES).

Foram apresentadas aos alunos a relevância de programas/políticas educacionais como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o SISU (Sistema de Seleção Unificada), o ProUni (Programa Universidade para Todos) e o FIES (Financiamento Estudantil).

Ao final de cada encontro os alunos responderam ao questionário que continha as seguintes questões:

1. “Você tem a intenção de realizar um curso na Educação Superior?”Como resposta, obteve-se 373 alunos (97%) dizendo sim. Ao continuar a questão com “Caso sua primeira resposta seja afirmativa, você prefere Instituição pública ou privada? Por quê? Argumente sua resposta.” Os resultados obtidos foram 234 (61%) em Universidade Pública, 94 (24%) privada e 55 (15%) expressaram “Qualquer uma”, ou não responderam.

2. Quando questionados sobre “qual curso de Educação Superior você gostaria de realizar? em qual Instituição?” os dados colhidos da maioria dos alunos foram cursos das ciências exatas, onde as engenharias são as mais citadas e as instituições publicas as mais lembradas. Os que preferem as ciências humanas e sociais tem como cursos mais citados medicina e direito, uma pequena minoria não responderam a esta pergunta ou ainda não sabem o que querem.

É relevante mencionar que dos cursos citados como interesse dos alunos, apenas o curso de direito existe na cidade de Vilhena e é oferecido na rede particular de Educação Superior. Com isso tem-se que muitos alunos ao concluírem o Ensino Médio no município vão para outras cidades ou cursam a rede privada de ensino.

Convém informar que os cursos oferecidos na UNIR *campus* de Vilhena são: pedagogia, letras-português, comunicação social/jornalismo, ciências contábeis e administração.

3. Por último, quando se perguntou sobre “em sua opinião para que serve um curso de Educação Superior?” Obteve-se como resultado a maior parte dos alunos enfatizando que é para entrar no mercado de trabalho e ganhar muito dinheiro. Alguns disseram apenas que para aumentar o conhecimento sobre uma determinada área.

Percebeu-se com as respostas obtidas que a formação em nível superior apesar de ser um interesse manifesto ainda existe a indecisão sobre o curso e a Instituição, pois as peculiaridades da cidade em oferecimento de cursos na Instituição pública causam desinteresse nos estudantes.

Também ficou evidente pela observação realizada que a grande maioria dos alunos desconhecia a UNIR como Instituição pública e gratuita assim como os cursos que oferece, pois os alunos repensaram seus interesses ao saberem sobre essa informação.

Perguntavam qual a localização da UNIR *campus* de Vilhena; quais cursos tinham na Universidade; perguntavam se eles poderiam visitar a Instituição; perguntavam se eles poderiam, mesmo sem ser alunos da Universidade ainda, usar a biblioteca; enfim, com perguntas desse tipo, percebeu-se como “nós” enquanto Universidade estamos falhando com a sociedade em que estamos inseridos.

A partir dessa experiência notou-se que a atividade de extensão “A Universidade Vai à Escola”, é fundamental para informar aos alunos das possibilidades de ingresso em uma Instituição de Educação Superior, em especial na UNIR e, também, essencial para promovermos a Universidade junto à comunidade vilhenense.

Para Zanella (2011) dessa articulação entre Universidade pública e sociedade nascerá, com certeza, uma Universidade fortalecida, capaz de dar conta dos imensos desafios colocados pelo mundo contemporâneo. Uma precisa da outra para que, juntas, debatam, critiquem e formulem proposições, buscando enfrentar os grandes problemas sociais de âmbito local, nacional ou global.

Também se realizou neste ano de 2014, uma nova visita as escolas onde foi exposto o convite aos alunos para que participassem do evento “I UNIR PORTAS ABERTAS”.

Essa atividade, prevista no projeto, contou com a presença de 180 alunos (4 turmas) e dois professores, e incluiu a apresentação da UNIR e dos cursos existentes nos 8 *campus*, visita orientada no *Campus* de Vilhena e um momento cultural.

Percebeu-se a pouca participação das escolas neste dia o que pode ser reflexo da falta de momentos como esse de acolhimento da Universidade em relação a Educação Básica e também o desprestígio pela Educação Superior pública que existe no município, pois ainda existe no imaginário a visão de que a Instituição “paga” oferece melhores cursos e formações aos acadêmicos.

Contudo, percebeu-se que ações como as desenvolvidas neste projeto tem, ainda que em pequena escala, impactado positivamente a sociedade vilhenense.

Como continuidade das ações do projeto, estão previstas novas visitas as escolas para atender aos alunos de 2014 com palestras e informações sobre a Educação Superior e em especial, a educação oferecida na UNIR.

Considerações Finais

Para Benicá (2011), a extensão universitária nasceu a partir da compreensão da necessidade de estender os benefícios da ciência e do conhecimento à sociedade. Assim como esse projeto teve seu ponto de partida.

No decorrer da história, houve diferentes concepções teóricas, ideológicas e metodológicas a respeito da atividade de extensão, inclusive,

buscando vendê-los, pois queriam utilizar de atividades de extensão para benefício próprio.

Por esses entendimentos, pode-se enfatizar a relevância de uma atividade de extensão, tanto para a Universidade como para a sociedade em que está inserida, pois atividades como o projeto em questão visa contribuir para a legitimidade dessa Universidade, para a promoção da mesma diante da sociedade e a sociedade acaba se beneficiando do conhecimento produzido nesta Instituição, assim como, o conhecimento dessa comunidade passa a fazer parte do cotidiano da Universidade.

A Universidade deve devolver para a comunidade os conhecimentos nela produzidos, portanto, a Universidade deve produzir conhecimentos que seja favorável ao crescimento dessa sociedade.

Acredita-se que com o que o projeto vem vivenciando em suas ações esse conhecimento sobre os anseios dos alunos do Ensino Médio auxilia no processo de revisão sobre sua inserção na comunidade e a finalidade de uma Instituição Pública de Educação Superior.

Levando em consideração a realidade vivenciada, o tempo e espaço, e que, além disso, a Universidade valorize o conhecimento dessa comunidade, ambas instituições tem trilhado juntas o caminho do progresso. Sabe-se que o desafio de resgate da educação como bem público realizado com qualidade é algo que precisa constantemente ser debatido e tem-se com esse projeto levantado indagações a esse respeito.

Considera-se que o projeto A Universidade Vai à Escola tem muito ainda a contribuir com a Educação Básica e pode vir a ser uma possibilidade de integração, acolhida e expansão de atividades que colaborem para o avanço da Educação Superior no município de Vilhena.

REFERÊNCIAS

BENICÁ, Dirceu. Universidade em movimento. In:_____.(Org.). Universidade e suas fronteiras. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

ESTATUTO. ESTATUTO DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). Disponível em: http://www.secons.unir.br/?pag=estatica&id=56&titulo=Estatuto. Acesso em: 13 abr. 2014.

FIALHO, N. H. Universidade *multicampi*. Brasília: Autores Associados: Plano, 2005.

LAUXEN, S. L. Universidade *multicampi*. In MOROSINI, M. Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário. V. 2. INEP/MEC: 2006.

MOREIRA, Dorosnil Alves. Ética, educação, universidade, sociedade. In_____. (Org.). Ética, educação, universidade, sociedade: reflexões acerca de vivências e práticas como respostas às necessidades sociais no contexto da Amazônia. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PLANO Nacional de Extensão Universitária, Tópicos e temas para reflexão. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC, Edição Atualizada, Brasil: 2000 / 2001.

REGIMENTO GERAL. Disponível em: http://www.secons.unir.br/?pag=estatica&id=57&titulo=Regimento%20Geral. Acesso em: 13 abr. 2014.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. História regional: Rondônia. Porto Velho: Rondoniana, 2 ed. 2001.

UNIR. Portal da Universidade. Disponível em: http://www.unir.br/?pag=submenu&id=260&titulo=A%20Universidade. Acesso em: 12 abr. 2014.

ZANELLA, Anacleto. Universidade, educação Básica e o Brasil que queremos. In: BENICÁ, Dirceu. (Org.). Universidade e suas fronteiras. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

A REVISTA *CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS* COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NAS SÉRIES INICIAIS

Sheila Alves de Almeida[182]

RESUMO

Este trabalho apresenta alguns exemplos típicos da apropriação e uso da revista Ciência Hoje das Crianças em sala de aula. Portanto, o foco desse estudo está na dinâmica de aulas mediadas pela revista CHC em uma turma de 2º. Ciclo em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. A partir dos dados da pesquisa "Interações e práticas de letramento mediadas pela revista CHC em sala de aula" analisamos episódios em que as crianças liam artigos da revista nas aulas de Ciências. A análise desses dados revela a importância da interação das crianças com a revista e com a leitura de textos científicos, pois é a condição de acesso que abre o diálogo sobre esses textos e entrega às crianças a chave de leitura desse material.

Palavras-chave: divulgação científica; leitura; séries iniciais.

THE MAGAZINE *CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS* AS A TEACHING TOOL IN PRIMARY EDUCATION

Keywords: scientific dissemination; reading; primary education.

[182] Universidade Federal de Ouro Preto, sheilaalvez@iceb.ufop.br

Introdução

Em geral, quando falamos dos objetivos do ensino de ciências pensamos apenas nos processos relacionados às atividades experimentais, como observar, levantar hipóteses, identificar e combinar variáveis. Na maioria das vezes, omitimos as habilidades relacionadas ao registro, à leitura, escrita, comunicação e expressão das idéias. No entanto, é preciso lembrar que toda teoria científica só pode ser debatida ou evidenciada porque é mediada por signos. Não existe atividade científica sem o suporte da leitura e escrita – sem registro. Tais habilidades – ler, escrever e falar cientificamente podem ser desenvolvidas nas práticas sociais de divulgação científica. No Brasil país, tem-se implementado programas de divulgação científica dirigido ao ensino fundamental, como os realizados nos museus interativos de ciência, nos planetários, nos zoológicos, nos jardins botânicos, nos centros e parques de ciência. Exemplos de programas com objetivos de discutir ciência para crianças são: *X-Tudo, Castelo Rá-Tim-Bum, O mundo de Beakman*, *Globo Ciência, Minuto científico* e a publicação de revistas e jornais como *Ciência Hoje das crianças, Gurilândia, Folhinha, Recreio, Dever de Casa, Disney Explora*, entre outros. Assim, a divulgação científica dirigida às crianças tem como objetivo iniciá-las na aprendizagem da linguagem das ciências e são realizadas por meio de diferentes estratégias e em diferentes espaços sociais. (Lima, 1995, Machado, 1992, Ormastroni, 1989). No entanto, apesar da pertinência desses materiais, nas pesquisas sobre o ensino de ciências, os textos de divulgação científica não aparecem no cotidiano de sala de aula no que se refere aos anos iniciais. A tônica dos trabalhos de pesquisa recai na formação das professoras, em geral, pedagogas (Almeida, 2005). Considerando a ausência desse gênero textual nas séries iniciais do ensino fundamental algumas dúvidas teóricas e pragmáticas se fazem presentes, dentre elas destacam-se: *Como as crianças interagem com a leitura de textos científicos? Qual é o papel dos textos de divulgação científica no desenvolvimento dos processos de letramento escolar? Como se dá a apropriação do discurso científico a partir do trabalho com textos de divulgação científica para crianças?* No caso particular do presente trabalho, o foco do estudo está na leitura realizada por crianças de artigos de divulgação científica publicados na revista *Ciência Hoje das*

Crianças – revista de divulgação científica produzida pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Buscou-se com essa investigação possíveis respostas para as questões levantadas. Assim, o objetivo deste trabalho é evidenciar o que as crianças leem na revista Ciência Hoje das Crianças e o que leem nesse periódico. Em uma perspectiva de alfabetização com ênfase no letramento o texto constitui a essência do trabalho com a linguagem. Como sugere Soares (1998), ao adotar a concepção de linguagem como interação social, a palavra ou frase descontextualizada não pode ser a orientação do trabalho para o ensino da língua materna. Como as práticas sociais de uso da linguagem possibilitam a produção de sentidos, o texto proporciona ao aluno a oportunidade de refletir sobre o uso da linguagem. E, sendo a fala e a leitura, atos de constituição de sentido, vive-se um conflito de vozes e, não um ato de simples decodificação ou interpretação (BAKHTIN, 1986). Assim, leitura não é um ato solitário, é diálogo. No entanto, para que esse diálogo ocorra é preciso que se possibilite o acesso a materiais escritos, que se ensine a ler e que existam condições para a produção de sentido. Freitag (1994) destaca que nas escolas brasileiras valoriza-se a produção de textos por parte das crianças, mas as situações de leitura em classe estão pouco presentes. No caso de leitura de textos científicos isso implica certas formas de ler diferente da leitura de um texto narrativo. No contato com textos científicos a criança fica exposta a uma linguagem que descreve, compara, generaliza, enumera, discrimina, ensinando as crianças a elaborar idéias sobre o mundo natural e social em que vivem. O texto científico é de natureza argumentativa/explicativa e é construída em uma linguagem própria – a científica. Escrever e ler textos científicos exigem, portanto um aprendizado. (GOUVEA, 2000. Rojo (2008), caracteriza esses textos como *multissemióticos* e *hipertextuais*. Para ela, esses textos apresentam recursos e linguagens visuais e verbais. Para a autora, os recursos visuais são a forma de diagramação na página – texto cheio ou texto em colunas –; a presença de boxes, legendas e destaques e de ilustrações de diferentes tipos. Os recursos verbais são o texto e suas subdivisões – título, introdução, texto propriamente dito, subtítulos, textos dos boxes e das legendas. Rojo (2008), chama a atenção para o fato de que os estudos de letramento têm se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heretogeneidade das práticas não

valorizadas e, portanto, pouco investigadas. No entanto, cabe também, na contemporaneidade, uma revisão dos letramentos dominantes, em especial dos letramentos escolares, por diversas razões. Nessa direção, pretendemos apresentar e analisar alguns episódios de crianças de uma escola pública em interação com a revista "Ciência Hoje das Crianças" e, desse modo, contribuir para os estudos que tratam dos letramentos em sala de aula e textos de divulgação científica para crianças.

Uma visão geral da revista *Ciência Hoje das crianças*

A revista *Ciência Hoje das Crianças* é uma publicação do Instituto Ciência Hoje – uma organização social de interesse público sem fins lucrativos, vinculada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), – cuja meta principal é a divulgação da ciência para a sociedade. Sua publicação, de caráter multidisciplinar, aborda temas das ciências exatas, humanas e biológicas, dedicando especial atenção à zoologia e à educação ambiental (BAALBAKI, 2010). A revista tem periodicidade mensal e é composta por três artigos grandes sobre diferentes temas da ciência, além de sugestões de atividades práticas, resenhas, jogos, histórias, poesias, etc. Um exemplar de junho de 2014 foi vendido por R$ 9,40. Atualmente, mais de 150 mil escolas públicas[183] do Brasil recebem a revista em suas bibliotecas. *"Ciência Hoje das Crianças: 25 anos de sucesso, história, comunicação e arte!"* Esta exclamação fez parte da abertura de uma palestra que Bianca Encarnação – Editora Executiva da CHC e jornalista especializada em divulgação científica – proferiu na Universidade Federal de Ouro Preto, no dia 21 de junho de 2011[184]. A editora iniciou seu relato pela história da revista que completava 25 anos. Naquele dia, Bianca Encarnação contou que a CHC foi encarte da revista Ciência Hoje por 4 anos. O intuito do encarte era começar a incentivar a leitura de divulgação científica desde a infância, para formar novos leitores, para a Ciência Hoje. Em 1990, a revista começou a circular mensalmente, com 16 páginas. Hoje ela possui 32 páginas e não

[183] Informação verbal fornecida por Bianca Encarnação na ocasião de sua palestra na UFOP.

[184] Informação verbal - Título da palestra: Organização e desafios da revista *Ciência Hoje das Crianças* como veículo de divulgação científica. Local: Auditório do NUPEB

pode aumentar esse número em virtude do público que se deseja atingir. Em 1991, passou a ser distribuída pelo Ministério da Educação - MEC às escolas públicas de todo o Brasil. Segundo Bianca Encarnação , a revista tem uma tiragem de 340 mil exemplares por mês. Dessa parcela, apenas 10% são assinantes. O restante das revistas ou são compradas pelo MEC, ou fazem parte do Programa Ciência Hoje Educação. Essa mudança do público alvo da revista – das bancas para os bancos escolares, faz com que a CHC tenha marcas mais acentuadas do universo escolar que busca a didatização da informação. Para Bianca Encarnação, a pauta diversificada da CHC faz com que ela seja um material alternativo para o professor, um paradidático de total confiança porque é escrita pela comunidade científica e por ela validada. Segundo a editora, os jornalistas da CHC ou fazem a pauta ou encomendam o texto – o texto pode ser espontâneo ou encomendado. Os textos são elaborados por pesquisadores e professores universitários e editados por divulgadores de ciência que buscam adequar a linguagem ao universo infantil. Salienta que toda a equipe é especializada em divulgação científica. Na opinião de Bianca Encarnação, as bibliotecas das escolas têm a CHC como fonte permanente de consulta porque, em geral, os textos da revista têm caráter enciclopédico. O trabalho da revista tem uma função social de fazer com que a ciência chegue às crianças e melhore o sistema educacional. Segundo Bianca Encarnação, o MEC não faz licitação para adquirir a revista, pois entende que não há similar no mercado, além do mais considera o material fundamental para a aprendizagem das ciências no universo infantil. Isso é considerado pelo grupo editorial como uma demanda pronta. Em relação à seleção dos textos que são submetidos à revista, o fator determinante para a escolha é a facilidade do autor em comunicar com as crianças. Segundo Encarnação, no caso de artigo muito pesado, é apresentado em forma de jogo, na seção de passatempos. Para ela, essa construção não linear da revista permite que a criança consiga construir suas próprias explicações de forma diferente do que ocorre dentro do ambiente escolar. Quanto à linguagem da revista, de acordo com Bianca Encarnação, algumas linhas da ciência consideram que as comparações e analogias simplificam o texto. No caso da CHC, a linha editorial prefere comunicar com analogias e metáforas a deixar o leitor de fora da linguagem cientifica. Explica que, em geral, usa-se a analogia porque ela é fundamental para a

explicação dos fenômenos e compreensão das crianças. E palavras difíceis são substituídas. A revista também usa e abusa de onomatopeias, apostos e linguagem de desenhos animados e revistas em quadrinhos, que muitas vezes só são percebidos pelas crianças. Dessa maneira, a CHC penetra no universo da criança buscando uma forma de com ela se comunicar. Abre-se mão da impessoalidade, narrando o texto ou tratando as crianças como *você* a fim de aproximar-se do leitor. Segundo a editora, esses detalhes do texto é que despertam a curiosidade da criança para a leitura. Com referência ao formato da revista, primeiramente, é realizado um trabalho de edição dos textos encomendados e dos textos enviados pelos cientistas. O texto também é editado para atender à estética da publicação. Em geral, os artigos são assinados por pesquisadores e as matérias, pelos jornalistas. Os artigos referem-se às seções produzidas pela comunidade acadêmica e os jornalistas da CHC são meros intermediadores nesse processo de construção da linguagem de divulgação da revista. Nesse caso, não há qualquer assinatura do jornalista no texto. Eventualmente, encontra-se o nome de um pesquisador associado ao nome de um jornalista do Instituto Ciência Hoje. Isso acontece quando o processo de edição, às vezes, é tão grande que o pesquisador não aceita assinar sozinho o artigo e propõe a coautoria ao jornalista. As seções bate-papo e brincadeiras e as matérias são de responsabilidade da redação. Os experimentos são indicados pelos pesquisadores, mas dificilmente eles escrevem nessa seção. Segundo a editora, isso ocorre provavelmente porque o pesquisador deve considerar essa tarefa infantil para ele. A autoria nesse caso também é da redação. Com referência às imagens, existe uma equipe de artes reconhecida internacionalmente trabalhando para a CHC. Para cada texto, é escolhido um ilustrador ou fotógrafo. Na galeria dos bichos, as fotos são do pesquisador ou de um fotógrafo contratado. Em geral, existem agências e fotógrafos especializados em natureza. Quanto à leitura da CHC, no ambiente escolar, Bianca Encarnação não esconde sua preocupação sobre o acesso à revista pelas crianças de escolas públicas. Aliás, enfatiza que, embora muitas revistas sejam adquiridas pelo MEC para as escolas, muitas crianças ainda não conhecem a revista. Diante disso, Bianca Encarnação considera o importante papel do professor para a garantia do

acesso a esse material às crianças, e o aos textos de divulgação científica para democratizar a ciência.

Metodologia

O ponto de partida para o início do trabalho foi à crença depositada na escola enquanto espaço de incentivo à leitura e formação de leitores. Assim, buscamos em uma Escola da Rede Municipal de Belo Horizonte compreender a interação das crianças com a revista *Ciência Hoje das Crianças*. Para tanto, no âmbito do trabalho escolar partilhamos com uma professora o planejamento de leitura com a revista. Como a revista é destinada a um público alfabético foi indicada uma turma em que todas as crianças, em diferentes níveis de alfabetização, atendiam a esse critério. Nesse caso, os dados foram coletados em uma turma de início de 2º. Ciclo, a maioria das crianças já tinham completado 9 anos. O grupo de crianças dessa sala caracteriza-se por ter acesso a livros, revistas e jornais, suportes materiais da linguagem escrita, contudo foi registrado que as condições de usos desses materiais são restritas no ambiente familiar. A escola é o *locus* privilegiado para as práticas de letramento. Em um primeiro momento, identificamos as crianças que conheciam a revista e qual a compreensão que tinham da finalidade desse tipo de texto. Segundo Soares (1998), quando se estuda as práticas de leitura, deve-se considerar que segmentos sociais distintos têm interesses distintos pelo aprendizado da leitura. Nesse sentido, a identificação das práticas de letramento dessa comunidade de crianças nos auxiliou na compreensão dos tipos de textos que as crianças têm mais contato. Em um segundo momento, apresentamos a revista e as características desse tipo de material. Para analisar o discurso das crianças antes e depois da leitura buscamos conhecer o que as crianças sabiam sobre o assunto e o que diziam após o trabalho com artigos específicos da revista. Para estudar as práticas de leitura dessa comunidade, a cada aula as crianças tinham momentos para ler livremente a revista e ganhavam um exemplar para que pudessem ler em casa. O estudo das interações e práticas de letramento mediadas pela revista foi feito durante três meses, duas vezes por semana. As gravações em vídeo foram acordadas com a professora e com os pais dos alunos.

Resultados e análises

O quê sabiam os alunos sobre a revista *Ciência Hoje das Crianças* ?

Para conhecer os leitores construímos um questionário diagnóstico com questões relativas à revista e à leitura. Na primeira folha as crianças deveriam observar uma cópia xerox da capa da revista e responder algumas questões baseados nessa observação. Sobre a primeira pergunta: “Você já viu esse material?”, a maioria das crianças respondeu negativamente; do total de 21 crianças apenas 4 assinalaram que conheciam a revista. Quando questionados sobre “que assuntos você acha que podem ser encontrados nesse material?”, apenas 9 crianças inferiram, a partir da capa, que poderiam encontrar ali, assuntos de ciências. Quase totalidade das crianças indicaram que os gêneros preferidos são poesias e histórias. Algumas crianças quando questionadas sobre “Quem escreve esse tipo de material”?, buscaram na capa o autor ou autores, outros sem segurança escreveram que “acham” que é um cientista. Uma criança indicou quem escreve é a professora e outra responde que são os escritores de revista.

Encontramos na biblioteca várias caixas de revistas guardadas no armário. Contraditoriamente a escola, eleita como um dos lugares mais importantes para a promoção das práticas de letramento, exclui as crianças desse conhecimento. E, como destaca Ribeiro (1998), para desenvolver a leitura, é preciso que se conviva com agências de alfabetismo: centros culturais, mídias impressas e as redes de comunicação com base em informática e postos de vendas de publicações. A oportunidade de vivencia das crianças nesses espaços geralmente acontece pela escola. As revistas, enviadas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, deveriam chegar às crianças pela escola. No entanto, a ausência de uma política de formação que auxilie o professor a lidar com esses textos, a representação que o livro tem a despeito da revista e a dificuldade do professor de lidar com a leitura de textos reais são alguns dos fatores que contribuem para que os níveis de alfabetização e letramento não se modifiquem em nossa sociedade.

O quê lêem os alunos na revista *Ciência Hoje das Crianças* ?

Em todas as aulas, as crianças tinham um tempo para ler a revista na sala. Na primeira ocasião em que isso ocorreu, as crianças foram convidadas a falar sobre o que tinham lido. As falas das crianças deixam entrever rastros de leitura e diferentes interesses pela revista:

> Gabriel: Eu li o texto e o título é a linguagem dos códigos. O código começou...é uma substituição de palavras por signos. O código começou quando um rei... ele queria esconder um tesouro, aí ele trocou um mapa por uns códigos porque se alguém achasse o mapa ninguém ia entender. Daí surgiu os códigos. Depois...que eu lembro veio o código Morse que era os códigos que... com as mãos... (Bate os dedos no ar).
>
> Vinícius: Por que chove granizo? Por que as vezes as nuvens estão altas e as gotas de água descem e a temperatura é tão alta que gela...mais ou menos a sessenta ou setenta...abaixo de zero e que...e vira camada de gelo...aí que...
> Breno: Aí cai na terra.
> Vinícius: E aí cai na terra parecendo cubo de gelo.
>
> Beatriz: Eu interessei pelos mestres do disfarce, porque tem uns bichos que assim...tipo o bicho-pau ...Eles ficam assim dentro de um tronco, aí não dá nem pra perceber, a gente acha que é um tronco. Que nem o bicho...
> Ana: Folha
> Beatriz: Bicho-folha...que ele parece com uma folha, aí a gente pensa que é uma folha, aí a gente vai, como a gente pensa que ele é folha aí ele pode esconder da gente. Tem o disfarce dele.

Embora o interesse das crianças por temas ligados aos animais seja grande podemos notar que elas, ao passar os olhos pela revista, tem curiosidade por diferentes assuntos. Enquanto o adulto é movido pela necessidade a criança é movida pela uma curiosidade despretensiosa. As crianças, ao se depararem com as explicações, se esforçam para compreendê-las e assim vão gerando novos significados. As crianças não estão preocupadas com o conceito. Interessa a elas relatar o entendimento que é capaz de construir acerca do texto que lêem.

Como as crianças lêem a revista *Ciência Hoje das Crianças* ?

Nas leituras em sala de aula constatamos que as crianças interagiam com a revista de diferentes maneiras: folheavam a revista, acariciavam; percorriam as imagens com os olhos, com os dedos; cobravam as revistas que não levavam para casa. E, diferente do que ocorre com a maior parte dos textos escolares a leitura da revista quase nunca era um ato solitário. Como afirma Chiappini (1993), o círculo de leitura completa-se quando há conversa entre leitores. As falas das crianças corroboram essa afirmação:

> Professora: Então vamos ver aí, quem mostrou para alguém?
> Francisco: Eu!
> Fernanda levanta a mão.
> Professora: Fernanda mostrou, Fernanda? Pra quem que você mostrou? Pra sua irmã? E ela achou interessante? Ela leu também?
> Fernanda: lemos de duas

> Henrique: Eu li com o meu primo essa aqui, ó! É esse aqui ó. Ele constrói sua própria casa com pedras e flores e faz sua saliva como...
> Luciana: Cola. Ele só gasta água e oxigênio.
> Professora: Você leu com o primo. E aonde você leu? Na sala, no quarto...

Henrique: Ué, foi lá na minha casa!
Professora: Mas, como? Sentado? Deitado?
Henrique: Deitado
Professora: E por que você leu?
Henrique: Porque eu achei interessante ué, a professora falou sobre isso aqui, falou que o negócio era interessante aí eu li.

Ler deitado denuncia uma forma de prazer com a leitura. Para Gouveia (2000), a privacidade de ler na cama é uma conquista do século XIX. "Ler na cama é... algo que, por acontecer entre lençóis, no reino da luxúria e da ociosidade pecaminosa, tem algo de emoção das coisas proibidas" (Manguel, 1997, p. 180 apud Gouveia).

Professora: E vocês? Escolheram um texto pra ler ou foram ali no primeiro que veio?
Paula: A gente foi folheando aí achei esse interessante.

Para Chartier (1988) o suporte material do texto escrito indica formas de leitura. Lê-se a revista em zigue-zague: pára-se numa manchete, lê-se a legenda de uma ilustração. A leitura é feita em diferentes profundidades. Interagem com o texto quando apresentam um artigo a um colega, quando escolhem a leitura que desejam realizar, quando lêem o que querem e como querem e depois de realizar a leitura compartilham as idéias com outro leitor.

O quê as crianças aprendem com a leitura da revista?

A leitura da Ciência Hoje das Crianças não acontecia por uma ocupação escolar, portanto, as crianças não faziam uma leitura decodificada da revista. Cada leitor escolhia o texto que desejava, lia como queria e comentava o texto se quisesse. Obviamente, crianças não se comportavam da mesma maneira que se comportavam diante de um livro de história ou poesia. Na medida em que as crianças foram se apropriando do material passaram a compreender a sua

finalidade. Aliás, para que se efetivasse essa compreensão conversávamos sobre o suporte, os tipos de textos da revista, por quem e para quem eram escritos. Além do texto, na interação com o suporte, as crianças perceberam o formato, o tipo de papel, as cores, as fotografias, as legendas...

> Bárbara: legenda é... tipo assim, você colou a gravura e aí tem a legenda para explicar o quê que é a gravura.
> Professora: E aonde a gente vai encontrar legenda?
> Bárbara: Em livros, em textos...
> Fabiana: Revistas
> Alexandre: Jornais
> Professora: E para quê que serve essa legenda?
> Luciana: A legenda serve porque tipo assim... você vai numa exposição de arte, aí você vê os quadros, mas você quer saber de quê foi feito esse quadro, o quê que ele representa, é...
> Natália: Quando ele foi feito
> Luciana: é... quem que desenhou, de quê que ele está falando, aí a legenda sempre vai estar embaixo ou do lado.
> (...)
> Bárbara: É... tem dois tipos de legenda. A legenda da televisão e a legenda das revistas, livros, jornais para saber o quê que acontece...

Esse fragmento evidencia que as crianças, ao ler um texto científico, observam imagens, lêem legendas... o texto não é uma composição de palavras de significado vago, ele ultrapassa as palavras escritas. Sobre a diferença entre revistas produzidas para os infantis as crianças assim se expressam sobre a *Recreio* e a *Ciência Hoje das Crianças*:

> Marlene: É que a Recreio... ela tem mais brincadeira do que coisas para ensinar a criança e a Ciência Hoje tem brincadeiras

> que ensina e mais notícias que...que...informa sobre cientistas que...que... as crianças se interessam.

As crianças não vêem na revista Recreio um material de divulgação científica porque ao experimentarem a leitura das duas revistas compreenderam que é existe na Ciência Hoje um pacto com o leitor que observa as imagens, se sentir atraídas pelos títulos, duvida dos artigos, lê pela curiosidade, lê para crer... Diante da revista as crianças invertiam/subvertiam o discurso da aula e começavam a perguntar. Assim, livres da cobrança escolar as revistas servia às crianças como uma atividade lúdica uma vez que alimentava a curiosidade e aumentava o poder de argumentação. Antes de ler o artigo da revista: *Por que as girafas têm o pescoço tão comprido*, as crianças assim se manifestam:

> Raquel: Elas não eram carnívoras e aí elas comiam as plantas e aí os pescoços delas foi...eram compridos para pegar os alimentos nas árvores. Eu acho que elas herdaram dos dinossauros.
> (...)
> Rute: Para combinar com o corpo.
> (...)
> Sandra: Quando os filhos fugirem de longe ela ver os filhos, né? Para achar seus filhotes, para enxergar.
> (...)
>
> Depois da discussão, leitura e conversa sobre o texto da revista:
> Raquel: Tinha as de pescoço grande e as de pescoço pequeno e na época das secas sobrevivia quem tinha o pescoço grande porque o quê sobrava na época das secas era o que tinha nas árvores maiores e os filhotes das girafas maiores já nasciam com o pescoço comprido.
> (...)

> Rute: É que tinha as girafas com pescoços menores e maiores e aí não dava para todas pegarem as coisas que estavam no alto e aí ao longo do tempo foi crescendo os pescoços.
> (...)
> Sandra: É que os pescoços das girafas , têm umas maiores e umas menores e... sobreviviam mais a de pescoço maior porque as folhas mais altas elas pegavam das árvores e as menores ficavam um pouquinho sem comer. (...)

Na labuta com a leitura da revista as crianças descobriam a síntese entre o visual e o verbal, se descobriam leitores múltiplos que metamorfoseavam diante das diferentes leituras que encontravam no periódico. Enquanto liam as crianças levantavam a cabeça, conversavam, mostravam as fotografias, algumas relacionavam o que liam, refletindo sobre o texto. Era a própria revista e o diálogo sobre os textos que entregava às crianças a chave de leitura desse material.

Considerações Finais

A partir das análises pode-se apontar que as crianças em contato com a revista, mesmo não inseridas num ambiente social que estimula e valoriza esse tipo de texto, constroem uma relação cognitiva, afetiva e física com esse tipo de texto e esse tipo de suporte. Na interação com a revista a criança aprende com o texto no contexto. Lê para alimentar uma curiosidade. Não lê para aprender, lê para saber. Em contato com a revista, a criança vai além do caráter estrito da aprendizagem formal. Ela busca compreender o sentido do texto atribuindo a ele outros sentidos. Em alguns fragmentos podemos observar que as crianças têm sua fala interrompida por outro que o auxilia no discurso. Nesse caso, o sentido do texto não se aloja no próprio texto ou em um único leitor, mas no diálogo de um leitor com o autor e com os outros leitores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sheila Alves de. *Ver o invisível: as metamorfoses do aprender e do ensinar* ciências em uma experiência de professoras do primeiro ciclo. 2005. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BAKTHIN, M.M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAALBAKI, A.C.F. A revista Ciência Hoje das Crianças e o discurso de divulgação científica: entre o ludicismo e a necessidade. Tese – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

CHARTIER, Roger, A história da cultura - entre práticas e representações. Lisboa, Difel, 1988.Coleção Memória e Sociedade.

_____, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador; tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999, Coleção Prismas.

GOUVÊA, Guaracira, A Divulgação Científica para Crianças: o caso da Ciência Hoje das Crianças. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

RIBEIRO, Vera Maria, M. Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPEd, nº 9, set/dez, 1998.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – A apropriação dos gêneros de discurso na Escola. Linguagens em (Dis)curso – v. 8, n. 3,p. 581-612,set/dez. 2008.

SOARES, B. Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina, SILVA Ezequiel Theodoro (orgs.) Leitura perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Editora Ática, 1998, p. 18-29.

Apoio

Pró-reitora de pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (PROPP), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – (FAPEMIG).

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES (AS)

Hoeller, Silvana Cassia[185]; Fagundes, Maurício C. Vitoria[186].

Resumo

O trabalho relatado é fruto da formação continuada de 56 educadores (as) da rede pública de ensino, que fazem parte do curso de Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão. Na composição dos módulos do curso temos a educação infantil, metodologias para inovações tecnológicas, redes sociais de inclusão e a educação do campo. A formação tem a intenção de trabalhar processos de gestão na educação, pensando na diversidade das escolas públicas que compõe o Litoral e o Vale do Ribeira Paranaense. A experiência desenvolvida é sobre as possíveis metodologias de trabalho para formação continuada de educadores (as) em Educação do Campo com o objetivo de buscar e elaborar formas de sensibilização, em que a realidade do sujeito seja vista como suleadora do diálogo entre educador - educando - comunidade. Para auxiliar na compreensão da necessidade de formação continuada na educação do campo, busca-se no relato mostrar como as populações do campo ficaram fora do processo de educação no Brasil e a importância crucial da luta dos movimentos sociais que colocam a educação do campo na pauta nacional e a criação de políticas públicas pelo governo Federal para atender as revindicações. Nessa sequência relata-se as impressões e reflexões sobre o diagnóstico realizado por meio do mapa conceitual, logo fala-se do planejamento realizado com os grupos por município e as primeiras ações educativas pensadas a partir da realidade das escolas e comunidade. Para concluir o relato, mas não a experiência em si, busca-

[185] Professora da Universidade Federal do Paraná – UFPR – Setor Litoral, contato: silvanafid@yahoo.com.br

[186] Professor da Universidade Federal do Paraná – UFPR – Setor Litoral, contato:mauriciovitoriafagundes@gmail.com

se afirmar a necessidade de trabalhar as formações continuadas a partir da realidade dos sujeitos e da importância de lutar por uma educação do e (No) campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação Continuada. Realidade dos sujeitos.

Introdução

A realidade do rural brasileira está relacionada historicamente a questão agrária, consequentemente a concentração de terras, ou seja, a formação dos latifúndios a partir da lógica da monocultura e do trabalho escravo.

Vale lembrar que no Brasil, um país basicamente agrário, a educação rural não é mencionada na constituição de 1824 e 1891 (MEC/CEB, 2001). E, ao atrelar-se ao sistema capitalista de produção, o campo produziu sujeitos expropriados da terra, da sua cultura e identidade, fatores estes que contribuem com as migrações para as cidades sentidas no início do século XX.

A educação dentro deste contexto é pautada para o Brasil, dito rural, como a forma de transformar "indigentes" em cidadãos e de promoção do desenvolvimento agrícola (MEC/CEB,2001). A cidade passa a ser o local de cidadãos e o rural do atraso, da falta de condições de higiene e de qualidade de vida, como exemplo, é só recordar o Jeca Tatu de Monteiro Lobato. Busca-se nesse momento a necessidade de ampliar o ensino para o rural brasileiro e de iniciar a profissionalização da população do campo, que na época, representava grande parte do país.

Há a garantia até esse momento do ensino básico, ou seja, as séries iniciais, aos sujeitos do campo e o treinamento da mão de obra agrícola para empresas ligadas ao setor, mas com a Constituição de 1988, a educação passa a ser um direito de todos, o que possibilita abrir as discussões de uma Educação do e (NO) Campo.

Ao olhar a história percebe-se que a Educação do Campo sempre esteve a margem da sociedade dominante brasileira, pois a preocupação resume-se a função de treinar a mão de obra. Essa função atribuída à escola visa atender a necessidade do

capital e de manter a relação indústria e agricultura atreladas ao avanço do capitalismo, baseado na exploração das terras por meio da instalação da monocultura de exportação.

A partir de 1998 com a primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo, mostra-se a sociedade a dívida histórica para com as populações do campo, bem como a falta de políticas públicas para o setor.

Em 2004 com a criação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Analfabetismo, Diversidade e Inclusão), instalam-se diversos programas que tornariam possível algumas revindicações dos movimentos sociais, muitas alavancadas por parcerias com prefeituras, Estados e Instituições Federais de Ensino.

Salienta-se que as políticas públicas atreladas as Diretrizes Nacionais por um Educação do Campo (2002) em conjunto com a LDB (1996), prevê a formação continuada dos educadores (as).

Nesse contexto a Universidade Federal do Paraná abraçou alguns programas como o Projovem Campo Saberes da Terras e o Parfor (Plano Nacional de Formação Docente), ambos focados na formação continuada de educadores (as).

A experiência relatada é sobre as metodologias de trabalho utilizadas para a formação de educadores (as) em Educação do Campo com o objetivo de desenvolver formas de sensibilização, em que a realidade local seja vista como suleadora do diálogo entre educador - educando - comunidade.

O trabalho foi desenvolvido com 56 educadores (as) da rede pública de ensino, que fazem parte do curso de formação continuada Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão. A composição do currículo do curso foi constituído de quatro módulos: a educação infantil, metodologias para inovações tecnológicas, redes sociais de inclusão e a educação do campo.

A formação teve a intenção de trabalhar processos de gestão na educação, pensando na diversidade que as escolas que compõe o Litoral e o Vale do Ribeira Paranaense. Foram privilegiados 07 municípios do Vale do Ribeira (Tunas, Dr.

Ulysses, Cerro Azul, Rio Branco, Itaperuçu, Colombo e Adrianópolis) e 07 municípios do Litoral do Paraná (Matinhos, Pontal do Sul, Guaratuba, Guaraqueçaba, Antonina, Morretes e Paranaguá), regiões distantes e com realidades ímpares.

O curso foi dividido em duas fases: a primeira foi a formação dos 56 multiplicadores e a segunda foi o processo de multiplicação em que cada educador (a) trabalhou com 20 participantes da rede pública de ensino, no município de atuação, envolvendo em torno de 1.120 educadores(as).

A escolha dos educadores (as) que fazem parte da primeira fase da formação continuada teve como centro o comprometimento com a Educação Pública e a multiplicação do curso nos municípios ao qual pertencem. A entrevista foi utilizada como instrumento de seleção, bem como o diálogo com as secretarias municipais de educação.

Percebendo os sujeitos e buscando caminhos

Um primeiro momento que marcou o trabalho do módulo de Educação do Campo foi o diagnóstico das regiões envolvidas, em que cada grupo de educadores(as) por município discutiram os problemas e desafios das políticas públicas e a relação com a realidade escolar, expressando as palavras e elementos chaves em um mapa conceitual coletivo, que é uma ferramenta para representar e organizar o conhecimento ou aprendizagem (Novak, 1998).

A partir do diagnóstico que foi sintetizado no mapa conceitual, cada grupo pode apresentar a experiência de construção e perceber como cada município tem uma realidade diversa e que ao mesmo tempo existem pontos comuns. Dos conceitos identificados pelos grupos é interessante ressaltar que a relação escola - comunidade - Estado ficou ressaltada.

Também percebeu-se no diagnóstico a ligação da evasão escolar com a desvalorização dos saberes populares, a falta de perspectiva, o difícil acesso a escola por falta de transporte, o trabalho rural infantil, as dificuldades na aprendizagem e a necessidade das redes de apoio.

Os conceitos foram aprofundados e reelaborados durante a formação continuada e contextualizados a partir do chão da escola do campo, de cada município participante do curso.

Assim, nos encontros de diálogos durante a formação dos educadores(as) buscou-se a sensibilização dos grupos com as retomadas dos diagnósticos em que cada um se visse como parte importante e responsável pela Educação do Campo, independente se estão localizados no espaço rural ou urbano.

É importante ressaltar que os municípios que pertencem ao Vale do Ribeira têm 48% de sua população que vive no campo (IPARDES, 2007). No curso, de acordo com o diagnóstico realizado entre os grupos, ficou evidenciado que as cidades com características de dependência direta com a agricultura são: Cerro Azul, Adrianópolis, Tunas do Paraná, parte de Guaratuba, Guaraqueçaba e Morretes.

As características percebidas e discutidas no diagnóstico auxiliaram no pensar da formação continuada e nas metodologias que poderão ser adotadas pelos grupos para o fazer do processo de multiplicação em uma perspectiva de valorização dos sujeitos do campo.

A inter-relação comunidade - família - escola

Para pensar o processo de formação continuada existe a indicação de abordar os princípios da Educação do Campo e o envolvimento com a comunidade, para enfim trabalhar um Projeto Político Pedagógico escolar atrelado a realidade dos sujeitos. E de acordo com Arroyo, Caldart e Molina(2011),

> a educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por de trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; [...] (p. 150).

A educação é Do e No campo, é a partir desse princípio básico que pensa-se o processo de formação continuada de educadores(as), dessa forma, buscou-se fazer o diagnóstico e o planejamento dos multiplicadores fundamentos na realidade dos sujeitos.

A formação continuada de educadores tem como objetivo dentro da Educação do Campo pensar uma relação a partir da realidade da escola do campo, em que a comunidade esteja envolvida por meio das famílias.

Essa relação dentro da escola do campo deve ser discutida de modo que possibilite pensar um Projeto Político Pedagógico, no qual o mesmo esteja inserido na realidade concreta com a autonomia escolar, verifica-se isso em Martins(2008):

> só considerando a realidade concreta, as necessidades urgentes dos sujeitos sociais para a construção de ações educativas que atendam a esse ponto de partida e se articule com a perspectiva e superação dos limites atuais, pode-se efetuar um processo de formação coletiva, no qual a autonomia é imprescindível (p. 38, 39).

Dentro do aspecto da formação continuada as ações pensadas em um processo escolar de autonomia são imprescindíveis que a relação, áreas do conhecimento, realidade dos sujeitos, políticas públicas e projeto político pedagógico, tenham movimento e que seja trabalhada pelos sujeitos do campo a partir do núcleo escolar.

A Educação do Campo é construída em uma inter-relação comunidade - escola - política pública, para que esse processo aconteça a escola deve ser o polo agregador e articulador, valorizando a cultura e os saberes locais. E na perspectiva de construir na formação continuada de educadores (as) um compromisso com a educação do campo, buscamos construir um processo de conhecimento mediado pela relação ser humano/natureza na busca pelo desenvolvimento local.

O projeto político pedagógico (PPP) escolar tem que pensar as dimensões educativas presentes na realidade dos sujeitos, por meio da integração das áreas do conhecimento. Esse é um movimento necessário a partir de educadores (as) que tenham uma formação que possibilite enxergar a totalidade sem perder a vinculação com as partes do processo educacional.

Assim, a escola e a comunidade no fazer docente deve ser vista como espaço de construção de saberes e de mediadora das relações humanas com o próprio trabalho.

Nessa perspectiva o espaço de formação de educadores(as) se desenhou, possibilitando perceber a Educação do Campo como uma luta de todos, independentemente de residirem em espaço urbano ou o dito rural.

O discutir, agir, sentir, elaborar e desenvolver um plano de ação dos educadores(as) passou a ser o próximo passo dado na formação. E a partir desse ponto os grupos configuraram os planos de ensino sempre com o olhar na realidade do município e das escolas de atuação.

Percebeu-se pelo planejamento da ação que os grupos partiram da realidade local para em seguida buscar caminhos de discussão e integração na escola, comunidade e política públicas, conforme destaco a seguir: *a partir das análises da própria realidade vivida nas escolas públicas localizadas no campo, gerou a oportunidade de reflexão e problematização dos professores sobre a prática e sobre as possibilidades e lutas necessárias na esfera das políticas públicas* (grupo3).

Na medida em que se estabelece o diálogo sobre o planejamento da multiplicação do curso nas escolas de atuação, os grupos olham para a realidade e demonstram

nas falas as preocupações, com os educadores que participarão da segunda fase. E um dos questionamentos levantados refere-se a participação dos educadores da escola e o interesse que o curso possa despertar nesse público.

Dessa forma, o planejamento em si foi olhado de vários ângulos, no qual buscou-se integrar e correlacionar os módulos que foram trabalhados pelos grupos, na medida que faziam sentido dentro da realidade das escolas do campo e do espaço urbano.

Dentro da construção do planejamento levantou-se as problemáticas na relação escola - comunidade, buscou-se um aporte teórico que ajudasse nas reflexões dos educadores e na sequência abriu-se diálogos para traçar ações a partir da escola, como estratégia que ajudasse a abrir possibilidades e intencionalidades de empoderamento da comunidade a partir da escola.

Nessa intencionalidade da formação continuada na perspectiva da Educação do Campo, os municípios que tem uma ligação direta com a agricultura familiar sentiram e reviveram o processo histórico e visualizaram os desafios de fazer uma escola do e (No) campo.

Outro ponto interessante das discussões dos grupos foi a perspectiva de continuidade das propostas construídas durante a multiplicação. Exemplo: a proposta de mudanças de currículo a partir da realidade; a necessidade de buscar espaços de planejamento coletivo na escola; a intencionalidade de envolver as APMF (Associação de Pais e Mestres) no espaço escolar de forma a contribuir nos espaços de currículo; a busca de parcerias via conselhos estaduais e municipais e conselho tutelar.

Considerações finais

Percebeu-se que a formação continuada de educadores(as) quando trabalhada a partir da realidade dos sujeitos traz consigo alguns caminhos para ampliação do

olhar para além da escola. E isso foi exercitado durante o diagnóstico em que cada grupo de educadores se viu em uma realidade única, mas com pontos comuns.

Mas à medida que os educadores pensavam as problemáticas da escola percebiam que era um processo relacionado com a comunidade e que os possíveis caminhos de enfrentamento dos desafios levantados precisavam ser pensados com o coletivo da relação escolar.

O planejamento das ações educativas na multiplicação do curso na escola estava também interligado com educadores - educandos - comunidade - políticas públicas, dessa forma as percepções de totalidade se desenvolveram em conjunto com a necessidade de se repensar outro PPP da escola do campo e também em outras opções de currículo.

O processo de formação continuada dentro da Educação do Campo é um dos desafios dentro de uma proposta de emancipação dos sujeitos. Na educação do campo a escola deve ser pensada como um espaço de humanização e de transformação para uma sociedade democrática.

Para a escola do campo cumprir o seu papel dentro das comunidades existe a emergência de pensar a partir da realidade dos sujeitos e isso só será efetivado quando os educadores (as) buscarem em conjunto com a autonomia escolar espaços de diálogo, em que o PPP construído com a comunidade consiga articular com os sujeitos o acesso as políticas públicas.

Portanto, pensar a realidade dos sujeitos a partir do espaço escolar inclui reconhecer e lutar por uma educação do e (No) campo e é também um movimento de busca de espaços de aprendizados vinculados com a vida.

Referências

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. C.(org). Por uma Educação Básica do Campo. 5° ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2013.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social Diagnóstico socioeconômico do Território Ribeira. Curitiba: IPARDES, 2007.

Disponível em : <http://www.ipardes.gov.br/webisis.docs/territorio_ribeira.pdf>.

Acessado em: 05 de maio de 2013.

MARTINS, José. F. (org). Educação do campo e formação de professores. Porto Alegre: EST Edições; Campo Mourão: FELCICAM, 2008.

NOVAK, Joseph. Apreender, criar e utilizar o conhecimento: Mapas Conceptuais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1998.

A HIBRIDAÇÃO DO HUMANO NO FILME DISTRITO 9:

APRENDIZAGENS SOBRE O MUNDO CONTEMPORÂNEO

Tatiana da Silva Silveira[187];

Angela Dillmann Nunes Bicca[188].

Mídia e Cultura: perspectivas sobre o Imaginário Social

Entre as questões que ganham relevância quando buscamos refletir a respeito do mundo ocidental contemporâneo estão, por exemplo, a mobilidade e a rapidez de circulação de informações e a correlativa multiplicação dos dispositivos de telecomunicações que facilitam a interação, articulação e conexão com os aparatos e formas culturais de todos os lugares do mundo, a valorização da diversidade dos segmentos de consumo e da customização de seus produtos, a intensificação da atividade de consumir sem que isso se resuma ao ato de comprar, a centralidade da mídia na organização e no gerenciamento dos modos de se viver, além da intensa produção tecnocientífica destinada a intervir nos corpos humanos que tem promovido a hibridação desses mesmos corpos humanos com os mais diversos recursos tecnológicos.

Um dos gêneros cinematográficos que tem sido perspicaz em narrar a vida humana nesse mundo contemporâneo, como apontou Tucherman (2004), tratando particularmente da última questão apontada acima, é o da ficção científica. Aliás, um

[187] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Pelotas; taty.limaesilva@gmail.com

[188] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Pelotas; angela.bicca@hotmail.com

gênero que inicialmente foi compreendido como fantasioso e ingênuo, dedicado a públicos que não eram considerados capazes de elaborar questionamentos sobre as transformações que a vida cotidiana pode sofrer. Estigmatizada, também, por valer-se da fusão da ciência com a ficção, uma mistura que, sob a ótica moderna, não seria autorizada. Assim, a ficção científica foi compreendida como fantasiosa, descompromissada e sarcástica na sua forma de expressão e não como uma forma de produzir pensamentos pertinentes a cerca dos eventos da vida cotidiana.

No entanto, esse gênero cinematográfico, híbrido desde seu surgimento, tem sido o capaz de dar conta de outros híbridos que a modernidade gerou, abordando temas tais como a realidade virtual; o hibridismo entre homem, animais e máquinas; a sociedade da vigilância; a clonagem humana e a manipulação genética; as viagens no tempo; entre outros. Produções que podem auxiliar a refletir, por exemplo, sobre como temos sido instigados a consumir o que for necessário para manter a juventude “eterna” e nossos corpos saudáveis através de implantes, próteses, plásticas, erradicação de doenças e imperfeições; sobre como somos compelidos a não desligar os aparatos de comunicação sem fronteiras de espaço e tempo para criar e manter pertencimentos a diferentes grupos através de dispositivos tecnológicos (smart tv, smart fone e etc).

Se olharmos para as produções da ficção científica cinematográfica, particularmente focalizando a última década do século XX e o início do século XXI, as temáticas mais destacadas são as tecnologias ligadas à genética e à biotecnologia, a robótica e o campo da inteligência artificial, tecnologias da informação, ciberespaço, realidade virtual, bem como as hibridações do corpo – ficção - tecnologia. Essas temáticas têm explorado a busca pela melhoria do corpo humano, sobre novas lógicas possibilitadas pela biologia e pela informática criando novos tipos de anatomias para o humano. Com tais temáticas, o cinema estaria possibilitando experimentações relacionadas ao que alguns chamam de “algoritmização da vida ou do cotidiano” (TUCHERMAN, 2004 p. 08), ou seja, experimentações dos recursos ligados à tecnociência. Segundo Tucherman (2004), o gênero de ficção cientifica, produz eventos nunca antes pensados, desfazendo e reconstruindo corpos que sofrem mudanças não só na aparência, tem tratado de

“criaturas pós-biologicas ou pós-humanas que aparecem, ao mesmo tempo, como nosso futuro e nossa extinção” (p.10 – 11). Com essa discussão pode-se abordar os modos como a subjetividade humana que esteve associada, até recentemente, às principais teorias sociais, políticas e educacionais ocidentais apregoou que a existência do sujeito é idêntica ao seu pensamento e que esse sujeito pensante era racional e reflexivo, a origem e o centro do pensamento e da ação, estaria se desfazendo e abrindo espaço para o surgimento de formas novas.

Essa é a temática que perpassa os filmes onde há criaturas híbridas, cujos corpos são mutáveis, regenerativos e simbióticos. Além disso, as histórias com tal tema envolvem novas metáforas que “põem em cena noções como rejeição, mutação contaminação e assimilação” (TUCHERMAN, 2004, p. 11). Sob a ótica que tem sido evocada em algumas dessas obras ficcionais, o caminho para a perfeição não apenas requer mais a melhorias no corpo humano, para erradicar “a morte, a velhice, a doença e as imperfeições ao preço de separar, definitivamente o espírito do corpo” e sim requer o desapego a ele (TUCHERMAN, 2004, p.11), exatamente uma forma de desapego capaz de justificar quaisquer intervenções no corpo. A autora (ibidem) afirma que as experiências que estão sendo projetadas nos cinemas não são antecipatórias de algum suposto evento futuro, são isto sim quase documentarias do que já estamos vivendo.

Compreendendo que os artefatos culturais da mídia contribuem para produzir/reproduzir e colocar em circulação representações que nos constituem como habitantes desse nosso mundo altamente tecnológico contemporâneo, objetivamos discutir, a partir dos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista, as representações de seres híbridos bitecnológicos no filme Distrito 9 (2009).

A possibilidade de abordar os textos midiáticos como produtores de uma forma de pedagogia tem relação com a ampliação que os Estudos Culturais promoveram na noção de Educação, passando a abranger bem mais do que saberes e atividades que se desenvolvem nas instituições escolares. Tal ampliação tem sido referida como “Pedagogias Culturais” ou “Pedagogias da mídia” nos trabalhos de inúmeros autores, entre eles Giroux (1995), Steinberg (1997), Kellner (2001). Esses trabalhos mostram como o cinema, a TV, os jornais, a publicidade, os

brinquedos, os desenhos animados, os livros de ficção, as histórias em quadrinho, os *sites* da Internet, as revistas de variedades, os jornais, entre outros, produzem seus próprios currículos culturais ao constituírem e disseminarem saberes sobre os mais diversos temas e para os mais diferentes públicos.

Destacamos que esses não são currículos tais como os organizados e desenvolvidos nas instituições escolares, com saberes organizados e hierarquizados, mas isto sim, são pautados na sedução e no prazer. Como pontuou Silva (1999), os debates desenvolvidos nos Estudos Culturais têm ampliado o que se entende por processos educativos e pedagogia, equiparando a importância de abordar os saberes cotidianos e os veiculados pela mídia com as discussões a cerca dos conhecimentos escolares e acadêmicos. Dessa forma, uma das inquietações mais frequentes dos/as praticantes dos Estudos Culturais diz respeito a "crescente e avassaladora presença da mídia em todos os estratos da população" (COSTA, 2003, p. 47).

O filme selecionado para a discussão proposta neste texto, Distrito 9 (2009) pode ser classificado como ficção científica em função do modo como aborda situações que vão além das possibilidades cientificas já existentes, envolvendo alienígenas que viajam no tempo/espaço e em função de problemas com sua nave permanecem na Terra por anos até que reúnem condições de buscar ajuda. Na Terra, esses alienígenas vivem em condições de miséria e são tratados como seres repugnantes pelos terráqueos. No entanto, possuem arsenal inimaginável que só pode ser acionado pelo contato sensorial de seus corpos, situação que causa a cobiça tanto de bandidos canibais quanto dos mais conceituados pesquisadores da área armamentista. Na tentativa de afastar ao máximo os alienígenas da cidade dos terráqueos, o personagem principal do filme (Wikus) entra em contato com uma substância cuja tecnologia produz uma mutação progressiva de seu corpo, até que ele se torna geneticamente alienígena.

Para o desenvolvimento da análise do referido filme valemo-nos da noção de representação de abordagem construcionista (HALL, 1997) para discutir excertos do filme Distrito 9 (2009) nos quais os aspectos de mescla biotecnológica humana são postos em destaque. Sob essa ótica, os significados são entendidos como

produzidos/construídos e não como simplesmente “achados” ou “descobertos” como se fossem um elemento que pertence a um objeto e dele não pode ser descolado. Portanto, os significados estão em constante modificação pelas práticas de representação e nunca fixados definitivamente. Essa noção de representação tem forte relação com a noção de discurso de Michel Foucault. Segundo essa compreensão, discurso não é tratado como um “conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1997, p. 56).

O Mundo Contemporâneo em Primeiro Plano

As sociedades ocidentais contemporâneas têm sido descritas e nomeadas de diversas formas, seja a partir da noção de modernidade líquida ou fluida (BAUMAN, 2001) e da passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle (FOUCAULT, 2012; DELEUZE, 2007). Mesmo usando vários nomes diferentes para marcar aspectos peculiares decorrentes dessas análises do mundo em que vivemos, o que tem sido indicado nas discussões é que estaríamos presenciando uma época que não pode mais simplesmente ser chamada de modernidade.

As discussões propostas por Bauman (2001) indicam que uma das importantes mudanças que se pode registrar diz respeito à forma de domínio estratégico, político e econômico que era praticado na época da expansão colonial moderna. Na modernidade líquida, a expansão não se dá mais pelas vias da “conquista de um novo território, mas pela destruição das muralhas que impediam o fluxo dos novos e fluidos poderes globais” (ibidem, p.19). Em pleno século XXI, a mobilidade e a rapidez das comunicações e o valor da informação seriam mais importantes do que o domínio, a administração e manutenção dos territórios. Mas,

não é possível afirmar que se trate de uma época radicalmente diferente da era moderna, não se trata do fim da modernidade, mas sim de uma outra relação com o que foi instaurado nas sociedades ocidentais nos últimos séculos (BAUMAN, 1999).

Outra importante discussão que me auxiliou a compreender a sociedade em que vivemos mostra a passagem das sociedades disciplinares, assim caracterizadas por Michel Foucault, para as sociedades de controle, conforme a denominação de Gilles Deleuze.

Nos séculos XVII e XVIII produziram-se técnicas de exercício do poder que não mais se pautavam no suplicio como forma de punição, tal mostrou Foucault (2012). Nesse contexto, a punição por suplicio, que era central nas monarquias européias, cedeu lugar para a prisão. Além disso, o disciplinamento em instituições tais como a prisão, a escola, o asilo, a fábrica, o exército e o hospital, referidas pelo autor (ibidem) como instituições de sequestro, sustentou o surgimento de formas de exercício do poder menos dispendiosas economicamente, menos aleatórias em sua aplicação e efeitos bem como menos suscetíveis de resistências do que as que pautavam o exercício do poder soberano das monarquias. Assim, deixou-se de recorrer aos suplícios públicos, gritos de horror e pedidos de perdão a Deus, criando-se novas formas de exercício do poder que capturam o corpo em espaços e tempos específicos com a finalidade de gerir atos, desempenhos e comportamentos. O corpo foi tomado, com o disciplinamento, como objeto e alvo do poder a fim de torná-lo obediente, dócil e útil, enfim, “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (2012, p. 118).

Como Veiga-Neto (2005) e Fonseca (2011) indicaram em suas discussões sobre a obra de Michel Foucault, o poder disciplinar apoiado no dispositivo panóptico tornou-se uma forma econômica e eficiente para levar o olhar do soberano, característico das monarquias européias, a toda a parte em sociedades que se expandiam e se complexificavam. Dessa forma, com a generalização dos mecanismos disciplinares, tornou-se possível o nascimento do Estado Moderno.

Essa observação minuciosa de cada detalhe que o disciplinamento possibilita em todos e em cada um dos indivíduos fez, segundo Foucault (2012),

nascer o homem do humanismo moderno, um tipo de individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. A individualidade moderna é celular em função da distribuição que promove de cada um no espaço. Há, portanto, a vinculação de cada indivíduo a uma posição definida que pode ser a carteira na escola, a máquina na fábrica, a mesa no escritório, o leito no hospital, a cela na prisão. A individualidade moderna é também orgânica por que tem suas atividades codificadas a fim de que seja útil para um complexo produtivo. Além de celular e orgânica, a individualidade moderna é também genética por buscar administrar o tempo de realização de qualquer tarefa. Por fim, a individualidade moderna é combinatória, o indivíduo não é constituído para agir isoladamente e sim para compor um coletivo. Essa individualidade resulta, portanto, de um investimento político sobre o corpo e sobre a população.

Porém, encontramos em Deleuze (2007) a indicação de uma crise do poder disciplinar após a Segunda Guerra Mundial. De acordo com essa compreensão, todos os meios de confinamento encontram-se numa crise generalizada, o que estaria levando a que diferentes autoridades falem da necessidade de reformas desses mesmos meios de confinamento.

Nas sociedades disciplinares o individuo não cessa de passar de um lugar fechado a outro, como acontece na família, na escola, no hospital, no exercito, na fábrica – as chamadas instituições de sequestro. Nesses grandes meios de confinamento, cada um na sua lei, todos postos sob uma sequência analógica, com modelo de prisão e seus meios de confinamento fornecendo um projeto ideal para gerir essas diferentes instituições e que diz respeito a concentração, a distribuição do espaço, a ordenação do tempo e a uma composição do espaço-tempo que favorece forças produtivas maiores do que as forças elementares. Nessas sociedades, em que os diferentes meios de confinamento que o indivíduo passa são variáveis independentes, exigem que se recomece do zero quando se passa de um dispositivo a outro, mantendo-se apenas linguagem comum entre eles, aliás, uma linguagem que é analógica.

Porém, com a crise acima referida as novas forças que incontestavelmente se anunciam são, conforme Deleuze (2007), as das sociedades de controle. Se no

confinamento o que existia era um molde, no controle o que existe é um modulador com uma moldagem auto-deformante com mudanças contínuas. Nas sociedades de controle, a empresa substitui a fabrica impondo o dispositivo da modulação para cada salário e utilizando a estratégia da perpétua metaestabilidade promovida por desafios e concursos.

Se nas sociedades disciplinares o individuo vivia passando de uma instituição a outra, nas sociedades de controle não se termina nada, tudo é contínuo. Como mostrou Deleuze (2007) o indivíduo nunca termina sua formação, lhe é exigido aprender sempre os novos processos que a empresa onde trabalha exige no momento, estimulado por salários calculados por mérito. Assim a formação se torna permanente, sem um fim programado. Dessa forma, a tendência é substituir a escola pela formação permanente e o exame pelo controle ininterrupto.

Com essa análise pode-se compreender como a lógica da fábrica, com seus processos estandartizados e encadeados estaria cedendo lugar à lógica da empresa pautada por um tipo de capitalismo dirigido ao produto e não a produção. Como também indicou o autor (ibidem) já não há mais interesse na matéria prima nem na venda do produto acabado e sim a venda de serviços e na compra de ações. Na sociedade do controle o instrumento chave do controle social é o *marketing*, o que tem o serviço de vendas a ser o centro da empresa e a conquista de mercado se efetivar não pela especialização da produção, mas pela transformação do produto (DELEUZE, 2007).

O indivíduo formado pela sociedade disciplinar era identificado por uma assinatura e por uma matricula que o identificava como elemento de um coletivo. Na sociedade de controle, em contraste, o que existe são cifras, utilizadas para o acesso ou rejeição de informações (ibidem). Um exemplo disso é o uso dos cartões magnéticos que dariam ou negariam acessos. No entanto, o mais importante neste exemplo não é a facilidade que um dispositivo pode proporcionar e sim o rastreamento da posição de cada por algum sistema informatizado. Mas cabe esclarecer, isso tudo não significa que não há escapes dos sistemas de controle, em muitas situações essa localização de todos em espaços abertos pode falhar.

O que um Filme de Ficção Científica Ensina sobre Seres Híbridos?

O filme Distrito 9 (2009) destaca o tema dos seres híbridos, pós-humanos ou pós-orgânicos que a ficção científica vem explorando em muitas produções que apresentam outras anatomias possíveis através de mutações e hibridações homem-animal-maquina.

Como destacou Coutinho (2008), a ficção científica ao abordar o tema das mutações do corpo humano tem fornecido elementos para problematizar as tecnologias informacionais, virtuais, digitais bem como as biotecnologias, promovendo discussões sobre os efeitos que essas novas tecnologias possam ter na sociedade contemporânea. Dessa forma, produções cinematografias como as que referi, estariam trazendo indícios de mudanças que estão em curso não só da forma de conceber o mundo e as coisas, mas também nas descrições do humano (ibidem).

Na era moderna, utilizou-se amplamente de metáforas da mecânica para explicar o funcionamento do corpo humano, fazendo comparações do corpo físico com máquinas hidráulicas, autômatos e engrenagens de relógios, por exemplo. No entanto, essas descrições diziam respeito à carne, deixando de lado qualquer espécie de elemento que animaria o corpo. Tal tendência se manifestou desde o século XVII, como lembrou Sibilia (2002), nos trabalhos de anatomistas da época que utilizaram o método da dissecação de cadáveres na analise de órgãos e tecidos. Essa forma de abordar o corpo humano ficou conhecida por expressões tais como homem-máquina e corpo-máquina.

Valendo-se de analogias entre máquina e organismo vivo foi possível relacionar as transformações tecnológicas observadas ao longo da história das

revoluções industriais com as formas de descrever os corpos orgânicos pela ciência moderna. Com tal esforço, como mostrou Lima (2004, p 95), pode-se pensar “o corpo como um mecanismo de relógio, o corpo como uma máquina a vapor, queimando o glicogênio dos músculos humanos, e mais recentemente, o corpo como um sistema eletrônico”.

Como registrou Ferreira (2002), as pesquisas recentes a respeito do código genético humano têm deslocado as formas de descrever os corpos humanos das metáforas relacionadas com engrenagens e alavancas para a metáfora do alfabeto que, por sua vez, produz uma compreensão de corpo pautada em alguma forma de linguagem. São essas metáforas que tem permitido pensar os corpos orgânicos como passíveis de serem mesclados a outros corpos e objetos que compartilhariam entre si alguns elementos dessas linguagens. Dessa forma, foi possível o surgimento do tema da hibridação entre corpos orgânicos e inorgânicos.

O tema da hibridação do humano com as tecnologias aparece no filme Distrito 9 (2009) quando o personagem Wikus entra em contato com uma substância alienígena que provoca nele uma alteração genética, fazendo com que o seu organismo se funda com o organismo alien. Wikus é funcionário de uma grande empresa, a MNU. Essa empresa o incumbiu de retirar alienígenas de uma área da cidade de Joanesburgo chamada Distrito 9. Os alienígenas vivem lá há vinte anos, desde que sua nave parou sobre a cidade por problemas técnicos, o que os impediu de voltar para o seu planeta. Desde então sobrevivem em condições degradantes, residem em barracos como os que existem nas grandes favelas e enfrentam situações de humilhação para obter comida.

Ao inspecionar o barraco de Christhofer, um alien que vive no Distrito 9, Wikus descobre um fundo oco que esconde um improvisado laboratório. Nessa inspeção, Wikus encontra o esconderijo de um dispositivo que contem o combustível alien e o apreende.

O diálogo que se desenvolve na cena 7, dentre o instante 22min e 31s até 23min e 52s do DVD, é o seguinte:

Cena 7
Wikus: - Esse é um caso típico de barraco de gangster, da pra ver. Vamos encontrar armas aqui. Trent (câmeraman), cuidado com a cabeça, não acerte a vaca. Eu estou procurando painéis. Ah, você ouviu? Está oco aqui. Viu olha só isso! Eu nunca vi esse tipo de equipamento. Parece que é pra fazer experiência química. Wikus revira tudo e encontra um artefato curioso. WiKus: - Não sei este tem uns sinais aqui. Ah com certeza isso é alienígena. Mas não é uma arma, eu não confio nisso sabe?! Eu não confio em nada que possa fazer um... Wikus aproxima o objeto de seu rosto para analisar e então acidentalmente o liquido dispara. Trent: - Tudo bem amigo? Wikus você está bem? Wikus: - Desliga isso droga! Wikus tosse muito e então enxuga o liquido do rosto com um lenço. Wikus: - Para de filmar, desligue isso! Você vai ter que cortar essa parte, a parte que esse líquido espirrou em mim. Trent: - Tá, tá, claro. Wikus: - Encontramos um objeto perigoso aqui. Ele tem um liquido que eu desconfio que possa cair nas pessoas e causar danos. Então vamos registrar isto e vamos levar com cuidado para o laboratório.

No manuseio do artefato alien, Wikus é acidentalmente atingido por um liquido preto diretamente no rosto, atingindo-lhe os olhos, o nariz e a boca. Ele tosse como se tivesse engasgado com algo em sua garganta. O rosto de Wikus fica todo respingado do liquido preto e sua expressão é de susto, ele reage apertando seus olhos e sua boca. Na sequencia, Wikus sente-se mal, tosse muito e vomita. Isso o leva a encerrar sua inspeção do dia. Neste momento, Wikus tem seu corpo geneticamente alterado e pouco tempo depois os efeitos de tal alteração começam a ser perceptíveis no personagem. Produz-se um corpo hibrido pela fusão de dois tipos de DNA - humano e alien.

Em uma cena posterior, de número 10, que se desenvolve no registro de tempo de 30min e 26s a 34min e 11s do DVD, Wikus está preenchendo os relatórios do dia na central da MNU, e sentindo-se desconfortável e agitado. Ele começa a examinar suas unhas, uma delas cai. Ele se apavora e corre para o banheiro onde outra unha também é perdida. Transtornado com a degradação e as mudanças em seu corpo, Wikus sabe que tem algo errado com seu organismo, pois está tonto e com náuseas.

Preocupado e sem conseguir se concentrar, Wikus encerra o expediente e dirige-se para casa onde, sem esperar, é aguardado por amigos e parentes para comemorar a promoção que ele tibera no trabalho. É então que, desestabilizado com o que está ocorrendo em seu corpo, Wikus cai ficando inconsciente e é levado para o hospital. Ao ser internado, Wikus é examinado pelo médico que, ao remover de seu braço as ataduras improvisadas no local de trabalho, surpreende-se com a transformação vivida pelo protagonista. Wikus, mais uma vez, entra em choque ao ver sua metamorfose. O médico, para lidar com a situação tranquiliza-o enquanto avisa a MNU. A seguir, soldados armados da MNU invadem o hospital e no alto-falante é solicitada a evacuação do local.

Essa é a situação vivida pelo personagem Wikus na cena transcrita a seguir, de número 12, que se passa entre o instante 36min e 32s até 41min e 59s do DVD. Como aparece no diálogo a seguir:

Cena 12

Registros da MNU em vídeo: Internação Hospitalar: 10:00:28 da noite.

Wikus: - é uma infecção grave?

Doutor: - é isso aqui tá bem feio.

Wikus: - tudo bem, ah... eu acho que o senhor devia saber que as unhas da minha mão direita estão caindo. E saiu um líquido preto do meu nariz e eu vomitei uma coisa preta.

O medico está removendo as ataduras do braço de Wikus quando, de repente, eles se deparam com tentáculos se mexendo em sua mão como se fossem seus próprios dedos, uma mutação, um braço diferente, hibrido, um acoplamento orgânico entre um corpo humano e um braço alien.

Wikus se desespera.

Wikus: - Quê? Que é isso...

Doutor: - Wikus fique calmo!

Wikus: - O que está acontecendo com o meu braço? O que é isso no meu braço? Fale pra minha mulher. Dr fale pra minha mulher.

Soldados da MNU invadem o complexo hospitalar e resgatam Wikus.

Wikus: - O que vocês estão fazendo? Vocês não podem fazer isso comigo! Tirem as mãos de mim. Me solta desgraçado. Qual é, porra? Me solta! Me solta!

Tânia (esposa): - o que esta acontecendo? O que vão fazer com ele?

Soldado da MNU: - Pare senhora!

Tânia (esposa): - Me deixe passar! Wikus! Pra onde estão levando ele?

Wikus é isolado dentre os pacientes e imediatamente transportado para a cede da MNU.

Piloto do helicóptero da MNU: - Estamos com o passageiro infectado a bordo. Voltaremos à sede da MNU.

Portanto, nesta cena, médicos e cientistas analisam a metamorfose desenvolvida pelo funcionário infectado Wikus. Examinam, também, todos os seus pertences e encontram o dispositivo alien que disparou o liquido preto em seu rosto. Seu corpo híbrido possui uma importante carga informacional que desperta o interesse da Multinacional MNU, seu valor está no seu DNA e nas possibilidades que a leitura do mesmo podem abrir. Agora há um corpo mutante que passou a ser um objeto de estudo por ter sobrevivido e se transformado após o contato com o líquido contido no artefato alien.

Pode-se dizer que a mescla dos genes humanos com os alienígenas produziu uma criatura androide ou ciborgue, assim denominada por ter seu corpo orgânico modificado por um processo tecnológico. O termo androide teria surgido em 1727 para referir as supostas tentativas de criar um homem artificial pelo alquimista Albertus Magnus (1200 – 1280), mas atualmente o "termo androide em geral denota robôs que reproduzem a aparência humana, podendo ser produzidos com substâncias orgânicas ou revestidos com materiais sintéticos que imitam fielmente musculatura e pele" (REGIS, 2012, p. 152). O termo ciborgue, por sua vez, teria surgido a partir da expressão *cybernetic organism – cyborg*, nos anos 1960 com o objetivo de referir um ser capaz de sobreviver em um ambiente fora da Terra, particularmente para viabilizar projetos de viagens espaciais da NASA, como explicou Santos (2003). Pode-se dizer que tanto a ficção cientifica quanto a medicina moderna estão cheias de ciborgues, essas criaturas ambíguas em parte naturais e em parte fabricadas. Como argumentou Haraway (2009, p. 37) o ciborgue é "uma ficção que mapeia nossa realidade social e corporal e também como um recurso imaginativo que pode sugerir alguns frutíferos acoplamentos".

Ao ser carregado em uma maca pelo interior do laboratório da MNU, Wikus percebe que varias análises e experiências sobre os alienígenas vêm sendo empreendidas há anos. Ele começa a perceber que o interesse da multinacional em

relação aos alienígenas é outro que não a sua simples remoção para a área que fica a 200km de Joanesburgo. Além disso, Wikus compreende que agora é seu corpo que interessa para as pesquisas/experiências.

A MNU pensa em se beneficiar deste corpo híbrido para estudar as informações e os recursos tecnológicos que podem ser criados a partir dele, podendo estudar desde a capacidade de adaptação para mescla orgânica entre duas espécies diferentes, possibilitando a produção de organismos androides úteis aos propósitos militares, até a utilização da tecnologia armamentista alien.

Enquanto isto, Wikus que está consciente, escuta a conversa dos cientistas a respeito das pesquisas biotecnológicas da MNU. Situação que se desenvolve no diálogo transcrito a seguir que pode ser localizado na cena de número 13 do DVD, que se passa entre o instante 41min e 57s até 44min e 39s

Cena 13
Sala do laboratório Biotecnológico da MNU: Médico responsável pelas pesquisas que faz explanação pratica sobre os procedimentos a se tomar: - Senhores não temos mais tempo. Este é o estagio critico da metamorfose. O DNA dele está em equilíbrio perfeito entre alien e humano. Mas o problema é que a medida em que a infecção se alastra a transição se torna permanente e inativa. Pit – Oficial Militar da MNU: – Ele se tornará um deles, um alienígena? Medico responsável: - O que vai acontecer com ele não importa... o importante é coletar dele tudo o que pudermos agora. Este corpo representa centenas de milhões... talvez bilhões de dólares em biotecnologia. Tem pessoas no mundo, governos, multinacionais que matariam por esta oportunidade. Pit: - Ele vai sobrevier ao procedimento? Médico responsável: - Não! Claro que não! Precisamos de tudo: tecido, medula

óssea, sangue. O procedimento vai basicamente retirar tudo dele.

Wikus imobilizado segura a mão de Pit (seu sogro) e fala: - pai...

Pit: - E quanto aos familiares?

Wikus: Por favor me ajude. Não deixe que façam isso.

Pit: - Vou cuidar disso!

Dirigente da MNU: Tudo bem, vamos começar.

Médico responsável: Ótimo! Obrigado!

Wikus dopado e amarrado a cama, chora sem poder se defender.

Aqui, o corpo tal como era visto na modernidade, um corpo-máquina, “com a sua concretude física e conceitual assumida através do corpo orgânico, garantias e o conforto de domínios sobre o conhecimento do corpo biológico devido sua finitude” (REGIS, 2012, p. 101), parece não ser mais suficiente para pensar as possibilidades que surgem. Segundo a mesma autora (ibidem), hoje se faz necessário pensar o corpo não como um fim, mas como um meio, uma prótese, um terminal; algo disponível para acoplamentos, conexões, hibridismos e trocas, em geral pautadas pela promessa de melhorar e prolongar a vida.

Essas possibilidades podem ser compreendidas lembrarmos alguns dos primeiros desenvolvimentos da informática. Segundo Breton (1995) a intenção primeira do matemático John Von Neumann quando desenvolveu o que serviu como base de um computador eletrônico moderno disse respeito à simulação da inteligência humana. Essa teria sido a primeira etapa do ambicioso desejo criado no entorno desta máquina pelos seus inventores. Na família de projetos engajados no desenvolvimento da inteligência artificial pode-se incluir a criação de sua matriz a cibernética, pelo matemático Norbert Wiener (ibidem, 1995).

Aliás, o termo cibernética, cunhado pelo próprio Norbert Wiener na década de 1940, quando desenvolveu o princípio teórico fundamental da cibernética (WIENER, 1970) que diz respeito a compreensão de que o processamento da informação se dá de forma análoga em muitas situações diferentes, tais como elevar um objeto, guiar um veículo, regular a temperatura de um corpo orgânico e gerenciar uma empresa. Por isso era possível dizer que a informação é processada de forma equivalente em maquinas, seres humanos e sociedades, seguindo os mesmos modelos e as mesmas leis matemáticas.

Wiener (1970), com seus estudos, visava formas de exercer controle sobre o funcionamento de um sistema a partir de informações geradas a respeito de seu funcionamento. A informação era gerada medindo-se a diferença entre o que o sistema executa e o que ele deveria executar, possibilitando corrigir o funcionamento do sistema com a informação gerada. Assim, ele desenvolveu o conceito fundamental da cibernética, o conceito de realimentação (*feedback*), com a finalidade de criar mecanismos de controle de qualquer sistema a partir das informações produzidas no seu próprio funcionamento.

Para esclarecer os propósitos da cibernética, Wiener (1970) traçou a diferença entre máquinas mecânicas e máquinas automáticas. As máquinas antigas (mecânicas) seguiam estritamente o funcionamento do relógio enquanto as máquinas automáticas (pautadas na cibernética) possuem um dispositivo sensório, isto é, receptores de mensagens que vem do exterior e fariam a correção do funcionamento dessa máquina caso exista diferença entre o que foi previsto e o que está efetivamente acontecendo. Essas máquinas automáticas do século XX possuem órgãos sensórios, receptores de mensagens exteriores que controlam, realimentam, memorizam, armazenam informações.

A cibernética, dessa forma, teria deixado resíduos na cibercultura. Como mostrou Kim (2004), esses resíduos se constituem na noção de que os seres vivos e as máquinas não são totalmente diferentes. Os organismos vivos teriam passado a poder ser descritos como um texto, sendo o código genético um dos mais importantes exemplos relacionados as possibilidades abertas pela noção de informação oriunda da cibernética.

Mas porque discutir tal questão?

Como indicou Silva (2009), a subjetividade humana que esteve subjacente, até recentemente, às principais teorias sociais e políticas ocidentais, sejam elas Cartesianas, Hegelianas, Kantianas, fenomenológicas ou existencialistas, apregoou que a existência do sujeito é idêntica ao seu pensamento e que esse sujeito pensante era racional e reflexivo, a origem e o centro do pensamento e da ação. Trata-se do sujeito disciplinado, corpo dócil e útil, subjetividade que vem sendo produzida desde o surgimento da escola moderna. Este sujeito que é o fundamento da ideia moderna e liberal de democracia ainda é visto hoje como centro da própria ideia moderna de Educação (SILVA, 2009). Porém, estão se formando indivíduos que não se encaixam mais na escola moderna com sua lógica uniformizadora, homogeneizadora e normalizadora, como apontou Sibilia (2012). Seriam subjetividades dóceis e úteis de uma maneira diferente do que se elaborou na era moderna, mais sintonizadas com a lógica competitiva das empresas do que com o disciplinamento fabril, mais ligadas à exposição midiática e ao sucesso imediato do que a introspecção propiciada por instituições tais como a família e a escola.

No entanto a possibilidade de desconstrução de uma série de binarismos modernos, tais como natural/artificial, orgânico/maquínico, humano/máquina, relacionada à discussão sobre pós-humano, pós-orgânico, ciborgue, andróide que trago para este estudo, tem mostrado que a subjetividade preponderante na era moderna não é estável ou natural. Essa discussão nos auxilia a ver que o tipo de sujeito privilegiado nas principais teorias educacionais é uma construção história que estaria perdendo a centralidade antes conquistada, ela coloca em dúvida um privilégio que a noção moderna de humano teria assumido e mantido por alguns séculos.

Considerações Finais

Concluímos, com este estudo, que a ficção científica tem propiciado discutir as implicações que as mudanças na subjetividade humana têm sofrido desde as últimas décadas do século XX.

As condições tecnocientíficas criadas na modernidade possibilitaram o surgimento de historias de ficção científica nas quais a possibilidade de modificar o mundo e o corpo humano já eram imaginadas. A análise fílmica que apresentamos neste texto nos mostra como podemos estar aprendendo a viver em um mundo altamente tecnológico, familiarizando-nos com questões de relativas a ciborgues/androides que já existem, tais como o que é produzido com a prática de transplantes, implantes, sensores de identificação implantados diretamente na pele, etc.

Ao valer-se da curiosidade e da experimentação, a ficção científica ajuda a promover deslocamentos nas esferas da subjetividade humana e da tecnociência (REGIS, 2012), especialmente em função das novas formas de descrever os corpos humanos, descrições essas mais pautadas em alguma linguagem do que nos recursos da mecânica. Desta forma, foi possível pensar em corpos híbridos, com partes orgânicas e inorgânicas, bem como em meios passiveis de acoplamentos, terminais esperando para serem conectados a outros corpos, objetos e acessórios. Assim, é possível dizer que estamos começando a vivenciar alguns efeitos de tudo isso em tempo em que se sobressaem os sistemas de vigilância eletrônica.

Portanto, esse estudo cumpriu com o objetivo proposto ao possibilitar analisar os modos como o tema do corpo, na ficção científica, estaria contribuindo para que sejam promovidas aprendizagens relacionadas à temática dos ciborgues, androides, criaturas pós-humanas ou pós-orgânicas.

Referências

BAUMAN, Zigmunt. Modernidade e Ambivalência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. Modernidade Liquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRETON, Philippe. À imagem do homem – Do Golem às criaturas virtuais. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). O Currículo nos Limiares do Contemporâneo. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p.37-68.

COUTINHO, Andréa. Ficção Científica: Narrativa do Mundo. Revista de Letras da Universidade Católica de Brasilia. V. 1, n. 1 – Ano 1 – fev/2008.

DELEUZE, Giles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In:_____. Conversações. São Paulo: Editora 34, 2007. p. 219-226.

FERREIRA, Jonatas. O alfabeto da vida (da reprodução à produção). In: Lua Nova: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 55-56, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/In/n55_56/a10n5556.pdf > Acesso em: 14 fev. 2013.

FONSECA, Márcio Alves. Michael Foucault e a constituição do sujeito. São Paulo: EDUC, 2011.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. Vigiar e Punir. Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2012.

GIROUX, Henry. Memória e Pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). Alienigenas na sala de aula: uma introdução as Estudos Culturais em Educação. Petropolis: Vozes, 1995. p. 132 – 158

HALL, Stuart (org). Representation: Cultural Representations and signifying Practices. London/Thousand Oaks /New Delhi. Sage Open University, 1997.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborge: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (organização e tradução). Antropologia do ciborgue - as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.

KELLNER, Douglas. A Cultura da Mídia. Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Baurú: EDUSC, 2001.

KIM, Joo Ho. Cibernética, Ciborgues e Ciberespaço: Notas sobre as origens cibernética e sua reinvenção cultural. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 10, n 21, p. 199-219, jan/jun. 2004 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v10n21/20625.pdf> Acesso em: 06 nov. 2013.

LIMA, Homero Alves de. Do corpo-máquina ao corpo-informação: o pós-humano como horizonte biotecnológico. XXIX Encontro Anual da ANPOCS. De 25 a 29 de outubro de 2005. GT: 24 Tecnologias de informação e comunicação: controle e descontrole Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3848&Itemid=318> Acesso em: 15 fev. 2013

REGIS, Fátima. Nós, ciborgues: Tecnologias de informação e subjetividade homem-máquina. Curitiba: Champagnat, 2012.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Politizar as novas tecnologias. O impacto sócio-técnico da informação digital e genética. São Paulo: Editora 34, 2003.

SIBILIA, Paula. O homem pós-orgânico: corpo subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Nós, ciborgues O corpo elétrico e a dissolução do humano. In: _____ (org). Antropologia do ciborgue – As vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009. p. 07 – 16.

STEINBERG, Schirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L.H, AZEVEDO, J.C, SANTOS E (Orgs.). Identidade Social e a Construção do Conhecimento. Porto Alegre: SMED, 1997. p. 98 – 145.

TUCHERMAN, Ieda. Corpo e narrativa cinematográfica: ficção e tecnologia. Compôs IX, 2004. São Bernardo, 2004. Disponível em: < http://www.compos.org.br/data/biblioteca_591.pdf > Acesso em: 04 ago. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Foucault & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WIENER, Norbert. Cibernética ou controle e comunicação no animal e ma máquina. São Paulo: Polígono e Universidade de São Paulo, 1970.

OS ARQUIVOS UNIVERSITÁRIOS E O PATRIMÔNIO EDUCATIVO: SEU USO COMO FONTE DE PESQUISA PARA ESTUDOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Tatiane Vedoin Viero[189]

RESUMO

Os arquivos universitários são os documentos recebidos e emitidos pelas instituições universitárias no decorrer de suas atividades e constituem-se em fontes de pesquisa muito importantes, por isso, este trabalho propõe-se a salientar a relevância destes como fonte de pesquisa para estudos em História da Educação e os desafios referentes à sua avaliação e conservação. Para o alcance deste objetivo vamos partir do pressuposto do tratamento arquivístico que vem sendo aplicado na Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Primeiramente, foi realizado um diagnóstico para determinar as características, a quantidade da documentação e o mapeamento dos problemas relativos ao seu estado de conservação. O Arquivo Geral da FURG proporciona aos docentes e técnicos a oportunidade de desenvolverem projetos que busquem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, aos acadêmicos a união entre a teoria e a prática arquivística e subsidia a consulta dos documentos pelos pesquisadores.

Palavras-chave: Arquivos Universitários; Patrimônio Educativo; História da Educação.

UNIVERSITARY FILES AND EDUCATIONAL PATRIMONY: ITS USE AS RESEARCH SOURCE FOR STUDIES ON THE HISTORY OF EDUCATION

Keywords: Files University; Educational Patrimony; History of Education.

[189] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, tatianeviero@gmail.com

Considerações Iniciais

As fontes são indispensáveis para a História, podendo serem as mais variadas como as fontes orais, impressas, arqueológicas, biográficas, audiovisuais, etc. O acervo arquivístico integra-se a essas fontes, muitas vezes infelizmente, acumulados de forma desordenada e largados a própria sorte no limbo do esquecimento, onde os pesquisadores ficam privados de consultá-los. Mas, há também os acervos que são recuperados, preservados e disponibilizados aos que anseiam e necessitam em pesquisá-los.

Houve um momento da História em que o homem começou a se preocupar em obter uma forma de perpetuar as informações que comprobatórias, assim, surgiu o sistema de escrita e com ele os primeiros arquivos administrativos.

Os documentos de arquivos fazem parte da sociedade, resultam da atividade humana e pode-se defini-los como conjunto de documentos produzidos e recebidos por uma pessoa física ou jurídica, pública ou privada, possuem natureza orgânica em sua acumulação e são conservados para fins de prova e informação (PAES, 2004). O termo arquivo também aplica-se ao móvel de guarda dos documentos e a instituição responsável pela sua gestão, guarda e preservação.

Por possuírem organicidade em sua acumulação, os arquivos constituem-se no que se chama em Arquivologia, de fundos documentais, que conforme Bellotto (2006) são indispensáveis para a ordenação dos arquivos permanentes[190], e que a autora define como

> abarca documentos gerados/recebidos por entidades físicas ou jurídicas necessários à sua criação, ao seu funcionamento e ao exercício das atividades que justifiquem a sua existência mesma, descartando-se assim, a caracterização de coleção

[190] Os documentos de arquivo passam por alguns estágios de vida ou idade, a isso se denomina ciclo vital dos documentos, onde na primeira idade são chamados de arquivos correntes, servindo à administração, possuindo valor primário, ainda não servem a pesquisa, na segunda idade ou arquivos intermediários, os mesmos não mais consultados frequentemente, porém, aguardam um prazo precaucional e sua destinação final (recolhimento ao arquivo histórico ou eliminação), na terceira idade ou arquivos permanentes, são recolhidos os arquivos que após uma análise criteriosa de avaliação são julgados como possuindo valor secundário ou histórico, por isso de também chamados de arquivos históricos, onde são disponibilizados aos pesquisadores.

> (documentos reunidos por razões científicas, artísticas, de entretenimento ou quaisquer outras que não as administrativas (BELLOTTO, 2006, p. 129 e 130).

Neste trabalho tem-se por objetivo salientar a relevância dos arquivos universitários como fonte de pesquisa para estudos em História da Educação e os desafios referentes à avaliação e conservação destes documentos. Para o alcance deste objetivo vamos partir do pressuposto do tratamento arquivístico que vem sendo aplicado na Universidade Federal do Rio Grande-FURG.

Não são muitas as publicações referentes aos acervos documentais, as fontes primárias para o uso da História da Educação (CASIMIRO, LOMBARDI, MAGALHÃES, 2009) por isso, da escolha deste tema, para contribuir com estudos da área e seus pesquisadores, além de ressaltar o arquivo como um lugar de memória e História e vida e não como um mero local de depósito.

História da Educação: os Arquivos Universitários como Fonte de Pesquisa

A História da Educação é integrante da História, que por sua vez "emerge, pois, como um problema não apenas prático, mas também teórico" (SAVIANI, 2006, p. 08). Para o autor, o significado da educação, está ligado ao significado da História, em relação à investigação histórico-educativa essa implicação possui um duplo reforço: "do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em História da Educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica" (p. 12).

De acordo com Pesavento (2004) foi em decorrência da vertente neomarxista inglesa e da história francesa dos *Annales* que resultaram na abertura da nova corrente historiográfica chamada de História Cultural ou Nova História Cultural. A História também passou uma crise de paradigmas e atualmente, encontra-se em alta em consequência da sua nova abordagem do passado, deixaram-se o viés marxista onde a cultura era integrante da superestrutura, como reflexo da infraestrutura e, também as concepções que compunham a cultura erudita

à cultura popular. A nova História Cultural pensa a cultura como “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2004, p. 15).

A construção historiográfica emerge das fontes de pesquisa ou históricas que para Saviani (2004) são produções humanas (com exceção das naturais); estão na origem; são testemunhos de atos históricos; a fonte do conhecimento histórico.

O historiador/pesquisador no seu percurso historiográfico, se utiliza das mais variadas fontes, entre elas, as documentais, Le Goff (1990) diz que o historiador não deve se distinguir de outros cientistas, ele deve trabalhar em seus documentos assim como o matemático trabalha em seus cálculos, o físico e o químico em suas experiências.

Deste modo, os historiadores são levados aos arquivos para a realização de consultas em documentos que são portadores de memórias. Muitas vezes, as informações que os arquivos contêm, podem ser fidedignas, pois, nascem em decorrência de funções; atividades; porém, em outros momentos podem estar “carregando” (ou não) algumas informações como, por exemplo, em uma ata de uma reunião onde o redator pode ter deixado de incluir algum ponto importante, ou algum fato ocorrido, sem entrar aqui no motivo da questão. Anos após, quem se utilizar deste documento para uma pesquisa, pode ficar privado de uma parcela da História. Portanto, é claro que podemos e devemos utilizá-los como fonte de pesquisa, contudo, não podemos considerá-los como donos da verdade absoluta, como nos pregava o paradigma positivista. É importante que o historiador/pesquisador sempre que possível, se apodere também de outras fontes de pesquisa, que muitas vezes tem por função vir a complementar as informações obtidas.

Para Farge (2009) os arquivos talvez não digam a verdade, mas digam da verdade, são elementos da realidade que devido ao seu surgimento em um dado momento histórico, produzem sentido, é preciso trabalhar sobre seu surgimento, tentar decifrá-lo. “Quem tem o sabor do arquivo procura arrancar um sentido adicional dos fragmentos de frases encontradas; a emoção é um instrumento a mais para polir a pedra, a do passado, a do silêncio” (FARGE, 2009, p. 38).

Em relação à História da Educação no que tange a realização de estudos sobre o ensino superior, esta muito tem a se valer dos acervos universitários, dentre

eles, os acervos arquivísticos. Os arquivos universitários podem ser definidos como os documentos originados/produzidos pelas instituições universitárias, tanto públicas quanto privadas no decorrer de suas funções, atividades, em decorrência do seu recebimento ou criação.

Sobre os arquivos universitários,

> ... são fontes de memória social, pois, além de retratarem a memória das instituições, também asseguram a história da sociedade através dos estudos, pesquisas e atividades de extensão, que são por elas desenvolvidas, gerando impacto direto para a comunidade. Todos os documentos de arquivo devem ser geridos conforme as normas, legislação e técnicas arquivísticas e isso não poderia ser diferente aos arquivos universitários, que necessitam e muito de uma gestão arquivística efetiva, que garanta o seu uso (corrente e intermediário) e preservação de sua memória (permanente) (VIERO, 2010, p. 14).

Quanto a pesquisa em fontes de arquivo escolares, Bacellar (2011) comenta a importância de documentos referentes à matrícula e frequência de alunos para estudos sobre a História da Educação e a necessidade da paciência como arma básica para o pesquisador que vai se aventurar por esses acervos, “os documentos isolados podem ser analisados em seu aspecto formal, qualitativo” (p. 610). Este mesmo autor comenta que nenhum documento é neutro, ele carrega consigo a opinião do autor ou instituição que criou e isto deve ser levado em conta pelo pesquisador quanto da sua investigação.

Cabe ao pesquisador a partir do seu problema de pesquisa escolher onde se aventurar pelo mundo fantástico das fontes, dentre elas os acervos arquivísticos, que além de retratarem fragmentos de uma realidade passada, parecem dialogar com o pesquisador, da mesma forma que um leitor com seu livro, essa é a experiência desfrutada nos arquivos.

Os Arquivos Universitários: da Gestão a Preservação

Os arquivos universitários quando atingem a terceira idade (arquivos históricos) tornam-se depositários da memória[191] institucional. Porém, muitas vezes, esta característica é desconhecida até mesmo na própria universidade. Assim, é comum a acumulação de massa documental sem nenhum tratamento arquivístico nestas instituições, acarretando em problemas como: falta de espaço, documentos perdidos no meio da massa documental e ineficiência na preservação das mesmas (VIERO, 2010, p. 12).

Para a devida disponibilização e acesso do acervo arquivístico aos pesquisadores/usuários a gestão documental faz-se imprescindível, pois é ela que irá propiciar e perpetuar as informações de valor histórico para a pesquisa.

Entende-se por gestão documental,

> O trabalho de assegurar que a informação arquivística seja administrada com economia e eficácia; que seja recuperada, de forma ágil e eficaz, subsidiando as ações das organizações e tornando mais confiável o processo de tomada de decisão e a preservação da história e da memória (MORENO, 2008, p. 84).

Na corrente da Arquivística Integrada[192] utilizada no Brasil as principais atividades que integram a gestão de documentos são: a classificação, a avaliação e a descrição. Neste trabalho porém, nosso foco intensifica-se na avaliação e na descrição. Para Paes (2004) a gestão documental abrange três fases básicas: a produção, a utilização e a destinação.

A gestão documental agrega todas as atividades e rotinas quanto a produção, utilização e destinação de documentos, esta última por sua vez, visa a eliminação ou recolhimento da documentação. Para isso, a gestão se vale da avaliação de documentos que segundo Paes (2004) trata-se da análise e avaliação dos documentos com objetivo de estabelecer prazos de guarda determinando os que serão recolhimentos ao arquivo permanente ou histórico ou os que serão

[191] O que passou não está definitivamente inacessível, pois é possível fazê-lo reviver graças a lembrança (CANDAU, 2012).

[192] Essa corrente arquivística referente à gestão de documentos é contribuição dos autores Rousseau e Couture, abordam a gestão de forma global, gerencia-se o documento simultaneamente, considera-se o valor primário e secundário dos mesmos Moreno (2008, apud Rousseau e Couture, 1998, p. 84).

eliminados por terem perdido seu valor de prova ou informação para a pessoa ou instituição.

A avaliação documental é uma atividade arquivística muito complexa e para tanto, torna-se necessário a composição de uma comissão multiprofissional para este fim e é recomendado para instituições privadas e obrigatórios para as instituições públicas integrantes do Sistema Nacional de Arquivos – SINAR, conforme a Lei 8.159 de 08 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados.

Esta atividade é tão complexa que necessita de profissionais de diferentes áreas como: Arquivologia, História, Direito, Administração entre outros. É após o processo de estudo e análise que o documento receberá a sua destinação final (guarda ou eliminação). É um processo muito delicado, pois como termos certeza da eliminação ou guarda de um documento? Poder-se-á guardar todos os documentos produzidos? E em quais condições? Não será melhor a opção de guarda de uma parte da produção documental em boas condições de conservação e acesso do que todos, o que é praticamente impossível a uma instituição, sem condições de acesso?

A descrição documental por sua vez “é uma tarefa típica dos arquivos permanentes” (BELLOTTO, 2006, p. 173), como o próprio nome diz, tem por objetivo descrever os fundos, as séries/classes ou documentos custodiados no Arquivo. Desta tarefa resultam os instrumentos de pesquisa que para Bellotto (2006) são vitais para o processo historiográfico. Os instrumentos mais utilizados no Brasil são: os guias, os inventários e os catálogos. São eles que irão fornecer os primeiros subsídios para o pesquisador. Por isso, de sua relevância para a pesquisa nos arquivos permanentes, históricos ou de custódia.

Sobre a preservação documental pode-se entender que a mesma agrega todas as atividades voltadas a salvaguarda dos documentos e ao contrário do que se acha na maioria das vezes, a mesma deve iniciar-se ainda nos arquivos correntes. Para Howes (2009) a preservação documental trata de todos os assuntos relacionados a deterioração dos documentos, abrange uma política global que contempla questões administrativas e financeiras; investigações científicas sobre os materiais dos documentos e medidas de higienização. A conservação compreende o

conjunto de medidas específicas e preventivas relacionadas a existência física do documento, já a restauração compreende medidas, reparos em documentos que já sofreram deterioração.

Guimarães (2012) salienta cinco questões que devem ser feitas quando da preservação de acervos culturais (arquivísticos, museológicos e bibliográficos) são elas: Por que preservar? O quê preservar? Como preservar? Quem deve preservar? Sabemos preservar?

São várias as causas de degradação documental sendo algumas delas: agentes biológicos (fungos, pragas como roedores); poluição ambiental; incidência direta de luz sobre os documentos; temperatura e umidade inadequadas.

A melhor forma de preservação é evitar a degradação do material, pois além de requerer mais recursos financeiros, há a possibilidade de nas intervenções realizadas nos documentos produzirem mais danos se não forem feitas por profissionais especializados e as informações perdidas não podem ser recuperadas. Neste momento é que justifica-se muitas vezes a preservação de uma parcela da documentação produzida por uma instituição ou pessoa (documentos que após a avaliação da comissão competente julgar como de valor histórico/permanente) do que preservar sua totalidade de forma desordenada e sem os devidos cuidados.

Atividades de Preservação e Pesquisa Documental Desenvolvidas no Acervo Arquivístico da FURG

A Universidade Federal do Rio Grande - FURG assim como outras universidades federais, passa por um grande momento de expansão e conquistas, dentre as quais, se destaca a criação do Arquivo Geral que nasce com a incumbência da realização da gestão documental da universidade. A idealização do setor de Arquivo Geral após algumas tentativas não fecundas começou a se tornar possível em 2008 com a contratação da primeira arquivista por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, e a realização dos primeiros trabalhos para conhecimento da massa documental acumulada. Atualmente contando com três arquivistas o Arquivo Geral além da gestão documental, também ocupa-se da conservação do acervo.

O Arquivo Geral proporciona aos docentes e técnicos a oportunidade de desenvolverem projetos que busquem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, aos acadêmicos a união entre a teoria e a prática arquivística e subsidiar a consulta dos documentos aos pesquisadores.

O arquivista é gestor da informação, que organiza, conserva, disponibiliza, difunde, recupera e dá acesso às informações contidas no acervo por ele custodiado, mas a preservação documental torna-se fundamental neste processo. Por isso, devido aos fundos documentais que encontravam-se dispersos e em estado de risco, medidas imediatas e preventivas tornaram-se necessárias.

Primeiramente, foi realizado um diagnóstico para determinar as características, a quantidade da documentação e o mapeamento dos problemas relativos ao seu estado de conservação. Foram identificados os fatores ambientais, a existência de agentes biológicos, as intervenções realizadas nos documentos e possíveis problemas no manuseio de documentos. No momento, está sendo realizada a higienização mecânica dos dossiês (realizado com trincha de cerdas macias em ambos lados do documento) a extração de objetos metálicos (grampos e clipes) para a preservação do suporte.

Muitos documentos encontravam-se dispersos em lugares inadequados para a sua guarda e em situação de risco, porém, com a criação da Coordenação de Arquivo Geral da Universidade, tais documentos foram recolhidos para o Arquivo e atualmente, podem ser disponibilizados para a pesquisa. O Arquivo possui fundos abertos e fechados em seu acervo, dentre eles, os fundos fechados das primeiras faculdades que deram origem a criação da universidade como: a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Direito Clóvis Bevilaqua, a Faculdade Católica de Filosofia, a Faculdade de Engenharia Industrial e a Faculdade de Ciências Econômicas. Alguns desses fundos já foram utilizados para pesquisas de mestrado em História da Educação[193].

Aos poucos a equipe técnica do Arquivo está procedendo a descrição documental dos fundos e atualmente o fundo Faculdade de Direito Clóvis Bevilaqua,

[193] **Escola de Engenharia Industrial: a gênese do ensino superior na cidade do Rio Grande (1953-1961)** de autoria de Vanessa Barrozo Teixeira e **Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande/RS: primeiros anos da formação docente no ensino superior (1960-1969)** de autoria de Josiane Alves da Silveira, ambas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação.

já foi descrito, a descrição proporciona a elaboração de instrumentos de pesquisa[194] que auxiliam o pesquisador em sua pesquisa.

Assim, a Coordenação de Arquivo Geral é uma unidade administrativa que preserva a história e memória da Universidade e também oportuniza a acadêmicos a realização de estágio curricular, participação em bolsas de extensão, entre outras atividades.

Considerações Finais

O caso específico da Universidade Federal do Rio Grande-FURG demonstra o quanto as medidas de conservação preventiva são indispensáveis para a salvaguarda do acervo e a conseqüente disponibilização para os pesquisadores. Ressalta-se também a complexidade do processo de avaliação documental que determina a "vida" ou a "morte" dos documentos, já que a guarda de sua totalidade é praticamente inviável. Para Martins (1992) compete às universidades, como produtoras e difusoras do conhecimento, cuidar de sua documentação histórica. Existem algumas iniciativas promissoras e deve-se estimular o desenvolvimento de uma mentalidade de preservação da memória nacional, neste e em outros campos é impossível conservar todos os documentos.

Os acervos arquivísticos permanentes das universidades constituem o seu patrimônio documental e devem por isso, receber todo o tratamento necessário a sua preservação e acesso, tais procedimentos iniciam-se ainda no momento de sua produção, portanto, sugere-se a realização de programas que capacitem os servidores quanto ao manuseio da documentação.

Os arquivos universitários são fontes de memória institucional e social, pois, além de retratarem a memória das instituições, também asseguram a história da sociedade através dos estudos, pesquisas e atividades que são por elas desenvolvidas, gerando impacto direto para a comunidade. Todos os documentos de arquivo devem ser geridos conforme as normas, legislação e técnicas disponíveis e isso não poderia ser diferente aos arquivos universitários, que necessitam e muito

[194] Para o Arquivo Nacional (2005, p. 108) "meio que permite a identificação, localização ou consulta a documentos ou a informações neles contidas".

de uma gestão arquivística efetiva, que garanta o seu uso (arquivos corrente e intermediário) e preservação de sua memória (arquivo permanente).

Aponta-se igualmente que um fundo arquivístico não deve ser disperso, alienado, pois, isto compromete a sua ordem orgânica de produção o que geralmente, pode prejudicar o processo da pesquisa, pois as informações ficam fragmentadas.

Como se pôde ver os arquivos universitários são relevantes fontes de pesquisa para estudos em História da Educação. Porém, assim como em outros acervos são muitos ainda os desafios referentes à sua avaliação e conservação.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). Dicionário brasileiro de terminologia arquivística. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. (Publicações Técnicas; nº 51)

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. Fontes Históricas. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 23-79.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Arquivos permanentes: tratamento documental. 4 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CANDAU, Joël. Memória e identidade. Tradução de Maria Letícia Ferreira. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt S.; LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha. (org.). A pesquisa e a preservação de arquivos e fontes para a educação, cultura e memória. Campinas: Alínea, 2009.

FARGE, Arlette. O sabor do arquivo. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: EDUSP, 2009.

GUIMARÃES, Lygia. Preservação de acervos culturais. In: SILVA, Maria Celina Soares de Mello e (org). Segurança de acervos culturais. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2012. p. 73-92.

HOWES, Robert. Apresentação. In: The British Library National Preservation Office. Preservação de documentos: métodos e práticas de salvaguarda. 3. ed. tradução de Zeny Duarte. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 09-28.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Tradução de Bernardo Leitão [et al]. Campinas: UNICAMP, 1990.

MARTINS, Roberto de Andrade. O Sistema de Arquivos da universidade e a memória científica. Anais do I Seminário Nacional de Arquivos Universitários. Campinas: UNICAMP, 1992, p. 27 – 48. Disponível em: <http://www.ifi.unicamp.br/~ghtc/ram-r43.htm>Acesso em 25. Out. 2012.

MORENO, Nádina Aparecida. Gestão documental ou gestão de documentos: trajetória histórica. In: BARTALO, Linete; MORENO, Nádina Aparecida. (org.) Gestão em Arquivologia: abordagens múltiplas. Londrina: Eduel, 2008. Cap. 3, p. 71-88.

PAES, Marilena Leite. Arquivo: teoria e prática. 3 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e História Cultural. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. História e História da Educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2006. p. 07-15.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre a História da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). Fontes, história e historiografia da educação. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2004. p. 03-12.

VIERO, Tatiane Vedoin. Necessidades de informação e acesso dos usuários de arquivos nas Universidades Federais do rs. 2010. 59 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-graduação Gestão em Arquivos, Departamento de Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, São João do Polêsine, 2010.

QUESTÕES DA LINGUAGEM EM ARTAUD E BENJAMIN

Luiz Gustavo Bieberbach Engroff [i]

Segundo a pesquisadora Kátia Muricy, experiência e linguagem são dois dos grandes pilares que sustentam a filosofia de Walter Benjamin, que poderia ser pensada como "[...] uma forma de prosa que dispensa a coerência dedutiva da ciência, a lógica do sistema, o caráter coercitivo da demonstração matemática." [ii]

A afirmação acima, já se encontra implícita nos textos escritos pelo jovem Benjamin (1911 – 1918), mas que permanecem como base sólida para a sua escrita madura (1930). A filosofia de Kant é fundamental para a formação do pensamento de Benjamin em seu período juvenil, mas nem por isso, sua leitura deixou de ser crítica com relação a alguns pontos que não concordava. Apesar de ter a doutrina kantiana como base, havia alguns tópicos que Benjamin julgava fundamentais, mas não eram contemplados em tal filosofia. Foi num desses artigos juvenis, intitulado *Sobre o programa de uma filosofia futura,* que Benjamin discorre sobre o assunto:

> "A tarefa central da filosofia futura é a de extrair e explicitar as noções mais profundas da contemporaneidade e de pressentimentos que o futuro seja capaz de criar, em relação ao sistema kantiano. A continuidade histórica assegurada pela integração ao sistema kantiano é a única de decisivo alcance sistemático." [iii]

A tarefa desta filosofia vindoura, de certa maneira, é converter em conhecimento certas percepções de Benjamin, correlacionando-as com o sistema kantiano, principalmente numa proposta de conceito de experiências mais amplo e elevado. "É de vital importância para a filosofia futura reconhecer e separar os elementos do

pensamento kantiano para decidir quais devem ser conservados e protegidos, e quais descartados ou reformulados.” [iv]

Pela leitura de Benjamin, Kant sustentava que o conceito de experiência seria fundamentado pelo conhecimento científico, deixando de lado toda a sua dimensão metafísica e só teria encontrado a solução para um dos aspectos que compõem o estudo do conhecimento:

> “[...] aquele que representa a certeza do conhecimento que permanece, o lado *da validade intemporal do conhecimento*. O segundo aspecto, o da *integridade de uma experiência efêmera*, isto é, o da experiência temporal e de sua certeza, não teria sido considerada por Kant [...] [v]

Esta filosofia teria como proposta o estabelecimento de um novo conceito de conhecimento que abarcasse a experiência derivada da consciência transcendental, que englobasse além da lógica, a essência religiosa. O encontro desta possibilidade, de construção de uma experiência na metafísica tinha como objetivo a busca por seu verdadeiro significado.

Segundo Benjamin, Kant jamais negou a possibilidade da metafísica. As principais deficiências em sua teoria do conhecimento aparecem nos seguintes elementos: a relação calcada apenas na relação do sujeito e objeto e na relação entre o conhecimento e uma suplantação da experiência calcada no empirismo humano. Kant trabalhava com uma noção empobrecida de experiência, que no decorrer dos anos foi enfatizada e disseminada pelos neo-kantianos.

A alternativa benjaminiana era a conquista de uma experiência que buscasse seus princípios constitutivos próprios e fosse atrelada à metafísica e à linguagem, deixando de lado a experiência calcada apenas nas ciências exatas. “[...] o conhecimento filosófico encontra sua única expressão na linguagem e não em fórmulas ou números”.[vi] Sua busca por uma “totalidade concreta da experiência” o

leva a uma crítica da sociedade moderna, carregada de valores iluministas que não consegue se desvencilhar: uma cultura filisteia, o utilitarismo do ensino, o culto de uma história evolutiva entre outros.

Os escritos acerca do tema iniciam com seu artigo *Experiência* (1913), que se refere a uma experiência com conotação negativa derivada de uma cultura da sociedade do adulto, que o autor nomeia como "filisteu". Este termo pode estar relacionado a uma série de características, entre elas, a de um indivíduo marcado pela ausência de sensibilidade para a poesia e as artes em geral, e com um raciocínio matemático e puramente utilitário, desprovido da capacidade de ousar. Por já ter experimentado a situação e não ter tido sucesso, impede que outros tentem ou tenham a mesma vontade e a esperança de que os resultados sejam diferentes. "Somente para o indivíduo insensível a experiência é carente de sentido e de imaginação." [vii]

A partir de seus primeiros escritos Walter Benjamin iria modificar e aprofundar o conceito de experiência, levando em conta o *tempo* próprio à modernidade, vista esta de maneira crítica. Nos textos de 1930, principalmente no ensaio *Experiência e pobreza* ("*Erfahrung um Artmut*"), a estrutura do conceito se altera, anunciando "[...] a ruptura radical com o passado cultural como exigência da contemporaneidade e saúda, com euforia iconoclasta, o advento de uma *nova barbárie*."[viii]

Benjamin aponta para o que ele chama de declínio da experiência (*"Verfall der Erfahrung"*), como um anúncio de ruptura à tradição partilhada de geração a geração. Segundo Muricy, a barbárie é comandada por homens que foram capazes do "gesto destrutivo" para substituição pelo novo. São desvinculados de tradição e possuem apenas olhos e pensamentos em prol do progresso. São homens que desempenham profissões de cunho essencialmente utilitários e para eles, o patrimônio cultural torna-se um obstáculo, algo inerte que deve ser esquecido.

> "Estar despossuído de passado significa não só constatar a pobreza do presente, mas também, principalmente, a urgência de inventar, em construir o novo. A miséria será a honestidade e a esperança desse homem moderno destituído de tradição." [ix]

Com o advento da sociedade moderna, se estabeleceu este declínio da *experiência* (*Erfahrung)*, que podemos associar a uma memória individual perfeitamente enraizada na memória coletiva. Teria ocorrido, progressivamente, o que poderíamos chamar hoje de uma espécie de massificação e/ou degradação da experiência, que Benjamin passaria a chamar, na sua fase madura, de *vivência* (*Erlebnis*). A vivência pode ser classificada como "um outro tipo de experiência". Uma experiência atrelada à modernidade e às figuras que nela habitam, solitárias e sem nenhum apreço às tradições. Com o declínio da *experiência* há um aumento da *vivência.*

Parece ser com a linguagem que Benjamin tenta constituir um novo caminho para uma experiência absoluta. "A linguagem, enquanto movimento de conexão de todas as coisas entre elas e com o homem, é vista como capaz de totalizar a experiência fragmentada do mundo."[x]

Grande parte dos conceitos de Benjamin encontra-se atrelada às suas reflexões sobre a questão da linguagem, que propõe um movimento contrário ao fugir das preocupações científicas e perspectivas utilitaristas, totalmente vinculadas à comunicação verbal e se voltar ao espiritual e ao religioso. Em um texto escrito em 1916, que de uma carta ao amigo Gerhard Sholem[xi] transformou-se no tratado *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem dos homens*, estão contidas as suas maiores contribuições do jovem ensaísta sobre o assunto:

> "Linguagem significa o princípio que se volta para a comunicação de conteúdos espirituais nos domínios em questão: na técnica, na arte, na jurisprudência ou na religião. Resumindo: toda comunicação de conteúdos espirituais é língua, linguagem, sendo a comunicação pela palavra apenas um caso particular: o da comunicação humana e do que a fundamenta ou do que se funda sobre ela." [xii]

Ampliando o conceito, além das manifestações do espírito humano, estão englobadas nesta teoria "absolutamente tudo", desde os eventos de ordem natural (animados ou inanimados) até as coisas construídas pelo homem, ou seja, toda expressão que comunique um conteúdo espiritual. A língua se comunica em si mesma ou através de sua própria linguagem. Aplicada ao homem, pode-se dizer que a sua essência espiritual comunica-se *na* língua falada em palavras, ao nomear as coisas que o rodeiam. "Somente o homem possui a linguagem perfeita do ponto de vista da universalidade e da intensidade."[xiii]

Benjamin encontra nos primeiros capítulos do livro *Gênesis,* a fundamentação teórica para a sua reflexão em relação à natureza da linguagem. Segundo a Bíblia, Deus criou o homem a partir do barro e lhe deu o *dom* da língua.

De acordo com R. Wollin, Benjamin buscou nas teorias de um teólogo do século XIII, chamado Abraham Abufalia a sua concepção para a linguagem. Em suas ideias compreendia o entendimento que para os seres humanos só existiria a salvação caso houvesse uma recuperação das experiências vividas pela humanidade em sua origem. E esta experiência era a linguagem (o verbo), já que esta foi a forma na qual Deus criou todas as coisas.

Nos primeiros tempos, o homem conhecia a mesma língua de Deus, de forma que ele pudesse dar continuidade à missão da criação iniciada pela palavra divina. Mas após a expulsão de Adão e Eva do paraíso, a linguagem humana entrou num processo de degradação e a sua capacidade limitou-se não mais a inventar as coisas, mas somente a nomeá-las. "Pela palavra o homem está ligado à linguagem das coisas. A palavra humana é o nome das coisas." [xiv]

Na teoria benjaminiana, o homem atribui um nome à coisa de acordo com o que esta comunica a ele. Mesmo que a linguagem nomeadora seja intrínseca do homem, há outras linguagens além desta. Pode-se dizer que as coisas se comunicam com o homem, para que este possa nomeá-las. "[...] a comunicação das coisas é com certeza de tal tipo de comunidade que lhe permite abraçar o mundo inteiro como um todo indiviso." [xv] A linguagem é expressa de modos distintos nas diferentes coisas existentes: a língua dos objetos não é dotada de som. A sua comunicação se dá a

partir da sua materialidade. “[...] ela é mágica (pois também há uma magia na matéria).” [xvi]

Consideramos então que para Benjamin há três níveis por onde as línguas percorrem: a linguagem criadora (divina), a linguagem nomeadora (primórdios do ser humano) e a linguagem degradada, relacionada à concepção burguesa da língua. Segundo a qual, a palavra seria uma mera casualidade ou um signo das coisas, estipulado por um acordo qualquer. “A linguagem não fornece jamais *meros* signos” [xvii]

> “Apos sua assimilação da perspectiva marxista, nos anos trinta, os fenômenos da degradação da dimensão nomeadora da linguagem e do uso crescentemente instrumental das palavras, em função comunicativa, passaram a ser analisados menos em decorrência do pecado original e da expulsão do paraíso do que em consequência da ascensão da burguesia e do modo de produção capitalista.” [xviii]

Benjamin pontua que é possível formular uma teoria da linguagem com caráter metafísico, a partir do momento em que toda essência espiritual é ao mesmo tempo linguística.

> “No interior de toda configuração linguística reina o conflito do expresso e do exprimível com o inexprimível e inexpresso. Ao considerar este conflito, vislumbra-se na perspectiva do inexprimível, simultaneamente, a última essência espiritual.” [xix]

Ao equiparar essas duas instâncias (linguística e espiritual) se pode colocar lado a lado a intangibilidade da palavra e o caráter divino da essência espiritual

inexprimível. A arte compreende o espírito linguístico das coisas e a religião manifesta-se na essência espiritual mais elevada.

Benjamin reserva algumas reflexões sobre o conhecimento das formas artísticas e acredita que todos devem ser concebidos como linguagens. Linguagens que possam ser buscadas na natureza. O exemplo citado é a relação do canto com a linguagem dos pássaros, mas reforça que esta linguagem artística deve ser obtida a partir de um estudo acerca da doutrina dos signos. A relação entre linguagem e signo é originária e fundamental, para obtenção de uma filosofia da linguagem não fragmentária. “A linguagem nunca é somente comunicação do comunicável, mas é, ao mesmo tempo, símbolo do não comunicável.” [xx] Não há somente uma função comunicante, mas também uma função simbólica relacionada, que muitas vezes não aparece, mas está presente.

Segundo Benjamin, a natureza é muda, privada de linguagem. Este fato configura-se como seu grande sofrimento. Mas, da mesma maneira que acontece com os objetos inanimados, há um contato entre ambos, segundo a comunicação emanada por ela. Esta língua muda pode encontrar afinidades com outra língua estranha a ela e de alguma maneira, esta decodificação pode ser vista como tradução.

Ao tentar ler o que emana da natureza, há um esforço de arrancar palavras deste silêncio, ou seja, traduzir esta mudez em expressão. Esta tentativa de traduzir, ou decifrar os códigos implícitos explicitados pela linguagem permite a materialização de inúmeros sentidos. No trabalho do tradutor, assim como do artista há uma distância rígida entre o que foi dito e o que se quer dizer.

Para tanto, há um movimento de duas forças que agem conjuntamente para que se possa constituir esta linguagem: uma receptividade ativa e uma espontaneidade que irradia. Desta relação, extrai-se uma tradução da linguagem das coisas para a linguagem do homem, adquirindo uma ampla significação a partir do momento em que se coloca uma língua como a tradução de todas as demais. “A tradução é a passagem de uma língua para outra por uma série de contínuas metamorfoses [...] e não regiões abstratas de igualdade e similitude [...]”[xxi]

Podemos encontrar uma relação entre a teoria da linguagem formulada por Benjamin e as ideias, acerca da linguagem teatral, defendidas pelo poeta e ator francês Antonin Artaud.[xxii] Estas ideias transmitidas, muitas vezes através de seus manifestos (1926-1929), propunham um teatro que se servisse de todas as linguagens e buscasse o espírito para que pudesse produzir as suas manifestações. Que não permanecesse numa ideia única e petrificada, mas que procurasse "[...] romper a linguagem para tocar na vida [...] [xxiii]

Influenciado pelas ideias de teóricos simbolistas e surrealistas, o primeiro ensaio de impacto de Artaud foi *A evolução do cenário*, de 1924, no qual ele formula uma ruptura entre o que se pensava do teatro até então, ressaltando que o teatro deveria "[...] voltar à vida, não a maneira dos naturalistas, mas num nível mais místico e metafísico." [xxiv] Opunha-se ao teatro ocidental que vinha sendo feito até então, extremamente calcado no texto, e considerava o pensamento discursivo como um bloqueio à liberdade do espírito do ator e do espectador.

Segundo reflexões do pesquisador teatral Matteo Bonfito,[xxv] a história teatral do ocidente é alinhavada a partir de considerações e ideias contidas na *Poética* de Aristóteles e que tal acontecimento provocou algumas consequências, que de alguma maneira ou outra, ainda influenciam o fazer teatral contemporâneo. Ater-me-ei aquela que mais interessa no momento: o primado do texto dramático como cerne para o pensamento sobre fenômeno teatral. Os estudos relacionados ao teatro ocidental normalmente deixavam de lado outros elementos constituintes do teatro, principalmente seus aspectos cênicos (atuação/representação, espaço, corpo entre outros). Supõe-se a partir destes dados, que a linguagem teatral é composta apenas por elementos constituintes do texto dramático. Afirmação que hoje em dia não se pode mais sustentar.

Influenciado explicitamente por Aristóteles e sua poética, cujos princípios são constantemente referenciados no corpo textual de seu tratado, François Hédelin - mais conhecido como abade d'Aubignac - redige *La pratique du théâtre* em 1657. Sua obra tinha a pretensão de mostrar que "[...] o teatro tinha mudado de face, uma outra *prática de teatro* tinha vindo à luz e tomado a dianteira." [xxvi] Segundo palavras do próprio d'Aubignac a prática de teatro a que este se referia era a prática do

dramaturgo: “Ao longo desta obra não tive outro propósito senão o de instruir o poeta de várias particularidades que julguei muito importantes para que se forme a contento uma peça de teatro.” [xxvii] Os tratados do mesmo período, simplesmente ignoravam um dos elementos fundamentais do jogo teatral: o ator, que possuía papel fundamental na representação, materializando as palavras escritas pelos dramaturgos, através de sua ação presente.

Apenas no século XVIII, com o aparecimento de *L’art du théâtre,* de François Riccoboni (1750) que há uma preocupação em distinguir a arte do teatro e sua poética.

> “O teatro não é mais a arte de escrever com vistas à representação, mas a arte de representar o que foi escrito. Deslocamento de capital importância, que traz em si com autonomia do pensamento sobre o jogo do ator, toda a emergência futura da encenação.” [xxviii]

Foi somente na segunda metade do século XIX, em âmbito ocidental, que o termo encenação é amplamente conhecido, utilizado e “[...] designa a atividade que consiste num arranjo, num certo tempo e num certo espaço de encenação, dos diferentes elementos de interpretação cênica de uma obra dramática.” [xxix]

No final do século XX, uma parte significativa dos teóricos teatrais acreditava na possibilidade de que as palavras não davam conta do emaranhado de elementos em que era composto o teatro. “[...] o teatro deve oferecer não é nem uma análise de caráter, nem enredos bem-feitos, mas ação, ação cheia de surpresas e com muitas vezes sem solução [...]” [xxx], a exemplo das manifestações teatrais oriundas dos países asiáticos.

Retornando às reflexões propostas por Bonfitto no contexto da teoria teatral presente no oriente, há inúmeros exemplos de trabalhos provenientes do século XV, que analisava o “fazer teatral” como uma linguagem que compreende inúmeros

elementos, não se restringindo apenas à sua poética. Enquanto no Ocidente, no que se refere ao teatro oficial,[xxxi] permaneceu no âmbito de uma linguagem teatral vinculada apenas ao texto, o Oriente ampliava esta concepção alcançando uma ampla gama de elementos, conectando inúmeros fragmentos abarcados numa linguagem plena.

Artaud defendia a ideia de que as palavras por si só eram incapazes de captar a essência interior do homem e encontrou um modelo para uma possível sinalização do problema, quando assistiu o desempenho de bailarinos balineses em Paris: um espetáculo composto de inúmeros elementos como a dança, mímica, pantomima e música. Em seu ensaio *Sobre o teatro balinês*, a revelação que encontrou na performance dos balineses foi a concretude de um teatro que fornecia uma possibilidade física e não apenas verbal atrelada ao texto escrito.

O que Artaud parecia querer expor era que o teatro possuía uma linguagem teatral própria, considerando-o como uma arte independente, assim como a pintura, a música e a dança, acabando com a sua sujeição à palavra. A proposta de Artaud era a descoberta de alguns segredos relativos à harmonia linear que pudesse atuar no cérebro, como um "reagente químico". Surge então um questionamento sobre esta linguagem teatral pura:

> "[...] trata-se de saber se ela é capaz de atingir o mesmo objeto interior que a palavra; se do ponto de vista do espírito e teatralmente, ela pode pretender a mesma eficácia intelectual que a linguagem articulada. Em outras palavras, é possível perguntar se ela pode, não precisar pensamentos, mas *fazer pensar*, se pode levar o espírito a assumir atitudes profundas e eficazes de seu próprio ponto de vista." [xxxii]

A sua crítica à "enfermidade espiritual do Ocidente" continua, ao explanar sobre a confusão que se faz igualando o esteticismo ao complexo conceito de arte,

pensando na existência de uma pintura que só servisse para pintar, a dança apenas numa sequência de movimentos, deixando de lado toda a vinculação com suas características místicas. O teatro deve “expressar suas verdades secretas”, mostrar se por inteiro buscando possibilidades de se expressar pelas formas – gestos, sons, plasticidades, etc. Uma volta à sua reconexão com o universo, seu aspecto religioso e ritualístico.

Artaud não nega que as palavras tenham suas faculdades metafísicas, mas que estas devem ser concebidas como gestos num “plano universal”, segregando-as de sua tendência material e confortável que são utilizadas em nosso dia a dia. As palavras, como são utilizadas no teatro ocidental, são calcadas apenas no domínio psicológico ou moral, há a necessidade de abrir seu leque de possibilidades. As resoluções psicológicas atingidas pela linguagem das palavras são apenas uma delas. A linguagem espacial tomada a partir de gestos e movimentações podem expressar paixões e sentimentos tanto, ou melhor, que a linguagem das palavras. A cena é o espaço para ser preenchido na construção de uma linguagem concreta.

> “Digo que esta linguagem concreta, destinada aos sentidos e independente da palavra, deve satisfazer antes de tudo aos sentidos, que há uma poesia para os sentidos assim como há uma poesia para a linguagem e que a linguagem física e concreta à qual me refiro só é verdadeiramente teatral na medida em que os pensamentos que expressa escapam a linguagem articulada”[xxxiii]

Artaud utiliza uma imagem do por do sol como metáfora para exemplificar esta linguagem concreta. Relata que a verdadeira beleza do evento, nunca nos impressiona profundamente, mas sim aquilo que “estamos perdendo”. Assim, parece nos querer dizer que uma linguagem teatral totalmente calcada nas palavras, somente com seu sentido linguístico e como são utilizadas em nosso cotidiano, impedem o real aparecimento da poesia em nosso pensamento. Pois “[...] uma

imagem, uma alegoria, uma figura que mascare o que gostaria de revelar tem mais significação para o espírito que as clarezas proporcionadas pelas análises das palavras."[xxxiv]

Portanto, Artaud acreditava que o caráter metafísico do teatro seria atingido apenas a partir da construção desta linguagem, que ele tinha experienciado ao assistir à apresentação do Teatro de Bali. Linguagem esta composta por gestos, signos e atitudes que poderiam desenvolver consequências físicas e poéticas em diversos estados da consciência e sentidos. A linguagem utilizada no teatro deveria deixar de lado suas concepções "humanista e realista" e concentrar-se em seu aspecto íntimo: "religioso, místico e encantatório".

Partilhando desta mesma premissa, a teoria de Benjamin sobre a linguagem parece afirmar que a dimensão que compreende o assunto não se restringe apenas à sua expressão verbal, ao utilizar as palavras com determinado fim, ou seja, apenas para revelar argumentos encontrados na mente humana. O seu uso abrange os domínios não verbais, através dos quais existe uma possibilidade de maior potência de expressividade. Reforçando o que já foi dito no início deste ensaio: "[...] a existência da linguagem estende-se não apenas a todos os domínios de manifestação do espírito humano, ao qual, num sentido e outro, a língua sempre pertence, mas absolutamente a tudo." [xxxv]

Além das aproximações entre a teoria da linguagem, num contexto geral, e as ideias de Artaud sobre uma linguagem concreta do teatro, parece haver outros pontos de conexão entre as ideias de ambos. A crítica à modernidade elaborada por Benjamin, a partir de seus ensaios que contêm suas ideias sobre experiência, barbárie e utilitarismo, pode encontrar alguns ecos em algumas proposições feitas pelo ensaísta francês em seus manifestos sobre a crueldade. Mesmo que suas proposições sejam direcionadas ao espectador, podem servir de reflexão para a sociedade moderna, pois para Artaud, a tarefa do teatro é "[...] revelar o âmago da treva na própria vida" [xxxvi].

Em sua primeira *Carta sobre a crueldade,* Artaud justifica a utilização do termo crueldade, considerando-o num sentido mais amplo e não apenas ao usual que lhe é

atribuído. Num contexto mais filosófico, “[...] crueldade significa rigor, aplicação e decisões implacáveis, de terminação irreversível, absoluta.”[xxxvii] Segundo o autor, atribui-se erroneamente à concepção deste termo um sentido atrelado ao sangue e à carnificina ou a uma atividade gratuita com intuito de a um mal físico. Este aspecto torna-se apenas um detalhe em relação ao todo que sua proposta tenta sustentar.

Na concepção do poeta, todos sofrem desta aplicação. Tanto os torturadores quanto torturados. Existe uma submissão a certas necessidades, que todos os componentes da sociedade moderna são subjugados a suportar, compreendidas através das armadilhas deste meio onde se encontram: suas moralidades, seus tabus e suas instituições. A crueldade não é acrescentada ao pensamento, ela sempre esteve ali. Apenas lhe falta a consciência de sua existência. “No mundo manifesto, e metafisicamente falando, o mal é a lei permanente, e o que é bem é um esforço e já uma crueldade acrescida à outra.”[xxxviii]

A desproporção existente entre sentimento e linguagem que tanto incomodava Artaud era considerada por ele como uma crise cultural geral. E este via no teatro, explicitado em seu segundo manifesto sobre *O Teatro da Crueldade*[xxxix] uma maneira do homem de fugir às inquietudes de sua época. Mas, de um modo que lhe fosse peculiar, opondo-se à atual tendência econômica, utilitária e técnica em que a sociedade de seu tempo estava mergulhada. “Perguntar-me-ão que pensamentos são esses que a palavra não pode explicar e que, muito melhor do que através da palavra, encontrariam sua expressão ideal na linguagem concreta e física do palco.” [xl]

Para tanto, acreditava numa retorno as inspirações de textos antigos que contam mitos da origem do homem. Um retorno do homem ao seu íntimo, deixando de lado o homem social, deformado por inúmeros fatores doutrinadores. Como forma, defendia um teatro baseado especificamente na sua performance, acrescentando imagens e movimentos para serem apreciados não apenas pelos olhos e ouvidos de seus espectadores, mas também por seu espírito. Mesclando objetos, ritmo, silêncios, gritos e murmúrios e por que não, palavras, tomadas num sentido encantatório, verdadeiramente mágico na criação de uma linguagem plena de significados.

Benjamin também retornava a antigos textos para a construção de seu pensamento. Sua visão era voltada para o passado na tentativa de buscar soluções para o presente, acreditava que de alguma maneira compreendendo-se nosso ponto de partida, poderíamos criar um ambiente mais favorável para reconstrução do mundo.

Um retorno à própria essência do ser humano parece ser o que ambos os autores, num contexto mais amplo, defendiam em suas teorias. Neste retorno, a busca na linguagem pode ser entendida como um meio pelo qual a sua essência espiritual se manifesta e este fluxo energético não pode deixar de percorrer a natureza. Esta constatação pode ser confirmada pelas palavras de Artaud:

> "Mas, se voltarmos, por pouco que seja, às fontes respiratórias, plásticas, ativas da linguagem, se relacionarmos as palavras aos movimentos físicos que lhes deram origem, se o aspecto lógico e discursivo da palavra desaparecer sob seu aspecto físico e afetivo, isto é, se as palavras em vez de serem consideradas apenas pelo que dizem gramaticalmente falando forem ouvidas pelo seu ângulo sonoro, forem percebidas como movimentos, e se estes movimentos diretos e simples tal como os temos em todas as circunstâncias da vida e como os autores não os têm suficientes em cena, a linguagem da literatura se recomporá, se tornará viva, e ao lado disso, como nas telas de alguns próprios pintores, os próprios objetos começarão a falar." [xli]

As aproximações entre as obras são inúmeras. Mas o importante talvez seja constatar que Benjamin, ao se libertar parcialmente dos conceitos do sistema Kantiano, que concerne ao seu lado mais cientificista, estruturou uma teoria da linguagem que pode ser tomada como parâmetro para inúmeras expressões artísticas, não apenas à literária. Abarcado num complexo sistema filosófico que encontra ecos em outros pensadores contemporâneos a ele, completando lacunas e

suscitando reflexões acerca do amplo domínio da linguagem na história da humanidade.

Referências bibliográficas:

ARTAUD, Antonin. O teatro e seu duplo. Tradução: Teixeira Coelho. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BENJAMIN, Walter. Experiência. In: _____. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. Tradução: M. V. Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

_____. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. In: _____. Escritos sobre mito e linguagem. (1915-1921) São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. Sobre el programa de la filosofia futura. In: _____. Iluminaciones IV: Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Tradução: Roberto Blatt. Madrid: Taurus, 2001.

BONFITTO, Matteo. O ator compositor. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CARLSON, Marvin. Teorias do teatro: estudo teórico-crítico dos gregos à atualidade. Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

GUÉNOUN, Denis. O teatro é necessário? Tradução: Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KONDER, Leandro. Walter Benjamin: O marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

MURICY, Kátia. Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2009.

PATRICE, Pavis. Dicionário de Teatro. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SCHOLEM, Gershom Gerhard. Walter Benjamin: a história de uma amizade. Tradução: Geraldo Gerson de Souza, Natan Nobert Zins e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

[i] Ator e Mestrando em Literatura pelo Programa de Pós-graduação em Literatura (PPGLit), da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista do CNPQ, modalidade GM, com orientação do Prof. Dr. Cláudio Celso Alano da Cruz e coorientação da Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima de Souza Moretti.

[ii] MURICY, Kátia. Introdução. In: _____. *Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin.* Rio de Janeiro: NAU Editora, 2009, p.16.

[iii] BENJAMIN, Walter. Sobre el programa de la filosofia venidera. In: _____. *Iluminaciones IV: Para una crítica de la violencia y otros ensayos.* Madrid: Taurus, 2001, p. 75, tradução nossa.

[iv] Ibid., p. 77, tradução nossa.

[v] MURICY, Kátia. *A metafísica da juventude.* Op. cit., p.74.

[vi] BENJAMIN, Walter. Op. cit., p. 84, tradução nossa.

[vii] BENJAMIN, Walter. Experiência. In: _____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.* São Paulo: Summus, 1984, p. 24.

[viii] MURICY, Kátia. Alegoria moderna. Op. cit., p.198.

[ix] Ibid., p. 200.

[x] MURICY, Kátia. Introdução. Op. cit., p.18.

[xi] Gershom Gerhard Scholem (1897-1982) historiador e teólogo judeu-alemão trocou cerca de trezentas correspondências com Walter Benjamin entre 1915 e 1940. Muitas se perderam, outras se tornaram embriões de seus primeiros ensaios, muitos publicados postumamente e cerca de cento e trinta compõe a livro *Walter Benjamin: a história de uma amizade.*

[xii] BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. In: _____. *Escritos sobre mito e linguagem. (1915-1921)* São Paulo: Editora 34, 2011, p. 50.

[xiii] Ibid., p. 57.

[xiv] Ibid., p. 63.

[xv] Ibid., p. 72.

[xvi] Ibid., p. 60.

[xvii] Ibid., p. 63.

[xviii] KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: O marxismo da melancolia.* Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999, p. 38.

[xix] BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. Op. cit., p. 59.

[xx] Ibid., p. 72.

[xxi] Ibid., p. 64.

[xxii] Antonin Artaud (1896- 1948) nascido em Marselha escreveu inúmeros textos e ensaios para o teatro, inclusive *O teatro da crueldade* (1933) e seus manifestos homônimos subsequentes.

[xxiii] ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo.* Tradução: Teixeira Coelho. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.8.

[xxiv] CARLSON, Marvin. *Teorias do teatro: estudo teórico-crítico dos gregos à atualidade.* São Paulo: Editora UNESP, 1995, p. 379.

[xxv] BONFITTO, Matteo. *O ator compositor.* São Paulo: Perspectiva, 2002.

[xxvi] GUÉNOUN, Denis. *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 42.

[xxvii] AUBIGNAC *apud* GUENOUN, op. cit., p. 42.

[xxviii] Ibid., p. 42.

[xxix] VEINSTEIN *apud* PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 122.

[xxx] CARLSON, Marvin. Op. cit., p. 275.

[xxxi] A especificação “teatro oficial ou culto” é necessária, segundo Bonfitto, pois “[...] muitos são os documentos relativos às formas teatrais não-cultas, tais como a *Commedia dell’arte*, em que estão presentes reflexões sobre diferentes aspectos performáticos [...] (BONFITTO, 2002, p.15)
[xxxii] ARTAUD, Antonin. Op. cit., p. 76.
[xxxiii] Ibid., p. 36.
[xxxiv] Ibid., p. 79.
[xxxv] BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. Op. cit., p. 51.
[xxxvi] CARLSON, Marvin. Op. cit., p. 381.
[xxxvii] ARTAUD, Antonin. Op. cit., p. 118.
[xxxviii] Ibid., p. 120.
[xxxix] Ibid., p. 143.
[xl] Ibid., p. 36.
[xli] ARTAUD, Antonin. Op. cit., p. 140 e 141.