

**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**

Avaliação,
Políticas
e Expansão
**da Educação
Brasileira 8**

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira 8

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

| Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG) | |
|---|---|
| A945 | Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 8 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 8) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-465-8 DOI 10.22533/at.ed.658191007 1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.981 |
| Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422 | |

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DA UNIPAMPA NOS PRIMEIROS ANOS DE CRIAÇÃO - VISÃO INSTITUCIONAL | |
| Caren Rossi | |
| Alzira Elaine Melo Leal | |
| Katiane Rossi Haselein Knoll | |
| DOI 10.22533/at.ed.6581910071 | |
| CAPÍTULO 2 | 15 |
| A GUERRA DO CONTESTADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA APROXIMAÇÃO INDISPENSÁVEL NO MEIO-OESTE CATARINENSE | |
| Marco Andre Serighelli | |
| Vanessa Wegner Agostini | |
| DOI 10.22533/at.ed.6581910072 | |
| CAPÍTULO 3 | 25 |
| A PRIMEIRA IMPRESSÃO, OS DEVANEIOS EM BACHELARD E UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO | |
| Rafael Augusto Valentim da Cruz Magdalena | |
| Luciane de Souza Oliveira Valentim | |
| Elaine Cristina Balancieri Pereira | |
| André Augusto Gutierrez Fernandes Beati | |
| DOI 10.22533/at.ed.6581910073 | |
| CAPÍTULO 4 | 33 |
| AS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA A EDUCAÇÃO | |
| Bianca Cristina dos Santos | |
| DOI 10.22533/at.ed.6581910074 | |
| CAPÍTULO 5 | 41 |
| CARACTERIZAÇÃO DE PARÂMETROS (INDICADORES) EM COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO (COINFO): ESTUDO DE CASO EM HISTÓRIA DA CIÊNCIA COM O USO DE ABORDAGENS QUALITATIVAS | |
| Marcia Rosetto | |
| Regina Célia Baptista Belluzzo | |
| DOI 10.22533/at.ed.6581910075 | |
| CAPÍTULO 6 | 53 |
| DIÁRIO, CARTAS E CADERNOS: UMA ANÁLISE DOS ESCRITOS AUTOBIOGRÁFICOS DAS PRINCESAS ISABEL E LEOPOLDINA | |
| Jaqueline Vieira de Aguiar | |
| DOI 10.22533/at.ed.6581910076 | |
| CAPÍTULO 7 | 70 |
| ECOS MORAIS E CÍVICOS: UMA ANÁLISE DO AMBIENTE DE UMA BANDA MARCIAL EM TEMPOS DE DITADURA | |
| Rafael Montoito | |
| Rafael de Souza Velasco | |
| DOI 10.22533/at.ed.6581910077 | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 8 | 84 |
| EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO E INTEGRAÇÃO SOCIAL | |
| Patricia Melo Magoga Darcísio Natal Muraro | |
| DOI 10.22533/at.ed.6581910078 | |
| CAPÍTULO 9 | 96 |
| GRUPO PET-GEOLOGIA E O MUSEU DE GEOCIÊNCIAS NA ATUALIZAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GEOLOGIA DA UFPA | |
| Rosemery da Silva Nascimento Carlos Andrei Pedroso Da Silva Gabriel Silva De Araújo Pontes | |
| DOI 10.22533/at.ed.6581910079 | |
| CAPÍTULO 10 | 108 |
| HISTORIA DA ESCOLAS PÚBLICAS CARIOCAS: DESAFIOS DA EXPANSÃO NOS BAIRROS DA GAVEA E URCA | |
| Rosimeri da Silva Pereira Arlindo Carlos Silva da Paixão Franklim Rodrigues de Souza | |
| DOI 10.22533/at.ed.65819100710 | |
| CAPÍTULO 11 | 117 |
| MAPEAMENTO HISTÓRICO DA VINCULAÇÃO DE RECURSOS PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL | |
| Edugas Lourenço Costa Rafael Pavan | |
| DOI 10.22533/at.ed.65819100711 | |
| CAPÍTULO 12 | 131 |
| O PATRIMÔNIO CULTURAL NO CONTEXTO DAS NOVAS RURALIDADES DO SEMIÁRIDO NORDESTINO | |
| Gerciane Maria da Costa Oliveira Kyara Maria de Almeida Vieira Gionara Bruna Alves de Oliveira | |
| DOI 10.22533/at.ed.65819100712 | |
| CAPÍTULO 13 | 143 |
| O USO DE DOCUMENTÁRIOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO CONTEÚDO DE RELAÇÃO | |
| Lóren Grace Kellen Maia Amorim Maria Teresa Menezes Freitas | |
| DOI 10.22533/at.ed.65819100713 | |
| CAPÍTULO 14 | 153 |
| OLHARES - A FOTOGRAFIA E OS ESPAÇOS URBANOS NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ESPACIAL: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II | |
| Fátima Aparecida da Silva Faria Galvão dos Santos Erik Armando Queiroz | |
| DOI 10.22533/at.ed.65819100714 | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 15 | 164 |
| PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE TRABALHO DOCENTE | |
| Solange Martins Oliveira Magalhães | |
| DOI 10.22533/at.ed.65819100715 | |
| CAPÍTULO 16 | 177 |
| SOBRE AS UNIVERSIDADES: UM ESTUDO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ | |
| Oscar Edgardo N. Escobar | |
| DOI 10.22533/at.ed.65819100716 | |
| CAPÍTULO 17 | 186 |
| TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR | |
| Taira Carvalho Assis | |
| Laís Leni Oliveira Lima | |
| DOI 10.22533/at.ed.65819100717 | |
| CAPÍTULO 18 | 202 |
| TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS NO SÉCULO XX: APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS | |
| Helen Barbosa Raiz Engler | |
| Leonardo Henrique Cardoso de Andrade | |
| Tatiana Ferreira dos Santos | |
| DOI 10.22533/at.ed.65819100718 | |
| CAPÍTULO 19 | 209 |
| UMA ANÁLISE DA ATUAL EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA | |
| Edelvar Vicente Rippel | |
| Millais Lariny Soares Rippel | |
| DOI 10.22533/at.ed.65819100719 | |
| CAPÍTULO 20 | 219 |
| UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE DAVID HUME E RENÉ DESCARTES | |
| Ana Cristina da Silva Brito | |
| Kelei Zeni | |
| Eliane de Fátima Triches | |
| DOI 10.22533/at.ed.65819100720 | |
| CAPÍTULO 21 | 228 |
| BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: APONTAMENTOS À LUZ DE FOUCAULT | |
| Adriana Martins de Oliveira | |
| Francismeiry Cristina de Queiroz | |
| Raquel Martins Fernandes Mota | |
| DOI 10.22533/at.ed.65819100721 | |
| CAPÍTULO 22 | 240 |
| VIOLÊNCIA ESCOLAR: DESAFIOS EM CURSO NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI | |
| Vanessa Gonçalves da Silva | |
| Cleide Ester de Oliveira | |
| Veralúcia Guimarães de Souza | |
| Francisco Carlos de Oliveira | |
| DOI 10.22533/at.ed.65819100722 | |

CAPÍTULO 23 253

VIOÊNCIA NAS ESCOLAS: UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS QUE POSSIBILITAM ESSA PRÁTICA

Maria Goretti Rodrigues de Sousa Oliveira

Maria Aparecida Pereira

Maria de Fátima Leite Gomes

DOI 10.22533/at.ed.65819100723

SOBRE O ORGANIZADOR..... 262

A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DA UNIPAMPA NOS PRIMEIROS ANOS DE CRIAÇÃO - VISÃO INSTITUCIONAL

Caren Rossi

Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA
Santana do Livramento - Rio Grande do Sul

Alzira Elaine Melo Leal

Universidade da Região da Campanha, URCAMP
São Gabriel - Rio Grande do Sul

Katiane Rossi Haselein Knoll

Instituto Federal Farroupilha, IFFar
Santa Maria - Rio Grande do Sul

RESUMO: Refere-se a uma investigação desenvolvida em 2015, que teve como objetivo compreender como se construiu a pedagogia universitária na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA nos primeiros anos de criação da Instituição. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa com finalidade descritiva e enfoque metodológico qualitativo. Um estudo de caso único. Foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta: Observação, pesquisa documental e entrevista “face a face e por pautas” com duas pessoas relevantes para a investigação, as quais participaram da gestão, no período analisado. Tais entrevistados foram nominados de E1 e E2. Para a análise dos dados, foi utilizado o software Nvivo. E, no desenvolvimento do processo realizou-se a análise de conteúdo, análise de discurso e triangulação de dados. O referencial teórico

apresentado divide a pedagogia universitária em três categorias: A “organização e avaliação institucional, a formação universitária e o desenvolvimento profissional docente”. Na sequência, partindo-se das concepções apresentadas e referencial teórico indicado, assumiu-se a postura de que a pedagogia universitária é um campo do conhecimento específico, transdisciplinar e complexo que trata da formação em nível superior onde está envolvido o ensino, a formação docente e a instituição. Dessa forma, buscou-se verificar se a construção da pedagogia universitária na UNIPAMPA tinha correspondência com o estudo estabelecido. A investigação evidenciou que, apesar das dificuldades pontuadas, a Gestão Institucional e os documentos da Universidade demonstraram que a UNIPAMPA apresentou preocupação e construiu sua pedagogia universitária embasada nas três categorias de análise.

PALAVRAS-CHAVE: UNIPAMPA.
Desenvolvimento profissional docente.
Pedagogia universitária.

ABSTRACT: This article refers to a research developed in 2015 which aimed at understanding how the university pedagogy at Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA was constituted in the first years of the institute. Therefore, a descriptive research was developed focusing

on qualitative method. A unique case study. The following collection techniques were used: Observation, documentary research and interview “face to face and talking point” involving two relevant persons for the investigation, who were engaged to the management in the analysed period. The interviewees were nominated E1 and E2. The software Nvivo was used for data analysis. During the process the content and speech analysis were performed as well as the data triangulation. The presented theoretical framework divides the university pedagogy in three categories: “institutional organization and evaluation, university education and professional teaching development.” Then, from the available conceptions and theoretical framework suggested, it was assumed that the university pedagogy is a field of the specific, transdisciplinary and complex knowledge which deals with higher education embracing teaching, teaching education and institution. Thus, it was verified if the construction of university pedagogy at UNIPAMPA corresponded with the study. This research proved that, despite some difficulties, the Institutional management and the documents of University demonstrated that UNIPAMPA expressed concern and established its university pedagogy based on the three categories of analysis.

KEYWORDS: UNIPAMPA. Professional teaching development. University pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto trata de uma investigação desenvolvida no ano de 2015 na UNIPAMPA, Universidade Federal localizada no Estado do Rio Grande do Sul (RS). Criada por meio da política de expansão e renovação das instituições, promovida pelo Governo Federal (PI, 2009). A Universidade foi implantada com dez câmpus, distribuídos em dez cidades do Estado. Iniciou suas atividades de maneira autônoma, em 11 de janeiro de 2008, com a publicação da Lei nº 11.640 e a nomeação da primeira reitoria “*pró-tempore*”. Antes disso, as atividades estavam em andamento desde 2006, sob a tutoria da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM – responsável por 5 câmpus) e da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL – com responsabilidade pelos outros 5 câmpus), através do Consórcio Universitário da Metade Sul (Acordo de Cooperação Técnica, firmado em 2005, entre o Ministério da Educação - MEC e as instituições tutoras).

Essa pesquisa tem como tema a “construção da pedagogia universitária”, o qual vem crescendo no cenário internacional desde a década de 1980. Diversas redes de pesquisadores já foram criadas para dar conta da temática. Inclusive, no Brasil, ao longo da história, houve diversas iniciativas de grupos de professores, de instituições e mesmo do MEC visando à capacitação do professor universitário (Soares, 2009), e, várias obras foram elaboradas a partir de tais estudos.

2 | PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA

Na primeira Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2003, v. 1), encontra-se, individualmente, um relato da trajetória da pedagogia universitária em nove Instituições de Ensino Superior/IES do RS, ou seja, foram compartilhadas algumas ações ou experiências sobre a temática, onde cada instituição tratou o tema de uma forma muito particular e desenvolveu ações, as quais demonstraram a concepção institucional que tinham, na época. Foi assim que, sendo a UNIPAMPA uma Instituição do RS, “jovem”, instituída oficialmente em 2008, sentiu-se a necessidade de investigar, compreender e compartilhar como se deu esse processo.

Por isso, a pesquisa teve como objetivo: compreender como se construiu a pedagogia universitária nos primeiros anos de criação da Instituição. Para chegar aos resultados, buscou-se identificar como foi organizado o Planejamento Institucional referente ao assunto, bem como averiguar as bases teóricas que fundamentaram a criação da Universidade. Para isso, fez-se uma análise da gestão institucional, bem como de toda a documentação existente e importante para o caso.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa proporcionou uma reflexão do que é a pedagogia universitária. No decorrer do estudo bibliográfico e na análise das descrições da construção da pedagogia universitária nas IES do RS (MOROSINI, 2003), percebeu-se que se fala em formação do professor universitário, porém, a temática não se restringe a isso. Tanto que, em Morosini (2006, v. 2), há posicionamentos diferenciados sobre o tema. Para Leite (2006, p.57), “a pedagogia universitária tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem, a avaliação na instituição e a formação do professor”. Na mesma obra, Cunha (2006, p. 351) salienta que “a pedagogia universitária atua sobre as teorias e as práticas de formação de estudantes e de professores, podendo envolver uma condição institucional”.

Para Menin (2006), a pedagogia universitária é a que trata do ensino superior em geral, é um conjunto de teorias e métodos que buscam estudar e resolver os problemas individuais, grupais e institucionais da universidade. Já Soares (2009) comenta que a mesma diferencia-se pelo interesse em compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas, durante a trajetória de formação. E, Behares (2011) confirma dizendo que, é a forma como se educa nas universidades.

Além disso, de acordo com Rossi (2016), entende-se que a pedagogia universitária é dividida em três (3) categorias, sendo elas: Organização e avaliação institucional, Formação Universitária e Desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, a análise teórica apresenta agrupamentos temáticos que junto com conceitos de Leite (2006), Menin (2006) Soares (2009), Cunha (2006) e Behares (2011), fundamentam o estudo. As três categorias da pedagogia universitária estão expostas e fundamentadas

pelos respectivos autores, no quadro 1.

| 3 | Enfoque | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | | | | | | | |
| A | x | | x | x | x | x | x | x | x | | x | | | | | x | x | | | | | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B | x | x | x | x | x | | | | x | x | x | x | x | x | x | x | | x | x | x | | | | | | | | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | X | | | |
| C | x | x | x | x | x | x | x | | x | | x | | | | x | x | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | x | x | x | X |

Quadro 1 - Três categorias referentes a pedagogia universitária

LEGENDA: (3) Categorias de análise, (A) Formação universitária, (B) Desenvolvim.profissional docente, (C) Organização e Avaliação Institucional, (1) Morosini (2006), (2) Pimenta & Anastasiou (2002), (3) Menin (2006), (4) Masetto (1998), (5) Masetto (2003), (6) Tavares & Alarcão (2001), (7) Almeida & Pimenta (2009), (8) Mello et al. (2005), (9) Silva & Perez, (2009), (10) Grillo (2006), (11) Imbernón (2005), (12) Soares (2009), (13) Oro & Bastos (2012), (14) Fernandes (1998), (15) Garcia (1999), (16) Sobrinho (1998), (17) Sobrinho (2009), (18) Silva & Monteiro (2015), (19) Behrens (1998), (20) Romanowski (2007), (21) Luckesi et al. (1991), (22) Leite et al. (1998), (23) Gil (2007), (24) Rossato (2009), (25) Braga (1999), (26) Maciel (2009), (27) Morin (2007), (28) Tardif (2014), (29) Bolzan (2009), (30) Cunha (2009), (31) Alarcão (2010), (32) Zeichner (1993), (33) Sanjurjo (2009), (34) Hernández (2009), (35) Broilo (2005) & (36) Isaia & Bolzan (2007), (37) Lucarelli (2008) & (38) Selbach (2015).

Fonte: (ROSSI, 2016, p. 86)

Então, partindo-se das concepções já citadas e do referencial teórico analisado, assumiu-se neste artigo, a postura de que pedagogia universitária é um campo do conhecimento específico, transdisciplinar e complexo que trata da formação em nível superior onde está envolvido o ensino/aprendizagem, a formação docente e a instituição. Nesse sentido, buscou-se verificar se a construção da pedagogia universitária na UNIPAMPA tem correspondência com a proposição de estudo estabelecida.

4 | METODOLOGIA

Foi desenvolvida uma pesquisa com finalidade descritiva e enfoque metodológico qualitativo. Como estratégia, utilizou-se o estudo de caso único. Tal decisão justifica-se na relação entre a questão de estudo e a abordagem de Trivinos (1987, p. 133), “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. A investigação foi dividida em quatro fases propostas por Yin (2010): Projeto, Preparação, Coleta e Análise. A discussão e a configuração das fases contaram com a colaboração de Gil (2009) e Martins (2008).

Primeiramente, a etapa proposta por Yin (2010) teve a intenção de fazer a vinculação dos dados às proposições. O objetivo foi verificar se a construção da pedagogia universitária na UNIPAMPA tinha correspondência com as proposições elaboradas no estudo bibliográfico. Para interpretar as constatações, desenvolveu-se a matriz de “posicionamento dos entrevistados” e a matriz de “análise documental”,

embasadas na matriz de efeitos de Gil (2009, p. 106), a qual é “uma das principais modalidades aplicável a estudo de caso único”. Também foi desenvolvida uma combinação de padrão, proposta por Yin (2010, p. 165). A qualidade da pesquisa foi garantida no critério “validade” utilizando as seguintes táticas de estudo: múltiplas fontes de evidência, combinação de padrão e teoria nos estudos de caso único. Já no critério de confiabilidade foi utilizado: triangulação de dados, protocolo do estudo, base de dados e representatividade dos participantes.

A segunda fase da investigação foi à preparação (proposta por Yin, 2010) e foi organizada por meio do protocolo do estudo, o qual foi embasado nas orientações de Guerra (2010). O documento continha o instrumento de pesquisa, bem como os procedimentos e as regras gerais. Na sequência, entrou-se na terceira fase (coleta de dados). Foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta: Observação, pesquisa documental e entrevista “face a face e por pautas” (GIL, 2009, p. 64) com duas pessoas relevantes para a investigação, as quais participaram da gestão, no período analisado (três primeiros anos). Tais entrevistados estão nominados de E1 e E2 no decorrer do texto. Para facilitar a análise dos dados (quarta fase), foi utilizado o software Nvivo. E, no desenvolvimento do processo realizou-se a análise de conteúdo, análise de discurso e triangulação de dados (MARTINS, 2008).

5 | ANÁLISES

O estudo demonstrou que a base teórica da UNIPAMPA é progressista, pois apresenta na visão de sociedade, de universidade, de aluno, de professor, de ensino, enfim, na proposta institucional, as características progressistas de educação. A construção da pedagogia universitária da Instituição, levando em consideração as três categorias de análise, foi construída em um processo de pelo menos três anos. Pois, quando a Comissão de Implantação iniciou os trabalhos não havia nenhum documento orientador, ou seja, havia muito a ser feito. Toda a documentação foi elaborada após a Lei de Criação da Universidade e da nomeação da reitoria “*pró-tempore*”. Durante a pesquisa percebeu-se que o planejamento foi realizado de forma coletiva e democrática (participação direta e em colegiados em cada câmpus). Essa construção estende-se também a todos os demais documentos institucionais (Estatuto, Regimento, Normativas...). “Isto é a vitalidade da UNIPAMPA [...] É uma parte exemplar que foi feita. Poucas universidades conseguem fazer numa forma tão participativa, um planejamento (E1)”.

Ou seja, nesse período, foi necessário um esforço institucional com muitos grupos de trabalho (GTs) para constituir os documentos. O desenvolvimento desse processo levou um bom tempo, bem como, exigiu muita dedicação de todos os servidores. Um período de construções, reflexões, muitas discussões, avaliações e modificações. A estrutura orgânica da UNIPAMPA passou por muitas modificações até chegar na

organização da atualidade. Enfim, o processo de planejamento não foi uma tarefa fácil, conforme relato do E2 “Conseguir construir algo em dez câmpus é loucura. [...] É algo extremamente difícil pra criar a organicidade. E isso foi um dos dificultadores [...] mas também, que provocou esse trabalho coletivo”.

Entretanto, para além do planejamento é necessário acompanhar e avaliar. E, essa avaliação institucional é “um organizador qualificado que permite repensar pontos fortes e fracos da instituição” (Leite, 2006, p. 58). Sobre isso, Sobrinho (2009) acrescenta que as informações produzidas na atividade avaliativa devem ser a base para as ações de melhoria da realidade em foco. Mas, segundo PI (2009), a avaliação nesse período foi constitutiva do processo e tinha função de acompanhar o Projeto de forma permanente, verificando avanços, dificuldades e potencialidades.

Sobre o assunto, para o E1 “planejamento se faz, caminhando” e um indicador de avaliação do processo de planejamento, da gestão, foi o sucesso que todos os projetos, todas as propostas da UNIPAMPA tiveram, de aprovação. Um exemplo disso, foi o Projeto Institucional para o processo de credenciamento da Universidade, o qual foi aprovado, com muita tranquilidade. Assim como, os projetos de curso que foram reconhecidos e bem avaliados. Sobre o planejamento estratégico o E2 comentou que, olhando tecnicamente, acabou não sendo muito estratégico, porque a angústia das pessoas, naquela época, era construir (prédios, salas de aula, laboratórios...). E a dimensão da UNIPAMPA, que tinha que ter sido definida e não foi, acabou gerando um crescimento desnecessário, posteriormente.

No que tange a “Formação Universitária”, buscou-se nos documentos institucionais a concepção da universidade. E, verificou-se que a formação universitária “não se restringe apenas à formação profissionalizante, mas se firma em uma proposição humanística e generalista [...]” (PI, 2009, p.8). O entrevistado E2 relatou que a intencionalidade sempre foi de uma formação mais completa, não só a formação técnica finalística, mas uma formação mais ampla, mais para a vida. Para ele, “[...] uma das coisas importantes é tu dizer ‘quem eu quero formar’. Então, tu não pode formar alguém solto no contexto”. O perfil do egresso da Universidade revela tal posicionamento e preocupação.

E, apesar das dificuldades enfrentadas nesse processo, para o E1 o projeto de formação acadêmica da UNIPAMPA pode ser simplificado em duas palavras: “formar e inovar”, tendo sempre como objetivo uma formação mais humanística, mas usando a técnica como produção humana. Também havia a preocupação em pensar em atividades para complementar as lacunas da Educação Básica apresentadas pelos estudantes da região. A ideia de percurso formativo no currículo, e não só, conjunto de disciplinas. Enfim, a UNIPAMPA foi inovadora nos seus projetos acadêmicos (E1).

Durante o período de implantação, teve-se o cuidado para que os câmpus seguissem suas ofertas de cursos em áreas conceituais (câmpus por área do conhecimento), ou seja, que os cursos dos câmpus, derivassem por diversificação curricular dessas áreas. Além disso, a intenção era que em cada um deles tivesse,

bacharelados, licenciaturas e cursos tecnológicos para atender diferentes perfis de pessoas (E1), e que pudesse haver uma mobilidade dos estudantes, entre câmpus. Essa era uma intenção da Comissão de Implantação (bacharelados interdisciplinares), mas que não foi possível concretizar porque os servidores não acreditaram em tal proposta (E1). Sendo assim, para atingir a formação acadêmica pretendida, foi necessário pensar em formação pedagógica para o corpo docente.

Então, referente às questões pedagógicas, a UNIPAMPA, já no início, demonstrava preocupação com esse aspecto. Tal afirmativa justifica-se inicialmente na realização de três grandes eventos. O primeiro deles, realizado em março de 2008 em Bagé, como uma atividade de integração e planejamento, a qual foi nominada de “Seminário de Desenvolvimento Profissional: pedagogia universitária” em que todos os professores foram convocados. Dentre tantos assuntos importantes, a atividade culminante do encontro foi à elaboração do “perfil do egresso”, base da formação acadêmica da Universidade.

O segundo evento foi organizado para os servidores técnico administrativos da Universidade, em abril de 2008 em Santana do Livramento, e foi nominado “Seminário de Desenvolvimento Profissional: Construindo a Identidade da UNIPAMPA”. Objetivou integrar e desenvolver competências coletivas para construir a “identidade da Universidade”. Já o terceiro foi também realizado em Livramento, em fevereiro de 2009 e teve como público alvo todos os professores. Entre outras discussões, foi nesse evento que ficou definido o perfil do docente da Universidade (PI, 2009). Inclusive, após tais iniciativas, a Coordenadoria de Apoio Pedagógico – CAP foi institucionalizada por meio da Portaria 0745 de 13 de abril de 2010.

A partir daí, iniciou-se a implementação pedagógica e ficou explicitada a intenção em ter uma política com o objetivo de investigar, analisar e intervir nos processos de ensino-aprendizagem da Instituição. A criação da Coordenadoria - CAP, dividida em duas áreas (Divisão de Apoio Pedagógico e a Divisão de Apoio aos Fóruns das Áreas de Conhecimento) visava assessorar o Vice – Reitor e a Pró-Reitora de Graduação nas questões da pedagogia universitária (UNIPAMPA-Projeto de Implementação Pedagógica, 2010).

E, para atender a demanda, a CAP atuou nos câmpus, através do trabalho dos Técnicos em Assuntos Educacionais – TAEs, os quais, na estrutura dos câmpus, estavam ligados à Coordenação Acadêmica. A esses profissionais, foram se somando, num trabalho em conjunto, os Assistentes Sociais e, posteriormente, os Pedagogos. Foi assim que, a partir de 2010, com as primeiras reuniões entre os técnicos envolvidos no assunto, junto ao Vice-Reitor, criou-se o Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NuDE/ UNIPAMPA. E, foi assim que as Coordenações Acadêmicas começaram a organizar, em seus câmpus, espaços para que os profissionais passassem a trabalhar juntos. No entanto, como afirmou o E2, alguns câmpus aceitaram muito bem o trabalho do NuDE, mas teve câmpus que rejeitou. E aí o E2 comentou que isso tem a ver com a Direção, com o servidor que atua no setor e com os docentes do local. É o conjunto!

E onde deu certo, ficou bem. Mas, não foi em todos os câmpus, pois isso é uma construção, segundo ele.

No ano de 2013, houve uma nova modificação estrutural e, por meio da Portaria nº 367, a CAP se transformou em COORDEP (Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico) e passou a ficar ligada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Nesse contexto, COORDEP (que era CAP) foi dividida em Divisão de Apoio Pedagógico e Divisão de Formação Docente. Os NuDEs, permaneceram comprometidos desenvolvendo atividades de apoio ao docente e ao discente. Os três projetos referentes ao Programa de Desenvolvimento Profissional Docente, também foram mantidos, nessa nova organização.

| PROJETOS | ESTRATÉGIA DE EXECUÇÃO | ATIVIDADES |
|---|---|---|
| PAAPI/UNIPAMPA - Projeto de Acolhida e Acompanhamento do Professor Ingressante | <ul style="list-style-type: none"> * Início 1º semestre (3 anos), conforme o ingresso do professor; * Três etapas formativas (ações presenciais e à distância - <i>on-line</i>); * Com certificado de participação; * Momentos coletivos/institucionais e momentos coletivos/ câmpus. | <p>1ª etapa: *Recepção e acolhimento ao novo docente.</p> <p>2ª etapa: *Encontros e reuniões nos câmpus.</p> <p>3ª etapa: Mesmo planejamento de atividades da 2ª etapa, porém com a temática “Sala de Aula Universitária”.</p> |
| PADS/UNIPAMPA - Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior (professores em geral) | <ul style="list-style-type: none"> * Início 1º semestre (anual) *Ações formativas presenciais e à distância (<i>online</i>). * Momentos coletivos/institucionais e momentos coletivos/ câmpus; * Grandes temáticas, as quais surgem das demandas específicas dos docentes ou de propostas institucionais. | <p>Atividades formativas presenciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Seminário oferecido anualmente; * Painel de exposições e relatos; *Reuniões e atividades nos câmpus; * Fóruns por Área de Conhecimento; <p>Atividades a distância: Atividades postadas na plataforma Moodle.</p> |
| ProGen/UNIPAMPA - Projeto de qualificação da gestão do ensino (Coordenadores de Curso) | <ul style="list-style-type: none"> * Início 1º semestre (anual); *Ações formativas presenciais e à distância (<i>on-line</i>). *Assessoria individual – nos câmpus *Atividades coletivas - com a PROGRAD e CAP organizado em torno de grandes temáticas que surgem das demandas dos Coordenadores. | <p>Atividades presenciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Seminário oferecido anualmente; * Painel dos Coordenadores (exposições e relatos de boas experiências no Curso); * Encontros, palestras, reuniões, etc nos câmpus; <p>Atividades a distância: * Postadas na plataforma Moodle.</p> |

Quadro 01 – Programa de Desenvolvimento Profissional Docente/UNIPAMPA

Fonte: pesquisa

O E2 lembrou também dos Fóruns das Áreas do Conhecimento (que iniciaram em 2008 e 2009). Em 2010 passou a ser de responsabilidade da CAP (Divisão de Apoio aos Fóruns das Áreas de Conhecimento). Tratava-se de uma série de encontros e seminários para discutir/construir os documentos norteadores (PPCs dos cursos), visto que o planejamento acadêmico foi herdado de duas universidades com estruturas e características diferentes, ou seja, era necessário construir uma identidade dos cursos, de acordo com a realidade Institucional.

| Fóruns das Áreas de Conhecimento/UNIPAMPA | |
|--|---|
| Objetivo geral | Atuar de forma a contribuir na busca da excelência no ensino e da qualidade em todas as suas funções e serviços. |
| Finalidade | “formar um coletivo, para discutir e propor; discutir projetos pedagógicos dos cursos, normas de estágio, ACGs, TCCs, temáticas referentes à evasão, as necessidades específicas dos cursos de graduação, integração, etc.; editais de órgãos públicos, editais internos, etc.; articular os cursos dos câmpus e entre câmpus; articular e propor projetos coletivos” (p.10). |
| Participantes | “coordenadores dos cursos; coordenadores acadêmicos; professores interessados; técnicos em assuntos educacionais e/ou pedagogos dos câmpus que sediam os cursos; laboratoristas dos câmpus; representantes dos alunos (p.11). |
| Funcionamento | “encontros anuais (em torno de dois) com datas agendadas preliminarmente. |
| Áreas do conhecimento | Fórum das Licenciaturas; Fórum das Engenharias; Fórum dos Cursos Superiores de Tecnologia; Fórum das Agrárias e da Terra; Fórum das Ciências Sociais Aplicadas; Fórum da Saúde; Fórum de Educação a Distância: Transversalmente nas discussões dos outros fóruns e, eventualmente se realiza uma reunião para tratar especificamente das ações de Educação a Distância nos cursos. |

Quadro 02 – Fóruns das Áreas de Conhecimento/UNIPAMPA

Fonte: Pesquisa embasada no documento “Fóruns das Áreas de Conhecimento: Documento de apresentação” (2012).

Enfim, partindo do que já foi exposto, verifica-se que a UNIPAMPA preocupou-se e organizou seu planejamento na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Tal afirmação é fundamentada na conexão que os dados possuem com o referencial teórico, apresentado resumidamente no quadro 03.

| Autor | Afirmações sobre o assunto | Demonstrações na UNIPAMPA |
|----------------------|---|----------------------------------|
| Garcia (1999) | *Propõe o desenvolvimento de programas de iniciação na profissão docente [...]. *A formação de professores é um contínuo. *Formação a partir do exercício profissional, reflexão sobre ele. | Fóruns das Áreas de Conhecimento |
| Silva & Perez (2009) | *A formação se complementa no cotidiano da sala de aula. *Reflexão profissional baseada nos seguintes pressupostos: “•reflexão sobre a prática; •análise das práticas, gestos cotidianos da profissão; •relação entre teoria e prática; •pensar em um saber que emerge da prática docente e •aprender com os pares de modo colaborativo” (pp. 34-35). | GTs |
| Cunha (2006) | *Formação continuada inserida em programas institucionais. Formação em serviço; tipo de formação no espaço do trabalho. | |
| Cunha (2009) | *Profissionalidade, o qual se traduz na idéia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento. | |
| Maciel (2009) | * [...] Aqueles professores que fazem parte de um grupo interatuante demonstram uma maior motivação [...] Viver as crises e esforçar-se para sair delas é uma tarefa mais amena se contamos com companheiros de jornada” (pp. 70-71) **“é preciso motivação e disposição do professorado e da instituição para assumir um processo de (trans)formação, que desencadeará a produção de um conhecimento emancipatório, abrindo espaços ao diálogo e à participação” (p.68) | Reuniões |

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| Bolzan (2009) | *Conhecimento pedagógico compartilhado: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática, a reflexão e a transformação. | Comissões |
| Alarcão (2010) | *Professor reflexivo | |
| Zeichner (1993) | *A postura de reflexão demonstra o reconhecimento de que o processo de aprendizagem docente se prolonga durante toda a carreira do professor | |
| Imbernón (2005) | *O desenvolvimento profissional do professor não se deve unicamente aos conhecimentos necessários à prática docente, mas decorrência, incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento. * Grande satisfação e revitalização do professor é a geração de processos de aprimoramento profissional coletivo. *Considerar o professor como um participante dinâmico, cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo e elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas. | Cotidiano (E1) |
| Sobrinho (2009) | *A reflexão também pode se realizar em vários níveis: individual (própria prática) ou coletiva, quando a reflexão se socializa envolvendo os atores institucionais. | Programa de Desenvolvimento Profissional Docente (PAAPI, PADS e ProGEn) |
| Pimenta & Anastasiou (2002) | * “Estudos [...] mostram que ações mais efetivas para a formação docente ocorrem em processos de profissionalização continuada” (pp. 108-109) | |
| Broilo (2005) | *Se há interesse em colaborar para melhorar a prática de sala de aula, precisa-se, sim, garantir um espaço de discussão entre as diferentes áreas do conhecimento. | |
| Morin (2007) | *É necessário que os professores se autoeduquem escutando as necessidades que o século exige. | |
| Sanjurjo (2009) | “Los profesores son profesionales racionales y prácticos, y su actuación es producto de una racionalidad limitada por los propios supuestos, pero com posibilidad de revisarlos, lo que posibilita que construyan sus acciones a partir de la reflexión, puedan dar cuenta de las mismas y puedan modificarlas” (p. 19). | |

Quadro 03 – Conexão entre os dados coletados e o referencial teórico

Fonte: Pesquisa

E, sobre os saberes necessários para a docência no ensino superior, de acordo com a postura do E1, os concursos docentes demonstraram essa preocupação. Os candidatos precisavam conhecer o Projeto da Universidade para elaborarem seus memoriais (método autobiográfico), bem como uma proposta de trabalho para a UNIPAMPA. No entanto,

[...] nem sempre a gente tava em condições de escolher, porque foi uma época com muitas universidades novas e o REUNI [...]. Então, houve muitas dificuldades também de ter candidatos em alguns concursos. Mas, pelo menos, com essas regras, com essas exigências do concurso a gente já deixava explícito que ali era uma universidade diferente. (E1).

Então, verifica-se que os entrevistados que fizeram parte da gestão, naquele período, entendem que são necessários outros saberes aos docentes do ensino superior. E os documentos institucionais confirmaram tal afirmação. Nesse sentido, o professor era visto como um profissional que possui uma trajetória e que vai se

constituindo como docente. Tanto que, nos primeiros editais de concurso (Edital 29/2008, p.3 e 36/2009, p.3) está explícito que a nota final seria obtida por uma média entre: Nota da Prova Escrita, Nota da Prova Didática, Nota da Prova de Defesa do Memorial de Trajetória Acadêmica e Nota da Prova de Títulos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, percebeu-se a preocupação institucional nas três categorias de análise “Formação Universitária”, “Desenvolvimento Profissional Docente” e “Organização e Avaliação Institucional”. Havia uma Comissão de Implantação, composta por servidores experientes, que já estava diagnosticando e pensando a Instituição, antes mesmo de assumir as atividades. E esse trabalho inicial contou com algumas intenções e um pré-projeto de universidade que foi discutido no coletivo, posteriormente. No entanto, algumas intenções não foram colocadas em prática, pois o coletivo, não aceitou algumas propostas e sugestões. O planejamento da Universidade apresentou-se participativo e com objetivos e metas definidas.

Um dos indícios de acompanhamento e avaliação era a aprovação dos projetos institucionais, bem como as discussões que se davam nas reuniões de trabalho (E1). O planejamento estratégico, juntamente com a autoavaliação dos cursos de graduação e a estruturação da Comissão Própria de Avaliação, também foram importantes no processo. Salienta-se que a UNIPAMPA preocupou-se com a formação de um ambiente de apoio e assessoria pedagógica quando criou a CAP, na estrutura organizacional.

Referente à formação dos acadêmicos, a proposta era de desenvolvê-los de uma forma mais ampla (integral). Nesse sentido, priorizou-se não só o ensino, mas o ensino-aprendizagem, seguido pela pesquisa e extensão. Esperava-se que a relação professor/aluno fosse de respeito, aproximação e construção do conhecimento. E que o aluno fosse visto como sujeito do processo com uma percepção de percurso formativo. No que tange a formação do docente, esta foi identificada pela concepção de desenvolvimento profissional docente e percepção de que o professor possui uma trajetória.

No entanto, na construção da pedagogia universitária da UNIPAMPA acredita-se que alguns aspectos precisam ser salientados. Um deles é que a Instituição, na sua origem, não tinha uma concepção de projeto inovador. Tanto que, os primeiros cursos foram cursos tradicionais e, muitos estavam com os PPCs à semelhança das instituições tutoras. Então, toda a organização diferenciada foi feita, posteriormente. A participação das pessoas foi muito importante nesse processo (E2). A questão da inclusão (indígenas, pessoas com deficiência, negros...) esteve muito presente (E2). Os cursos inovadores da UNIPAMPA também precisam ser citados.

[...] as Licenciaturas por áreas e Bacharelados Interdisciplinares. A UNIPAMPA teve o curso na área de aquicultura, foi o Curso de Mineração, foram cursos novíssimos no Brasil [...]. E foram cursos que ajudaram a instituir, inclusive, no catálogo de

cursos tecnológicos. E, agora as Licenciaturas por área também, a UNIPAMPA fez parte das primeiras reuniões para pensar isto. Então, eu acho que dentro das possibilidades, é um projeto muito inovador [...] (E1).

O E2 chamou a atenção para o Curso de Enologia, que não tinha na região. Mas, contou que as reuniões sobre cursos novos deram muitas discussões. Tanto que, percebe-se que o E2 não ficou totalmente satisfeito com o avanço, nesse sentido. Acreditava que poderiam ter avançado mais “[...] isso é uma construção. Acho que ela é permanente, mas [...] essa inovação toda não foi da maneira que poderia ter sido” (E2). Porém, o importante é que a criação da UNIPAMPA “Ela foi coletiva!” E aí, há intencionalidades de um lado, e há o que é decidido, pela maioria, do outro. Não houve um modelo imposto, não foi um modelo importado (E2). Mas, apesar de ter tido muitas discussões, pode-se perceber que a UNIPAMPA conseguiu diversificar. Entretanto:

[...]. Eu fiquei assim, absolutamente chocado (a), com a quantidade de pessoas conservadoras que fizeram concurso na UNIPAMPA. Conservadoras, no sentido de, querer fazer o que sempre fizeram, o que aprenderam (E2).

Enfim, “vem muita gente jovem. [...] gente jovem reproduz o modelo dos mais velhos” (E2). Sobre isso Morin (2007, p. 22) diria que: “Uma reforma da universidade suscita um paradoxo: não se pode reformar a instituição (as estruturas universitárias), se anteriormente as mentes não forem reformadas; mas só se pode reformar as mentes se a instituição for previamente reformada”.

Algumas dificuldades foram apontadas no processo, tais como: problemas com servidores e alunos; a organização de uma Comissão de Ética; a construção de um ambiente de trabalho acadêmico, administrativo e de apoio ao estudante e ao docente; a imagem institucional, ou seja, tornar a UNIPAMPA conhecida e acreditada pela comunidade; a postura tradicional de alguns servidores; a criação da unicidade institucional; o trabalho com a questão da regionalidade; a fixação dos servidores na região; a infraestrutura, obras, escassez de mão de obra e materiais; moradia (cidades sem estrutura para acolher uma universidade) e internet. Nesse sentido, também salienta-se a criação de uma Universidade grande (dez câmpus) com dois tutores diferentes e a elaboração da concepção da Universidade com ela em funcionamento.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva** (7a ed.). SP: Cortez, 2010.

BEHARES, L. E. Consideraciones sobre el sentido de las “pedagogías” y las “didácticas” universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguaya. **Educação: Revista do Centro de Educação UFSM**, V.36, pp. 337-350, 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2971>> Acesso em: 05 de maio, 2015,

BOLZAN, D. P.V. Formação Permanente e Conhecimento Pedagógico Compartilhado: Possibilidades na Docência Universitária. In S. M. de ISAIA, D. P. V. BOLZAN & A. M. da R. MACIEL (Orgs). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior** (pp. 131-147). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

BROILO, C. L. *Pedagogia Universitária: (Re)Visitando a Assessoria Pedagógica na Universidade*. In J. C. de MOREIRA, E. M. B. MELLO & F. T. L. da COSTA (Orgs). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção** (pp. 428-447). Cruz Alta: Unicruz, 2005.

CUNHA, M.I. *Pedagogia Universitaria*. In M.C. MOROSINI (Ed. chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário** (Vol. 2, p. 351). POA: FAPERGS/RIES, 2006.

CUNHA, M. I. da. *Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. In S. G. PIMENTA & M. I de ALMEIDA (Orgs). **Pedagogia Universitária** (pp. 211-235). SP: EDUSP, 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Ed. Porto LDA, 1999.

GIL, A. C. **Estudo de Caso: Fundamentação Científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório**. SP: Atlas S.A, 2009.

GUERRA, J. H. L. *Proposta de um protocolo para o estudo de caso em pesquisas qualitativas*. **Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, v. 30, p. 1-13, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza** (5. Ed.). São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

LEITE, D. *Pedagogia Universitaria*. In M.C. MOROSINI (Ed. chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário** (Vol. 2, p. 57). POA: FAPERGS/RIES, 2006.

MACIEL, A. M. R. da. *O processo Formativo do Professor no Ensino Superior: Em Busca de uma Ambiência (Trans) Formativa*. In S. M. de A. ISAIA, D. P. V. BOLZAN & A. M. da R. MACIEL (Orgs). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior** (pp. 63-77). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

MARTINS, G. de A. **Estudo de Caso: Uma estratégia de Pesquisa** (2a ed.). SP: Atlas S.A, 2008.

MENIN, O. **Pedagogia y Universidad: currículum, didáctica y evaluación**. Rosário, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2006.

MORIN, E, et al. (Orgs.). **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios** (4a ed.). SP: Cortez, 2007.

MOROSINI, M. C. (Orgs.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v.1. POA: FAPERGS/RIES, 2003.

MOROSINI, M. C. (Ed. Chefe). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**, vol.2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

PIMENTA, S. G., & ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino superior**, V.I. São Paulo, Brasil: Cortez, 2002.

ROSSI, C. **La construcción de la pedagogía universitaria en una nueva institución de enseñanza superior: Un estudio de los tres primeros años de la creación de la Universidad Federal de Pampa – UNIPAMPA**. 2016. 260f. Tese (Doutorado em Humanidades y Artes con Ênfase en Ciencia de la educación) – Universidad Nacional de Rosario – UNR, Rosario, Argentina, 2016.

SANJURJO, L. *Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas*. In L. Sanjurjo (Org). **Los dispositivos para La formación en las prácticas profesionales** (pp. 15-43). Rosário/Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

SILVA, M. H. A. da, & PEREZ, I. L. **Docência no Ensino Superior**. Curitiba, Brasil: IESDE Brasil S.A, 2009.

SOARES, S. R. Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In A.D., Nascimento, & T.M., Hetkowski, (Orgs). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** [online, pp.93 -108]. Salvador, Brasil: DUFBA, 2009, 400 p. ISBN 978-85-232-0565-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-05.pdf>> Acesso em: 22 julho, 2014,

SOBRINHO, J. D. Avaliação Educativa: Produção de Sentidos com Valor de Formação. In S. M. de Isaia, D. P. V. Bolzan & A. M. da R. Maciel (Orgs). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior** (pp. 35-48). SM: Ed. da UFSM, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **A introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. SP: Atlas, 1987.

UNIPAMPA. **Portaria nº 0745 de 13 de abril de 2010**. Institui a estrutura organizacional da Universidade Federal do Pampa. Bagé, 2010.

UNIPAMPA. **Projeto de Implementação Pedagógica 2010-2011**, Bagé, junho de 2010. Disponível em: <http://porteiros.r.UNIPAMPA.edu.br/portais/cap/files/2012/04/Projeto_Versao-Final-.pdf> Acesso em: 05 agosto, 2014,

UNIPAMPA. **Fóruns das Áreas de Conhecimento (Documento de Apresentação)**. Bagé, 2012.

UNIPAMPA. **Edital Nº 029/2008**. Dispõe sobre Concurso Público para docente. Bagé, 2008. Disponível em: <http://www.UNIPAMPA.edu.br/portal/dmdocuments/edital292008_concurso.pdf> Acesso em: 18 novembro, 2015,

UNIPAMPA. **Edital Nº 36/2009**. Dispõe sobre Concurso Público para docente. Bagé, 2009. Disponível em: <http://www.UNIPAMPA.edu.br/portal/dmdocuments/Edital36_2009_concurso_docente.pdf> Acesso em: 18 novembro, 2015.

UNIPAMPA. **PI - Projeto Institucional**. Bagé, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. POA: Bookman editora, 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

A GUERRA DO CONTESTADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA APROXIMAÇÃO INDISPENSÁVEL NO MEIO-OESTE CATARINENSE

Marco Andre Serighelli

Universidade do Oeste de Santa Catarina, área de Ciências Humanas

Videira, Santa Catarina

Vanessa Wegner Agostini

Universidade do Oeste de Santa Catarina, área de Ciências Humanas

Videira, Santa Catarina

RESUMO: O presente artigo objetiva descrever uma atividade interdisciplinar desenvolvida no ano de 2015, com os alunos da 9ª série do Ensino Fundamental, a fim de aproximá-los de uma das batalhas mais sangrenta da história de Santa Catarina. Esta atividade envolveu as disciplinas de língua portuguesa, ciências, história, geografia, filosofia e artes. Foram desenvolvidas diversas atividades curriculares relacionadas à Guerra do Contestado, sendo que ao final dessas atividades os alunos realizaram uma viagem de estudos ao município de Fraiburgo-SC, onde visitaram o Museu de Taquaruçu e puderam passear pelos campos onde ocorreu o que é considerado o maior confronto catarinense. Ao final do projeto, os estudantes puderam conhecer a história através do olhar do caboclo e daqueles que lutam para manter a memória popular preservada e a valorizar a construção do conhecimento em espaços não formais de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade interdisciplinar; Guerra do Contestado; Memória popular.

ABSTRACT: The present article aims to describe an interdisciplinary activity developed in the year 2015 with the students of the 9th grade elementary school, in order to bring them closer to one of the bloodiest battles in the history of Santa Catarina. This activity involved the disciplines of Portuguese language, science, history, geography, philosophy and the arts. Several curricular activities were developed related to the War of the Contestado, and at the end of these activities the students made a study trip to the city of Fraiburgo-SC, where they visited the Museum of Taquaruçu and were able to walk through the fields where it occurred what is considered the largest confrontation. At the end of the project, the students were able to get to know the story through the eyes of the caboclo and those who struggle to keep popular memory preserved and to value the construction of knowledge in non-formal spaces of education.

KEYWORDS: Interdisciplinary activity; Contestant War; Popular memory.

INTRODUÇÃO

O município de Videira - SC situa-se no Vale do Contestado, região esta marcada por

disputas territoriais entre Brasil e Argentina e, posteriormente, Santa Catarina e Paraná. No entanto, foi entre 1912 e 1916 que ocorreu uma das batalhas mais sangrentas da história catarinense.

Estima-se que cerca de 20 mil pessoas tenham sido mortas em uma região onde o número de habitantes era estimado em torno de 50 mil. Pela sua importância, a Guerra do Contestado é considerada um referencial de resistência do camponês contra o avanço das forças capitalistas que atuavam no Brasil no início do século XX (AMADOR, 2009).

A Guerra do Contestado foi um importante acontecimento de nossa história republicana, fruto de um abandono do Estado sobre a região e do progresso capitalista através da implantação de empresas multinacionais, que gerou um deslocamento das relações sociais até então vigentes nas comunidades que ali habitavam. Houve uma mudança na estrutura sócio-político-econômica de forma drástica, com um claro demérito na situação dos pequenos produtores de terra (CEZINI, 2008, p.22).

No entanto, apesar da importância de tal evento histórico, Machado (2011), afirma que foi somente a partir de 1980 que se cessou um silêncio público sobre essa guerra e que o assunto passou a ganhar atenção, principalmente devido ao processo de redemocratização do país. Nesse sentido, o conflito passou a ser lembrado por movimentos sociais, órgãos do Estado e pesquisadores acadêmicos.

Para Santos (2010), entre os principais motivos para que essa parte da história catarinense não fosse tão mencionada, como é a Guerra de Canudos, por exemplo, refere-se ao fato de que em ambos os lados, ou seja, tanto os sobreviventes do exército, responsáveis pelo massacre, quanto dos caboclos, negaram-se a falar sobre o assunto após a batalha, pois se sentiram responsáveis e parcialmente culpados pelo que ocorreu.

Em contrapartida, percebe-se que na educação básica são poucas as aulas nas quais se oportuniza a discussão e a reflexão sobre o tema, centralizando-se no ensino de história ou literatura, devido à cobrança nos vestibulares.

O movimento do Contestado começa a aparecer nos livros didáticos ainda de forma muito resumida e simplificada. São poucos verbetes e reduzidos os textos sobre a questão de limites entre os Estados e a trajetória dos monges. Geralmente só aparece como uma espécie de repetição de Canudos. Mas o tema tem se nacionalizado, já foi questão de vestibular no Rio, em Minas Gerais, Maranhão e Bahia. Já foi questão do ENEM. Este é um importante desafio aos novos pesquisadores acadêmicos: traduzir a produção mais atualizada em material didático e paradidático para o ensino escolar. (PINHEIRO, 2012, p.1)

Em contrapartida, a temática relacionada à Primeira Guerra Mundial, ocorrida entre 1914 e 1918, praticamente no mesmo período em que o presidente da República, Hermes da Fonseca, apoiava o conflito catarinense, estão ricamente presentes nos livros didáticos, sendo abordadas no ensino de diversas áreas do conhecimento. Bem como a temática relacionada à Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre 1939 e 1945, que também é bastante estudada e presente em livros didáticos e de literatura.

A partir desse contexto, o presente artigo apresenta uma atividade desenvolvida com alunos da educação básica, de maneira interdisciplinar, a fim de aproximá-los dos principais eventos que ocorreram na Guerra do Contestado, através de diversas atividades desenvolvidas em sala de aula e visita a um dos museus da região.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Colégio Superação é uma escola de educação básica da rede particular de ensino, inserida na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC, *campus* de Videira), que adota o livro didático como norteador da prática pedagógica.

Nesse livro, produzido por uma editora de Minas Gerais, apresenta várias atividades que apesar de oportunizarem a reflexão e a aquisição de conhecimento, não aborda a história regional em seus conteúdos.

Durante o terceiro bimestre, este livro didático apresenta, na 9ª série do Ensino Fundamental, como eixo norteador de forma transdisciplinar, o conteúdo relacionado à Segunda Guerra Mundial. A qual por muito tempo foi trabalhado tal qual apresentado. No entanto, quando um novo professor de Geografia passou a fazer parte do quadro de docentes da escola, trouxe consigo sua experiência como organizador do Museu de Taquaruçu, que objetiva manter viva a memória do caboclo sobre a Guerra do Contestado.

A partir das conversas entre os professores percebeu-se a necessidade de ir além do livro didático e buscar formas de aproximar o aluno do conflito ocorrido na região em que está inserido. Pois conforme Boralho (2010, p. 5), o ensino da história local “pode configurar-se como um espaço de construção da reflexão crítica da realidade social, considerando-se que o local e o presente são referentes ao processo construção da identidade”.

Dessa forma, continuou-se a trabalhar a Segunda Guerra Mundial, como preconizado no livro didático, mas concomitantemente realizando atividades que abordassem a Guerra do Contestado. Entre essas atividades, pode-se destacar:

Em sala de aula, os docentes organizaram diversas atividades para trabalhar com essa temática, amparados em Brasil (1998, p.69), ao afirmar que “a Guerra do Contestado se encaixa perfeitamente como um dos temas que podem ser abordados nos anos finais do Ensino Fundamental”.

Nesse sentido, o professor de história num primeiro momento, encaminhou uma pesquisa aos alunos, onde os mesmos deveriam conversar com familiares, amigos ou conhecidos e colher o máximo possível de informações referente ao conflito. Posteriormente a apresentação das informações trazidas pelos alunos, o professor de forma oral fez uma abordagem dos elementos históricos que marcaram os confrontos.

Na região de Videira este movimento é um acontecimento que aborda a História da localidade. Alimentar a memória do Contestado é uma tarefa do Ensino de História

nas escolas de Ensino Fundamental.

Uma das questões fundamentais era ambientar geograficamente os alunos para que os mesmos pudessem “imaginar” os conflitos, o que ficou a cargo do professor de geografia. Pois o conflito/emboscada de Taquaruçu aconteceu justamente pela estratégia geográfica dos militares. A utilização dos mapas e imagens da paisagem geográfica da região foi essencial. Em um segundo momento os alunos fizeram uma pesquisa bibliográfica para levantar dados econômicos e sociais da época, a fim de entender a revolta dos caboclos sertanejos. Uma vez que, a doação pelo governo brasileiro de 30 km de terras às margens da ferrovia que ligava São Paulo ao Rio Grande do Sul, gerou um descontentamento por parte dos nativos, o que é considerado um dos principais motivos do conflito.

Em 1889, o engenheiro João Teixeira Soares adquire a concessão para a construção da estrada, mediante garantia de juros e terras devolutas em até 30 km nas terras marginais às linhas. Após uma série de transferências na concessão da ferrovia, e de decretos estipulando os ramais que deveriam ser construídos, em 1906 é fundada em Portland, no Estado de Oregon (EUA), a Brazil Railway Company, do Grand Trust Farquhar, liderado pelo empresário norte-americano Percival Farquhar, que passa a ser encarregada da construção da mesma. (REDE BRASILEIRA DE HISTÓRIA AMBIENTAL, 2008, p.1)

Na disciplina de português a cada bimestre, os alunos precisam realizar a leitura obrigatória de livros e, pelo menos uma obra literária, para a realização da avaliação dos livros. Para o terceiro bimestre, a professora de português do 9º ano do ensino fundamental, sugeriu títulos relacionados à temática da Guerra do Contestado, que apesar de poucos dividem-se em duas vertentes: a visão histórica e os contos caboclos. No decorrer do terceiro e quarto bimestres, os alunos realizaram as seguintes atividades nessa disciplina: a leitura de livros que teve como avaliação um mapa conceitual e uma poesia; análise de poesias e pontos que abordassem o assunto de forma intertextual; assistir ao filme: O contestado – Restos Mortais, para avaliar as epígrafes e produzir uma resenha; além da análise e comparativos com outros vídeos históricos e documentários encontrados na pesquisa.

Para finalizar, a turma, dividida em grupos, apresentou cartazes e vídeos com os temas: histórico das causas e consequências da Guerra do Contestado; monumentos, tipos de armas, museus; Elementos biográficos do Monge José Maria e seu domínio como líder; principais campos de batalha.

A professora de ciências passou a contribuir para o projeto ao trazer para a discussão as mudanças socioambientais, promovidas pela abertura da estrada de ferro, abordando dois aspectos: o desmatamento e a história do petróleo.

A exploração da madeira retirada durante a construção da estrada de ferro ficou a cargo da *Southern Brazil Lumber and Colonization Company*, também chamada de Lumber, que adquiriu em 1913, cerca de 3.248 km² (ou 324.800 hectares) de terras nas regiões marginais a ferrovia a preços bem compensadores, instalando o maior complexo industrial de exploração madeireira da América do Sul. (REDE BRASILEIRA

DE HISTÓRIA AMBIENTAL, 2008).

Portanto, a violência ocorrida no meio-oeste catarinense no início do século XX, não ocorreu somente contra os direitos humanos do caboclo, que não foram respeitados, mas houve também uma violação ambiental sem precedentes de exploração de araucárias, imbuías e cedros centenários.

Além de promover a discussão sobre esses fatos a professora de ciências trouxe também vários documentos e fotos contando outro fato curioso ocorrido na região durante a construção da estrada de ferro. Ao detonar rochas em alguns pontos da região, escorria um óleo preto, o que impulsionou na década de 1950 a abertura de alguns poços, a fim de investigar se havia petróleo no meio-oeste catarinense. A abertura desses poços não revelou petróleo, mas descobriu outro bem precioso escondido no Aquífero Guarani e impulsionou a exploração das águas minerais e termais.

Com o intuito de analisar os fatos históricos, numa perspectiva política, o professor de Filosofia, realizou um debate abordando os interesses do Governo na parceria com a empresa multinacional e dos caboclos sertanejos, bem como a influência religiosa do Monge José Maria. O debate proporcionou uma reflexão acerca dos motivos que levaram o governo a dizimar os grupos dos revoltosos em prol do Poder. Da mesma forma, realizou-se também uma discussão tentando entender o caráter religioso-ideológico determinante no confronto do Contestado.

A professora de Arte agregou ao projeto explorando o conteúdo voltado às obras por meio da grande variedade de linguagens, tais como: arquitetura, escultura, pintura, cinema e passou a discutir com os alunos sobre esses aspectos realizando uma pesquisa ampla sobre as obras mais representativas. Outros elementos trabalhados pela professora foram às danças e rituais dos caboclos, os museus e a leitura de imagens e objetos.

Os museus são considerados elementos importantíssimos na compreensão e reconstrução da história. Nesse sentido a Guerra do contestado é recontada sob a ótica dos vários museus da região, dentre eles merecem destaque: o Sítio Histórico e Arqueológico do Contestado o Museu Histórico do Contestado, ambos em Irani-SC, onde aconteceu a primeira batalha e está enterrado o Monge José Maria e O Museu Histórico e Antropológico da Região do Contestado, em Caçador-SC

Já o Museu de Taquaruçú não é tão conhecido, pois como afirma Ribeiro (2003), apesar de haver um interesse cada vez maior pela história, muitos dos locais onde ocorreu o conflito são de difícil chegada, incrustados no interior dos municípios, com acesso somente por estradas de chão, muitas vezes mal conservadas, dificultando o deslocamento pelos ônibus, o que desmotiva professores a agendarem visitas com seus alunos.

Mas foi para esse Museu de Taquaruçú, localizado em Fraiburgo, a 47,8Km de Videira, mantido por iniciativa privada que os alunos e professores escolheram para realizar a viagem de estudo, objetivando aproximar-se ainda mais das memórias

populares que um Museu contempla.

Para Marandino, Selles e Ferreira (2009, p.168), “os museus são espaços valiosos para a discussão de elementos relacionados à educação não formal, com a elaboração de estratégias de ensino e de divulgação da ciência e os processos de aprendizagem”.

Nesse espaço, encontram-se objetos e depoimentos dos caboclos sobre o desenrolar da Guerra do Contestado e os principais eventos que ocorrem na comunidade. Foi nessa localidade, em 1914, que ocorreu o bombardeio que dizimou mais de 200 pessoas, em sua maioria crianças, mulheres e idosos.

Para entender a importância desse espaço, é necessário apresentar os principais eventos que ocorreram nessa localidade.

José Maria chegou ao Contestado em 1912, no momento de maior desespero e desconfiança dos sertanejos em relação ao Regime Republicano, no período de Hermes da Fonseca (1910-1914), desde que tiveram as suas terras tomadas pelo governo brasileiro em favor das empresas de Percival Farquhar, a *Brazil Railway Company* e a *Southern Brazil Lumber and Colonization Company*, para que fosse feita a implantação das estradas de ferro e a colonização pelos imigrantes europeus (OLIVEIRA, 2006, p. 15).

Nesse contexto, os agricultores despossados de suas terras, os ex-funcionários da estrada de ferro, a qual haviam prometido terras, mas não lhes foi dado, somado a vários seguidores das profecias do monge José Maria, formaram uma multidão que se reuniu na festa de Bom Jesus, em Taquaruçu em 1912. Devido à grande movimentação de pessoas nessa festa e o fato dela ter se estendido por dias, a polícia de Curitiba, expulsou as pessoas desse local. Então José Maria se deslocou à cidade de Irani, sofrendo uma emboscada que causou sua morte (OLIVEIRA, 2006).

Somente um ano após a morte do monge é que as pessoas voltaram a se reunir na comunidade de Taquaruçu, especialmente após relatos da menina Teodora, que dizia ouvir José Maria e este lhes ordenava que formassem a “Cidade Santa” de Taquaruçu. Dessa forma, a comunidade foi criada a partir de sertanejos, veteranos da Guerra Federalista (1893-1895), maragatos descontentes com o domínio dos republicanos, opositores políticos dos Coronéis da Guarda Nacional que governavam os municípios serranos de Santa Catarina (OLIVEIRA, 2006).

Até o mês de fevereiro de 1914, a guerra tinha sido um conjunto muito restrito de pequenos combates, fugas e escaramuças. Quando as tropas do exército cercam e bombardeiam o reduto de Taquaruçu, ocorre um massacre até então inédito na região do planalto. Estima-se em mais de duzentos habitantes os moradores de Taquaruçu, no momento do cerco e bombardeio por parte das forças do governo. Como os homens adultos tinham sido deslocados para a construção no novo reduto de Caraguatá, mais ao norte, a tropa oficial abriu fogo sobre um grande número de crianças, mulheres e velhos (OLIVEIRA, 2006, p.179).

A mediadora, responsável pelo Museu de Taquaruçu, além de mostrar todas as peças presentes no espaço, faz uma brilhante explanação da história, a partir do ponto de vista caboclo, ou seja, de uma memória popular. Comenta sobre a cabocla Francisca

Roberta, chamada Chica Pelega, que lutava como homem, das orgias promovidas pelo monge José Maria e das ações desmedidas do Coronel Francisco Ferreira de Albuquerque, prefeito de Curitiba, que era contra a criação da comunidade, por questões políticas e econômicas.

Para Oliveira (2006) a história contada a partir da ótica da população envolvida é caracterizada como memória coletiva, de caráter popular e difere em suas características, interesses e finalidades das memórias públicas, de caráter oficial. Nesse sentido, é de suma importância, valorizar espaços como esses que mantêm viva a memória de um povo.

Após a visita ao Museu, onde a história foi contada a partir de objetos e imagens, os alunos foram a outra sala, onde puderam assistir a um documentário, produzido por acadêmicos de Caçador – SC, este retratava a história do Contestado por meio de uma encenação artística.

Ainda na ocasião, os alunos se deslocaram até os campos onde ocorreu a batalha final de Taquaruçu, e que hoje é uma propriedade privada, mas seu dono, professor de Geografia da rede pública, teve o prazer de acompanhar o grupo e esclarecer como ocorreu a batalha final e a quantidade de artefatos que ele ainda acha ao escavar a terra.

Cerca de 750 soldados, munidos de metralhadoras e peças de artilharia de montanha, mandados pela capital da República, marcharam em direção a Taquaruçu e em 8 de fevereiro de 1914, ao meio-dia, o reduto foi atacado. O Capitão Vieira da Rosa escolheu uma elevação, distante cerca de 600 metros dos casebres dos moradores do reduto para colocar dois canhões e as metralhadoras. As balas das armas utilizadas pelos trabalhadores não atingiam os soldados e os tiros certos dos canhões e metralhadoras provocaram a queimada dos casebres em cujo interior estavam muitas mulheres e crianças. Das forças oficiais, morreu um soldado e três ficaram feridos (CEZINI, 2008, p. 19).

Nesse espaço, hoje rodeado por propriedades privadas, adquiridas por imigrantes italianos, na sua grande maioria, devido aos incentivos do governo catarinense com o fim da Guerra do Contestado, pode-se perceber a estratégia usada pelos militares, que emboscaram os caboclos naquele vale, vindo do lado oposto a qual eram esperados, bem como dar asas a imaginação e se colocar no lugar das pessoas que viram suas vidas sendo queimadas, principalmente por motivos políticos e econômicos.

Uma visita a um museu pode ser mais do que divertimento, não só por estimular o aprendizado e a observação, mas por promover o exercício da cidadania indistintamente, tanto através de suas atividades educativas, como por estimular a participação dos mais diversos grupos de pessoas dos vários níveis socioeconômicos. (MARANDINO e outros, 2008, p.21)

No entanto, um Museu, por si só, caracteriza-se como um local onde objetos e fotos procuram contar a sua história, o diferencial, para os alunos encontra-se nos mediadores, responsáveis por apresentar esses objetos e fotos a partir de suas vivências e conhecimentos, o que torna a visita ainda mais rica de informações, pois está impregnada de emoção.

A mediadora do Museu de Taquaruçu é funcionária pública, moradora na comunidade, mas que conhece bem a situação dos caboclos que ainda residem em povoados ali perto, muitos ainda em condições precárias, relacionadas muito mais a questões culturais do que pela falta de incentivo para viverem com melhor qualidade.

Portanto, “os diferentes conceitos circulantes nos museus, trabalhados tanto pelos seus visitantes como por seus mediadores, são relevantes. O que se almeja ao final da visita não é especialmente a quantidade do que foi aprendido sobre a exposição, mas sim a qualidade das interações humanas estabelecidas” (MARANDINO e outros, 2008, p22).

Após a visita a esses espaços não formais de educação, os professores de Português e Filosofia realizaram a socialização e discussão das pesquisas realizadas pelos alunos. Estas por sua vez se organizaram da seguinte forma: Causas e Consequências da Guerra do Contestado; Principais campos de conflito (localização, ferramentas, objetos recolhidos); Principais museus, monumentos e armas; Elementos biográficos do Monge José Maria e outros líderes da guerra; Obras de arte relacionadas a essa época (pintura, escultura, músicas, poesias).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes os professores da educação básica, ficam presos ao conteúdo do livro didático e deixam escapar a oportunidade de explorar conhecimentos próprios da região. Foi nesse sentido que o projeto apresentado por esse artigo foi cunhado.

O livro didático utilizado pela escola apresentava como temática, em Português, a Segunda Guerra Mundial, a qual foi trabalhada de forma interdisciplinar por várias áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade é a comunicação entre as disciplinas, desenvolver projetos interdisciplinares é buscar o “re-nascer” da educação holística. Educação que valorizar o ser, o saber e jamais o ter. Educação holística busca o equilíbrio, a inclusão e a conexão. Conexão, busca unir as partes a um todo, estabelecer conexões é descobrir relações entre coisas e fatos supondo um posicionamento crítico ante a fragmentação pessoal e social causada pela modernidade da sociedade (EVANGELISTA, COLARES E FERREIRA, 2009, p.4).

Ao longo do terceiro bimestre, os assuntos relacionados à Segunda Guerra Mundial permearam as disciplinas de Língua Portuguesa, Filosofia, Ciências, Artes, Geografia e História. No entanto, em determinado momento, surgiu à necessidade de aproximar os alunos da sua realidade e trazer à discussão, a Guerra do Contestado, que ocorreu na região em que a escola está localizada.

Para complementar a aula, os alunos realizaram a visita ao Museu de Taquaruçu, selecionado por contar a história a partir da óptica do caboclo.

A busca do museu por parte da escola refere-se às questões de conteúdo, à possibilidade de entrar em contato com objetos e vivenciar situações e experimentos muitas vezes difíceis de ser reproduzidos em sala de aula, seja pelos desafios

estruturais da escola, seja pela própria especificidade dos museus, que detêm acervos únicos. Por outro lado, o museu muitas vezes espera que a visita a seus espaços seja uma experiência que transcenda o aspecto do conteúdo conceitual e promova, além da aprendizagem, lazer e ampliação da cultura (MARANDINO, SELLES E FERREIRA, 2009, p. 166)

A partir da realização dessa atividade, pôde-se perceber a importância de valorizar a história regional e inseri-la na educação básica, mesmo que não esteja contemplada no livro didático, que apesar de ser muito importante, não deve ser utilizado pelo professor como única estratégia didática no processo de ensino e de aprendizagem.

Para a realização de atividade como a descrita neste ensaio é preciso que os professores se encontrem dispostos a trabalhar além dos conteúdos programáticos, sendo necessário, muitas vezes, pesquisar mais sobre o assunto, que não é de seu domínio e produzir, juntamente com os alunos, material didático para utilizar em sala de aula.

Mas no final do processo, pode-se afirmar que há construção do conhecimento e todos os envolvidos, docentes e discentes, passam a valorizar a história local e a importância dos espaços não formais de educação, como os museus.

REFERÊNCIAS

AMADOR, Milton Cleber Pereira. Guerra do Contestado: marca o fim e o início de modelos de desenvolvimento na região Oeste Catarinense. IN: **Cadernos do CEOM**, Ano 22, n. 31 – Espaço de memória: abordagens e práticas. 2009. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/562/384>. Acesso em abr. 2016.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEZINI, Luzia Sonia. **A Guerra do Contestado**: para além do Messianismo. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2285-8>. Acesso em abr. 2016.

EVANGELISTA, Izabel Alcina Soares; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; FERREIRA, Maria Antonia Vidal. **Projetos Educativos Interdisciplinares na prática docente**. 2009. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.1/10_Izabel%20Alcina%20Soares%20Evangelista.pdf. Acesso em abr. 2016.

MACHADO. Paulo Pinheiro. **Guerra, cerco, fome e epidemias: memórias e experiências dos sertanejos do Contestado**. Topoi, v. 12, n. 22, jan.-jun. 2011, p. 178-186. Disponível em: http://www.revistatopoi.org/numero_atual/topoi22/topoi%2022%20-%20artigo%2010.pdf. Acesso em abr. 2016.

MARANDINO, Martha (org) e outros. **Educação em museus**: a mediação em foco. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2008. Disponível em: <http://parquecientec.usp.br/wp-content/uploads/2014/03/MediacaoemFoco.pdf>. Acesso em abr. 2016.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. Ciências Biológicas, Museus e Educação. In: **Ensino de biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009, 151-168.

OLIVEIRA, Susan Aparecida. **Guerra do Contestado**: mimesis e Políticas da memória. Tese de doutorado, UFSC, Florianópolis, 2006.

PINHEIRO, Paulo. **Guerra do Contestado** - 100 anos (1912/16 - 2012). CPDOC I FGV: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Setembro de 2012. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/contestado/ecos/paulo-pinheiro-machado>>. Acesso em abr. 2016.

REDE BRASIL DE HISTÓRIA AMBIENTAL. **A Lumber, o Contestado e a história do desmatamento da floresta de araucária (1911-1950)**. Setembro de 2008. Disponível em: <http://www.historiaambiental.org/a-lumber-o-contestado-e-a-historia-do-desmatamento-da-floresta-de-araucaria1911-1950/>. Acesso em ago. 2016.

RIBEIRO, Adriano. **Os caminhos esquecidos do Contestado**. NA Notícias. Joinvile-SC, 12 de fevereiro de 2003. Disponível em: <http://www1.an.com.br/2003/fev/12/0tur.htm>. Acesso em set. 2016.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. **A Guerra do Contestado**: desfazendo as amarras do esquecimento. Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas. Artigos da seção livre. PPG-LET-UFRGS – Porto Alegre – Vol. 06 N. 01 – jan/jun 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/13268/10332>>. Acesso em abr. 2015.

BORALHO, Marcia. **Pensando a história regional/local**: o ensino da história do Amapá no cotidiano da E.E. Profa. Marcia Carmelita do Carmo. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/pensando-a-historia-regional-local-o-ensino-da-historia-do-amapa-no-cotidiano-da-e-e-profa-maria-carmelita-do-carmo/31701/>. Acesso em ago. 2016.

A PRIMEIRA IMPRESSÃO, OS DEVANEIOS EM BACHELARD E UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO

Rafael Augusto Valentim da Cruz Magdalena

Universidade São Francisco - USF, GPMAS,
Bragança Paulista, Brasil.

Luciane de Souza Oliveira Valentim

Instituição Adventista, Bragança Paulista, Brasil.

Elaine Cristina Balancieri Pereira

Instituição Adventista, São Paulo, Brasil.

André Augusto Gutierrez Fernandes Beati

Universidade São Francisco – USF, GPMAS,
Bragança Paulista, Brasil.

RESUMO: O primeiro contato com os princípios contidos nas obras de Bachelard suas significações aplicadas ao cotidiano do homem e ao ambiente educacional é um desafio que exige revisitações e re-interpretações. O objetivo deste diálogo está em descobrir os escritos de Bachelard e relacionar estas descobertas com o ambiente educacional, dando ênfase a postura do professor. Os múltiplos olhares que trazem consigo impressões singulares, somadas são capazes de nos levar a devanear sobre as relações humanas e as práticas educacionais. Através da leitura de algumas obras de Bachelard são interpretados alguns conceitos em conjunto com a vivência dos autores, que atuam como professores em diferentes áreas do ensino. Conceitos como vontade e como ela se concretiza através do trabalho utilizando a

ação para alcançá-la mostra que a vontade e a imaginação são colaborativas, a importância da tentativa de entender o que é a matéria e como ela pode ser manipulada para que o imaginário não se torne limitante à imaginação, possibilita que a fluidez da descoberta leve o homem ao autoconhecimento e ao conhecimento do próximo em busca do equilíbrio entre os elementos terra, ar, fogo e água para que a terra em si própria continue sendo o fundamento de toda a vida. Além de vislumbrar Bachelard na educação mostrando a necessidade do educador de ser capaz de trabalhar, envolver e transformar os alunos, motivando, criando um ambiente equilibrado, prazeroso e sólido para que o aprendizado efetivamente ocorra.

PALAVRAS-CHAVE: Terra, fogo, ar, água, ressignificação.

ABSTRACT: The first contact with the principles contained in Bachelard's works, their significations applied to the daily life of man and the educational environment, is a challenge that requires revisions and re-interpretations. The purpose of this dialogue is to discover the writings of Bachelard and relate these findings to the educational environment, emphasizing the teacher's attitude. The multiple glances that bring with it singular, summed impressions are capable of leading us to wonder about human relations and educational practices. Through the

reading of some works by Bachelard, some concepts are interpreted together with the experience of the authors, who act as teachers in different areas of teaching. Concepts as will and how it is accomplished through work using action to achieve it shows that will and imagination are collaborative, the importance of trying to understand what is matter and how it can be manipulated so that the imaginary does not becomes limiting to the imagination, enables the fluidity of discovery to lead man to self-knowledge and to the knowledge of his neighbor in search of a balance between the elements earth, air, fire and water so that the earth itself remains the foundation of all life. In addition to glimpsing Bachelard in education showing the educator's need to be able to work, engaging and transforming students, motivating, creating a balanced, pleasurable and solid environment for learning to actually take place.

KEYWORDS: earth, fire, air, water, reframing

As primeiras impressões são marcantes no dia a dia e na vivência dos seres humanos em diversos contextos inclusive em ambientes educacionais. As obras de Bachelard causam impressões marcantes e instigantes pois exigem uma revisitação ou reinterpretação de suas colocações, já que muitas vezes sua escrita não tem uma forma linear de pensar, ela é dialógica e dialética.

O objetivo deste trabalho é expor ou quem sabe devanear sobre as primeiras interpretações e significados para o leitor iniciante e educadores sobre as obras de Bachelard e por fim reflexões sobre a relação das práticas educativas e os conceitos abordados em seus escritos.

Em sua obra *A Água e os Sonhos* somos introduzidos às forças imaginantes, forças as quais estarão presentes no decorrer de todas as suas obras, porém não necessariamente sendo descritas, mas referidas ou lembradas. As forças imaginantes se mostram como duas: a NOVIDADE e a PRIMITIVIDADE (o novo e o arcaico). Instigante é a tentativa de elaborar um conceito de forças imaginantes, já que estão presentes e compõem a imaginação (BACHELARD, 1989a).

É possível com muita simplificação e talvez um pouco de ousadia, leviandade, colocar que o Arcaico está para o preestabelecido, o já existente na imaginação, enquanto que a novidade traz a dinamicidade e a mudança.

Bachelard em suas obras *A Água e os Sonhos*, *A Terra e os devaneios da Vontade*, *A Psicanálise do fogo e O Ar e os Sonhos* apresenta as personalidades in natura, ou seja, segundo o médico grego Hipócrates, que considerou que existe uma relação entre os tipos de temperamentos e os elementos naturais. Para Sette (2018), os biliosos estão para o fogo; os melancólicos estão para a terra; os pituitosos estão para a água; e os sanguíneos estão para o ar. Devaneando sobre as relações existentes entre os temperamentos e os elementos naturais é possível propor que biliosos estão para o fogo, pois a bÍlis ou bile é um fluido produzido pelo fÍgado de cor amarela ou esverdeada e que traz sérios problemas à saúde se impedido de participar do processo de digestão. Qualquer que seja o problema de saúde traz consigo uma

grande irritação ou impaciência até mesmo um comportamento raivoso, apoderando-se da linguagem, sendo importante lembrar que a cólera é a palavra grega para bίlis e a ação colérica é capaz de “ferir” a si mesmo e ao outro, assim como o fogo.

Os melancólicos estão para a terra, pois esta representa a matéria que aparenta ser inerte e imóvel, porém, esta possui micropartículas e microrganismos. A terra é o solo, o conjunto de sedimentos, partículas que ficam cada vez mais pequenas com o passar do tempo, porém o solo também fica mais firme e resistente com a diminuição de suas partículas, o acúmulo das experiências vividas seriam capazes de construir no melancólico um comportamento de maiores firmezas e certezas. O solo também recebe as raízes e sustentam as grandes obras da natureza e da humanidade, tendo então o melancólico o papel de substrato, base ou apoio para o seu próximo. Porém a terra também é responsável pelo vulcanismo e pelos abalos sísmicos que podem ser destrutivos e modificadores.

Os pituitosos estão para a água, pois a pituita é um líquido viscoso e pegajoso que é regurgitado e expelido pela boca e nariz. A água é a base da vida e sempre se faz presente em maior ou menor quantidade, assim como o humor que está em todos os seres em maior ou menor quantidade e intensidade, assim acontece com o sangue que é fluido e essencial como a água.

A água apresenta um caráter feminino, pois envolve o indivíduo como o abraço de uma mãe e da mulher companheira. Ela supre uma necessidade básica, assim como o leite da mãe alimenta o bebê a água supre a humanidade. Também esquenta os ânimos como o vinho que é apreciado pelos enamorados, sendo fonte de vida e de união entre os elementos, o gerar e o nascer ocorre em meio a ela. Porém a água violenta perde o feminino e se mostra masculina, assume o caráter de homem, destruidor e avassalador, deixa de ser capaz de contornar e superar obstáculos e passa a derrubar e sobrepujar através da força dos obstáculos. A água é a comunicação que por muitas vezes é clara e direta como os lençóis cristalinos e superficiais, podendo ser tempestuosa e descontínua como as gotas da chuva, ou ser confusa como a neblina. Os rios representam os idiomas que passam entre os povos e servem os povos, os rios são navegados por todos, são as fronteiras e as conexões entre os idiomas, entre a comunicação; desaguam no oceano onde todas as águas se misturam e todos os idiomas se conectam, já que expressões de agradecimento e carinho não precisam ser traduzidas e são entendidas por todos que estejam nesse oceano de comunicação.

Os sanguíneos estão para o ar, pois o sangue percorre o corpo humano de forma ágil e ritmada e também é essencial para a existência humana, assim como o ar que é ágil e essencial. O sangue se aquece e se esfria de acordo com as condições que todos os sistemas do corpo executa durante suas atividades, assim como o ar se esfria e se aquece e traz modificações para todo o ambiente e planeta. Este temperamento é marcado pela intensa atividade, mudança e movimento.

Bachelard (1989, p.8) afirma que “o indivíduo não é a soma das impressões geradas e sim de suas impressões singulares”, somos todos da mesma espécie,

portanto somos iguais, ainda que com impressões únicas que nos tornam únicos, assim como nossas impressões digitais teríamos também nossas impressões imaginativas. A imaginação através da visão imaterial realiza o preparo para o contato da visão material, expectativa, construção, esperança, cor e gosto são etapas que antecedem o contato com o concreto. O amar não é o conhecer, o amar é o sentir.

Em sua obra *A Terra e os devaneios da Vontade*, a impressão é que a vontade é o trabalho, sendo assim na ação, a vontade é o que faz acontecer e realizar; desta forma a vontade e imaginação são colaborativas. Apoderando-se da linguagem novamente é possível perceber uma certa fluidez na palavra imaginação, enquanto a palavra vontade traz uma resistência e até mesmo uma solidez, dureza e materialidade.

A terra representa as diferenças, a dureza das rochas e a maleabilidade do barro, o sim do pedido de noivado e o não da disciplina moral, a rigidez do tijolo e a pastosidade do cimento carregando desta forma as ações dos homens construtores, diferente da montanha que é em si a própria terra.

A terra é a resistência, ela representa a persistência, assim como o granito precisa ser tratado pois foi enrijecido com o tempo. Cristais internos tão belos e frágeis se concentram e solidificam ampliando a resistência da peça, observamos que o granito em especial é formado no interior da terra podendo fazer um paralelo como uma gestação. Esse bloco rochoso entra em contato com a superfície depois de muito tempo que já se formou e se consolidou, e este tempo em conjunto com outros elementos que irão desfazer o granito lentamente até seu último sedimento. O granito não é para ser confrontado, pois é resistente depois de resfriado, apresenta-se como o oposto de quando surge entre as camadas tectônicas, ainda pastoso e incandescente e se resfria modificando sua coloração e textura. Assim como o autocontrole humano em que a raiva dá lugar à tranquilidade, processo que somente é possível com o tempo.

A matéria é um espelho energético, se modifica conforme a força que recebe demonstrando a capacidade individual e produtiva de cada ser. A árvore é dura e com casca grossa para se proteger assim como o que guarda dentro dela; sua dureza leva os galhos até o céu e se mantém firme para aquele que precisa de apoio; sua raiz é profunda assim como o que forma o caráter de cada indivíduo.

Os elementos coexistem e colaboram, porém se demonstram dominantes em determinados momentos, sendo mãe, mulher, leite e água suprindo o necessário para o momento, pois abrandam o que necessita sendo a necessidade qual for e por vezes ela é absorvida e subjugada pela terra.

Desafiando o pensamento bachelardiano surgem dois conceitos: Símbolo e Imagem. O símbolo é a representação de algo, enquanto imagem é a ação e atividade. Os sonhos são maiores que os símbolos e talvez maior do que a própria razão.

A seguir cito a letra da música *Aquarela*, de autoria do compositor e cantor brasileiro, Toquinho (1983) a fim de exemplificar os dois conceitos citados:

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo.
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva,
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva.

Se um pingüinho de tinta cai num pedacinho azul do papel,
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu.
Vai voando, contornando a imensa curva Norte e Sul,
Vou com ela, viajando, Havaí, Pequim ou Istambul.
Pinto um barco a vela branco, navegando, é tanto céu e mar num beijo azul.

Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená.
Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar.
Basta imaginar e ele está partindo, sereno, indo,
E se a gente quiser ele vai pousar.

Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida
Com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida.
De uma América a outra consigo passar num segundo,
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo.

Um menino caminha e caminhando chega no muro
E ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está.
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar,
Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar.
Sem pedir licença muda nossa vida, depois convida a rir ou chorar.

Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá.

O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar.

Vamos todos numa linda passarela

De uma aquarela que um dia, enfim, descolorirá.

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo (que descolorirá).

E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo (que descolorirá).

Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo (que descolorirá).

Existe uma massa imaginante na qual somos capazes de moldar e transformar tal massa no que quisermos. Somos capazes de amassar e retornar cada vez que amassamos no ponto inicial em uma nova tentativa de controle e criação e ainda somos capazes de assar e obter um novo material com a massa que possuímos. Controlamos o tempo, a temperatura e todas as características que queremos quando assamos e produzimos a massa assada final. Somos como o ferreiro que retira da terra o minério e que em conjunto com o fogo e com o ar o enriquece e o golpeia para moldá-lo, amassá-lo e em um choque rápido e térmico contra a água o ferro se enrijece e se fixa com as características esperadas pelo ferreiro.

A massa ensina a maleabilidade, não possui inimigos apesar de para muitos representar a sujeira e trazer certo repúdio pelo aspecto viscoso, porém para outros é trabalho e até mesmo alimento. A massa que também é lama surpreende negativamente quando de forma movediça afunda com o indivíduo que a pisa, mas é positiva pois é da lama rica em minerais, matéria orgânica e água que surgem os mais belos lírios.

O devaneio da vontade nos estimula, inspira e alimenta a confiança para a realização do sonho, que é o prelúdio das realizações e com certeza não é a seqüela do que quase se conquistou.

Em A Psicanálise do fogo Bachelard (1994a) questiona o objetivo da pesquisa, pois, não basta definir o fogo como objeto de pesquisa se até para definir o fogo existe uma incapacidade de definição. O respeito pelo fogo é ensinado e aprendido porque pode causar danos; o fogo é incendiário e sedutor, o fogo queima por fora e por dentro ele aquece e consome, porém, o fogo também purifica e ilumina, é regra moral.

Em sua obra O Ar e os Sonhos é possível compreender a importância deste elemento essencial e que envolve a todos sem exceção, não é possível se esconder deste elemento, pois o ar é dinâmico e representa o movimento.

Pensando nas características individuais do ser humano e sua capacidade

imaginativa não podemos deixar de relacionar esse conhecimento com a educação.

Quais são as características que um educador deve ter, quais são as percepções que devem ser buscadas enquanto norteador do desenvolvimento humano.

Entendemos que o professor deve ser um ser Geossistema, integração sistêmica dos elementos da natureza, que não se enquadra em uma característica mas que se vale de características pertinentes a cada personalidade para buscar e alcançar resultados esperados, sendo:

Fogo, movimentando e colocando energia e calor nos alunos que tendem a estagnação.

Ar, envolvendo o aluno, convidando e incentivando ao estudo.

Terra, trazendo firmeza e estabilidade aos alunos que necessitam de um ambiente equilibrado e constante para os estudos.

Água, buscando a renovação, maleabilidade e fluidez ao processo criativo.

Será durante o processo educativo que o aluno passará pelo processo de solidificação, tal qual o granito, que o tornará resistente, porém, em uma visão externa do ciclo infinito da formação do ser humano, percebemos que a desconstrução por meio de pressão, temperatura e quebra se faz necessária para que o indivíduo retorne ao meio original de onde saiu, formando as bases de novas estruturas que estão por vir. Entendendo que o aluno após sofrer a ação desse intemperismo, retorna para a sociedade fragmentado em cristais, prontos para ser agregado por outros cristais a fim de construir algo novo e relevante para a sociedade.

Em síntese através da observação da natureza e da relação com o homem, o conhecimento de Bachelard é observado em todo os elementos bióticos ou abióticos, buscando a compreensão do equilíbrio da vida e quais elementos serão pilares desta permanência. Tecendo um paralelo com sua obra podemos devanear que Bachelard está para a terra assim como o processo de seu aprendizado está para a água e que o conhecimento adquirido através deste processo são os cristais que voltam para terra ressignificando e trazendo novas percepções.

Aprofundar o conhecimento sobre o comportamento do ser humano primeiramente permite conhecer e traçar de forma eficaz quais são os caminhos que se deve percorrer e quais as áreas de sensibilidade que devem ser fortalecidas assim como contribui significativamente para o processo educativo proporcionando aos educadores ferramentas eficazes sobre os direcionamentos que devem ser feitos aos alunos.

Este presente estudo é apenas um vislumbre das aplicações possíveis para as visões e interpretações de Bachelard, desta forma precisamos dar continuidade, aprofundar os estudos e construir, a partir destes princípios, novos conceitos.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. A Água e os Sonhos: Ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo, Martins

Fontes, 1989a.

_____. O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1990a.

_____. A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 1990b.

_____. A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. A psicanálise do fogo. São Paulo: Martins Fontes, 1994a.

_____. A poética do devaneio. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

SETTE, Ana Cecília Amado. Temperamento bilioso ou colérico. Disponível em: <<http://somostodosum.ig.com.br/conteudo/c.asp?id=03370>>. Acesso em 15/01/18

INFOPÉDIA. BÍLIS. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/biliosos>>. Acesso em 15/01/18

BLOG VAGALUME. Aquarela. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/toquinho/aquarela-original.html>>. Acesso em 15/01/18

AS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA A EDUCAÇÃO

Bianca Cristina dos Santos

Universidade Estadual de Maringá – Programa de Pós-Graduação em Educação
Maringá – PR

RESUMO: Pierre Bourdieu, sociólogo, contribuiu para reflexões acerca do papel da escola na sociedade e, em alguns de seus trabalhos, propõe uma maneira diferente para interpretar a função da educação e da instituição escolar. Uma das teses centrais da sociologia da educação de Bourdieu é a de que os alunos não podem competir em condições igualitárias na escola, pois, trazem consigo uma bagagem social e cultural diferenciada. Para o autor, as desigualdades sociais e econômicas não podem ser superadas apenas por meio da educação, logo, garantir o acesso à escola não significa garantir o princípio da igualdade. A partir de tais ideias, pretende-se apresentar as principais contribuições de Bourdieu para a educação, levando em consideração a importância de repensar a escola no processo de desenvolvimento da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Sociedade. Cultura.

ABSTRACT: Pierre Bourdieu, a sociologist, contributed to reflections on the role of school in society and, in some of his works, proposes

a different way to interpret the function of education and the school institution. One of the central theses of Bourdieu's sociology of education is that students can not compete on equal terms in school because they bring with them a differentiated social and cultural baggage. For the author, social and economic inequalities can not be overcome only through education, so guaranteeing access to school does not mean guaranteeing the principle of equality. From these ideas, we intend to present the main contributions of Bourdieu to education, taking into account the importance of rethinking of the school in the process of development of society.

KEYWORDS: School. Society. Culture.

1 | INTRODUÇÃO

O início é importante para qualquer um, afirma Pierre Bourdieu em entrevista com Maria Andréa Loyola, professora titular de Antropologia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 1999, ao considerar que formamos nossa personalidade e criamos nossa própria visão do mundo real durante a juventude.

Bourdieu, em suas diversas obras publicadas e entrevistas concedidas, apresenta sempre, de uma maneira ou de outra, discussões

sobre aspectos culturais. Tal tendência talvez, tenha se dado não só pelo fato de uma predisposição ou gosto, mas sim, também, por ter sido ele próprio, proveniente de uma cultura socialmente e economicamente dita como inferior.

2 | BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TRABALHOS DE PIERRE BOURDIEU

Nascido na pequena cidade de Denguin na França, Bourdieu cita em algumas entrevistas as dificuldades que encontrou no campo acadêmico por ser proveniente desta pequena cidade onde a economia baseava-se na agricultura e a produção do conhecimento, de fato, científico era um tanto quanto irrelevante. A este respeito, o próprio autor afirma que:

O fato de ser provinciano, de ter vindo de uma pequena cidade do interior, de ser mal integrado ao mundo parisiense, ao mesmo tempo por escolha e por destino, tem muita importância (BOURDIEU 2002 p. 17 *apud* PRAXEDES 2015 p. 11).

Seu pai era funcionário dos correios e sua mãe vinha de uma família de médios proprietários de terras. Em seus apontamentos, o autor refere-se aos costumes sotaque diferentes que, com o tempo, mesmo parecendo estar tão enraizados nele, cedeu o lugar à costumes mais requintados e à um sotaque parisiense pois, ao conviver em uma comunidade diferente, passou a agir tal como um homem da capital, não mais como o menino do interior.

Mesmo com poucos recursos econômicos e sendo proveniente de uma família da classe popular, Bourdieu estudou em uma das mais prestigiosas escolas em Paris: *Louis-le-Grand*, uma instituição pública de ensino secundário e superior, localizada em Paris, na França.

Formou-se em filosofia no ano 1954, mas continuou a se dedicar aos estudos, aprimorando seus conhecimentos a partir de entrevistas que realizava durante o dia com diversos tipos de pessoas, a fim de investigar a estrutura da consciência temporal e como, de fato, as pessoas pensam e se organizam em sociedades. Durante a noite lia e estudava autores da área. Quanto às suas pesquisas, um fator curioso é que, segundo Praxedes (2015)

Ao mesmo tempo em que estudava os sistemas de ensino e os estudantes franceses, Bourdieu investigava também por que os jovens camponeses tinham dificuldades para conseguir uma noiva na região rural do interior da França em que ele próprio havia nascido e que aceleradamente se modernizava na década de 1960. (PRAXEDES 2015, p. 11)

Talvez esta seja mais uma prova de que, mais do que buscar estudar a sociedade e a realidade que observava, engajava-se a estudar sua própria realidade, a partir, muitas vezes, de especificidades vividas por ele mesmo. Ficando assim, conhecido tanto por sua vasta obra científica quanto por suas ações políticas.

Quanto ao seu engajamento político, Bourdieu apoiava os movimentos sociais contrários à globalização e ao neoliberalismo, posicionando-se contra a ideia que

defendia a não participação do Estado na economia.

Visivelmente participante dos processos cívicos e dedicado a pesquisas no campo das ciências sociais, apoiava os movimentos para uma reforma política em diversos ofícios, pois, para o autor, os intelectuais, os pesquisadores e os professores deveriam participar das tomadas de decisão e defender os direitos do povo.

Em um curso intitulado “Pierre Bourdieu e o mundo social”, organizado em 2014 pelo Centro de Pesquisa e Formação do Serviço Social do Comércio (SESC) em São Paulo, Roger Chartier refere-se à Bourdieu como sendo um sociólogo cidadão, que ligava as pesquisas às questões da cidade.

Entre o ano de 1955 e 1958 lecionou na Faculdade de Letras de Argel na Argélia. Isso porque precisou sair de Paris ao ser convocado para a guerra, quando, entre 1955 e 1962, manifestações para a independência da Argélia provocaram ataques de guerrilha e atos de violência. Frente a tal contexto histórico, Bourdieu diz ter se posicionado contra a guerra, logo, como forma de punição, precisou se apresentar para servir a favor de seu país.

Enquanto esteve na Argélia produziu alguns trabalhos sobre as relações sociais referentes à perda das características das sociedades tradicionais e da posição dos indivíduos frente à lógica da economia de mercado enquanto, também, lecionava sociologia.

A este respeito, considera ter exercido a licenciatura em tempos difíceis para a prática, já que o país estava em guerra e os problemas discutidos eram, de fato, reais, mesmo assim, não deixou de exercer seu trabalho para a produção e disseminação do conhecimento.

3 | AS PRINCIPAIS OBRAS DE PIERRE BOURDIEU E SUAS REPERCUSÕES

Depois de diversas pesquisas sociais em relação à cultura e à educação, Pierre Bourdieu publica, em parceria com Jean-Claude Passeron, o livro *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* em 1964, enfatizando a relação da escola com a democratização da cultura.

A obra discute a importância da bagagem cultural que levamos conosco e o quanto ela é decisiva na relação com a aquisição e produção do conhecimento científico.

Algumas pessoas são melhores preparadas para a vida escolar, passam a adquirir certa docilidade ao se tratar dos afazeres na escola. Já outras, tendem a não dar tanta importância para a instituição escolar à medida que sua família e pessoas ao seu redor, também não dão, enfatizando o fato de que as condições de sucesso ou insucesso escolar não dependem apenas de fatores econômicos, mas principalmente, culturais.

Uma resenha do livro foi publicada pela revista *Linhas* em 2014, onde os autores afirmam que no Brasil a obra

[...] oportuniza novas aberturas para interrogações acerca do campo educacional brasileiro, coloca em questão principalmente: o papel do sistema escolar para a reprodução social; a ideia de igualdade de oportunidades de acesso à universidade; a ideologia meritocrática; e a real democratização da educação (SANTOS *et al* 2014, p. 342).

Colocando em pauta o fato da escola não ser uma instituição capaz de promover a democracia e muito menos de promover uma educação igualitária.

Em 1970 Pierre Bourdieu cria o Centro de Sociologia da Educação e da Cultura e publica, novamente em parceria com Jean-Claude Passeron, o livro *A Reprodução: Elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*.

A obra apresenta uma análise do sistema de ensino francês no final da década de 1960 “sistematizando e descrevendo os mecanismos pelos quais a violência simbólica é exercida pela instituição escolar e seus agentes que, em geral, ignoram que contribuem para legitimá-la socialmente” (BOURDIEU & PASSERON, 2014a p. 12) e, discutindo também a teoria de que a classe social que exerce dominação sobre o campo pedagógico, ao mesmo tempo em que tenta fazer com que as classes inferiores reconheçam sua cultura como única, busca impedir que tais classes tenham acesso a essa cultura.

A obra tornou-se um clássico ao discutir sobre a instituição escolar e o sistema de ensino, além da função da escola na sociedade e o papel daqueles que a compõe.

No Brasil, o livro foi alvo de muitas críticas pois, quando publicado, em 1970, a ideia da escola libertadora estava em seu auge e a obra parecia ir na contramão do idealizado.

Ter desvendado os mecanismos que dificultavam e que poderiam inviabilizar a prática desse projeto chocou e irritou a muitos, em especial porque era salientada a cumplicidade, mesmo que inconscientes, dos agentes dessa instituição para legitimar e promover a reprodução da ordem social (BOURDIEU & PASSERON 2014a, p. 13).

Após a publicação da obra, o autor precisou, ainda, se explicar quanto à imagem conservadora formulada a seu respeito. Na entrevista cedida à Andréa Loyola em 1999, é questionado sobre isso, mas, rebate afirmando que ao dizer que as coisas são da maneira que são, não significa dizer que as coisas devem ou não ser da maneira como estão sendo expostas e, completa com a ideia de que reconhecer os mecanismos de conservação é um ato revolucionário.

Afirma ainda que em sua tese defende a ideia de que as instituições de ensino contribuem para a reprodução social, enfatizando o fato de apenas contribuir, não que sozinha, provoque a reprodução de fato. Cita também que, para ele, o problema do sociólogo é que, muitas vezes, diz coisas que ninguém quer saber: desvendar os mecanismos da dominação, pode ser insuportável para os dominantes e afetar a esperança dos dominados que se veem condenados à uma reprodução inevitável.

4 | OBSERVAÇÕES ACERCA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Quando Bourdieu escreve, em meados do século XX, uma visão otimista e confiante pairava sobre a ideia da escolarização como sendo principal fator na superação dos atrasos sociais oriundos das sociedades tradicionais.

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso-comum uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual) (NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Como observa-se em Nogueira (2002), a ideia de construção de uma nova sociedade ganhava força ao se pensar que esta poderia então, passar a ser mais justa e democrática, sendo o acesso à educação o princípio para a igualdade de oportunidades a todos.

Porém, por volta do final da década de 1950, com o patrocínio dos governos americano, francês e inglês, diversas pesquisas quantitativas foram divulgadas apontando algumas deficiências nos sistemas de ensino, o que acabou por provocar uma reinterpretação do papel da escola na sociedade.

Um outro fator importante para ser levado em consideração ao se falar da reinterpretação do papel da escola entre 1950 e 1970 diz respeito ao sentimento de frustração dos estudantes quanto ao baixo retorno social e econômico dos certificados escolares, principalmente na França, tal como aponta Nogueira (2002):

Os anos 60 marcam a chegada ao ensino secundário e à universidade da primeira geração beneficiada pela forte expansão do sistema educacional no pós-guerra. Essa geração, arregimentada em setores mais amplos do que os das tradicionais elites escolarizadas, vê – em parte, pela desvalorização dos títulos escolares que acompanhou a massificação do ensino – frustradas suas expectativas de mobilidade social através da escola. A decepção dessa “geração enganada”, como diz Bourdieu, alimentou uma crítica feroz ao sistema educacional e contribuiu para a eclosão do amplo movimento de contestação social de 1968 (NOGUEIRA, 2002, p. 17).

Frente a tal realidade, Bourdieu propõe um novo modo de interpretação da educação e instituição escolar: apontando o desempenho que se tem na escola como resultado da origem social do indivíduo.

Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais (NOGUEIRA, 2002, p. 17).

Em *Escritos de Educação* (BOURDIEU, 1998), o autor faz uma análise sobre as desigualdades escolares estruturadas com base nas desigualdades sociais e quebra com o paradigma funcionalista de educação, onde a escola garantiria oportunidades

de resultados iguais a todos.

5 | ESCOLA E CULTURA PARA PIERRE BOURDIEU

Em sua teoria Bourdieu considera o fato de que cada ser humano é submetido a um processo de socialização diferente que o forma como um ser social e ao longo do tempo esse processo vai construindo também as relações de aprendizagem que acabam por transformar a percepção e a maneira de agir de cada um.

Nas relações familiares, nas formas de convivência social como grupos de amigos e vizinhança, associações comunitárias e religiosas, bem como nos sistemas escolares ocorrem as relações sociais que se combinam de diferentes maneiras para a preparação dos membros da sociedade em que estão inseridas, contribuindo assim para a existência dessa sociedade ao longo do tempo. (PRAXEDES 2015, p. 14)

Bourdieu denomina tal preparação dos membros da sociedade citada por Praxedes (2015) como processo de construção do *habitus*, isto é, o conceito teórico que sistematiza um conjunto de saberes construídos ao longo da história da filosofia e das ciências sociais. De acordo com o autor, o *habitus*

Envolve todas as influências que cada ser humano assimila dos meios sociais e culturais que mantém contato, que vão se fixando em sua mente, como um “depósito de experiências”, mas que também o tornam capacitado para agir na prática de uma maneira inovadora, para resolver os novos problemas que surgem na convivência social e satisfazer suas necessidades e suas concepções (PRAXEDES, 2015, p. 15).

De acordo com Azevedo (2003) *habitus* é o conceito que diz respeito à interiorização das estruturas objetivas das classes ou dos grupos sociais que acabam por gerar proposições, objetivas ou subjetivas, para a resolução de problemas quanto à reprodução social.

Setton (2002) apresenta também uma explicação sobre tal conceito, afirmando que o

habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002 p. 63).

À medida em que o indivíduo contribui para a formação das estruturas sociais, tais estruturas interferem na vida do indivíduo. Bourdieu tenta decifrar como a sociedade consegue reproduzir nas pessoas as suas estruturas políticas, morais, éticas, dentre outras... E defende que, muitas vezes, a reprodução acontece sem se perceber, a partir de uma incorporação inconsciente das estruturas, o que é possível afirmar ao observar as diferentes maneiras de agir de acordo com o meio ao qual se permanece

inserido.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das teses centrais da sociologia da educação de Bourdieu é a de que os alunos não podem competir em condições igualitárias na escola pois trazem consigo uma bagagem social e cultural diferenciada. Nesta perspectiva, a escola não poderia ser uma instituição imparcial que seleciona apenas a partir de critérios objetivos. Sendo assim, Bourdieu questiona a neutralidade da escola ao argumentar quanto ao que é representado e cobrado por esta instituição, pois acredita que, acima dos conteúdos predeterminados, gostos, crenças e valores dos grupos dominantes são apresentados como cultura única. Logo, sem diversidade de pensamentos, é impossível existir uma democracia justa.

O mesmo aluno, o mesmo professor, os mesmos pensamentos e ações. Nenhuma pessoa, após adentrar os portões da escola, deixará seus vícios, seus conceitos culturais ou seus desdobramentos políticos de lado para focar apenas no trabalho da aquisição dos conteúdos programáticos. Vale afirmar também que partidas diferentes corresponderão a chegadas diferentes caso os meios sejam os mesmos e, sabe-se que todo aluno carrega consigo uma bagagem cultural, familiar e social diferente, logo, ao darem início aos processos escolares, não possuem os mesmos conhecimentos, as mesmas capacidades, nem mesmo os mesmos objetivos. Portanto, se faz necessário refletir sobre o papel da escola e do professor em uma sociedade que se compromete com a educação emancipadora e igualitária mesmo sem respaldo para uma efetiva atuação do professor como educador ou a escola como agência de mudança social.

Tal como Praxedes (2015) aponta, é a partir da convivência com outras pessoas que podemos, de fato, nos tornar seres sociais. O processo de socialização se dá nas relações de afetividade e aprendizagem e, é por meio do desenvolvimento da socialização que nos tornamos agentes humanos, com costumes e modos de agir daqueles que fazem parte das nossas relações de convívio.

Pode-se dizer então, que nossa formação como pessoa parte de fragmentos da formação das outras pessoas presentes em nosso convívio, enquanto, por meio de um processo de trocas de experiências, contribuimos para o desenvolvimento de outras pessoas, fazendo, desta maneira, com que se consolide o processo de construção de cada membro da sociedade.

Relacionar os estudos de Bourdieu à organização escolar contribui para apontamentos mais amplos pois, citar um sociólogo para discutir aspectos e desdobramentos educacionais e escolares é deixar de lado a ideia da instituição escolar como estando alheia aos aspectos sociais, é reconhecer que os trabalhos na escola recaem sobre toda a comunidade e sociedade, assumindo, a partir de tal reconhecimento, a responsabilidade pelos atos nela produzidos e reproduzidos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. **Espaço social, Campo social, Habitus e o Conceito de classe social em Pierre Bourdieu**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, Universidade Estadual de Maringá, ano III, nº 24, mai 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação**. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014a.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014b.

LOYOLA, Maria Andréa. **Pensamento contemporâneo: Pierre Bourdieu**. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=nAlasOddyh0&nohtml5=False> > acesso em 25 de nov de 2015.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições**. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf> > acesso em 20 de nov de 2015.

PIES, Neri. **Processo educacional em Pierre Bourdieu**. Revista espaço acadêmico, n 134, jul 2012, p 40 – 46.

PRAXEDES, Walter. **A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SAES, Décio Azevedo Marques de. **A ideologia docente em A reprodução, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron**. Educação & Linguagem. n 16, jul-dez/2007, p 106-125.

SANTOS, Tiago Ribeiro; SATO, Silvana Rodrigues de Souza; KLITZKE, Melina Kerber. **Resenha do livro Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 341-348, jul./dez. 2014.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05> > acesso em 30 de dez de 2015.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu**. Anais EDUCERE, 2008 p 102 – 109.

CARACTERIZAÇÃO DE PARÂMETROS (INDICADORES) EM COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO (COINFO): ESTUDO DE CASO EM HISTÓRIA DA CIÊNCIA COM O USO DE ABORDAGENS QUALITATIVAS

Marcia Rosetto

Universidade de São Paulo
São Paulo- SP

Regina Célia Baptista Belluzzo

Universidade Estadual Paulista
Marília-SP

RESUMO: Buscou-se identificar a Competência em Informação (CoInfo), na vertente Competência Científica (CoCient), como fator de interação da Ciência da Informação com a História da Ciência por meio de procedimentos metodológicos que envolveram pesquisa bibliográfica, estabelecimento de padrões básicos e indicadores de *performance* em Competência em Informação, e realização de estudo de caso compreendendo pesquisa documental sobre o Centro Simão Mathias de Estudos em História da Ciência da PUC/ SP (CESIMA), oficina de trabalho e entrevista estruturada com pesquisadores desse Centro sendo possível identificar e caracterizar parâmetros (indicadores) e obter conclusões que refletem as relações entre a teoria e a prática conforme proposta inicial de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa qualitativa. Competência em Informação. Competência científica. História da Ciência. Ciência da Informação.

ABSTRACT: The purpose of this research was to identify Information Literacy from the point of view of Scientific Literacy as an interaction factor between Information Science with the History of Science through methodological procedures that involved bibliographic research, establishment of basic standards and indicators of performance in Information Competence, and a case study comprising documentary research on the Simão Mathias Center for Studies in the History of Science of PUC / SP (CESIMA), workshop and structured interview with researchers of this Center, being possible to identify and characterize parameters (indicators) and to obtain conclusions that reflect the relations between theory and practice according to the initial research proposal.

KEYWORDS: Qualitative research. Information Literacy, Scientific Literacy, History of Science, Information Science.

1 | INTRODUÇÃO

Desde suas origens, a massa documental gerada pela ciência constitui objeto de investigação de várias áreas como a História da Ciência (HC) por meio de abordagens históricas, filosóficas e sociológicas, e pela Ciência da Informação (CI) cujos estudos englobam a tipologia de suportes, suas características,

descrições, organização, recuperação e uso, entre outros aspectos. As atividades realizadas por essas duas vertentes nos motivaram a realizar pesquisa junto ao Programa de Estudos em História da Ciência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), que é um *lócus* especializado em estudos e pesquisas nessa área e que possui um Centro de Documentação Multimídia que contempla uma biblioteca digital especializada (ALFONSO-GOLDFARB, 2010). Como espaço de reflexão e estabelecimento de interface com as múltiplas áreas do conhecimento, verificou-se que o mesmo propiciaria uma ambiência diferenciada para se desenvolver pesquisa a partir da intersecção das áreas de HC e CI objetivando a construção de novas possibilidades de inter-relação. Nesse cenário, a interdisciplinaridade é a base para a análise, a partir de eixos diferenciados, enfatizando as possíveis relações entre disciplinas, aqui são compreendidas como um conjunto de conhecimentos científicos, artísticos, linguísticos, entre outros aspectos, e que se traduzem numa cadeia “institucional de aprendizagem”. A interdisciplinaridade, pela sua etimologia, é uma palavra que traduz esse vínculo não apenas entre saberes, mas principalmente, de um saber para com o outro saber, ou dos saberes em si, quanto à complementaridade, cumplicidade solidária, e em função da realidade estudada e conhecida, sujeitos e ações decorrentes dessas aproximações (COIMBRA, 2000).

Considerando esse cenário, foi desenvolvido um estudo de caso no Centro Simão Mathias de Estudos em História da Ciência (CESIMA) da PUC/SP, que teve como patrono Simão Mathias (1908 – 1991), Professor do Instituto de Química da Universidade de São Paulo, que, em 1974, inicia sua participação no Grupo de História da Ciência do Departamento de História da FFLCH da USP com especial interesse pelos documentos, métodos e a questão da identidade da área. Foi um dos fundadores da Sociedade Brasileira de História da Ciência (SBHC) em 1983 (ALFONSO-GOLDFARB, 1988). Esse Centro foi criado em 1994, com o propósito de construção de uma possível inter-relação mais formal com a área da Ciência da Informação, na temática da Competência em Informação (CoInfo) em uma das principais subdivisões – a Competência Científica (CoCient) (LAUGKSCH, 2000).

Embora não exista uma conceituação de forma consensual, pode-se dizer que a Competência Científica é a compreensão sobre ciência, o domínio e uso de conhecimentos científicos e seus desdobramentos e aplicações em diferentes esferas da sociedade (LAUGKSCH, 2000). Além disso, objetivou-se também validar um conjunto de parâmetros (indicadores) em CoInfo com vistas à transposição e aplicabilidade junto aos pesquisadores na área da HC. Salienta-se que os indicadores são constituídos por um conjunto de informações selecionadas e organizadas a partir de determinado tema com o apoio de fontes produtoras oficiais ou produzidas internamente para atender a objetivos específicos de quem o elabora com um fim pré-definido. São ainda considerados como unidade de medida que permitem analisar quantitativa e qualitativamente os resultados e impactos de processos e projetos e pertencendo ao contexto de princípios de gestão (SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA,

2010). A competência é aqui compreendida como um processo contínuo de interação e internalização de fundamentos conceituais quanto à compreensão sobre documentos e seus suportes, e da informação enquanto um processo de articulação e abrangência na busca da fluência científica e das capacidades necessárias à geração de novos conhecimentos, principalmente quando há um grande volume de dados exigindo das pessoas condições específicas: ser seletivo, ter condições para realizar análises comparativas, efetivar representações, categorizações, inferências e interpretações críticas da informação disponibilizada em meios tradicionais e digitais (BELLUZZO; FERES, 2013).

Na esfera da educação, um conceito que tem sido referência é o de Perrenoud (1999 p.7-8), quando indica “competência como uma capacidade de agir eficazmente em um tipo de situação, capacidade que se apoia em conhecimentos, mas não se reduz a eles”. As competências seriam um conjunto de valores considerados fundamentais para que a pessoa possa enfrentar situações complexas, implicando também numa capacitação de atualização de saberes *in continuum*. Dentre essas competências destaca-se a Competência em Informação (ColInfo), que deve ser compreendida como uma das áreas em que o processo de ensino e aprendizagem está centrado e constitui-se num conjunto de ações que promova a interação e internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades específicas. Essas ações são essenciais à compreensão da informação, e de sua abrangência, na busca de fluência e capacidades necessárias à geração de novos conhecimentos e sua aplicabilidade ao cotidiano das pessoas e das comunidades ao longo da vida (BELLUZZO; KERBAUY, 2004).

A expressão Competência em Informação como adotado na pesquisa advém de *Information Literacy*, termo adotado por Paul G. Zurkowski em 1974 (ZURKOWSKI, 1979) quando identificou quanto à necessidade do estabelecimento de um programa nacional nos Estados Unidos com o propósito de promover a competência para o acesso universal à informação. O termo *Information Literacy* é traduzido para o português de diversos modos, tais como: alfabetização informacional, competência informacional, competência em informação, letramento informacional entre outros. Em estudo realizado por Horton Júnior (2014/2015) sobre essas terminologias foi identificado que para o português do Brasil que a expressão a ser adotada seria “Competência em Informação”. Dessa forma, esse termo foi utilizado para essa pesquisa e que já vinha sendo utilizado pelas autoras em outros estudos anteriormente realizados. A partir desses estudos, a *American Library Association* (ALA) criou em 1987 um grupo de profissionais do ensino universitário e de lideranças de bibliotecas com o objetivo de inserir atividades com essa temática nos currículos e práticas de aprendizagem. Em nível internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) também desenvolve programas específicos para a inclusão da ColInfo na esfera da educação e comunicação, identificando diferentes tipos de competências que as pessoas precisam dominar e que foram delineadas como

“Competências em Informação e Mídias – CIM” (WILSON et al., 2013), que devem ser consideradas para subsidiar programas de formação e de reciclagens contínuas.

Na América Latina informações sobre o estado da arte estão disponibilizadas pelo portal “Alfin Iberoamerica” (<http://alfiniberoamerica.blogspot.com.br>) No Brasil essa temática é estudada desde os anos 2000 cujos resultados são apresentados em publicações científicas e em eventos realizados no país, destacando a importância da ColInfo como um importante elemento nos programas de capacitação do profissional de informação e dos usuários para a recuperação e uso adequado da informação. Sobre essa esfera no país, foi desenvolvida a pesquisa “O estado da arte da competência em informação (ColInfo) no Brasil: cenários e espectro” realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (UNESP – Campus de Marília), na Linha de Pesquisa “Gestão, Mediação e Uso da Informação” que ofereceu um cenário com a produção publicada durante o período de 2000 a abril de 2016 (BELLUZZO; ROSETTO, 2017).

Para melhor compreensão das etapas que compõem o processo da ColInfo vários modelos de aprendizagem e de indicadores vêm sendo elaborados para propiciar condições de estudos e aplicações, dentre eles o Modelo Circular de Pesquisa de Loertscher (LOERTSCHER, 2003). Nesse modelo é destacado que num cenário onde a informação é a base essencial de uma sociedade, o manejo e uso dependem de uma infraestrutura que permita o reconhecimento de todos os caminhos a serem percorridos durante a realização do estudo/pesquisa compondo um ciclo de ensino e aprendizagem. As fases de pesquisa estabelecidas por esse modelo são: 1- Formular e apresentar um problema; 2- Mapear e navegar nos espaços de informação; 3- Ler, observar, ouvir, coletar e organizar as informações obtidas nos documentos/fontes; 4- Comparar, contrastar, julgar e testar as informações obtidas dos documentos/fontes; 5- Concluir baseado na melhor informação obtida nos documentos/fontes; 6- Comunicar em todas as mídias possíveis os resultados das pesquisas; 7 - Discernir entre o que foi realizado e o ideal para subsidiar novas pesquisas. Para cada estágio estabelecido no referido modelo existem padrões básicos e Indicadores de *performance* em ColInfo, sendo que esses padrões, intitulados como *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* - foram estabelecidos pela *The Association of College and Research Libraries* (ACRL) da *American Library Association* (ALA) e lançados em 2000, sendo que podem ser adotados com o propósito de subsidiar a análise de natureza qualitativa quanto à competência requerida e considerados como essenciais para a área de educação superior sendo que em cada um deles estão relacionados “Indicadores de Desempenho” e os “Resultados Desejáveis” (BELLUZZO, 2007). Vale lembrar que, segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa visa compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores, destacando que dentre algumas modalidades que podem ser utilizadas uma delas é a análise de conteúdo através de procedimentos sistemáticos e objetivos e por meio da descrição das mensagens e indicadores (quantitativos ou não) permitindo a inferência de conhecimentos

relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. Esses padrões são parâmetros que norteiam as ações voltadas à construção e avaliação da Competência em Informação definida em conjunção com as habilidades em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), e habilidades cognitivas e técnicas para o acesso e uso da informação de forma inteligente a fim de se construir conhecimento e aplicá-lo à realidade social. De acordo com Belluzzo (2007), o conceito de aprendizagem significativa de David Paul Ausubel pode subsidiar esse procedimento na medida em que uma nova informação assimilada, ancorada em conhecimentos preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende, ou seja, significativa para a pessoa, é que realmente ocorrerá a aprendizagem significativa.

Diante do exposto, busca-se descrever a pesquisa realizada nessa temática contemplando, em especial, a apresentação dos parâmetros (indicadores) elaborados/ analisados e voltados ao desenvolvimento da Competência Científica (CoCient) em contexto brasileiro.

2 | METODOLOGIA DA PESQUISA

Embora a área de Competência em Informação (CoInfo) seja um tema de largo interesse e que vem sendo objeto de estudos da Ciência da Informação, inclusive no Brasil como pode ser verificado no estado da arte referenciado, existe carência de estudos e pesquisas no país no que se refere à sua definição, sua relação com a organização de programas educacionais e de elaboração de parâmetros metodológicos para suas aplicações e avaliações. Sendo assim, a pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduados em História da Ciência da PUC/SP, teve como propósito contribuir para a construção de uma metodologia teórico-prática e com a aplicabilidade e validação de parâmetros (indicadores), os quais foram elaborados a partir de padrões internacionalmente aceitos para a CoInfo e adequados ao contexto brasileiro, sendo estabelecidos como parâmetros norteadores à formação de alunos e uso pelos professores e pesquisadores em História da Ciência. Os procedimentos metodológicos definidos para a realização da pesquisa foram embasados com o uso de abordagens qualitativas, tais como: Flick (2009) C. Selltiz et al. (1987) e Yin (2001). De acordo com Turato (2003) pesquisa qualitativa é um processo que se propõe a entender como o objeto de estudo acontece ou se manifesta, tendo como foco central a identificação da Competência em Informação (CoInfo), na vertente Competência Científica (CoCient), como um fator de interação da Ciência da Informação (CI) com a ambiência de pesquisa e estudos em História da Ciência (HC) com vistas à transferência e aplicabilidade desses princípios à área. Para isso, a pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas relacionadas no Quadro 1.

| Etapas definidas | Atividades realizadas |
|--|--|
| <p>1ª. Etapa: Realização de pesquisa/ revisão sistemática de literatura (RSL) para a construção de referencial teórico de apoio ao desenvolvimento da pesquisa.</p> | <p>Utilizou-se de método estruturado e formal para a identificação de fontes de informação impressas e eletrônicas para subsidiar a pesquisa/revisão bibliográfica, e a construção do mapeamento da produção científica, de forma seletiva, com vistas a realizar a análise de conteúdo a partir de textos identificados e com base na metodologia proposta por Bardin (2010), e que propiciassem o estabelecimento do estado da arte da Ciência da Informação (CI), História da Ciência (HC), Competência Científica (CoCient) e Competência em Informação (CoInfo). Como resultado da análise foi elaborada uma “Síntese de princípios da Competência Científica”, sob o enfoque das concepções e dimensões da CoInfo.</p> |
| <p>2ª. Etapa: Elaboração de instrumentos relacionados ao Modelo Circular de Pesquisa de Loertscher.</p> | <p>A partir do referencial teórico construído e dos estágios proposto pelo Modelo Circular de Pesquisa, como descrito no item 1, foi estabelecido o “Modelo de Pesquisa em História da Ciência” com o objetivo de demonstrar como se dá a construção da fluência científica (CoCient) em seus diferentes estados cognitivos como o conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, e avaliação.</p> |
| <p>3ª. Etapa: Transposição e estabelecimento de Padrões básicos e Indicadores de performance em Competência em Informação para a área de História da Ciência.</p> | <p>Transposição e estabelecimento de Padrões básicos e Indicadores de <i>performance</i> em Competência em Informação (CoInfo) para a área de História da Ciência. Os parâmetros (indicadores) analisados e organizados a partir da realização das três primeiras etapas, e que estão consolidados no Quadro 2, se constituíram num instrumental base para a realização da pesquisa de campo (estudo de caso) descrita na 4ª. Etapa, permitindo tanto a uniformização dos dados e a consolidação dos conteúdos das respostas propiciadas pelos participantes, assim como a visualização e análise pretendida.</p> |
| <p>4ª Etapa: Realização de pesquisa de campo, compreendendo um estudo exploratório, descritivo e qualitativo, através de estudo de caso no CESIMA, contemplando as fases descritas.</p> | <p>1- Organização de procedimentos metodológicos para a realização de um Estudo de Caso mediante a realização de pesquisa documental sobre as atividades, projetos e produtos gerados pelo CESIMA com o objetivo de descrever e caracterizar o centro como uma ambiência de pesquisa e estudos; 2- Realização de oficina de trabalho “Articulando a Competência em Informação no CESIMA” com a participação de estudantes, docentes e pesquisadores do Centro. Para essa atividade foram elaboradas cinco (5) questões relativas à História da Ciência, com o uso de Diagrama Belluzzo, embasado em mapa conceitual (BELLUZZO, FERES; ROSETTO, 2014) com o intuito de caracterizar os sujeitos participantes da pesquisa e verificar a compreensão sobre ciência e história da ciência, das fontes de informação, sua organização e uso para o desenvolvimentos de novos conhecimentos entre outros tópicos. Para a categorização dos conteúdos dos diagramas foram elaborados parâmetros relativos às questões propostas, sendo utilizada como processo de análise a técnica da “Análise de Conteúdo” de Laurence Bardin (BARDIN, 2010); 3- Realização de entrevista estruturada junto aos pesquisadores do CESIMA com o uso de roteiro base com perguntas abertas e fechadas, e aplicado junto ao universo estabelecido para a validação de Padrões básicos e Indicadores de <i>performance</i> de Competência em Informação especialmente elaborados, como descrito na 3ª. Etapa.</p> |

Quadro 1 – Procedimentos metodológicos desenvolvidos para realização da pesquisa

Fonte: As autoras (2018)

Os parâmetros (indicadores) analisados e organizados a partir da realização das três primeiras etapas, consolidados no Quadro 2, se constituíram num instrumental base para a realização da pesquisa de campo (estudo de caso) descrita na 4ª. Etapa e cujos resultados acham-se apresentados no Quadro 3.

| Etapas 1ª.a 3ª. | Parâmetros (indicadores) definidos para a análise do Estudo de Caso (4ª etapa) |
|---|---|
| <p>1ª. Etapa: Pesquisa/revisão sistemática de literatura (RSL) – Construção de variáveis com uma “Síntese de princípios da Competência Científica” em HC</p> | <p>1.1 Compreensão sobre Ciência: Conhecimento/Elementos do universo/Fenômenos da natureza/Método científico/ Métodos de descrição e representação mental/Pesquisa/ Princípios gerais, teorias e leis/Produção de cultura/ Representação do mundo/Tecnologia;</p> <p>1.2 Propósitos e características da História da Ciência: Analisar modelos de conhecimento/Avaliar documentos/ Conhecer paradigmas/Conhecer formas de acesso a documentos/Conhecer processos de tratamento de documentos/Conhecimento/Contribuição científica/Contribuir para o desenvolvimento da História da Ciência/Esclarecer aspectos da pesquisa/Evolução da ciência/Fenômenos e elementos da História da Ciência/Interdisciplinaridade/ Observação/Produzir marcadores e critérios em História da Ciência/Reconstrução de fatos/Subsidiar o ensino e educação científica.</p> <p>1.3 Motivação para pesquisas em História da Ciência: Análise historiográfica da ciência/Conhecimento/ Contextualização da História da Ciência/Construção de interfaces e de novos conhecimentos/Documento original/Fontes de informação/Fluxo de informação/ Interdisciplinaridade/Pesquisa/Seleção e interpretação dos dados/Subsidiar o ensino e educação científica.</p> <p>1.4 Tipos de fontes para acessar e usar para pesquisas: Bases de dados/Bibliotecas virtuais/Bibliotecas digitais/ Catálogos online/Docentes/Documento original (impresso ou eletrônico)/Estudos historiográficos/Eventos/Fontes de informação (impressas ou eletrônicas)/Sistemas de informação/Outros tipos de sistemas.</p> <p>1.5 Uso de tecnologias de informação e comunicação e condições de uso: Acesso e uso da informação/Construção de conhecimento/Mediação da informação/Educação/ Facilidades de acesso/Internet/Meios de comunicação/ Recursos econômicos/Tecnologia da informação e comunicação.</p> |
| <p>2ª. Etapa: Construção do Modelo Circular de Pesquisa em História da Ciência com a identificação de sete etapas de estados cognitivos</p> | <p>1-Formular/Apresentar um problema em História da Ciência.</p> <p>2-Identificar/localizar espaços de informação em História da Ciência.</p> <p>3-Ler/observar/ouvir/coletar/organizar as informações obtidas nos documentos/fontes.</p> <p>4-Comparar/contrastar/julgar/testar as informações obtidas dos documentos/fontes.</p> <p>5-Concluir baseado na melhor informação obtida nos documentos/fontes.</p> <p>6-Comunicar em todas as mídias possíveis os resultados das pesquisas.</p> <p>7-Discernir entre o que foi realizado e o ideal para subsidiar novas pesquisas em História da Ciência.</p> |

| | |
|---|--|
| 3ª. Etapa: Identificação de Padrões básicos e Indicadores de performance em Competência em Informação para a área de História da Ciência | 1 – Definição e reconhecimento da necessidade de informação. 2 – Acesso à informação com efetividade. 3 - Avaliação crítica da informação. 4 - Uso da informação com efetividade para alcançar um objetivo ou resultado 5 – Compreender as questões legais, éticas e sociais da ambiência do uso da informação. |
|---|--|

Quadro 2 - Parâmetros (Indicadores) construídos através das três primeiras etapas estabelecidas como subsídio ao Estudo de Caso

Fonte: As autoras (2018)

3 | INTER-RELAÇÃO ENTRE PARÂMETROS (INDICADORES) DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO (COINFO) E DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA (HC)

A partir dos resultados encontrados durante a realização das três etapas definidas e descritas para a referida pesquisa pôde-se caracterizar parâmetros (indicadores) em CoInfo (Quadro 2) e que propiciaram as condições necessárias para elaborar e analisar os resultados encontrados durante a realização da 4ª. Etapa (Estudo de Caso). No Quadro 3, encontram-se descritos os dados analisados referentes aos parâmetros (indicadores) em HC que poderão ser considerados como uma base referencial a ser adotada como parâmetros norteadores e de diretrizes para o desenvolvimento de programas de capacitação na busca e uso da informação em História da Ciência sob o enfoque da CoInfo e de forma extensiva para outras áreas do conhecimento

| Percepção dos sujeitos pesquisados em HC x Parâmetros (Indicadores) definidos | Em relação à “Síntese de princípios da Competência Científica” em HC | Em relação ao “Modelo Circular de Pesquisa” | Em relação aos “Padrões e princípios da Competência em Informação (CoInfo)” |
|---|---|---|--|
| Compreensão do que é Ciência | A partir da análise dos conteúdos emitidos pelos sujeitos pesquisados x indicadores estabelecidos na referida Síntese da CoCient, há uma identificação coerente e hierárquica de palavras ou frases significativas para a compreensão da ciência e a necessidade de realização de estudos sobre a mesma. As variáveis identificadas corroboram o que Ziman (1979) expressa quanto à condição da ciência na vida e na cultura contemporânea, sendo um produto da humanidade com conteúdos definidos, reconhecidos, e quando documentados propiciam a difusão e o compartilhamento do conhecimento. | As palavras e frases emitidas pelos sujeitos pesquisados como “formulação e apresentação de um problema, identificação e localização de espaços de informação em ciência, produção de conhecimento, realização de pesquisa, representação de mundo e produção de cultura” são elementos em conformidade com os indicadores do referido Modelo de Pesquisa subsidiando a indicação das possibilidades de interação entre a HC e CI via CoInfo em sua vertente da Competência Científica (CoCient). | Após análise das respostas indicadas no Diagrama Belluzzo, observou-se que os sujeitos pesquisados estabeleceram relações entre o desempenho desejável com os indicadores definidos no Padrões CoInfo (ver Quadro 2) permitindo sua validação a saber: Padrão 1; Padrão 2; Padrão 3; Padrão 4. |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>Compreensão quanto aos propósitos e características da HC</p> | <p>Através da análise das respostas emitidas pelos sujeitos pesquisados foi possível verificar que as mesmas estão em sintonia com os indicadores para a compreensão da HC quanto às formas de produção do conhecimento científico, sua terminologia e acesso. Conforme Alfonso-Goldfarb;Beltran (2010), os documentos e fontes devem ser compreendidos como meios que trazem informações sobre como e de que forma as ideias e os conhecimentos foram tratados e analisados, proporcionando condições para a constituição de interações com outras áreas do conhecimento.</p> | <p>Nessa esfera os sujeitos pesquisados identificaram vários aspectos quanto às características da HC como exemplo “conhecer os paradigmas e a contribuição científica, esclarecer aspectos da pesquisa, analisar modelos de conhecimento, identificar e localizar espaços de informação em HC, avaliar documentos e produzir marcadores e critérios em HC” estando esses inseridos nas diferentes fases estabelecidas pelo modelo de pesquisa adotado como referencial teórico.</p> | <p>A partir da identificação e análise das expressões emitidas, verificou-se que os indivíduos estabeleceram relação desejável com os indicadores permitindo validar os padrões (ver Quadro 2) estabelecidos a saber: Padrão 1; Padrão 2; Padrão 3; Padrão 4.</p> |
| <p>Motivação para pesquisar em HC</p> | <p>Com a análise dos conteúdos emitidos pelos sujeitos pesquisados X indicadores estabelecidos foi possível verificar que estão em conformidade e há uma correlação coerente com o que Debus (2004) identifica para a HC como sendo um campo autônomo de pesquisa e ensino com perspectivas metodológicas e historiográficas estabelecidas desde o início do século XX.</p> | <p>Os sujeitos pesquisados identificaram vários aspectos que estão definidos no modelo, como exemplo “contextualizar a HC no ensino e educação científica, e a construção de interfaces e novos conhecimentos” como a área propõe e com o objetivo de elucidar os caminhos do conhecimento gerado no passado.</p> | <p>Com a análise das expressões emitidas verificou-se que os indivíduos estabeleceram relação desejável com os indicadores estabelecidos permitindo validá-los (ver Quadro 2) a saber: Padrão 1; Padrão 2; Padrão 3; Padrão 4.</p> |
| <p>Tipos de fontes de informação usadas em pesquisa em HC</p> | <p>A partir da análise das respostas x indicadores estabelecidos verificou-se que os sujeitos identificaram os vários de tipos de fontes que podem acessar e usar para suas pesquisas, como exemplo “documento original, documento secundário, base de dados, biblioteca digital, catálogos online” entre outros e que de acordo com Alfonso-Goldfarb ; Bertran (2010) as fontes e documentos são dutos que trazem informações sobre ideias e como foram tratadas pelos autores.</p> | <p>Nesse quesito os sujeitos pesquisados x parâmetros do modelo de pesquisa identificaram as formas de acesso, tipos de fontes de informação impressas e eletrônicas e escolhas de documentos em sintonia com as fases que devem realizar para a construção de novos conhecimentos a partir dos conteúdos destacados dos autores selecionados.</p> | <p>A partir da análise das expressões emitidas, pode-se verificar que os indivíduos estabeleceram relação desejável com os indicadores permitindo validar os padrões (ver Quadro 2) estabelecidos a saber: Padrão 1; Padrão 2; Padrão 3; Padrão 4.</p> |
| <p>Uso de Tecnologias de Informação (TIC) e Comunicação em História da Ciência</p> | <p>Através da análise das respostas emitidas pelos sujeitos pesquisados foi possível verificar que as mesmas estão em conformidade as competências indicadas na Síntese da CoCient, indicando o conhecimento quanto a importância das TICs nesse processo e em conformidade com Dowbor (2001) quando este expressa que as tecnologias exercem um papel central na contemporaneidade, indo da educação à gestão do conhecimento permitindo a construção de pontes entre o ensino e mediadora desse processo.</p> | <p>Nessa esfera os sujeitos pesquisados x parâmetros do modelo de pesquisa as variáveis indicadas encontram-se em sintonia com as fases previstas identificando a interação entre a HC e CI, via Colnfo, destacando-se o acesso à informação com uso de tecnologias e permitindo realizar descobertas e escolha de documentos e fontes de interesse, localização e organização das mesmas, contextualização e condição de síntese das informações obtidas e produzidas, e realização de procedimentos de comunicação nas mídias possíveis com os resultados das pesquisas.</p> | <p>Após análise das respostas indicadas pelos sujeitos pesquisados, observou-se que as respostas estavam relacionadas com os indicadores permitindo assim validar os padrões propostos (ver Quadro 2) a saber: Padrão 1; Padrão 2; Padrão 3; Padrão 4.</p> |

Quadro 3– Resultado da análise dos parâmetros (indicadores) de performance de Colnfo em

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das etapas elaboradas e a análise das respostas emitidas pelos sujeitos participantes da pesquisa, pertencentes ao corpo docente, pesquisadores e discentes da PUC/SP, *versus* os parâmetros (indicadores) estabelecidos foi possível refletir quanto ao teor desta temática e a abertura de novos espaços a fim de que haja a consolidação efetiva do tema Competência em Informação (CoInfo), na vertente da Competência Científica (CoCient), e sua aplicabilidade a diferentes contextos no cenário nacional. A análise dos resultados da pesquisa levou à conclusão de que os parâmetros (indicadores) construídos propiciaram subsídio importante para a realização da pesquisa pretendida, assim como também proporcionaram as condições para a organização das respostas e sua análise. Vale ressaltar que eles não têm caráter permanente e devem ser aplicados a outros estudos e pesquisas para uma avaliação *in continuum* a fim de que possam existir ajustes que se fizerem necessários e uma constante atualização, tendo em vista as transformações e variáveis que poderão ocorrer ao longo do tempo.

Sua importância reside no fato de apresentar uma trajetória metodológica de natureza qualitativa e cujo desenvolvimento foi norteado para a identificação e sistematização de parâmetros (indicadores) que contribuam para o desenvolvimento da CoInfo e, em especial, em sua vertente – a CoCient e seus relacionamentos, permitindo uma estruturação de programas educacionais em informação e construção do conhecimento que possam ser direcionados de forma mais específica aos perfis cognitivos pessoais, adequando-se aos mesmos e estimulando nos usuários/aprendizes o desenvolvimento da interação do ser humano com a Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALFONSO-GOLDFARB, A.M. O imã que tudo anima os historiadores da ciência. In: ALFONSO-GOLDFARB, A.M. *O imã que tudo anima: homenagem a Simão Mathias*. São Paulo: Nova Stella, 1988. p.121- 125.
- ALFONSO-GOLDFARB, A.M. **Novas perspectivas de classificação e abordagem em história da ciência**: aspectos teórico-metodológicos e técnicos para elaboração de instrumentos adequados de busca. São Paulo: CESIMA/PUC/SP. 2010
- ALFONSO-GOLDFARB, A. M.; BELTRAN, M. H. R. **Seminário avançado de pesquisa I – redes documentais para estudos em história das ciências**. São Paulo: Programa de Pós- Graduação da PUC/SP, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA. , 2010.

BELLUZZO, R.C.B; KERBAUY, M. T. M. Em busca de parâmetros de avaliação da formação contínua de professores do ensino fundamental para o desenvolvimento da information literacy. **ETD – Educação Temática Digital**, v.5, n.2, p.129-139, 2004.

BELLUZZO, R.C.B. **Construção de mapas**: desenvolvendo competências em informação e comunicação. 2. ed. rev. ampl. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.

BELLUZZO, R.C.B., FERES, G. G. F. **Competência em informação**: de reflexões às lições aprendidas. São Paulo, SP: FEBAB, 2013.

BELLUZZO, R.C.B.; FERES, G.G.; ROSETTO, M. **A competência em informação e o uso de diagrama/mapa conceitual como fatores de inter-relação entre conceitos e noções de conhecimento em observação**. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, 2014. v. 2, p. 530-534. (International Conference on Concept Mapping, 6, 2014, Santos)

BELLUZZO, R.C.B; ROSETTO, M. Identificando o estado da arte e proposição de indicadores em competência em informação (Colnfo) no Brasil sob o foco da análise qualitativa. In: CIAIQ 2017- Investigação Qualitativa em Ciências Sociais/ Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales . Salamanca, 2017. **Anais...** v.3, p.546- 557.

COIMBRA, J. de A. Considerações sobre a interdisciplinaridade. In: COIMBRA, J. de A. **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000. p.54-70.

DEBUS, A. G. Ciência e história: o nascimento de uma nova área. In: DEBUS,A.G. **Escrevendo a história da ciência: tendências, propostas, e discussões historiográficas**. São Paulo: EDUC, 2004. p.13-39.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

FLICK, A. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HORTON JUNIOR, W. **Overview of information literacy resources worldwide**. 2. ed. Paris: UNESCO, 2014/2015.

LAUGKSCH, R. C. Scientific literacy: a conceptual overview. **Science Education**, v. 84, n.1, p. 71-84, 2000.

LOERTSCHER, D. V. **California project achievement**: brief guide & handouts. Salt Lake City: Hi Willow Research & Publishing, 2003.

MINAYO, M.C.de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MULROW, C.D. Systematic reviews: rationale for sistematic reviews. **British Medical Journal**, v.309, p.597-599, 1994.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1987.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. Departamento Regional do Estado do Paraná. Observatório Regional Base de Indicadores de Sustentabilidade. **Construção e análise de indicadores**. Observatório Regional Base de Indicadores de Sustentabilidade. Curitiba, 2010.

TURATO, E. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis: Vozes, 2003.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WILSON, C. *et al.* **Media and information literacy**: curriculum for teachers. Paris: UNESCO, 2013.

ZIMAN, J. **Conhecimento público**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979, p. 17-18.

ZURKOWSKI, P. **The information service environment**: relationships and priorities, 1974 (Relatório apresentado à Comissão Nacional de Biblioteconomia e Ciência da Informação Americana).

DIÁRIO, CARTAS E CADERNOS: UMA ANÁLISE DOS ESCRITOS AUTOBIOGRÁFICOS DAS PRINCESAS ISABEL E LEOPOLDINA

Jaqueline Vieira de Aguiar

Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC

Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo analisar a educação das Princesas Isabel e Leopoldina a partir de seus escritos pessoais constituídos por diário, cartas e cadernos produzidos entre os anos de 1854 e 1864. Esses documentos de cunho autobiográfico pertencem ao arquivo pessoal dos descendentes da Família Imperial do Brasil e se constituem as principais fontes dessa pesquisa com abordagem qualitativa e histórico-documental. O estudo dialoga com autores como Vasconcelos (2005), Mignot (2008), Cunha (2013) e Bastos, Cunha e Mignot (2002). Ao término do trabalho, constatou-se que o diário, cartas e cadernos consultados foram fundamentais para desvelar parte da vida educacional das Princesas, únicas herdeiras do Brasil monárquico oitocentista. Os escritos evidenciam um árduo cotidiano educacional enfrentado pelas duas meninas. No entanto, o destaque foi para a aplicação de Isabel, desde o início mais comprometida com os ensinamentos que lhe eram proporcionados. Como mulher, parecia entender que precisava estar mais bem preparada intelectualmente do que qualquer homem que cruzasse seu caminho na administração política. Somente

assim conseguiria fazer a diferença.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação; Princesas Isabel e Leopoldina; Escritos Autobiográficos; Diário, Cartas e Cadernos; Brasil Império.

ABSTRACT: The present study aims to analyze the education of the Princesses Isabel and Leopoldina based on their personal writings such as diaries, letters and notebooks created between the years 1854 and 1864. These autobiographical documents belong to the personal archive of the descendants of the Imperial Family of Brazil and are the main sources of this research with a qualitative and historical-documentary approach. The study discusses with authors such as Vasconcelos (2005), Mignot (2008), Cunha (2013) and Bastos, Cunha and Mignot (2002). At the end of the work, it was verified that the diary, letters and notebooks consulted were fundamental to unveil a part of the educational life of the Princesses, the only heirs of nineteenth-century monarchic Brazil. The writings show an arduous educational routine faced by the two girls. However, the highlight was for the Isabel's application that was more committed to the provided teachings since the beginning. As a woman, she seemed to understand that she needed to be better prepared intellectually than any man who crossed her path in political

administration. Only then, she could make a difference.

KEYWORDS: History of Education; Princesses Isabel and Leopoldina; Autobiographical Writings; Diary, Letters and Notebooks; Brazil Empire.

1 | INTRODUÇÃO

Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias. [...].

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.

Art 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que fôr julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação. [...].

Art 11 Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.

Art 12 **As mestras, além do declarado no art 6º**, com exclusão das noções de geometria e limitando a **instrução da arithmetica** só as suas quatro operações, ensinarão **tambem as prendas que servem á economia domestica**; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7º.

Art 13 As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres. [...]. (DECRETO IMPERIAL DE 15 DE OUTUBRO DE 1827 – Grifo meu.)

De acordo com o Decreto das Escolas de Primeiras Letras de 1827, às mulheres brasileiras e oitocentistas não se considerou importante o conhecimento das “ciências e letras” igualmente proporcionados aos homens que estudavam na mesma época, o que fica claro nos artigos 11 e 12. Para as mulheres oitocentistas o fundamental era ler, contar e dominar o conhecimento das “prendas domésticas”, fossem elas das classes mais baixas ou das elites. Isso ocorria porque o principal objetivo da educação feminina era o preparo para o casamento e a procriação, ao passo que aos homens era proporcionado o ensino das “ciências e letras”, de forma que pudessem colaborar com o desenvolvimento econômico do país.

No entanto, a morte de Afonso Pedro e Pedro Afonso, filhos do Imperador D. Pedro II, tornou as Princesas Isabel e Leopoldina as únicas herdeiras da Coroa brasileira. Após a perda de seu irmão, Isabel tornou-se a primeira na linha sucessória e recebeu o título de Princesa Imperial, e no caso de uma nova fatalidade seria substituída por Leopoldina, sua irmã caçula. Diante desse fato, as duas meninas precisaram ser educadas com a finalidade de assumirem no tempo oportuno o governo Imperial do

Brasil, portanto, deveriam receber a instrução digna de um governante pautada nas “ciências e letras”, posição quase sempre ocupada por um homem. Além disso, também precisavam estar aptas ao conhecimento das “prendas domésticas”, ensinamentos destinados à mulher, como futuras mães e esposas.

O processo de formação educacional formal das Princesas Isabel e Leopoldina realizou-se entre os anos de 1850 e 1864 nos Paços de São Cristóvão e de Petrópolis. Segundo Vasconcelos (2005), no século XIX a educação das crianças da elite, da nobreza e principescas realizava-se no espaço doméstico do lar, ou seja, na “casa”. Assim, D. Pedro II principiou, ele próprio, a preparação das futuras soberanas. Em seguida, foram contratados mestres e uma preceptora responsável por coordenar e supervisionar o trabalho dos professores conforme as orientações do próprio Imperador.

Com a finalidade de tomar ciência de tudo o que acontecia no cotidiano das lições nos Paços onde as Princesas eram educadas, tanto o Imperador D. Pedro II, quanto a Imperatriz D. Teresa Cristina escreviam cartas e até mesmo bilhetes para se informarem do que era ensinado e também do estado de saúde das duas meninas. A correspondência escrita fazia-se necessária, pois a distância entre pais e filhas ocorria por vários motivos. Na residência das Princesas, no Paço de São Cristóvão, as meninas não tinham autorização para andar pelos corredores desacompanhadas e a qualquer hora do dia (ARGON, 2006, p. 75). Quando chegava o verão, e até mesmo em outros meses do ano, as Princesas passavam longas temporadas na residência da família em Petrópolis e nem sempre estavam acompanhadas pelos pais, mas sim pelos seus mestres, pela preceptora e por suas damas. Também os Imperadores, quando viajavam, preocupavam-se em enviar cartas às filhas. Esse costume fica bastante evidente nas epístolas escritas por D. Pedro II às Princesas no período em que ele e sua esposa visitavam as províncias do “Norte”, entre os meses de outubro de 1859 e janeiro de 1860. Mesmo de tão longe e a altas horas da noite, o Imperador procurava se certificar de que as meninas estavam tendo “boas lições”.

Além de escreverem cartas aos pais diariamente, as Princesas também apontavam os ensinamentos cotidianos em cadernos e folhas soltas que posteriormente passavam pelo escrutínio do Imperador. E Isabel, a Princesa Imperial, ainda arranjava tempo para registrar em seu diário pessoal os principais acontecimentos do dia. É a partir desses documentos autobiográficos que hoje é possível ter conhecimento de parte do cotidiano das lições das duas filhas do soberano. Logo, esse estudo tem como objetivo principal analisar a educação das Princesas Isabel e Leopoldina a partir de seus escritos autobiográficos constituídos por diário, cartas e cadernos produzidos entre os anos de 1854 e 1864, período em que se preparavam para um dia assumirem o Trono brasileiro. Os documentos selecionados pertencem ao acervo pessoal dos descendentes da Família Imperial do Brasil e tornaram-se fontes privilegiadas para o estudo em pauta por proporcionarem ao leitor adentrar um pouco na intimidade das Princesas herdeiras.

Nos últimos anos, documentos autobiográficos produzidos durante a vida escolar

ou educativa tornaram-se relevantes para historiadores e historiadores da educação justamente por conterem vestígios do ensinado e possivelmente apreendido por crianças e adolescentes. Dentre as fontes elegidas destaca-se o caderno, um objeto da cultura escrita muito usado na contemporaneidade. Ele é “testemunha ocular”, e ao mesmo tempo a representação material do cotidiano vivido por professores e alunos no espaço educativo o que tem despertado interesse e curiosidade não só dos pais e responsáveis dos autores, mas também dos pesquisadores da história da educação.

Viñao Frago (2008, p. 19), conceitua caderno como “um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que forma uma unidade ou volume e que são utilizadas com fins escolares”. E no caso das Princesas que não frequentaram escolas, pode-se entender que esse objeto da cultura escrita possuía fins educativos. Viñao Frago também explica que esse mesmo caderno pode ser usado para outras finalidades, como diário, anotações ou contas. Situação que ocorre com o diário da Princesa Isabel, um caderno esteticamente igual aos destinados para os estudos das lições, mas que carrega consigo anotações não necessariamente sobre estudos, mas atividades cotidianas e até mesmo confidências pessoais, portanto, pode ser compreendido como um “egodocumento”.

Sobre os “egodocumentos” Vasconcelos (2015, p. 105), revela: “excetuando-se os diários já impressos, a grande maioria dos egodocumentos datados do século XIX e início do século XX, ainda está em seu estado original, manuscrito, sob a guarda de alguma instituição ou de uma coleção privada”, o que revela a singularidade desse tipo de fonte. Quanto as cartas selecionadas, verifica-se que o ato de enviar e receber carta era um costume muito presente até o século XIX e esse hábito vem entrando em desuso contínuo desde as últimas décadas do século XX, sendo substituídas por e-mail, whatsapp, messenger e outras formas de comunicação digital. Segundo Mignot, as cartas “constituem-se em documentos que permitem compreender itinerários pessoais e profissionais de formação, seguir a trama de afinidades eletivas e penetrar em intimidades alheias” (2002, p. 115). Para Gomes (2004, p. 19), a escrita epistolar “implica uma interlocução, uma troca, sendo um jogo interativo entre quem escreve e quem lê — sujeitos que se revezam, ocupando os mesmos papéis através do tempo”.

Várias são as possibilidades de estudos com documentos autobiográficos, seja ele um diário, um bilhete, uma carta ou um diário pessoal. E é nesse universo que o presente estudo se insere. A pesquisa histórico-documental leva o leitor ao cotidiano educativo das Princesas Isabel e Leopoldina, duas mulheres designadas para um dia estarem a frente do poder político do Brasil.

21 “O COTIDIANO EDUCATIVO NOS ESCRITOS DAS PRINCESAS ISABEL E LEOPOLDINA”¹: DESVENDANDO DIÁRIO, CARTAS E CADERNOS

[Petropolis] 25 de Xbro de 1859 Minha cara Mãe

Desejo que esteja boa. Eu estou boa. Hontem a Condessa arranhou uma árvore muito bonita. [...] Eu já estava hontem quase pegando no sonno quando eu ouvi m^a Roza fallar e dizer que tinham as cartas eu logo me levantei. Tambem tinha na árvore 4 palmatorias em que estão escritos para a mais preguiçosa (eu), para a mais teimosa (mana), para quem não sabe tabuada (Dominique) e para quem troca letras (Francisca). Antes de hontem fizemos um passeio bem bom de tarde fomos à cascatinha. Estou com muitas saudades suas e de Papae tomara já fevereiro para ter o gosto de ver-lhes. Muito obrigada [...] Diga a Papai que eu gosto muito do Inglez e que já começo engatinhar para o fallar. Já faço phrases. [...] Leopoldina Thereza. (LEOPOLDINA, 1859).

No ano de 1859, do Palácio Imperial de Petrópolis, localizado na província do Rio de Janeiro, e no dia de Natal, Leopoldina, a Princesa do Brasil, escreve uma carta para sua mãe, a Imperatriz D. Teresa Cristina. O texto foi escrito numa folha de papel duplo na cor azul, com baixa gramatura, e a tinta preta usada na escrita é ferrogálica. A leitura do texto é difícil, não só pela caligrafia com garranchos, mas também devido à oxidação da tinta que corroeu parte do papel.

Na carta, a Princesa informa à mãe sobre a noite anterior e explica um fato que parece tê-la marcado profundamente. Ela conta que a Condessa de Barral, encarregada da educação das Princesas no período de 1856 a 1864, havia arranjado uma árvore de Natal e nela depositado quatro palmatórias: uma para ela mesma, por ser a mais preguiçosa; outra para a mana Isabel, por ser a mais teimosa; outra para o Dominique - filho da Condessa de Barral -, por não saber tabuada; e, por último, para a amiga Francisca, por trocar letras. Com esse rigor simbólico apresentado de forma bem humorada, Luísa Margarida Portugal de Barros, a preceptora das Princesas Isabel e Leopoldina, chamava a atenção de cada uma das crianças para as quais lecionava, corrigindo suas falhas. Dessa forma, ela as educava e também alegrava o ambiente, que certamente estava mais triste pela ausência dos pais das Princesas que, na ocasião, se encontravam percorrendo as Províncias do “Norte” do país. Tal viagem ocorreu entre os meses de outubro de 1859 a janeiro de 1860, e as regiões visitadas foram: Espírito Santo, Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco e Paraíba.

Ainda nessa missiva, Leopoldina solicita à mãe que comunicasse ao pai seus progressos nas lições de Inglês - atitude que demarca o papel do Imperador como a principal referência na educação tanto dela como na de Isabel - mencionando a aula do idioma ministrado pelo Padre Marcos Neville. Nota-se que, ao receber a carta, D. Teresa Cristina tenha atendido à filha caçula, comunicando ao marido os progressos da menina nas aulas de Inglês, mas que também não tenha se contido, falando sobre a árvore de Natal com quatro palmatórias. Assim, quinze dias depois da escrita da

1. Título apresentado no IX Seminário Internacional Redes Educativas e Tecnologias realizado no Rio de Janeiro, Brasil, em junho de 2017.

missiva de Leopoldina à mãe, chega para Isabel, de Aracaju, a seguinte mensagem do pai: “Estimo que a palmatoria não te saia mais como fructo da árvore do Natal, e continues a dar bem tuas lições” (D. PEDRO II, 1860).

Mesmo distante do Rio de Janeiro, a capital do Império do Brasil, D. Pedro II preocupava-se com a formação educacional de suas filhas. Desde a perda do segundo filho varão ocorrida no ano de 1850, ele tomou para si essa responsabilidade fato que ficou evidente após redigir carta ao funcionário da Casa Imperial num dos momentos mais tristes de sua vida:

Senhor Macedo. Dê as ordens necessárias para que, com toda a comodidade, venham para S. Cristóvão esses filhos que me restam, e estimo mais que a vida... Foi o golpe o mais fatal que poderia receber, e decerto a ele não resistiria se não me ficassem ainda mulher e duas crianças, que tenho a educar para que possam fazer a felicidade do país que as viu nascer, e é [...] também uma de minhas consolações. (D. PEDRO II, 1850 *apud* BARMAN, 2005, p.45)

Educar Isabel e Leopoldina para governar, passou a ser para o Imperador D. Pedro II um dos seus principais objetivos de vida. E assim, iniciou a instrução das duas filhas. No entanto, seus compromissos como monarca e as tradições das Cortes portuguesas de que príncipes herdeiros deveriam ser educados por um aio ou preceptor (BARMAN, 2005, p. 57-58), fez com que se empenhasse em encontrar alguém que preenchesse esse nobre cargo junto a suas filhas. E então convidou D. Amélia, sua madrasta, viúva do Imperador D. Pedro I, para desempenhar essa importante missão. A escolha não ocorreu por acaso, pois, no curto tempo em que viveu no Brasil (1829-31), D. Amélia destacou-se por sua esmerada educação e, mesmo quando deixou seus “filhos” para retornar à Europa, acompanhou por meio de missivas a instrução dos herdeiros de D. Pedro I, incentivando-os aos estudos e enviando-lhes livros. Além disso, D. Amélia fora a responsável pela formação educacional de sua única filha, a Princesa Maria Amélia, irmã de D. Pedro II, que acompanhou o desenvolvimento intelectual de sua irmã caçula por meio de epístolas. Dessa forma, quando precisou de uma preceptora, o Imperador logo convidou sua “mãe” D. Amélia para ocupar o cargo (AGUIAR, 2015).

Mas, com a recusa da Imperatriz, D. Pedro II não viu alternativa a não ser encarregá-la de ao menos ajudá-lo a encontrar uma preceptora alemã, católica, viúva, sem filhos menores, maior de quarenta anos, dominando as línguas mais usadas, entendendo o português, possuindo gênio dócil, maneiras delicadas e conhecendo perfeitamente os diversos misteres em que as senhoras passavam suas horas vagas (D. PEDRO II, 1853). Para atender a essas solicitações, D. Amélia, a Imperatriz viúva de D. Pedro I, dedicou-se durante dois anos em encontrar a candidata que preenchesse as exigências necessárias, e informava ao “filho”, por meio de intensa correspondência, o desenrolar de sua busca. Entretanto, as exigências feitas por D. Pedro II eram demasiadas. Com o tempo, após várias buscas, D. Amélia pediu ao “filho” que encarregasse também a Princesa Francisca de Joinville, sua irmã, de fazer essa procura.

A Princesa Francisca era casada com o Príncipe de Joinville, filho do Rei

destronado Luís Felipe, da França. Naquele momento, ela vivia com a família do marido na Inglaterra. “Quando solicitada, a Princesa brasileira não teve dúvidas e recomendou sua antiga dama, Luísa Margarida Portugal de Barros, a Viscondessa de Barral, que outrora a auxiliara a se inserir na Corte francesa” (AGUIAR, 2016, p. 3). Logo, a Princesa Francisca enviou uma epístola ao irmão Imperador, explicando as qualidades de sua candidata e as possíveis exigências para que aceitasse o cargo, o que pode ser conferido abaixo:

Meu querido Mano Pedro

Vou começar esta carta falando-te logo do que nos interessa tanto da escolha da Aia. Creio que não podias escolher melhor do que a Barral a qual não é só mui bem educada como maneiras e princípios solidos em tudo. Mas tambem sabe bastante. Ella fala perfeitamente bem o francês, inglês e a sua língua. O piano também é muito forte. Toca perfeitamente bem. E creio que com mestres debaixo da sua vista e direção tudo poderá ir como o desejas e teres para suas filhas uma educação excellent. Creio que a Barral não hade poder seguir a educação a todos os instantes como faria uma institutrice que não tivesse interior, de maneira que creio que é indispensável de teres uma pessoa nessa posição e inteiramente debaixo das suas ordens [...]. absolutamente necessario que ella tenha alguém em que se possa fiar inteiramente para ter horas no dia, ou puder ter a tarde e a noite para passar no seu ménage. [...] Para concluir o que eu penso, creio que deve lhes propor uma posição mui boa para que ella possa em tudo ficar o que ella deve ser ao pé das tuas filhas, senão tenho muito medo que as outras não se ponhão todas a querer subir por cima della e então fazer-lhe intrigas de todas as maneiras que ella seja obrigada a deixar o lugar e isto é sempre bem mau as mudanças continuas na regra da educação. Eu espero que a Barral aceite. Tanto que outra vez se quizeres que trate negocios para ti, desejo que me falles com mais detalhes e que possa saber quaes são as proposições que fazes a pessoa pois com isso poderia arranjar os negocios melhor sabendo o que posso dizer e do que vou tratar [...]. Adeus meu Caro Pedro. Aceite um abraço bem do coração. Desta tua bem affectuosa Mana Francisca. (FRANCISCA, 1856).

Quando tomou conhecimento das habilidades de Luísa Margarida, D. Pedro II não duvidou e entrou em contato com a futura preceptora, que se encontrava na Bahia. O mordomo Paulo Barbosa foi quem tratou o assunto com a futura aia das Princesas, a Viscondessa de Barral. Ao receber o convite por meio de carta, “Luísa Margarida, uma mulher à frente de seu tempo, não respondeu de imediato, preferindo negociar um excelente ordenado, casa e carruagem Imperial a sua disposição” (AGUIAR, VASCONCELOS, 2012, p.16).

A preceptora chegou ao Rio de Janeiro já na condição de Condessa de Barral, visto que, após a morte do sogro, seu marido ascendeu ao título. Ela iniciou suas atividades como encarregada da educação das Princesas a partir de 9 de setembro de 1856, conforme anotações realizadas em seu diário: “9 de 7^{bro} 1856 Veio hoje pela primeira vez minha aia a condessa de Barral e dei com Ella principio ao estudo da lingua Franceza, dei lição de piano; as três horas fomos passear á quinta, e de tarde estudei a lição de piano” (DIÁRIO DA PRINCESA ISABEL, 1856).

Um ano após sua chegada, a preceptora recebeu uma auxiliar, a institutrice francesa Victorine Templier, posto que uma ajudante fosse realmente necessária

devido às atribuições de Luísa Margarida no cotidiano educativo das Princesas. Sendo assim, Luísa Margarida, a Condessa de Barral, passou a acompanhar as futuras soberanas durante todo o dia, auxiliando-as nas atividades, ministrando aulas, levando-as aos lugares necessários, influenciando no comportamento das duas e também coordenando seus mestres e damas. “Longe de ser apenas uma dama, como fora para Francisca, Luísa Margarida não apenas formava duas esposas de príncipes estrangeiros, mas principalmente, duas mulheres que deveriam ser educadas para governar” (AGUIAR, VASCONCELOS, 2012, p. 19).

A Imperatriz viúva de D. Pedro I também acompanhava o crescimento e o desenvolvimento intelectual de suas “netas” Isabel e Leopoldina, por meio de epístolas trocadas entre ela, o Imperador e a pequena Isabel. Abaixo, encontram-se duas cartas de D. Amélia à Isabel:

Lisboa, 11 de janeiro de 1855

Minha pequena Isabel Dessa vez eu escrevo em francês para te habituar a compreender essa língua, e te agradecer carinhosamente pela gentil carta que me escreveu no último dia 10 de novembro. Estou muito contente que o pequeno pássaro mecânico e os livros te agradaram e espero que eles te façam pensar as vezes naquela que te beija com todo o coração, Sua afetuosa avó Amélia (D. AMÉLIA, 1855).

Lisboa, 12 de março de 1856

Minha cara neta Te agradeço carinhosamente pela carta que me escreveu e fico muito contente em saber que os diferentes objetos que eu te enviei pela Viscondessa de Campos te agradaram. Tua escrita teve progressos e não tenho dúvidas que o mesmo ocorre com tuas outras lições, para que você queira certamente mostrar ao papai e à mamãe, através de sua aplicação, que os ama com todo o coração e quer agradá-los. Adeus minha cara Isabel, beijos. Sua muito afetuosa avó Amélia (D. AMÉLIA, 1856).

O que chama a atenção quando se examina o original dessas epístolas, pertencentes ao acervo particular dos descendentes da Família Imperial do Brasil, é o fato de serem escritas em francês. Na ocasião em que a primeira carta foi escrita, a destinatária da carta era Isabel, uma criança de apenas oito anos de idade. Após a tradução e leitura da mesma, torna-se claro que a missivista buscava, com sua atitude, cooperar com a educação da Princesa, incentivando-a a compreender o francês, um idioma diferente do seu e muito falado no século XIX. Além do mais, a Imperatriz D. Amélia realizava o mesmo sistema adotado com o Imperador quando menino: enviava livros à herdeira do trono para que o gosto pela leitura fosse despertado e estimulado.

Destaca-se ainda que a quantidade de disciplinas estudadas diariamente pelas Princesas era tão extensa que pouco tempo lhes restava para as demais atividades. De acordo com o boletim de 1864, as meninas lecionavam: Evangelho e Catecismo, Poesia Portuguesa, Escrita, Leitura Portuguesa e Francesa, Ortografia, Poesia Francesa, Literatura Portuguesa, Estilo em Português, Estilo em Francês, Cosmografia, Geografia, História do Brasil, História Moderna, História da França, História da Inglaterra, História

do Consulado e Império, História Antiga, História Romana, História Santa, História da América, Retórica, Física, Economia Política, Mineralogia e Geologia, Latim, Grego, Italiano, Alemão, Piano, Desenho e *Tableau*. Algumas dessas disciplinas podem ser conferidas no Quadro I relativo aos dias e horários de estudos das Princesas.

| Horário | Dias da Semana | Horário | Dias da Semana |
|----------------|--|-----------|---|
| | Segunda-feira | | Quinta-feira |
| 7-7 ½ | Estudo da História de Portugal | 7-7 ½ | Geografia |
| 7 ½ a 9 | Caminhada, Almoço, Visita da mãe da Imperatriz | 9-10 | Dever de estilo Alemão e Francês |
| 9-10 | Estudo do Piano | 10-11 | Aula de Inglês |
| 10-11 | Dever de Latim - Ditado francês | 11-11 ½ | Camões |
| 11 | Gramática Francesa - Homônimos | 11 ½ a 14 | Hist. de Portugal e Inglaterra - Geografia Inglaterra. |
| 12-14 | Desenho | 15-16 | Escrita da História da Inglaterra |
| 14-15 | Jantar | 16-17 | O Sr. Candido Baptista |
| 15-16 | Aula de Alemão | 19-19 ½ | Latim com Imperador |
| 16-17 | Aula de Latim com o Visconde | 19 ½ - 20 | Jantar- Oração |
| 17-18 | Andar - Recreação | 20-21 ½ | Gramática- Versos portugueses |
| 19-19 ½ | Leitura de Barros | | |
| 19 ½ - 20 8: | Ceia - Oração | | |
| 20-21 ½ | História da França - Dever de Inglês | | |
| | Terça-feira | | Sexta-feira |
| 7-7 ½ | Estudo de verso Francês | 7-7 ½ | Estudo da História de Portugal |
| 7 ½ a 9 | Almoço | 9-10 | Estilo Português - Aritmética |
| 9-10 | Dever de Alemão e de Latim. | 10-11 | Cópia da Cosmografia |
| 10-11 | Aula de Inglês | 11-14 | Piano - Inglês – Latim com o Imperador Latim com o Imperador |
| 11-11 ½ ½: | Camões | 15-16 | Alemão |
| 11 ½ -14 21pm: | Piano - Hist. de Portugal e da França | 16-17 | Literat. Portuguesa com o Visconde |
| 14-15 | Jantar | 19-21 | Barros Princesas. |
| 15-16 | Lição de Física | 21-22 | <i>Tableau</i> da Idade- Média- Francês |
| 16-17 | Botânica aprendida e recitada | | |
| 17-19 | Recreação | | |
| 19-19 ½ | Latim com Imperador | | |
| 19 ½ -20 | Ceia - Oração | | |
| 20-21 | <i>Tableau</i> da Idade- Média- Francês | | |
| | Quarta-feira | | Sábado |
| 7-7 ½ | Estudo da História da Inglaterra | 7- 9 | Missa na Glória- Evangelho no carro |
| 7 ½ a 9 | Almoço | 9-10 | Alemão - Latim com o Imperador |

| | | | |
|----------|--------------------------------------|---------|---------------------------------------|
| 9-10 | Estudo do Piano | 10-11 | Inglês |
| 10-11 | Estilo em Português- Inglês | 11-14 | Camões - Exames |
| 11-12 | Mitologia - História Sagrada | 15-16 | Física |
| 12-14 | Desenho | 16-17 | Piano |
| 15-16 | Alemão | 19-19 ½ | Latim com o Imperador |
| 16-17 | Literatura Portuguesa com o Visconde | 20-21 ½ | Desenho - Leitura religiosa/divertida |
| 19-19 ½ | Barros | | |
| 19 ½ -20 | Ceia - Oração | | |
| 20-21 | História de Portugal - Problemas | | |

QUADRO 1 – DIAS E HORÁRIOS DAS DISCIPLINAS ESTUDADAS PELAS PRINCESAS NO ANO DE 1862

Fonte: AGUIAR, 2015.

O Quadro I é composto por informações oriundas do documento *Papéis relativos à educação das Princesas* pertencente ao Arquivo Histórico do Museu Imperial. Neste documento, originalmente escrito em língua francesa e com a caligrafia de M^{lle} Templier, a auxiliar da Condessa de Barral, são apresentados os horários e as disciplinas estudadas diariamente pelas Princesas no ano de 1862. Provavelmente a auxiliar francesa tenha anotado as informações planejadas pelo Imperador num momento em que a preceptora estivesse ausente.

Ao analisar o Quadro 1, verifica-se que os Imperadores possuíam hora marcada para estar com suas filhas. D. Pedro II com o objetivo de ministrar lições e D. Teresa Cristina para visitá-las, o que ocorria geralmente no período do almoço, talvez para não atrapalhar os estudos. Nota-se que até no sábado, durante o percurso entre o Paço de São Cristóvão e a igreja da Glória, quando se dirigiam para a missa, o tempo era aproveitado para o aprendizado do Evangelho. Ainda analisando o Quadro 1 contrastado com as cartas e cadernos das Princesas e o diário da Princesa Isabel, conclui-se que as atividades educacionais das meninas realizavam-se de segunda a sábado por volta das 7 horas da manhã, podendo se estender até as 22 horas, o que perfaz um total de 15 horas diárias. Porém, ao descontar as 4 horas em que paralisavam a instrução para a realização das refeições, da oração e da recreação, chega-se à média de 11 horas diárias dedicadas às lições. Uma carga horária extremamente rigorosa para as duas meninas de 16 e 15 anos, cumprirem e aprenderem as mais variadas disciplinas.

Contudo, não existia uma unidade nos procedimentos e horários adotados pelos professores na casa, o que pode ser explicado pela versatilidade que a educação doméstica pode proporcionar aos envolvidos no processo educativo. Entretanto, para Vasconcelos (2005), algumas normas, como o início das aulas, costumavam acompanhar o funcionamento dos colégios. Nessa perspectiva, “as aulas funcionavam nas casas desde a primeira quinzena de janeiro até 24 de dezembro, excetuando-se as fazendas, quando os ensinamentos eram, por vezes, intermitentes até a preparação dos alunos, ou acompanhavam a disponibilidade dos mestres” (VASCONCELOS, 2005, p. 80).

A partir da confirmação de que o Imperador exercia a função de mestre junto às filhas, foram encontradas três missivas enviadas a elas por D. Pedro II, no período de 1859 a 1861, nas quais constam alguns vestígios de como ele conduzia a educação de Isabel e Leopoldina.

Recife 18 de 10^{bro} de 1859 1 da madrugada. Cara Izabel [...] Mande me dizer o que indica que uma equação é do 2º grau, e qual a formula de resolvel-a. Fale-me também dos logaritimos dizendo-me o que são e para que servem. Quando responderes não entres senão contigo mesma, tendo-me escrito o Candido Baptista que já lhe explicou estas matérias [...] (D. PEDRO II, 1859).

Rio 24 de março de 1861 6 horas da manhã. Caras Filhas [...] Não s' esqueção da minha figura geometrica e passem esta semana tão santinhas como Ella [...] (D. PEDRO II, 1861).

Rio 28 de março de 1861 Minhas Caras Filhas [...] Ahi vae um abraço por boas festas e domingo terão as caixinhas de amêndoas que eu mesmo escolherei para serem bonitas. Não me conterão só com a figura geometrica; quero também uma semana, pelo menos, de lições muito bem dadas [...] (D. PEDRO II, 1861).

Nesse primeiro extrato de carta, observa-se que D. Pedro II estava em viagem às províncias do “Norte”, conforme informado anteriormente, realizada entre os meses de outubro de 1859 e janeiro de 1860. Mesmo de tão longe e a altas horas da noite, o Imperador procurava educar as Princesas, enviando-lhes lições de Matemática.

Nota-se que, ao passar as lições, ele, ao mesmo tempo, conferia se a disciplina de Matemática, na ocasião ministrada pelo mestre Candido Baptista, havia sido bem sucedida. Em resposta ao pai, Isabel escreve de Petrópolis, em 6 de dezembro de 1859: “Meu querido Papae [...] No dia 8 parte o vapor inglês, de manhã amanhã, partem as cartas, ajuntarei a estas cartas um escritinho” (ISABEL, 1859). É bem provável que o “escritinho” sejam as resoluções matemáticas solicitadas pelo “pai/mestre” (AGUIAR, 2012).

Numa outra carta ao pai, sem data, ela escreve: “remeto o papel do Papae que talvez o queira mostrar ao Candido Baptista” (ISABEL, [1857]). Pelo que se pode inferir, D. Pedro II, além de fiscalizar se suas filhas estavam “dando boas lições”, também discutia com os mestres os conteúdos ensinados, visto ter Isabel enviado o “papel” - possivelmente questões resolvidas -, cogitando a possibilidade de ele querer mostrá-lo ao mestre de Física e Matemática.

Para a compreensão do segundo e terceiro extratos de carta citados, foi necessário recorrer ao calendário do período em questão, no qual se percebeu que as datas entre 24 e 31 de março de 1861 correspondiam à “Semana Santa”, na qual se comemora a morte e ressurreição de Jesus Cristo. Naqueles dias, considerados santos pela Igreja Católica, o Imperador não só cobrava as “figuras geométricas” como também determinava que as filhas passassem a semana tão santas quanto ela, ou seja, elas deveriam se comportar e realizar suas atividades educacionais sem maiores problemas. Assim, percebe-se que Isabel e Leopoldina, (Figura 1), obedeciam ao pai, não parando para descansar nem em dias santos e de guarda.



Figura 1 – Princesa Isabel e Princesa Leopoldina- 1860

Fonte: Arquivo Dom Carlos

Assim como há registros nas cartas sobre a educação das Princesas herdeiras, outros “traços” são encontrados no diário da Princesa Isabel e nos cadernos das duas Princesas. Para a análise do diário, buscou-se orientações na obra de Montino. Segundo o autor, as crianças “são objetos de processos educativos e de formação decidida e dirigida pelos adultos” (MONTINO in PASSEGI, 2008, p. 115). Nesse sentido, tornou-se necessário usar de maior rigor na leitura e interpretação dos apontamentos realizados pela Princesa em suas cartas e em seu diário, para achar, nas entrelinhas, os reais escritos de si, sempre lembrando que por detrás do diário havia uma Princesa cheia de grandes responsabilidades futuras para com o seu país, cuja escrita era constantemente orientada e vigiada por seus mestres.

O diário da Princesa Isabel traz importantes revelações sobre a atuação da preceptora na formação educacional das Princesas herdeiras, como, por exemplo, anotações sobre as aulas de Teatro com a participação da aia. Para exemplificar melhor o cotidiano das lições das duas Princesas e a atuação de seus educadores, apresentam-se abaixo trechos do referido diário:

Domingo, 26 de 8 bro. Missa. Decorei o Evangelho XX4. Depois fui tirar um retrato para se ir Litografar. Depois fui brincar, e fiz um limpador de pennas para aminha boneca. Veio a Jeni para ajustar a comedia em Francez. De noite joguei o Cassino que a Condessa me ensinou; eu e a mana ganhamos, depois fui cear. (DIÁRIO DA PRINCESA ISABEL, 1856).

Domingo 9 9bro de 1856 Missa. Explicação do Evangelho. Fiz o 1º ençaiio da comedia. Não fui passear, mas brinquei com a Ciquinha e a Jeni. (DIÁRIO DA

PRINCESA ISABEL, 1856).

Domingo, 16 9bro de 1856 Missa explicação do Evangelho. Ensaio da comedia. De tarde não fui passear porque estava chovendo muito. (DIÁRIO DA PRINCESA ISABEL, 1856).

Domingo, 24 de 9bro Missa, o ensaio da comedia já no tablado, representamos 2 vezes, de tarde fui passear de carro. (DIÁRIO DA PRINCESA ISABEL, 1856).

Domingo, 31 de 9 bro Decorei o Evangelho, e ençaei a comedia. (DIÁRIO DA PRINCESA ISABEL, 1856).

3ª fra 2 Dezembro Foi os annos de meu Caro Papae, por isso tive feriado todo o dia de tarde veio o Dominique vestido de soldado que estava muito engraçado, o fomos ver o Theatro e depois estudei a lição do Valdetaro. (DIÁRIO DA PRINCESA ISABEL, 1856).

4ª fra 3 Dezembro [...] foi o ensaio geral depois representei a peça L'aveugle de Spa, com a Angelica filha do Torres que era Mao. Aglebert a Chiquinha da Totonia a Chiquinha do Jobim eu a mana a Adelaide e a Jeni e a Tereza do Torres. Assistirão Papae e a Mamãe o Mordomo e a sua senhora e outras pessoas que Papae e Mamãe convidaram. O ponto foi a Condessa de Barral minha Aia, e o contra ponto foi a minha Domitilia. (DIÁRIO DA PRINCESA ISABEL, 1856).

De acordo com os registros no diário, o título da peça teatral apresentada era L'aveugle de Spa, e os ensaios da comédia aconteceram uma vez por semana, durante um mês. A apresentação ocorreu no dia 3 de dezembro de 1856, com a presença dos pais das Princesas e de outros convidados. Isabel não informou o local, mas tudo indica que o evento tenha se realizado na Sala de Teatro existente no Paço de São Cristóvão. Os “atores infantis” participantes do *tableau* foram Isabel, Leopoldina e os filhos de dignitários da Corte, como “a Angelica filha do Torres que era Mao. Aglebert a Chiquinha da Totonia a Chiquinha do Jobim [...] Adelaide e a Jeni e a Tereza do Torres”. A apresentação também contou com a participação de dois adultos: a dama Domitilia Francisca e a aia Condessa de Barral, que certamente esteve à frente de todo o evento “dando vida” à Sala de Teatro do Paço de São Cristóvão que, anos atrás, fora usada pelo Imperador e suas irmãs na infância.

O Teatro estava entre as disciplinas estudadas pelas Princesas. Sobre o assunto, localizou-se, entre os materiais de estudo das filhas do Imperador, o Caderno de Teatro da Princesa Isabel, no qual se encontram textos de peças teatrais em língua francesa.

Em carta ao irmão Imperador, a Princesa Francisca diz aprovar a atividade desenvolvida na Sala de Teatro: “É excelente para suas filhas essas peças” (FRANCISCA, 1857 *apud* LACOMBE, 1989). A Princesa também enfatiza a importância das meninas exercitarem a memória numa língua estrangeira, visto que as peças eram em francês. A atuação das Princesas na Sala de Teatro de São Cristóvão certamente contribuiu para que elas trabalhassem a desenvoltura, preparando-se para falar e se apresentar em público, atividade muito desempenhada por um soberano.

Com relação aos cadernos, Mignot (2008, p. 7), ressalta sua importância para a

história da educação, pois “falam dos alunos, dos professores, dos pais, dos projetos pedagógicos, das práticas avaliativas, dos valores disseminados em palavras e imagens, bem como das prescrições e interdições que conformam sua produção, sua circulação e seus usos”. Afinal, por meio deste “esquecido” objeto da cultura escrita, “é possível examinar conteúdos, metodologias e avaliações utilizados cotidianamente nas salas de aulas” (MIGNOT, 2008, p. 13).

Isabel e Leopoldina não frequentaram “salas de aulas” em estabelecimentos escolares no período de sua formação. O cotidiano educativo das duas meninas ocorria no espaço doméstico da casa, seja numa sala, gabinete, biblioteca, laboratório ou até mesmo nos jardins da residência. Contudo, por intermédio de seus cadernos e demais materiais de estudos produzidos nesses espaços, também é possível examinar “conteúdos, metodologias e avaliações”.

Entre os estudos teóricos das Princesas, consta o aprendizado dos *corpos celestes* conforme anotações no caderno de Cosmografia da Princesa Isabel. A seguir, o trecho de uma das matérias ensinadas,

Idêias sobre a Astronomia

Chama-se **Corpo** a qualquer reunião de **Moleculas**, e **Molecula** a menor porção, em que se pode suppôr dividido qualquer **Corpo**. Os *córp*os e as molleculas attrahen-se entre si, chamando-se propriamente **Attracção** a força, com que os **Córpos** se attrahem entre si, e cohesão a que exercem uas **Moleculas** sobre outras. (CADERNO DE COSMOGRAFIA DA PRINCESA ISABEL, 1857)

Ao investigar o caderno de Cosmografia de Isabel, observa-se em suas folhas uma letra legível e bem desenhada. A Princesa preocupa-se em chamar a atenção para algumas palavras escrevendo-as em vermelho, conforme o grifo realizado no trecho citado. No entanto, não se sabe se este procedimento foi orientado pelo mestre ou se foi iniciativa própria da aluna, por acreditar que as palavras ressaltadas eram importantes para a compreensão do seu conteúdo. O caderno está datado de 1857, o que permite concluir que a disciplina foi ministrada no mesmo ano em que D. Amélia escreveu ao Imperador comentando sobre o ensino de Astronomia concedido às Princesas.

No período de 1850 a 1863 foi intensa a busca de D. Pedro II por mestres que lecionassem às Princesas herdeiras as mais variadas disciplinas, contribuindo assim com a formação educacional das duas meninas. Os registros encontrados sobre os últimos mestres contratados, como Frei José de Santa Maria Amaral, de História da Filosofia; Luís Vicente de Simoni, de Italiano; e Carlos Carneiro de Campos, de Economia Política, são de 1863 (AGUIAR, 2015), mesmo ano em que começa a acontecer a liberação de alguns mestres, o que perdura até 1864, quando todos são dispensados por ocasião do casamento das Princesas Isabel e Leopoldina, a instrução formal estava concluída.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação educacional das Princesas Isabel e Leopoldina, ocorreu durante quatorze anos. As lições eram apreendidas na casa, ou seja, nos Palácios Imperiais de São Cristóvão e de Petrópolis. Diariamente as meninas eram avaliadas pelos mestres, pela preceptora e pelo Imperador D. Pedro II. As notas obtidas eram informadas aos Imperadores pela preceptora e pelas Princesas por meio de cartas.

D. Pedro II empenhou-se em formar duas futuras governantes. Em 1863, um ano antes de findar a instrução das filhas, escreveu à Princesa Francisca de Joinville para tratar do casamento das sucessoras. Nessa carta, ele confirmou ter proporcionado as duas filhas os “conhecimentos mais próprios do outro sexo” para que elas tivessem condição de assumir o Trono e a Coroa do Brasil quando chegasse o momento” (D. PEDRO II, 1863).

Os traços dessa formação educacional estão presentes na caligrafia constante no diário da Princesa Isabel, mas também nos cadernos e nas cartas escritas no mesmo período. Em alguns momentos, essa caligrafia falava por si só, tornando-se incompreensível em determinados trechos... Suas autoras demonstram estar fisicamente cansadas, principalmente Leopoldina, a irmã mais nova, e que na prática não precisava estudar tanto quanto a irmã Isabel. Em vários momentos fica evidente suas dificuldades para acompanhar o projeto educativo do pai Imperador.

Logo, Isabel e Leopoldina receberam a mesma formação educacional, mas os documentos autobiográficos consultados em cruzamento com as demais fontes mostram Isabel mais comprometida com os ensinamentos que lhe eram proporcionados. Ela era mais dedicada às lições e a mais cobrada pelo Imperador, estando, portanto, mais bem instruída para governar. E Isabel estava ciente de suas responsabilidades para com o seu país e de sua condição como mulher. No seu íntimo parecia entender que precisava estar acima daqueles com quem dividiria o governo não somente ocupando o maior cargo, o de Imperatriz, mas principalmente estando intelectualmente mais bem preparada do que qualquer homem que cruzasse seu caminho na política. Somente assim conseguiria fazer a diferença.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jaqueline Vieira de. D. Pedro II: o pai/mestre das Princesas. *Encontros – Revista do Departamento de História do Colégio Pedro II* (Rio de Janeiro), v. Ano 10, p. 59-72, 2012.

_____. *Princesas Isabel e Leopoldina: mulheres educadas para governar*. Curitiba: Appris, 2015.

_____. D. Pedro II: o Monarca Educador. In: XVII Encontro de História da ANPUH - Entre o Local e o Global. Nova Iguaçu: ANPUH RJ, 2016. v. 1. p. 1-13.

_____. *O cotidiano educativo nos escritos das Princesas Isabel e Leopoldina*. In: IX Seminário Internacional Redes Educativas e Tecnologias, 2017, Rio de Janeiro. Educação e democracia - aprenderensinar para um mundo plural e igualitário. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. v. 1. p.

AGUIAR, Jaqueline Vieira de.; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. 'Meus caros paes': A educação das Princesas Isabel e Leopoldina. *Revista Educação em Questão (UFRN)*. Impresso),v. 44, p. 6 - 35, 2012.

ARGON, Maria de Fátima Moraes. A Princesa desconhecida. *Revista Nossa História*, ano 3, n. 36, p. 74-77, 2006.

BARMAN, Roderick. *Princesa Isabel do Brasil: gênero e poder no século XIX*. São Paulo: UNESP, 2005.

BASTOS, Maria Helena Camara, CUNHA, Maria Teresa Santos, MIGNOT ,Ana Chrystina Venancio (Orgs.) *Destino das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002.

BOLETIM DA PRINCESA ISABEL. 1864. (Arquivo Grão Pará).

BRASIL. LEGISLAÇÃO IMPERIAL– Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827.

CARTA da Princesa Francisca a D. Pedro II. Richmond, 7 de janeiro de 1856. (Arquivo Grão Pará, XXVIII -1).

CARTAS da Princesa Isabel a D. Pedro II. Relativo ao período de [1857] a 1859]. (Arquivo Grão Pará XLI-3).

CARTA da Princesa Leopoldina a D. Teresa Cristina. [Petrópolis], 25 de dezembro de 1859. (Arquivo Grão Pará XLVIII-5).

CARTAS de D. Pedro II à Princesa Isabel. Relativo ao período de 1859 a 1861. (ARQUIVO GRÃO PARÁ XXXIX -1).

CARTA de D. Amélia à Princesa Isabel. Lisboa, 11 de janeiro de 1855. (Arquivo Grão Pará II-4).

CARTA de D. Amélia à Princesa Isabel. Lisboa, 12 de março de 1856. (Arquivo Grão Pará II-4).

CARTA (Rascunho) de D. Pedro II a D. Amélia Imperatriz do Brasil. [1853]. - POB Cat. B, Maço 29, Doc. 1046. (Museu Imperial/Ibram/MinC).

CARTA (Rascunho) de D. Pedro II à Princesa Francisca. Rio de Janeiro, 2 de setembro de 1863. (Arquivo Grão Pará XXXIX – 8).

CADERNO DE Cosmografia da Princesa Isabel. 1857. (Arquivo Grão Pará).

CADERNO de Teatro da Princesa Isabel. 1863. (Arquivo Grão Pará).

CUNHA, Maria Teresa dos Santos. Do coração à caneta: Cartas e diários pessoais nas teias do vivido (Décadas de 60 a 70 /séc.XX. História: Questões & Debates, v. 59, p. 115-142, Editora : UFPR, 2013.

DIÁRIO da Princesa Isabel. Relativo ao período de 1856-1857. (Arquivo Grão Pará).

GOMES, Angela de Castro (Org.). *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

LACOMBE, Lourenço Luiz. *Isabel: a Princesa redentora*. Petrópolis: Instituto Histórico de Petrópolis, 1989.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

MONTINO, Davide. As crianças e a escrita de si. Ocasões, limites e ambiguidades da autobiografia infantil na contemporaneidade. In: Maria da Conceição Passeggi (Org). *Tendências da pesquisa autobiográfica*. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

Princesa Isabel e Princesa Leopoldina. Fotografia.1860.(Arquivo Dom Carlos).

PAPÉIS relativos à educação das Princesas. 12 páginas de texto, algumas por letra de D. Pedro II. Maço 29 – Doc. 1038. (Museu Imperial/Ibram/MinC).

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *A casa e seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

_____.Uma mulher educada no oitocentos: a escrita feminina no diário da Viscondessa de Arcozelo. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 53, n. 39, pp. 104-131, set./dez. 2015.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

ECOS MORAIS E CÍVICOS: UMA ANÁLISE DO AMBIENTE DE UMA BANDA MARCIAL EM TEMPOS DE DITADURA

Rafael Montoito

Instituto Federal Sul-rio-grandense
Pelotas-RS

Rafael de Souza Velasco

Instituto Federal Sul-rio-grandense
Pelotas-RS

RESUMO: Este artigo tem por objetivos analisar os depoimentos dos integrantes da extinta Banda Marcial da Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel), dentre os anos de 1968 e 1973, época de efervescência da Ditadura Militar Brasileira, e produzir fontes orais a respeito da existência de “ecos” da disciplina de *Educação Moral e Cívica* (EMC) –matéria imposta na grade curricular escolar pelo regime ditatorial, que teve por objetivo suscitar no indivíduo uma moral cidadã, estimulando a formação de um homem pacífico, moralmente correto, patriota, um cidadão subordinado. O estudo aprofundado desta doutrina nacionalista de exaltação à Pátria levou-nos a nos questionarmos se e como ela teria influenciado na formação política dos entrevistados, que foram expostos a estas ideologias, tanto dentro da banda quanto no restante do ambiente educacional da instituição. A partir desta indagação, buscamos identificar nas falas dos entrevistados traços que apontam paralelos entre os conteúdos da EMC e as vivências dos integrantes da banda marcial. Na

composição da pesquisa, utilizamos a *História Oral* e a *Fotografia como fontes históricas*, como métodos de coleta de dados, e a *Análise de Conteúdo*, como metodologia analítica dos depoimentos. Das análises feitas dos livros didáticos de EMC selecionados, emergem quatro categorias, as quais são facilmente identificadas nos depoimentos dos ex-integrantes: o culto aos símbolos nacionais, os valores morais, a masculinização e a submissão à hierarquia. É sobre esta última que trataremos, mostrando, através das falas dos entrevistados, que o ambiente da banda reforçava os ideários da disciplina de EMC na formação do jovem brasileiro e, particularmente, da Banda Marcial da ETFPel.

PALAVRAS-CHAVE: Banda Marcial; Ditadura; Educação Moral e Cívica; Escola Técnica Federal de Pelotas.

MORAL AND CIVIC ECHOES: AN ANALYSIS OF A MARTIAL BAND ENVIRONMENT IN THE DICTATORSHIP PERIOD

ABSTRACT: This article aims to analyze the testimonies of members of the former Martial Band of the Federal Technical School of Pelotas (ETFPel) between 1968 and 1973 at the peak of the Brazilian Military Dictatorship, as well as collect oral sources on the existence of “echoes

“of the Moral and Civic Education (MCE) course, which was imposed in the school curriculum by the dictatorial regime, aiming at arousing a moral citizenship in the individual, stimulating the formation of a peaceful, morally correct, patriot, subordinate citizen. An in-depth study of this nationalist doctrine of glorification of the motherland led us to question whether and how it would have influenced the political formation of the interviewees who were exposed to these ideologies both within the band and the rest of the educational environment of the institution. From this questioning, we try to identify in the lines of the interviewees parallel traces between MCE contents and the personal experiences of the martial band members. In order to do the research, Oral History and Photography were used as historical sources and as methods of data collection, whereas Content Analysis was applied as an analytical methodology of testimonies. From the analysis of selected MCE textbooks, four categories emerged, which could be easily identified in the statements of the former members: the cult for national symbols, moral values, masculinization and submission to hierarchy. The latter issue will be further discussed, showing, through the interviewees’ statements, that the band environment reinforced the ideals of the MCE course in the formation of the Brazilian youth, and the ETFPel Martial Band in particular.

KEYWORDS: Martial Band; Dictatorship; Moral and Civic Education; Federal Technical School of Pelotas

PRA VER A BANDA PASSAR: INTRODUÇÃO

Este texto apresenta parte de um estudo que teve como principal objetivo produzir fontes orais a respeito da trajetória da Banda Marcial da extinta Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel)¹, os quais serviram de material para que se pudesse pesquisar a existência de “ecos” da disciplina de *Educação Moral e Cívica* no ambiente de formação da banda. Convidados para participarem da nossa pesquisa como entrevistados, os ex-integrantes da antiga banda marcial da ETFPel foram deixados livres para abordarem suas memórias a respeito, as quais nos forneceriam material para que pudessemos identificar as repercussões cívicas em seus discursos, ao falar da Banda na época pesquisada (de 1968 a 1973), fase efervescente da Ditadura Militar brasileira. De um total de cinco participantes², trabalharemos neste texto, devido ao espaço restrito, com extratos de apenas dois.

No papel de pesquisadores em educação, nos despertava interesse o fato de que a banda marcial da antiga ETFPel possui, até hoje, anos após sua extinção, uma aura de adoração entre os funcionários mais antigos da instituição, além de permanecer presente no imaginário pelotense, devido aos desfiles que fazia e aos títulos que

1. Antes de ser federal, houve um período em que a escola era apenas *Escola Técnica de Pelotas*, motivo pelo qual alguns entrevistados se referem à ela apenas como *ETP*. A banda existiu até 2004, quando a ETFPel já havia se transformado em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

2. As entrevistas foram feitas segundo os procedimentos éticos exigidos pela área, ou seja, deixando os entrevistados esclarecidos de sua participação (e eventual ruptura com a pesquisa, caso quisessem abandoná-la em algum momento) e pedindo-lhes que assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido.

conquistou. Entretanto, não havia nenhuma pesquisa acadêmica sobre a banda que, organizada dentro de uma instituição de ensino, levava-nos à hipótese de que estaria, de certo modo, impregnada dos discursos educacionais da época. Nosso interesse no estudo deste tema foi aumentando à medida que a pesquisa avançava; a cada entrevista realizada, a cada informação incorporada no nosso fazer-pesquisa, sentíamos mais seguros para defender a ideia de que o ambiente da banda, de maneira implícita ou explícita, sublinhava alguns pilares, também estes expressos nos livros de EMC.

Enquanto pesquisadores, tivemos encontros “pessoais” com a história desta agremiação musical, encontros possibilitados pelo diálogo com o outro, como se pode ler no excerto abaixo, retirado da conversa com um dos protagonistas da Banda ETFPel:

[...] me criei em um internato, no exército de salvação, que era lá nas Três Vendas³, aprendi alguma coisa de música com o Maestro Norberto Nogueira Soares, que foi maestro da Banda Democrata, uma banda centenária daqui de Pelotas. Em 62 eu, por dificuldade financeira, entrei pra ETP para ter uma formação profissional. Mas como eu já tinha algum conhecimento de música, foi bem fácil: já encaixei na banda e a Banda da Escola abriu tudo que foi horizonte para mim, me ajudou bastante. Basta ver que até serviço dentro da escola eu consegui, através da banda da escola (ENTREVISTADO 1, 2019, p. 1).

Criada em 3 de setembro de 1963, a banda bicampeã nacional (1987 e 1988) e hexacampeã estadual (1967, 1968, 1970, 1999, 2000 e 2001) chegou a contar com 148 integrantes titulares em seu conjunto. Seu intuito era o de difundir a musicalização de jovens estudantes da ETFPel, que adentravam à agremiação com cerca de 13 anos de idade e, muitas vezes, saíam com 18, ou seja, passavam boa parte de sua adolescência “respirando” música e todos os discursos militares que permeavam a banda da Escola.

Os *Possantes* ou *Etepeanos*, como eram conhecidos os membros da Banda Marcial, faziam parte da agremiação por vontade própria e não por obrigatoriedade. Porém, uma vez adentrando no conjunto, a responsabilidade demandava uma dedicação extrema, afinal, um integrante dependia do outro para ter sucesso. A cobrança era enorme, mas os entrevistados afirmam que eram (e ainda são, mesmo 50 anos depois) aficionados pela Banda ETFPel. Um de nossos entrevistados conta ter sido obrigado a deixar a banda, pois seu pai alegava que ele tinha de se dedicar mais aos estudos e entendia que a música demandava muito tempo, como se nota no excerto a seguir:

O meu pai me tirou da banda e aí perdi o meu lugar [...] aí eu briguei comigo mesmo e disse: eu vou entrar, vou voltar. Aí eu chegava em casa com o instrumento [...] eu tinha que entregar para a minha mãe pela janela, eu tinha que esconder o instrumento, justificar pro meu pai porque eu cheguei mais tarde, porque eu passava todo o dia na escola (ENTREVISTADO 2, 2019, p. 2).

Pode parecer contraditório que a vinculação à banda, que exigia compromisso e responsabilidades sociais e morais do aluno, instigava-o a uma transgressão, mas

3. Bairro da cidade de Pelotas, que existe até hoje.

pode ser justificado uma vez que permanecer na banda era, também, um diferencial frente a outros alunos e uma honra que não era alcançada por todos.

O tricampeonato de 1970 foi um grande marco para os integrantes. No ato, a ETFPel venceu sua maior rival: a Banda Marcial do Colégio Gonzaga, cujos componentes eram conhecidos como *Galinhas Gordas*. A concorrência entre as duas agremiações movimentava a paixão e o fanatismo não só dos músicos participantes, mas também de toda a comunidade escolar. A zombaria fazia parte da rivalidade, divertia e aumentava ainda mais o antagonismo entre os simpatizantes de uma ou outra escola e o “patriotismo” pela instituição à qual faziam parte. Abaixo, exibimos uma “provocação” que circulava nos corredores da Escola.

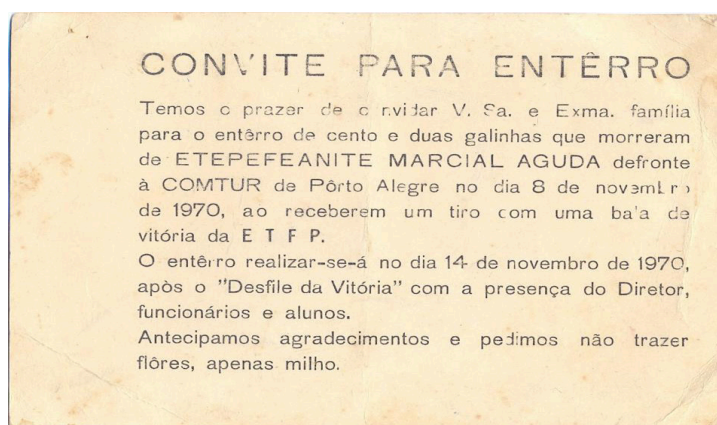


Figura 1 - Provocação para com o principal rival

Fonte: Acervo IFSUL

Outro de nossos entrevistados nos conta: “A banda tinha um carisma muito grande [...] a gente quando saía dos ensaios, saía da escola e era uma verdadeira multidão atrás [...] a gente ia até o Porto⁴ e voltava, tocando pra firmar a cadência, pra firmar a embocadura, o instrumento de percussão (ENTREVISTADO 1, 2019, p. 1).

Este preâmbulo, que relatou sucintamente o amor e a dedicação que os integrantes tinham pela banda, serve-nos de antessala para discutir os ideais de uma educação pautada em valores morais e civismos, que impregnou a escola brasileira na época da ditadura, a qual será discutida na próxima sessão.

Este texto vale-se de trechos de músicas para nomear cada subseção, numa alusão à musicalidade da banda e às canções produzidas na época da ditadura brasileira.

HOJE VOCÊ É QUEM MANDA: BREVE OLHAR SOBRE A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Não é nosso intuito, neste texto, fazer uma retrospectiva histórica da ditadura militar

4 Bairro de Pelotas, que existe até hoje.

brasileira, uma vez que há incontáveis estudos sobre sua implantação, consequência e declínio; interessa-nos, de maneira mais cuidadosa, trazer à superfície discursos outrora escamoteados que davam suporte para este regime e que atingiam os alunos brasileiros de uma maneira que talvez não percebessem, mas que ecoam até os dias atuais.

A ideologia da militarização, que agia em todos os âmbitos da sociedade brasileira, tinha na publicidade institucional do governo um veículo que a propagava a todo vapor, criando uma atmosfera propensa para o radicalismo. A proposta das comunicações era trabalhar no inconsciente popular a benesse destas questões. Até mesmo as propagandas de calçados difundiam tais ideais. “O empresariado costumava associar-se às campanhas patrióticas do governo, e o ufanismo chegou aos sapatos” (GASPARI, 2014, p.155). A ilustração a seguir divulga os *sapatos Conga*, do grupo São Paulo Alpargatas S. A., que cresceu muito nos anos 70, líder de mercado em plena “ditadura escancarada” (GASPARI, 2014). Outra curiosidade é que o sapato Conga era adotado por muitas escolas públicas como parte do componente do uniforme, com a justificativa de ser de baixo custo.



Figura 3 - O Empresariado e o Ufanismo

Fonte: GASPARI (2014)

Analisando, podemos dizer que a imagem – que claramente representa um desfile, com a pátria circundada por um belo céu “com nuvens de tranquilidade” – em muito tem a ver com os argumentos ideológicos de “como as coisas devem ser”, abalroados pela disciplina de *Educação Moral e Cívica*: demasiadas Bandeiras Nacionais, demonstrando um culto à nação; o alinhamento de todos os integrantes da composição fotográfica, em marcha, expressando respeito e servidão pela ordem; homens e mulheres em papéis bem distintos, já que homens tocam, são músicos, e mulheres, por sua vez, carregam bandeiras, em uma clara divisão de “talentos”; por fim, toda a ilustração publicitária é anunciada pelo título, que reforça o orgulho de ser brasileiro, o amor que se deve ter por este chão (que, afinal, é seu) e a militarização dos espaços.

O Entrevistado 2 explana seu posicionamento sobre o regime militarizado

Nós tocávamos na banda da escola e eu não tinha recurso nenhum. Eu tinha que tocar carnaval pra pegar o dinheiro, e se ganhava muito bem [...] eu me sustentava com o dinheiro do carnaval, com 13 anos [...] Nós sentávamos na calçada e contava quanto é que tinha ganho, no carnaval de Pelotas, na época do regime militar. Não teve ditadura! Alguém teve que tomar uma atitude. É que nem agora (ENTREVISTADO 2, 2019, p. 6).

Manifestadamente, nosso entrevistado sente saudades do período militar, época que o entrevistado considerava que a população vivia em segurança, em que meninos de 13 anos podiam contar grandes quantidades de dinheiro na rua – dinheiro esse que haviam conquistado com seu talento e liberdade. Ele entende que os militares “tiveram de tomar uma atitude” para “salvar a sociedade”. Em outra parte da sua fala, o Entrevistado 2 diz que, nos dias atuais, os valores estão deturpados pelo “falso politicamente correto” e suas vivências ecoam em sua memória e vislumbram uma saída semelhante à da época da ditadura, pois agora alguém também precisa “tomar uma atitude” para organizar o país.

Rubens Ribeiro dos Santos, oficial do exército e um dos autores do *Compêndio de Educação Moral e Cívica*, de 1973, apresentava em seu manual questões que deveriam ser observadas e postas em prática por todo indivíduo da sociedade brasileira; era imperativo trabalhá-las, inclusive e impreterivelmente, na sala de aula. Seu programa teórico chamado *Revolução de 1964* consistia em:

- Aprimorar a prática dos princípios democráticos consagrados na Constituição Brasileira, sobretudo as referentes à dignidade da pessoa humana no bom sentimento do humano – aos direitos e deveres e liberdade do homem brasileiro – mas não do pseudobrasileiro, isto é, daquele que está a serviço de outra Pátria – à conceituação da família, à individualização da Pátria e à convicção de que o Estado existe para o Homem e não o Homem para o Estado;
- Estimular os valores positivos de sustentação da nacionalidade e da Soberania, dando ênfase ao moral, ao civismo e ao espírito religioso;
- Opor-se às doutrinas e às ideologias que contrariam a alma, a consciência e a tradição brasileira;
- Garantir a oportunidade de melhora crescente e acelerada dos padrões econômicos do homem brasileiro;
- Dar à Nação, com o máximo empenho, toda a segurança e a liberdade indispensáveis ao desenvolvimento acelerado, que propicie o bem-estar e a tranquilidade compatíveis e exigidos por nossa grandeza (FERREIRA e SANTOS, 1973, p.47).

Claramente, a disciplina de EMC encorajava o nacionalismo, o orgulho de ser patriota. O próprio compêndio deixa definido que a soberania brasileira deveria prevalecer, onde a moral, o civismo e a religião deveriam andar de mãos dadas em direção à prosperidade, acelerando os padrões econômicos do povo. Em outras palavras: *siga as regras, alavanque a nação e terá sucesso*, mote que pairava no ar mas que, sabemos, é bastante delicado porque, de fato, não conduz sempre e certamente ao sucesso.

Fonseca (1993) é taxativo ao dispor sobre o intuito e direcionamento da disciplina de Educação Moral e Cívica, questões essas talvez não percebidas pelos nossos entrevistados quando eram alunos e, portanto, absorvidas facilmente:

A nação, a pátria, a integração nacional, a tradição, a lei, o trabalho, os heróis: esses conceitos passaram a ser o centro dos programas da disciplina Educação Moral e Cívica, como também **deviam “marcar” o trabalho de todas as outras áreas específicas e das atividades extraclasse com a participação dos professores** e das famílias imbuídas dos mesmos ideais e responsabilidades cívicas (FONSECA, 1993, p. 37, grifos nossos).

Assim, a educação brasileira no período militar alinhava-se com o Governo Federal num propósito doutrinador ao qual todos deviam estar imbuídos, da escola para a sociedade em geral. Logo, era preciso extirpar os centros estudantis de todo e qualquer estímulo ao pensamento que o Estado julgava ser comunista e libertino; na contramão, explorar o nacionalismo, o labor, a ordem, o progresso, valores essenciais para a implantação ditatorial.

Neste contexto, a disciplina de Educação Moral e Cívica articulava-se diante do princípio de que o papel de uma boa escola seria moldar o estudante, adequando-o à obediência militar, conformando-o como agente articulador em sua sociedade e cultura. Ao considerar a fala antes posta de Fonseca (1993) acerca de as atividades extraclasse também serem responsáveis por “fomentar” no estudante este comportamento, nosso olhar se clarifica ainda mais para identificar semelhanças entre a disciplina de EMC e o ambiente da Banda ETFPel.

Na próxima sessão, discutiremos melhor estas semelhanças, apresentando as metodologias utilizadas na pesquisa para a coleta e para a análise de dados. Os resultados da pesquisa contribuirão para discussões sobre a imparcialidade presumida do ambiente escolar: nada que nele acontece é descolado do seu tempo histórico e das lutas de poder, nem isento de intencionalidades.

POR ENTRE FOTOS E NOMES, OS OLHOS CHEIOS DE CORES: A COLETA DE DADOS

A ideia de tentar entender *se e como* o discurso serviente à ditadura militar permeava o espaço da Banda ETFPel nos conduziu, num primeiro momento, a buscar a disciplina obrigatória implantada em plena efervescência da Ditadura Militar no Brasil: *Educação Moral e Cívica*. À análise dos livros didáticos de EMC e de seus conteúdos⁵, tomada em paralelo com a leitura de textos elaborados por autores que pesquisaram a educação da época, emergiram quatro categorias: *o culto aos símbolos nacionais, os valores morais, a masculinização e a submissão à hierarquia*. A partir daí, apoiados na metodologia de pesquisa em História Oral (HO), conversamos com ex-membros da

5. Foram analisados os livros didáticos Educação Moral e Cívica (COSTA, MOSCHINI e PAIXÃO, 1975), Princípios de Educação Moral e Cívica (FONTOURA, 1971), Educação Moral e Cívica na Escola do Primeiro Grau (GARCIA, 1972), cujas referências completas estão disponíveis ao final do texto.

banda para tentar identificar, em seus relatos, ecos destas categorias, absorvidas e vivenciadas, de certo modo, no ambiente da banda.

Nossa conversa com os entrevistados – ou seja, nossa pesquisa de campo – foi subsidiada, em partes, pelo uso da fotografia, tomada como fonte histórica. Escolhemos a HO por ser “uma oportunidade para narradores relativamente obscuros serem canonizados no discurso público: um relato público realizado por pessoas que raramente têm a oportunidade de falar publicamente” (PORTELLI, 2016, p. 186). Concordando acerca do uso da HO como metodologia de pesquisa em ambientes educacionais, Rios (2012) defende:

Não se trata, meramente, de valorizar a contribuição ou a perspectiva de um grupo que pode ser visto como periférico nas análises históricas realizadas, mas destacar que a singularidade dessa condição qualifica sua perspectiva com a riqueza de uma memória que reconstrói, bem a seu modo, a institucionalização de padrões modernos de ensino (RIOS, 2012, p. 13).

A metodologia de HO se fez pertinente, única e singular para a promoção desta pesquisa, principalmente por possibilitar uma visão mais subjetiva das experiências dos antigos integrantes da extinta Banda Marcial ETFPel. Para auxiliar nas entrevistas, para despertar as recordações dos entrevistados, utilizamos parte do acervo fotográfico que está cuidadosamente guardado no Arquivo Permanente do IFSUL, o qual narra, nas suas limitações, a história da Banda Marcial da ETFPel. É de suma importância para este trabalho a utilização da fotografia como fonte histórica, por aquilo que ela pode despertar nas lembranças dos entrevistados, sendo um “atalho” para as atividades de campo.

Mauad (2004) disserta que a fotografia é uma fonte histórica na qual cabe ao historiador uma nova análise, onde o que importa é o testemunho (no caso da nossa pesquisa, o testemunho do entrevistado que se identifica na foto vista), sem que signifique que o registro fotográfico deva ter o propósito de documentar um fato.

Não é de hoje que a história proclamou sua independência dos textos escritos. A necessidade dos historiadores em problematizar temas pouco trabalhados pela historiografia tradicional levou-os a ampliar seu universo de fontes, bem como a desenvolver abordagens pouco convencionais à medida que se aproximavam das demais Ciências Sociais em busca de uma história total. Novos temas passaram a fazer parte do elenco de objetos do historiador, dentre eles a vida privada, o cotidiano, as relações interpessoais (MAUAD, 2005, p. 135).

Sontag (1986) indica a necessidade de desconstrução do aparente, desvendando aquilo que está oculto, singularizando os assuntos que foram focados naquele estipulado momento histórico. Podemos refletir através da foto acima, por exemplo: O que estaria por trás da imagem? O que captaria um integrante da Banda ao enxergar-se?



Figura 2 - Desfile da Banda Marcial - 1973

Fonte: Arquivo Permanente IFSul

Para uma pessoa que não vivenciou este momento, esta é apenas uma foto, onde podemos visualizar uma roupa típica, bumbos padronizados ou homens alinhados em formação; porém, para um protagonista, esta foto pode representar a nostalgia de lembrar um título em um concurso de Bandas Marciais, a saudade do companheiro ao lado que já faleceu ou até de coisas que nem digam respeito à Banda, mas que se relacionam com a mesma época da foto. A imagem, por si só, deixa silêncios que os entrevistados podem preencher, o que segue uma das orientações da HO: deixar o entrevistado falar, com o mínimo de interrupções possível. As recordações, a fala, as conexões com outros assuntos são elementos riquíssimos na construção das fontes orais que, nas palavras de Thompson (1998) e Portelli (2016), são sempre cocriadas pela relação que se estabelece entre o entrevistado e o pesquisador.

Fotos semelhantes a esta exposta anteriormente foram utilizadas nas entrevistas feitas com os ex-integrantes da banda. Este artifício, a serviço da História Oral, ajudou-nos a compreender elementos do espaço do cotidiano e das práticas da cultura escolar, sobretudo aquelas vivenciadas no espaço da banda marcial.

Entretanto, antes de expormos a análise feita pelo entrecruzamento dos estudos referentes à disciplina de EMC com os depoimentos colhidos pela metodologia de HO, com o auxílio do uso de fotografias, é necessário descrevermos, ainda que brevemente, o período histórico em questão: os dias da ditadura militar brasileira.

As entrevistas nos possibilitaram identificar ecos das diretrizes da EMC vivenciados no ambiente da Banda EFTFPel. Apesar de a pesquisa, em sua inteireza, abordar as quatro categorias aqui já descritas, comentaremos, a seguir, apenas uma delas: *a submissão à hierarquia*.

MEU CASACO DE GENERAL CHEIO DE ANÉIS: COMENTÁRIOS SOBRE A CATEGORIA SUBMISSÃO À HIERARQUIA

Pilar da proposta de EMC, a hierarquia assumia papel fundamental para que a doutrina propagada pelo regime militar fosse implantada com sucesso. Fontoura (1971) define: “para que a liberdade exista é indispensável, portanto, que haja *DISCIPLINA*, palavra que significa *respeito à ordem, respeito aos regulamentos*. E para que exista disciplina é necessária a presença da autoridade” (FONTOURA, 1971, p. 214). Nota-se neste pensamento uma distorção considerável ao conceito de liberdade, contrário ao direito de ir e vir e ao direito de escolhas – e, conseqüentemente, de responsabilidades –, sendo essa colocada aqui como *resultado* da disciplina e da hierarquia.

Neste cenário, quanto mais as ideologias hierárquicas eram incorporadas através de um patriotismo exacerbado, maior era o sucesso do programa de *Educação Moral e Cívica*, já que eram difundidas ideias como “tal *nacionalismo verdadeiro* aceita a realidade nacional como ela é” (COSTA, 1975, p.196), ou seja, o cidadão cívico ideal deveria aceitar as problemáticas do país sem questionamentos, mansamente. Costa (1975) expõe o que seu livro de EMC configura como *Nacionalismo Verdadeiro*:

É o mesmo que patriotismo autêntico e sadio. É o sentimento que leva o cidadão a batalhar com entusiasmo para ver o nome da sua Pátria elevado no conceito mundial. É o desejo naturalíssimo de ver a própria Pátria engrandecida no campo da economia, da cultura e da moralidade (COSTA, 1975, p. 196).

Fontoura (1971) disserta que autoridade legítima e forte é aquela que emprega todos os seus esforços para cumprir sua missão suprema, que entende ser a construção do Bem Comum, o bem estar de todos, o desenvolvimento da sociedade. Santos (1973, p. 47) relaciona que as principais virtudes do “cidadão de bem” estão ligadas ao respeito à hierarquia, tais quais: (1) estimular os valores positivos de sustentação da nacionalidade e da soberania, dando ênfase ao moral, ao civismo e ao espírito religioso; (2) opor-se às doutrinas e às ideologias que contrariam a alma, a consciência e a tradição brasileira.

Qualquer tentativa de enfraquecer a autoridade (seja do Chefe do Estado, do chefe da família, do professor, do chefe da empresa, do diretor do Clube ou até do técnico dirigente do time de futebol) resulta sempre em enfraquecimento da sociedade, conduzindo à decadência e terminando na anarquia (FONTOURA, 1971, p. 214).

No seguimento, o mesmo autor defende: “Veja-se o que aconteceu com nossa Pátria, nos anos que antecederam 1964, quando a diluição da autoridade levou o Brasil à beira do caos econômico e social” (FONTOURA, 1971, p. 214). Tal assertiva é uma clara defesa ao Regime Militar, justificando a intervenção, uma vez que retoma que a autoridade (ou autoritarismo) trouxe o país, que estava à beira do colapso antes de 1964, para uma nova e segura direção.

Um de nossos entrevistados enxerga de forma positiva a intervenção social do regime militar, chegando a alegar: “Nunca teve ditadura! Teve, sim, um regime que

lutou contra todas as coisas erradas”(ENTREVISTADO 2, 2019, p. 6). Em outra fala, acrescenta:

Tinha o regime, ok, mas nunca me atrapalhou em nada. Me “atacaram” mil vezes na rua [...] muitas vezes, vinha eu e mais três ou quatro elementos, voltando do cinema, onze horas da noite, vindo pra casa. O que quer um menor, a essa hora, na rua? Fazendo o quê? Eles (os militares) colocavam a lanterna na cara e pediam documento. – “Ah, tu é da Escola, pode ir!” Todos os elementos que trabalhavam, não tinham problema. Quem tinha referências, respeito. Tu conseguia circular na rua sem aquele receio que tu tem hoje [...] se tu tava numa posição meio constrangedora, estranha, já te abordavam [...] ”onde tu mora”? “Tu tem documento”? Eram questões que te davam maior segurança. E quem era errado [...] “cana neles” (ENTREVISTADO 2, 2019, p. 6).

Fica evidente o orgulho que o entrevistado dispõe de sua antiga agremiação. Em suas lembranças, o fato de estudar na ETEFPel o associava a uma pessoa de boa índole, inclusive na concepção dos militares que o abordavam seguidamente. Ele, por sua vez, concorda que aquele tipo de interpelação era benéfica para a “sociedade de bem”, de modo a protegê-la. O Entrevistado 2 não se sentia em nada constrangido frente a uma autoridade, pois entendia bem o seu papel e o do outro; ele lia-se submisso à hierarquia dos militares.

Garcia (1972), em seu livro *Educação Moral e Cívica na Escola de Primeiro Grau*, faz uma abordagem infantil, através de personagens, expondo as ideias de submissão e ordem de maneira mais lúdica às crianças:

Tio Pedro esteve completando meus conhecimentos sobre os regimes democráticos e explicou-me que, às vezes, são precisas medidas enérgicas do Governo para preservar a ordem e a liberdade...os chamados subversivos são elementos que em nome de uma pretensa liberdade tumultuam a vida do país, prejudicam com movimentos de agitação a boa ordem...estes indivíduos, que sempre procuram falar em nome da liberdade, são maus patriotas. É preciso que as pessoas conscientes se acautelem contra sua falsa propaganda (GARCIA, 1972, p. 102-103).

Mais adiante, numa linguagem explicativa e apaziguadora, o autor apresenta os Atos Institucionais como benéficos e necessários à sociedade brasileira.

O Governo, depois que alguns maus brasileiros perturbaram a ordem, foi obrigado a baixar uma série de Atos Institucionais, previstos na Constituição de 1967, reprimindo a ação dos subversivos, terroristas e corruptos. Estes Atos foram criticados principalmente pelos inimigos da Democracia. Sua ação benéfica se fez sentir e distúrbios e agitação tem diminuído. O povo brasileiro ama a ordem e a paz e aprecia que o Governo esteja vigilante e possa garantir a Democracia (GARCIA, 1972, p. 103).

O Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, marcou o início do período mais duro da ditadura militar. Editado pelo então presidente Arthur da Costa e Silva, ele deu ao regime uma série de poderes para reprimir seus opositores: fechar o Congresso Nacional e outros legislativos, cassar mandatos eletivos, suspender por dez anos os direitos políticos de qualquer cidadão, intervir em Estados e municípios, decretar confisco de bens por enriquecimento ilícito e suspender o direito de *habeas corpus* para crimes políticos.

O jornal *Folha de São Paulo* narra que os primeiros efeitos do AI-5 foram percebidos naquela mesma noite, em 1968. O Congresso foi fechado. O presidente Juscelino Kubitschek, ao sair do Teatro Municipal do Rio –onde tinha sido paraninfo de uma turma de formandos de engenharia– foi levado para um quartel em Niterói, onde permaneceu preso num pequeno quarto por vários dias, sem roupa para trocar e nada para ler. O governador Carlos Lacerda, preso no dia seguinte pela PM da Guanabara, conseguiu ser libertado após uma semana em greve de fome. Para driblar a censura, o *Jornal do Brasil*, na edição publicada no dia seguinte à decretação do AI-5, noticiou a dimensão dos acontecimentos na sua seção de meteorologia:

Previsão do tempo: Tempo negro. Temperatura sufocante. O ar está irrespirável. O país está sendo varrido por fortes ventos. Máx.: 38°, em Brasília. Mín.: 5°, nas Laranjeiras (JORNAL DO BRASIL, 1968).

Que memórias têm nossos entrevistados das ações discricionárias do governo militar? Extraímos algumas partes de suas declarações que nos permitem entender que concordam com o absolutismo daqueles dias, oras por gratidão, oras por entenderem que fora necessário o despotismo.

Eu tirei o tempo todo da escola morando em *casa de estudante*. Uma época faltou verba pra comida no restaurante universitário e nós almoçávamos no quartel da Brigada do Exército. Nos acolheram. Como que tu não vai valorizar? As tuas raízes, quem te deu chance de sobreviver e de não pegar o caminho errado (ENTREVISTADO 1, 2019, p. 3).

No ambiente da Banda Marcial, a *submissão à hierarquia* era tida como indispensável. Estar atento aos comandos do *Mór*⁶ era elementar para o conjunto todo executar sua *performance* com êxito. “O *Mór* se preocupava com a condução da banda, com a ordem unida, com o uniforme, com o instrumento em dia, né?! [...] conduzir, carregar o Bastão pra orientar quando deveria iniciar a música [...] qualquer movimentação no grupo, ele que era o comando” (ENTREVISTADO 1, 2019, p. 2). A seguir, o entrevistado explana a importância da ordem unida, do vigor e do civismo, obedecendo aos comandos com uma conduta respeitosa:

Tu tinhas que te preparar pra semana da Pátria e tinham ensaios e a ordem unida [...] a gente treinava a ordem unida na banda, que é tu marchar de passo certo, é tu obedecer o sinal pra dobrar a esquerda, dobrar à direita. Então, a ordem unida, além da parte musical, também fazia parte. A postura, a postura pra tu marchar, era com vigor. Não era aquela coisa de tu tocar desleixado, né?! Tinha que ter postura, firmeza (ENTREVISTADO 1, 2019, p. 1).

Ecoss desta ordem e destes desfiles aparecem na fala do Entrevistado 2, quando ele comenta a marcialidade dos dias de hoje. Sobre a troca da guarda, na posse do atual Presidente Brasileiro, o militar da reserva Jair Bolsonaro, declara: “Eu tava vendo a troca da guarda estes dias. Pô, aquilo ali fazia mais de 20 anos que eu não via [...] na troca do governo, agora, lá [...] os caras nem iam trocar mais [...] Hoje voltou a troca de novo, com todo o garbo, a marcialidade, a pompa, as duas bandas do exército tocando. Aquilo é que é o ideal” (ENTREVISTADO 2, 2019, p.1).

6. Autoridade máxima da banda.

Voltando para a o universo da Banda ETFPel, um entrevistado relembra que tudo deveria estar nos conformes, desde a vestimenta: “Nessa época o uniforme era rigoroso, tinha de estar passadinho, bem alinhadinho. Era tudo feito na escola” (ENTREVISTADO 1, 2019, p. 2). Em conformidade, outro entrevistado expõe a seriedade como tudo era tratado no círculo marcial da banda, caso o integrante desejasse prosperar na agremiação:

Se tu olhasse pro lado, o teu amigo te tirava fora da banda [...] o Olivério (coordenador geral da banda) [...] nós ensaiávamos embaixo e ele ficava lá em cima, cuidando[...] ensaiando, cara [...] o cara olhava pro lado, ele descia correndo e te tirava o instrumento e dizia “tu não entra mais”. E “deu pra bola”, era assim que funcionava, pois tinha 50 integrantes de reserva (ENTREVISTADO 2, 2019, p. 2).

Considerando estes trechos aqui citados dos depoimentos, acreditamos que a categoria *submissão à hierarquia* se fazia presente tanto nos livros de EMC quanto nas vivências Banda ETFPel. Se, na sociedade, havia o representante político desta ideologia, na banda seu equivalente era o Mór, líder máximo da agremiação, a quem se devia respeitar enquanto comandante. Em nenhuma das falas os entrevistados dão a entender que eram – ou que se tornaram, com o passar dos anos – contrários às figuras de poder autoritário. Suas lembranças, transbordantes de ufanismo, associam estes papéis à promoção e manutenção da ordem, indispensável para se alcançar o “bem comum” e para se formar “cidadãos de bem”.

DEPOIS QUE A BANDA PASSOU: ALGUMAS CONCLUSÕES:

Concluimos que as caracterizações militares – tais quais o uniforme e o desfile em marcha –, se valem muito do discurso hierárquico empregado na época, onde o garbo e o labor eram exaltados, assemelhando-se às práticas militares. Afinal, de acordo com o que defende um dos entrevistados: “o rigor, a rigidez, é o que te dá a condição, te dá o desenvolvimento” (ENTREVISTADO 2, 2019, p. 6). Assim, os entrevistados acreditam que a *Submissão à Hierarquia* era indispensável para o melhor andamento da Banda.

Analisando os dados fornecidos pelos entrevistados, chegamos à conclusão de que o ambiente da Banda Marcial ETFPel consolidava os princípios propagados pelo Regime Militar. Faltam-nos dados para discutir a intencionalidade disso, mas as marcas são claras: marcas de uma época, de um regime de governo, de um projeto de educação que permeava os distintos fazeres do campo escolar.

O saudosismo dos ex-integrantes em relação ao comportamento social da época, seja na instituição pesquisada ou fora dela, deixa claro que, na compreensão dos entrevistados, a Ditadura não só foi benéfica para o país, como sua vertente ideológica deveria tornar a “dar as regras” no cenário político nacional.

Assim, este trabalho fez com que mudássemos um pouco de opinião com relação à Banda ETFPel, que pensávamos ser meramente um espaço de diversão

e aprendizagem musical, mas que agora percebemos também como um espaço de fortalecimento dos ideais militares.

REFERÊNCIAS

COSTA, Otto; MOSCHINI, Felipe N.; PAIXÃO, José C. **Educação Moral e Cívica**. São Paulo: Editora do Brasil, 1975.

ENTREVISTADO 1. **Entrevista**. Pelotas, 18/01/2019

ENTREVISTADO 2. **Entrevista**. Pelotas, 18/01/2019

FERREIRA, Marieta de SANTOS, Rubens Ribeiro dos. *Compêndio de Educação Moral e Cívica*. p. 46, 2000.

FONSECA, Selva G. **Caminhos da História Ensinada**. 5.ed. Campinas: Papirus, 1993.

FONTOURA, Amaral. **Princípios de Educação Moral e Cívica**. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1971.

GARCIA, Edília Coelho. **Educação Moral e Cívica na Escola de Primeiro Grau**. São Paulo: Lisa Livros Irradiantes S. A., 1972.

GASPARI, Elio. **A Ditadura Escancarada**. 2. ed. - Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

JORNAL DO BRASIL. **Acervo Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro – Disponível em <<https://news.google.com/newspapers?nid=0qX8s2k1IRwC&hl=pt-BR>> Acesso em: 09 de out. 2018.

MAUAD, Ana Maria. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Sér. v.13. n.1. p. 133-174. jan. - jun. 2005.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

RIOS, Diogo Franco. **Memórias de ex-alunos do Colégio da Aplicação da Universidade da Bahia sobre o ensino da matemática moderna**: a construção de uma instituição modernizadora. Salvador, 2012.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre fotografia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

THOMPSON, P. **A voz do passado – História Oral**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO E INTEGRAÇÃO SOCIAL

Patricia Melo Magoga

Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Londrina - PR

Darcísio Natal Muraro

Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Londrina - PR

RESUMO: Esta pesquisa tem a seguinte questão central: “Qual é o papel da educação na efetivação de uma sociedade democrática em busca do desenvolvimento e da integração social?”. Para alcançar o objetivo, será realizada a análise sobre os conceitos de democracia e educação em Dewey e Anísio Teixeira. Em um segundo momento pretende-se analisar a visão de educação de Teixeira e sua preocupação com o desenvolvimento nacional. A pesquisa se propõe a analisar a apropriação destes conceitos de democracia, educação e desenvolvimento nas reformas educacionais brasileiras buscando evidenciar se adotam a abordagem da integração social. Na perspectiva destes autores, o conceito de educação está relacionado ao processo reconstrutivo da experiência como base para a formação de cidadãos conscientes, reflexivos, produtores da realidade social e aptos a viverem ativamente no seio de uma sociedade democrática, rompendo com os paradigmas alienantes impostos pela sociedade dominante.

Esta pesquisa segue uma metodologia de caráter qualitativo, estudando a realidade a partir de estudos bibliográficos já existentes acerca do tema. O estudo objetiva também provocar reflexões sobre a maneira que uma sociedade democrática e integrada socialmente, através da apropriação do conhecimento sistematizado e da cultura, contribui para o seu desenvolvimento nesse modelo de sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Democracia. Educação. Desenvolvimento. Integração Social.

ABSTRACT: This research has the following central issue: “What is the role of education in the accomplishment of a democratic society in search of development and social integration?”. To reach the objective, an analysis about the concepts of democracy and education in Dewey and Anísio Teixeira will be conducted. After that, the intention is to analyze Teixeira’s point of view about education and his concern with the national development. The research proposes to analyze the appropriation of these concepts: democracy, education and development in the Brazilian educational reforms, seeking to highlight the approach of social integration. In these authors’ perspective, the concept of education is related to the reconstructive process of experience as the basis for the formation of conscious and reflective citizens, producers of their social reality and able to live

actively within a democratic society, rupturing with the alienating paradigms imposed by the dominant society. This research follows a methodology of qualitative character, studying the reality from existing bibliography about the theme. The paper also aims to provoke reflections on the way that a democratic and socially integrated society, through the appropriation of systematized knowledge and culture, can contribute to its development in this model of society.

KEYWORDS: Democracy. Education. Development. Social Integration.

1 | INTRODUÇÃO

A bagagem da graduação em Pedagogia, agregada à experiência profissional na rotina escolar durante 14 anos como educadora trouxe o desejo de encontrar um caminho para uma sociedade desenvolvida através da educação, visto que é nela que encontramos a oportunidade de formar cidadãos reflexivos, conscientes, críticos e ativos nos assuntos políticos e sociais, indivíduos estes capazes de assumir responsabilmente o desenvolvimento da sociedade a partir dos ideais democráticos.

Para fundamentar as minhas motivações pessoais, percebi a necessidade de entender o sistema educacional de forma mais aprofundada por meio da discussão acadêmica, política e prática acerca da finalidade e da efetividade da educação através do estudo da filosofia da educação de Dewey, especialmente sua concepção de educação e democracia e a relação entre elas, visando contribuir e avançar neste campo de pesquisa.

A análise sobre os conceitos de Democracia e Educação e a reflexão sobre a relação entre eles, casam perfeitamente com o objetivo desse estudo, o de compreender o papel da educação na efetivação de uma sociedade democrática em busca do desenvolvimento e da integração social. Essa elaboração leva à formação de cidadãos conscientes e reflexivos aptos a viverem no seio de uma sociedade democrática.

Há já tempos que o homem vem sentindo a extensão em que a educação conscientemente praticada pode eliminar manifestos males sociais fazendo os jovens seguir caminhos que não produzam aqueles males – como também não lhe tem faltado a intuição de que a educação pode tornar-se um instrumento para realizar as mais belas esperanças humanas. Entanto, estamos sem dúvida, longe de compreender a eficácia potencial da educação como agente edificador de uma sociedade melhor, de compreender que ela não só representa o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, mas também da futura sociedade que será constituída por eles. (DEWEY, 1979, p.86)

2 | DEMOCRACIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para caminharmos em direção à resposta do problema em questão, “Qual é o papel da educação na efetivação de uma sociedade democrática em busca do desenvolvimento e da integração social?”, primeiramente faz-se necessário analisar o conceito de democracia na perspectiva do desenvolvimento humano e social, bem

como sua importância para a educação.

Para Dewey, devemos pensar a democracia através de como o homem se organiza na sociedade. Ele afirma que o ideal democrático será alcançado se, nessa forma de organização, houver interesses comuns. No exercício de compartilhamento desses interesses nascerá a confiança e as demais condições para que novas experiências sejam criadas, ampliando assim a diversidade. Essas novas experiências exigirão transformação e readaptação. Segundo o autor:

A falta do livre e razoável intercâmbio que promana de vários interesses compartilhados desequilibra o livre jogo dos estímulos intelectuais. Variedade de estímulos significa novidade e novidade significa desafio e provocação à pesquisa e pensamento. (DEWEY, 1979, p. 91)

Dewey explica que o indivíduo em uma sociedade tem suas atividades associadas com as de outros, o que caracteriza um ambiente social compartilhado. A compreensão entre os diferentes membros dessa sociedade acontece na medida em que cada indivíduo considera como as possíveis consequências de suas atitudes podem refletir nas ações dos outros permitindo a integração de comportamentos. Nesta perspectiva, cada um pensa suas próprias ações e atividades considerando as dos outros e considera as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias. A consciência dessa compreensão pode direcionar as ações de cada um. Conforme diz o autor:

Quando brincamos de jogar uma bola para o outro aleatoriamente, praticamos uma ação fisicamente controlada, mas não socialmente direcionada. A partir do momento em que nos tornamos conscientes da nossa ação e interessados na ação do outro, bem como, interessados na nossa própria ação conectada com a do outro, daí então o comportamento de cada um se torna inteligente e socialmente direcionado. (DEWEY, 1979, p. 33)

O ato de jogar a bola aleatoriamente, concretizando uma ação apenas de controle físico se aplica às situações em que não existe a reciprocidade no interesse pela ação do outro, isto é, interesses próprios desvinculados dos interesses comuns. Para o autor, nesses casos, o objetivo predominante é a defesa daquilo que foi conquistado e não o progresso das relações. Essa falta de reciprocidade leva ao isolamento e exclusivismo.

Para que o compartilhamento, a confiança, a diversidade e a transformação aconteçam, isto é, para se viver em uma sociedade democrática, todos os seus membros devem ter consciência desses interesses comuns e buscar alcançá-los coletivamente, do contrário, até máquinas formariam uma sociedade, haja vista que elas trabalham para um mesmo resultado final.

Para Dewey, a consciência dos interesses mútuos e das suas atitudes vinculadas as dos outros é uma alternativa encontrada para revogar as barreiras de classe, raça e território que impedem o homem de perceber a importância da sua atividade naquele grupo social. O autor argumenta que essa consciência depende da comunicação e da educação, já que o uso da linguagem está no fato de que coisas ganham significado

quando usadas em uma experiência compartilhada. Levando em conta que a relação entre sociedade e indivíduo se dá pela ação e que a linguagem ganha significado quando usada em uma experiência, logo a comunicação está articulada com o agir, ela é o mecanismo pelo qual um indivíduo regula suas ações considerando as ações do outro.

É notório que existe uma tensão entre a sociedade e o indivíduo, entre valores coletivos e individuais. Para equacionar essa relação, entra em cena a democracia, que através da linguagem desenvolve um papel de mediadora. Dewey também defende a ideia da linguagem como portadora de um fim que leva à compreensão, pois seu verdadeiro sentido é fornecer a socialização e integração social. Linguagem é um meio de direção social incomparável. Segundo ele: “A comunicação é o processo da participação da experiência para que se torne patrimônio comum. Ela modifica a disposição mental das duas partes associadas.” (DEWEY, 1979, p. 10)

Compartilhar interesses, viver no mesmo ambiente, fazer uso da linguagem para se comunicar e considerar as ações alheias para orientar as suas próprias, fazem de todos os indivíduos membros de um grupo social. O processo de viver em conjunto e a comunicação aumentam a troca de experiências e a partir dessa interação um grupo social evolui de tal forma que todos os envolvidos se transformam. Tal afirmação fortalece a relação entre educação, democracia, desenvolvimento e integração social, pois enfatiza os interesses comuns de uma sociedade transmitidos através da comunicação. O filósofo afirma que: “A educação é para a vida social aquilo que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica. A educação consiste primariamente na transmissão por meio da comunicação.” (DEWEY, 1979, p. 10)

A obra do filósofo americano, *Democracia e Educação - Uma Introdução para a Filosofia da Educação*, logo no prefácio apresenta a democracia como um elo entre educação e desenvolvimento.

Este livro é um esforço para penetrar e definir as ideias implícitas em uma sociedade democrática e para aplicá-las aos problemas da educação. [...] A filosofia exposta nas páginas deste livro mostra o desenvolvimento democrático em suas relações com o desenvolvimento do método experimental nas ciências, das ideias de evolução nas ciências biológicas e com a reorganização industrial, bem como analisa na educação as mudanças de matéria e método que esses desenvolvimentos determinam. (DEWEY, 1944, prefácio)

Uma sociedade conservadora tem como medida de valor a manutenção dos costumes já estabelecidos, e como ideia principal o indivíduo deve alcançar as mesmas aptidões e recursos que os adultos alcançaram através de uma direção externa.

No modelo de sociedade progressiva, que dispensa a direção externa, não se alimenta a necessidade de controle sobre a vida do jovem, mas esforça-se para que ele siga seu próprio caminho em busca de sempre melhorar a sociedade futura através dos conhecimentos adquiridos ao longo da sua caminhada.

Aqueles engajados em direcionar as ações do outro estão sempre correndo o risco de subestimar a importância do desenvolvimento autônomo daqueles que estão

sendo direcionados. Essa direção externa pode, no máximo, fornecer estímulos para provocar determinadas reações que acontecem a partir de tendências do próprio indivíduo. Mesmo quando uma pessoa é amedrontada por ameaças, as ameaças só funcionam porque a pessoa já tem um instinto de medo.

Quando outras pessoas não fazem o que desejaríamos que fizessem ou ameaçam desobedecer-nos, sobrevém-nos maior consciência da necessidade de influir em seu procedimento e dos meios por que elas podem ser influenciadas. Em tais casos, nosso influxo é mais direto e há mais probabilidades de incidirmos nos equívocos que acabamos de mencionar. É mesmo verossímil que acreditemos ter influência reguladora ou controladora à ação de uma força superior, esquecidos de que, embora possamos levar um cavalo até a água, não poderemos obrigá-lo a beber e que podemos trancar um homem em uma penitenciária, mas não torná-lo arrependido. Nesses casos de ação direta sobre os outros, precisamos distinguir os resultados físicos dos resultados espirituais. (DEWEY, 1979, p. 28)

A principal conclusão dessa discussão é que o meio de controle fundamental não é a direção externa de uma vontade autoritária, mas da compreensão intelectual através da reflexão que capta o sentido das experiências. A mente como uma coisa concreta é precisamente o poder para entender coisas e o uso delas, uma mente socializada proporciona esse entendimento, tendo em vista situações conjuntas ou compartilhadas. A mente, neste sentido, é o método de direção social. A compreensão dos meios e dos fins é a essência da direção social. Trata-se de um processo intrínseco e não extrínseco e coercivo. Alcançar essa direção interna através da identificação e da compreensão dos interesses é papel da educação.

Dentro desse contexto, o autor apresenta em forma de crítica uma ideia de educação como adestramento de faculdades, explica que essa teoria teve grande visibilidade e que surgiu antes que a noção de desenvolvimento assumisse grande importância, tal teoria é conhecida pelo nome de “disciplina formal”. Sua concepção defende que essas faculdades já existem no indivíduo, mas de forma não exercitada, dessa maneira, afirma que cabe à educação o aperfeiçoamento dessas capacidades, através de exercícios repetidos. Segundo o autor: “Já que existem numa forma bruta, basta o trabalho de adestrá-las em repetições constantes e gradativas, para que inevitavelmente se aperfeiçoem.” (DEWEY, 1944, p. 65).

O autor censura essa teoria por fazer do trabalho do professor mera técnica de ensino, como se a educação se resumisse no exercício de cada uma das faculdades, como prestar atenção, decorar, observar, etc., as quais eram consideradas ainda em quantidade limitada. O desafio da técnica era graduar a dificuldade desses exercícios.

Em continuidade à crítica estabelecida, Dewey explica que quanto mais especializado o exercício da repetição de certa faculdade, mais rígida e menos transferível ela se torna, pois não desenvolve sua qualidade intelectual e educativa. O filósofo defende que o contexto da ação educativa deve oferecer variedade de estímulos, favorecendo o desenvolvimento de uma aptidão que será proveitosa também na execução de outras atividades, proporcionando assim uma educação geral, no sentido de amplitude e plasticidade, enquanto transferência do conhecimento

adquirido:

De acordo com a teoria ortodoxa da disciplina formal, um aluno, estudando sua lição de leitura, adquire, além da aptidão para ler as palavras da mencionada lição, um aumento de suas faculdades de observação, atenção e memória, aumento que lhe será de proveito quando tiver de empregar essas faculdades em todas as outras coisas que as exigirem. O fato, porém, é que, quanto mais ele se limite a observar e a gravar na memória as formas das palavras, independentemente de sua conexão com outras coisas (tais como o significado das palavras, as frases em que habitualmente são empregadas, a derivação e a classificação das formas verbais, etc.), menos provável é que adquira aptidão que possa aplicar em outras coisas que não seja a mera observação das formas visuais das palavras. (DEWEY, 1979, p. 69)

Essa educação como preparação é incapaz de desenvolver capacidades de plasticidade, o que significa dificultar o processo de perceber os problemas da experiência e buscar soluções adequadas para eles. Dessa forma, essa prática educacional não favorece o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

Dewey caracteriza democracia não apenas como uma forma de governo, mas como “[...] uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.” (DEWEY, 1979, p. 93)

O autor traz, nas discussões da obra *Democracia e Educação - Uma Introdução para a Filosofia da Educação*, o ambiente social como um meio educativo que atua na formação das faculdades e do comportamento mental e moral do indivíduo, isto é, uma criança que cresce em um meio musical, conseqüentemente terá habilidades musicais, mesmo que ainda não tenha consciência disso. Se o ser humano não tivesse cordas vocais seria uma perda de tempo tentar ensiná-lo a falar e a educação neste caso, teria que respeitar as limitações do indivíduo. Se ele tiver os órgãos vocais, mesmo assim não terá garantia de que um dia irá falar e nem de qual idioma falará. É o ambiente onde ele vive e executa suas atividades o responsável por oferecer condição para falar.

Ele exemplifica que, quando uma criança observa os pais procurando alguma coisa, naturalmente ela começa a procurar também e entrega aos pais quando encontra. Multiplique esse exemplo pelos milhares de detalhes da vida cotidiana de uma criança e então terá a imagem do método de direcionamento e influência mais permanente e consistente.

Nessa teoria, o meio social no qual o indivíduo vive é uma efetiva agência de direcionamento das suas atividades, o ambiente e as pessoas com quem o compartilha têm grande influência sobre ele. Dewey explica que em gerações seguidoras de suas antecessoras, as quais transmitem seus costumes, crenças, cultura e tradições do mais velho para o mais novo, a educação é imprescindível, pois apenas o desenvolvimento físico ou o cumprimento das necessidades básicas para a subsistência não são suficientes para manter toda essa tradição viva.

Em sua teoria, qualquer membro de um grupo social nasce imaturo, sem experiências, sem saber falar e sem crenças, por isso, torna-se imperativo o mais velho

transmitir sua experiência para o mais novo, o que determina a continuidade social da vida. Dewey afirma que essa continuidade social acontece através da educação, portanto, a compreende como uma necessidade de vida. Afirma o autor:

A educação, em seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade social da vida. Todos os elementos constitutivos de um grupo social, tanto em uma cidade moderna como em uma tribo selvagem, nascem imaturos, inexperientes, sem saber falar, sem crenças, ideias ou ideais sociais. Passam com o tempo os indivíduos, passam, com eles, os depositários da experiência da vida de seu grupo, mas a vida do grupo continua. (DEWEY, 1979, p. 2)

Percebe-se, então, que a educação nas suas mais diversas formas ou modalidades exerce uma função basilar no desenvolvimento do meio social. Devido à importância dada ao processo educativo, passou-se a entender que a educação, além de precisar de um método, precisava de um órgão especial e de administração própria.

Como o “desenvolvimento completo e harmonioso de todas as faculdades” subentendia uma humanidade esclarecida e progressiva, sua consecução requeria uma organização especial. Por em prática ideias novas sobre educação, ideias destinadas a criar uma nova sociedade, dependia, ao cabo de tudo, da ação dos estados existentes. O movimento a favor do ideal democrático tornou-se inevitavelmente em uma campanha para a criação de escolas públicas. (DEWEY, 1979, p. 100)

Dewey conta que na Europa, a educação se converteu em uma função cívica e se identificou com a realização do ideal do estado nacional. O “estado” substituiu a humanidade; o cosmopolitismo cedeu lugar ao nacionalismo. Formar o cidadão, e não o “homem” tornou-se a meta da educação. Os estados germânicos pressentiram que a atenção sistemática voltada para a educação era o melhor meio de recuperar e manter a integridade e soberania política, eles forneceram não só os meios para a manutenção das escolas públicas, como também os objetivos dessas últimas. O problema foi que a soberania nacional que se constituiu passou a exigir a subordinação do indivíduo aos interesses superiores do país, com isso, a educação passou a ser mais um adiestramento disciplinar do que um meio de desenvolvimento pessoal, na verdade o ideal que se desejava era o de combinar a ideia da completa expansão da personalidade e a da total subordinação “disciplinar” às instituições existentes.

Dewey ressalta que temos aqui o receio expressamente manifestado da influência inibidora de uma educação orientada e regulada pelo estado. O autor afirma que: “Um dos problemas fundamentais da educação em e para uma sociedade democrática é estabelecido pelo conflito de um objetivo nacionalista com o mais lato objetivo social.” (DEWEY, 1979, p. 104)

Para a consecução de mais eficiente atitude mental, deve-se inculcar o caráter secundário e provisório da soberania nacional, relativamente à colaboração e mútuas relações mais ricas, mais livres e mais fecundas de todos os seres humanos. Tais conclusões prendem-se ao ideal genuíno da educação como a expansão das aptidões do indivíduo em um desenvolvimento progressivo orientado para fins sociais. Não sendo assim, só poderia haver incoerência na aplicação de um critério democrático da educação. (DEWEY, 1979, p. 106)

A relevância dada para a função da educação sistematizada fez com que uma instituição fosse criada para isso. Essa instituição, a escola, é um ambiente especial, onde os imaturos conhecem de forma intencionalizada as experiências dos mais velhos que refletem mental e moralmente no comportamento destes. Para o filósofo, a educação não acontece diretamente, mas indiretamente pelo meio e pelo ambiente já que estes levam o indivíduo a ver e sentir as coisas de uma maneira que os demais aprovariam. Ignorar a influência direta desse ambiente presente sobre o jovem é simplesmente abdicar da função educacional.

O ser humano tem uma tendência instintiva de imitar ou copiar as ações dos outros, em especial dos mais velhos, pois essas servem de modelo. O instinto da imitação é tão forte que o imaturo se dedica a reafirmar esses padrões estipulados pela observação do outro e reproduzi-los dentro do seu próprio comportamento. Deste modo, o ato de imitar pode ser visto como o ato de compartilhar atividades semelhantes e o uso de coisas com outras pessoas, o que nos leva a ter interesses comuns. Por isso o ato de imitar é tão natural e, às vezes até inconsciente, dentro de um grupo de pessoas que convivem juntos. Estas normalmente possuem ideias semelhantes. Imitação nada mais é que a semelhança dos atos e a satisfação por estar em conformidade com os demais a sua volta.

Dewey defende que a educação pode encorajar o imaturo a imitar os meios dos mais velhos, buscando os seus próprios fins e evitando assim a imitação só por reprodução. A imitação dos meios é um ato inteligente, pois envolve observação seguida de experimentação, as quais permitem o aperfeiçoamento da ação. Isso se torna um fator significativo no desenvolvimento de uma ação efetiva. Imitar os fins é diferente de imitar os meios.

Educação intencional e formal significa um ambiente especialmente selecionado com materiais e métodos específicos para promover crescimento nessa direção. A disposição para aprender com a vida e para criar as condições para se viver é o principal produto da educação escolar e é de direito de todos.

Observaremos primeiro que a realização de uma forma de vida social em que os interesses se interpenetram mutuamente e em que o progresso, ou readaptação, é de importante consideração, torna a comunhão democrática mais interessada que outras comunhões na educação deliberada e sistemática. [...] Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários e unicamente a educação pode criá-los. (DEWEY, 1979, p. 93)

Assim como Dewey, Anísio Teixeira, seu seguidor no Brasil, percebeu a educação como uma função social decorrente da vida em comunidade e para ele a evolução dessas comunidades trouxe a necessidade de uma cultura avançada. Para explicar isso, o autor resgata as fases da educação em sua obra Educação no Brasil. Nela, ele lembra que até o século XVIII a escola era para os eruditos e intelectuais, isto é, um grupo pequeno e elitizado. Essa educação, que tinha um perfil intelectualista, foi quem deu à luz a ciência, a ciência foi o que mudou a forma de vida do homem e o

que iniciou a era da sociedade moderna e civilizada. Essa sociedade exigiu que toda a população fosse escolarizada. Segundo Teixeira: “As escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum a todos os cidadãos e a formação do quadro de trabalhadores especializados e especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna.” (TEIXEIRA, 1969, p. 37)

Entende-se por formação geral e comum a todos, hábitos e atitudes indispensáveis à vida comum da sociedade, os quais foram reduzidos à escrita e leitura; e por formação especializada, a formação de habilidades para a variedade de trabalhos existentes na sociedade contemporânea. Na visão do autor, a educação passou a ser um mero adestramento que empobrecia o sentido verdadeiro da educação como continuidade social da vida, fornecendo à população uma escolarização disciplinadora, limitadora e doutrinária.

Para Teixeira era claro que esse tipo de educação não preparava, formava e educava a população para a vida em sociedade, ainda assim enxergava a educação pública como um movimento para chegar nesse ideal de uma organização social democrática e desenvolvida, pois entendia que o conceito de democracia deveria ser desenvolvido através da educação, haja vista que se trata de uma função cívica e que a ela cabe reconhecer e utilizar as diversas qualidades do indivíduo ao invés de classificá-las. Por isso ele lutava por um sistema universal de ensino que fosse igual para todos e afirmava que esse sistema só funcionaria em um país verdadeiramente democrático. Segundo o autor: “A escola pública é o instrumento da integração e da coesão da grande sociedade, e se deve fazer o meio de transformá-la na grande comunidade.” (TEIXEIRA, 1969, p. 319)

Dewey e Teixeira se perguntavam se seria possível um sistema educativo ser dirigido pelo Estado e, ao mesmo tempo, manter a finalidade social da educação, se conseguiria conciliar a fidelidade nacional com aquilo que une todos os homens para fins comuns, independentemente das fronteiras políticas, considerando que já existia a tendência de se dividir a sociedade em classes tendo os interesses de algumas destas se sobrepondo aos interesses de outras em decorrência das condições econômicas.

O fato é que para isso, a administração pública precisaria proporcionar recursos que dessem estrutura e oportunidade intelectual para todos em idade escolar, bem como repensar os conteúdos e o método tradicionais de ensino de forma que todos em idade escolar estivessem sob a influência educativa até estarem bem aparelhados para iniciar as suas próprias carreiras econômicas e sociais. Afinal, é evidente que em uma sociedade a estratificação em classes separadas é fatal.

Não basta fazer-se que a educação não seja usada ativamente como instrumento para facilitar a exploração de uma classe por outra. Devem assegurar-se as facilidades escolares com tal amplitude e eficácia que, de fato, e não em nome somente, se diminuam os efeitos das desigualdades econômicas e se outorgue a todos os cidadãos a igualdade de preparo para suas futuras carreiras. (DEWEY, 1979, p. 105)

Igualdade de preparo para todos os cidadãos e menor desigualdade econômica

são características de uma sociedade desenvolvida e integrada. Dewey e Teixeira relacionam o desenvolvimento da sociedade com o crescimento da democracia e acreditam que isso se dá pela continuidade social da vida, isto é, pela educação.

Para Dewey, o crescimento é representado pela experiência conjunta de um grupo de pessoas que compartilham, aprendem e ensinam um ao outro, isto é, crescer decorre do estado de dependência de outras pessoas. A primeira condição de crescimento é a imaturidade, ela significa a habilidade de desenvolvimento, considerando algo que não está completamente pronto ainda. Se enxergarmos imaturidade dessa forma, a perceberemos como uma potência ou como uma habilidade positiva, isto é, como o poder de crescer.

O autor coloca a imaturidade como uma grande vantagem em termos educacionais, pois, na verdade, ela permite emancipar o imaturo da sua necessidade de habitação em um passado ultrapassado. O sentido da educação está mais inclinado a libertar o jovem da necessidade de reviver e reatrasar o passado do que em levá-lo à repetição disso tudo. Segundo o pensador:

A literatura criada no passado faz parte do ambiente atual dos indivíduos na proporção em que estes a conheçam e utilizem; mas há enorme diferença entre o aproveitá-la como recurso atual e o tomá-la como modelo em seu caráter ancestral. (DEWEY, 1979, p.80)

Dependência é uma das principais características da imaturidade, ela acompanha essa crescente habilidade de uma forma construtiva. Do ponto de vista social, dependência denota um poder mais do que uma fraqueza, pois envolve interdependência. Importante destacar que essa relação de interdependência corre o risco de promover uma elevação exacerbada da independência pessoal em detrimento da capacidade social, isto é, o indivíduo pode se tornar tão autossuficiente e confiante a ponto de ser indiferente na sua relação com o outro. Isso ocasiona grande parte do sofrimento do mundo.

Dewey defende que desenvolvimento não se resume em um objetivo alcançado, mas sim em processo contínuo de crescimento em direção ao futuro. O pensador menciona: “Se educação é desenvolvimento, ela deve progressivamente realizar as possibilidades presentes, tornando assim os indivíduos mais aptos a lidar mais tarde com as exigências do futuro.” (DEWEY, 1944, p.60)

O ambiente fora e dentro da escola é responsável por fornecer essas condições que utilizam adequadamente as capacidades presentes do imaturo. Segundo ele:

O erro não está propriamente em cuidar-se da preparação para as futuras necessidades e sim em tornar essa preparação a mola real do esforço presente. Sendo grande a necessidade de preparação para uma vida em contínua evolução, urge empregarem-se todas as energias para tornar-se a experiência presente a mais rica e significativa possível. E como o presente insensivelmente se transforma em futuro, segue-se que, assim procedendo, também teremos tomado em conta o futuro. (DEWEY, 1979, p. 60)

Para o autor, o verdadeiro sentido do desenvolvimento está na concepção da

educação como constante reorganização e reconstrução das experiências vividas, “[...] concepção que se distingue da educação como preparação para um futuro remoto, como desdobramento, como formação externa e como repetição do passado.” (DEWEY, 1979, p.86)

3 | CONCLUSÃO

A ideia de desenvolvimento enquanto crescimento contínuo traz sempre um fim imediato que é alcançado na transformação direta da qualidade da experiência. Toda experiência contínua é educativa, por isso a educação consiste em vivenciá-las. Segundo o educador:

Chegamos assim a uma definição técnica da educação: é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes. (DEWEY, 1979, p.83)

Uma educação democrática é aquela que assegura a continuidade da educação pela organização dos poderes que garantem crescimento. A educação democrática respeita o espaço do imaturo, sem deixá-lo desamparado, mas mantendo a natureza deste e proporcionando conhecimento para a direção que ele mesmo esteja apontando.

Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquirirem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direções sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens. (DEWEY, 1979, p. 106)

A concepção de educação e democracia fundamentada pelos autores estudados, Dewey e Teixeira, traz o desenvolvimento como uma perspectiva de integração social e emancipação perante o domínio de um sistema não democrático, haja vista que essa integração acontece com a democratização da educação reflexiva que gera processo de libertação e faz com que a sociedade se desenvolva e evolua coletivamente.

Para Dewey, o processo educacional não tem fim para além de si mesmo, ele é o seu próprio fim, isso quer dizer que o processo educacional está em constante transformação, sempre se reorganizando e se reconstruindo. Por isso, os autores entendem que a educação é fator decisivo na constituição do modo de vida democrático. Neste sentido, uma educação democrática dependerá de uma sociedade que mantenha ativa a participação popular.

Além disso, é necessário reforçar a importância de dar condições necessárias para que a discussão crítica e aberta de assuntos de interesse geral seja levada adiante nos diversos foros e canais da esfera pública, considerando que a democracia é um sistema político que converte a expressão da vontade popular em normas vinculantes para todos os cidadãos.

É fundamental trabalhar o papel da educação direta ou indiretamente com a população para que esta conheça seus direitos, deveres e responsabilidades enquanto ser social, com o objetivo de erradicar a alienação e dilatar as noções de aplicação dos direitos fundamentais previstos para todos na Constituição, porquanto a educação reproduzida em sua atual condição dificilmente possibilita a construção de uma sociedade justa, consciente, desenvolvida e integrada socialmente.

REFERÊNCIAS

DEWEY, JOHN. **Democracia e Educação: uma introdução para a Filosofia da Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

TEIXEIRA, ANÍSIO. **Educação no Brasil**. 2ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

GRUPO PET-GEOLOGIA E O MUSEU DE GEOCIÊNCIAS NA ATUALIZAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GEOLOGIA DA UFPA

Rosemery da Silva Nascimento

Faculdade de Geologia, Instituto de Geociências,
Universidade Federal do Pará
Belém – Pará

Carlos Andrei Pedroso Da Silva

Faculdade de Geologia, Instituto de Geociências,
Universidade Federal do Pará
Belém – Pará

Gabriel Silva De Araújo Pontes

Faculdade de Geologia, Instituto de Geociências,
Universidade Federal do Pará
Belém – Pará

RESUMO: O Grupo PET-GEOLOGIA, dentro Programa de Educação Tutorial (PET-convênio UFPA/MEC/INEP), está pautado nos três pilares fundamentais da educação: ensino, pesquisa e extensão, com atividades que pretendem manter uma interdisciplinaridade entre esses três pilares. O programa visa preencher uma lacuna na formação de inteligências regionais nas áreas das Ciências da Terra com destaque especial na mineralogia aplicada, objetivando disseminar o conhecimento para futuros profissionais que atuarão no desenvolvimento do setor mineral regional. O Curso de Geologia do Instituto de Geociências da UFPA sempre buscou aproximar o futuro profissional da realidade técnico-científica da região amazônica, principalmente com implantação no

atual Projeto Pedagógico. Assim, o Grupo PET-GEOLOGIA tem como objetivo maior integrar e estimular o aluno a vivenciar o curso desde o seu ingresso e ao longo de sua permanência, seja através de grupos de pesquisa, de aprimoramento do conhecimento ou de qualquer outro meio. É necessário conscientizar o aluno de que ele é parte integrante da estrutura do curso e que a sua melhoria reflete também na melhoria do Curso de Geologia e da UFPA. Esta condição é bem executada pelo Museu de Geociências da UFPA que tem um forte compromisso com o desenvolvimento regional, que se materializa em uma intensa atividade de pesquisa, ensino e extensão. Além disso, o Grupo PET-GEOLOGIA no âmbito do museu e da mineralogia aplicada colabora com a troca de saber e de experiências entre a comunidade acadêmica e o público externo, por meio de projetos de pesquisas, ensino e extensão.

PALAVRAS-CHAVE: Pet-Geologia, Museu, Ensino de Geociências

ABSTRACT: The PET-GEOLOGY Group, within the Tutorial Education Program (PET-agreement UFPA/MEC/INEP), is based on the three fundamental pillars of education: teaching, research and extension, with activities that intend to maintain an interdisciplinarity between these three pillars. The program aims to fill a gap in the formation of regional intelligences

in the Earth Sciences areas with special emphasis at applied mineralogy, aiming to disseminate the knowledge to future professionals who will work in the development of the regional mineral sector. The Geology Course of the Institute of Geosciences of UFPA has always aimed to bring the professional future closer to the technical and scientific reality of the Amazon region, mainly with the current Pedagogical Project implementation. Hence, the PET-GEOLOGY Group's main objective is to integrate and stimulate the student to experience the course from its entrance and throughout its stay, whether through research groups, improvement of knowledge or any other means. It is necessary to make the student aware that it is an integral part of the structure of the course and that its improvement also reflects on the improvement of the Geology Course and the university. This condition is well executed by the Geosciences Museum of UFPA that has a strong commitment to the regional development, which materializes in an intense research, teaching and extension activities. Besides, the PET-GEOLOGY Group within the museum and applied mineralogy scope, collaborates with the exchange of knowledge and experiences between the academic community and the external public, through projects of research, teaching and extension.

KEYWORDS: Pet-Geology, Museum, Geoscience Education

1 | INTRODUÇÃO

O Grupo PET–GEOLOGIA da UFPA é um grupo consolidado na Faculdade de Geologia da UFPA no exercício de atividades acadêmicas que envolvem ensino, pesquisa e extensão. O grupo foi criado em 1995, a princípio sob a tutoria do Prof. Dr. Francisco Matos de Abreu (1995-2002) e posteriormente pelo Prof. Dr. Vladimir de Araújo Távora (2003-2016). Ao longo do tempo, as atividades que compõem o PET-GEOLOGIA-UFPA têm dado aos estudantes de graduação do Curso de Geologia a oportunidade de vivenciar experiências não presentes em desenhos curriculares convencionais, favorecendo a sua formação acadêmica. Contudo, ao longo dos últimos anos, os avanços científicos e as transformações sociais vêm impondo transformações tecnológicas, de tal sorte que foi necessária uma revisão e adequação de conceitos, conteúdos e ferramentas de abordagem do conhecimento, no Programa de Educação Tutorial-PET-GEOLOGIA, dentro do Curso de Geologia da UFPA. Assim, a Profa. Dra. Rosemery da Silva Nascimento, atual tutora do Grupo PET-GEOLOGIA, vem desenvolvendo uma nova proposta de trabalho, com maior interação entre a sociedade e as diversas áreas das geociências, para o triênio 2016-2019, junto ao Museu de Geociências da UFPA.

O Museu de Geociências da UFPA possui infraestrutura com excelente parque laboratorial e larga experiência na tríade ensino, pesquisa e extensão, estando de acordo com a concepção filosófica, objetivos e características gerais do Programa de Educação Tutorial-PET que incentiva a inter e transdisciplinaridade na formação do estudante de geologia.

2 | O CURSO DE GEOLOGIA DA UFPA

O Curso de Graduação em Geologia da Universidade Federal do Pará foi criado em 23 de dezembro de 1963, na forma de curso independente, vinculado diretamente a reitoria da instituição, mediante publicação do Decreto Presidencial N° 70.997, de 17 de agosto de 1972. Ao longo de seus mais de 50 anos de funcionamento ininterrupto, a estrutura pedagógica do curso passou por diversas reformulações, adaptando-se aos modelos estruturais da universidade, objetivando mantê-lo atualizado com as demandas socioeconômicas regionais e nacionais. Disso, resultaram várias resoluções que reorganizaram sua estrutura curricular, em especial nas últimas décadas (NASCIMENTO; PINA; BARRIGA, 2013)

- Resolução N°. 56, de 19 de novembro de 1971, que estabeleceu limites mínimos e máximos de créditos e carga horária;

- Resolução N°. 392, de 10 de janeiro de 1977, que definiu o currículo pleno a partir do currículo mínimo nacional estabelecido pela Resolução N°. 39, de 20 de janeiro de 1975, do Ministério de Educação e Cultura (MEC);

- Resolução N°. 1603, de 01 de março de 1988 que definiu conteúdos anuais para o curso;

- Resolução N°. 2.066, de 03 de fevereiro de 1993-CONSEP, que organizou a estrutura curricular em módulos seriados semestrais, e distribuiu os conteúdos em 10 blocos de conhecimento, totalizando 3525h.

Os avanços técnico-científicos mundiais tornaram o processo educacional dinâmico. Num ritmo que se fez sempre necessário uma revisão e adequação de conceitos, conteúdos e ferramentas de abordagem do conhecimento. Por conta disso, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que incluem entre seus cursos, aqueles de formação de geólogo, têm procurado adequar-se a essa nova ordem, especialmente no que implica direta ou indiretamente a revisão de suas estruturas curriculares em nível de graduação. Neste particular é que se insere o atual Projeto Pedagógico do Curso de Geologia da UFPA, implantado pela Resolução N°. 3.761, de 10 de novembro de 2008-CONSEP, definindo integralização curricular seriada semestral. Com a nova estrutura, o andamento curricular do curso pode ser cumprido em 10 (dez) períodos letivos extensivos. Assim, o Curso de Graduação em Geologia da UFPA forma profissionais habilitados para o desempenho da profissão nas diferentes áreas de atuação das Geociências, capazes de demonstrar: visão abrangente das Geociências e de suas interações com as ciências correlatas, pleno domínio da linguagem técnica geológica e familiaridade com métodos e técnicas de informática, portanto é um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas do perfil profissional exigido pela sociedade.

O atual Projeto Pedagógico do Curso de Geologia da UFPA destaca o papel inicial da graduação no processo de formação permanente, inerente ao mundo do trabalho, dentro desta nova roupagem, onde diversos atores da comunidade de

geociência podem atuar na execução das diferentes atividades acadêmicas. O Grupo PET- GEOLOGIA, de acordo com a legislação vigente dos programas de educação de tutorial, representa uma modalidade de investimento acadêmico com compromissos pedagógicos, éticos e sociais dentro do Curso de Graduação em Geologia.

Nas últimas décadas, o desenvolvimento econômico do estado do Pará tem os recursos minerais como um dos seus pilares fundamentais, embora o Pará apresente baixos índices de indicadores socioeconômicos e uma grande carência de conhecimento na área de recursos minerais. Considerando que o desenvolvimento do estado passa necessariamente pelo aproveitamento sustentável do seu patrimônio mineral, torna-se necessário a forte atuação de programas e projetos sobre questões ligadas à mineração e aplicações na sociedade. Neste contexto extremamente dinâmico, o Museu de Geociências da UFPA, vêm buscando redirecionar seus objetivos no sentido de manter-se em dia com as demandas socioeconômicas. Para isso, apresenta atividades acadêmicas para os estudantes de graduação em diferentes momentos acadêmicos. Esta nova proposta pedagógica, no âmbito do Museu de Geociências, tem como justificativa principal a modernização e oferecimento de novas linhas de ensino, pesquisa e extensão em consonância com a revisão do Projeto Pedagógico do Curso de Geologia da UFPA. Neste particular, propõem uma formação acadêmica mais ampla aos alunos de graduação, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social dos estudantes. As atividades acadêmicas desenvolvidas pelo Museu de Geociências visam preencher uma lacuna na formação de inteligências regionais nas áreas das Ciências da Terra, com destaque especial na mineralogia aplicada que tem como objetivo, disseminar o conhecimento para futuros profissionais que atuarão no desenvolvimento do setor mineral regional.

O Curso de Geologia do Instituto de Geociências da UFPA e o Museu de Geociências sempre buscaram aproximar o futuro profissional da realidade técnico-científica da região amazônica, principalmente com a revisão do atual Projeto Pedagógico do Curso. Tornou-se necessário conscientizar o aluno de que ele é parte integrante da estrutura do curso e que a sua melhoria reflete também na melhoria do Curso de Geologia e da UFPA. Esta condição está sendo bem executada pelo Museu de Geociências da UFPA que tem um forte compromisso com o desenvolvimento regional, que se materializa em uma intensa atividade de ensino, pesquisa e extensão, ao longo dos últimos anos.

3 | MUSEU DE GEOCIÊNCIAS

O Museu de Geociências do Instituto de Geociências da UFPA foi criado em 1973 e inaugurado em 21 de dezembro de 1984, na comemoração dos 20 anos de implantação do Curso de Geologia da UFPA. Atualmente, está sob a coordenação geral do Prof. Dr. Marcondes da Lima Costa e possui um dos mais importantes acervos

do Estado do Pará, com mais de 2.500 amostras, que inclui minerais, rochas, gemas, biojoias, fósseis, dentre outros, de várias partes do mundo, porém, com ênfase na região amazônica (Figuras 1 e 2). O Museu de Geociências está cadastrado no IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus, do Ministério da Cultura – e participa ativamente dos eventos coordenados por este órgão. Tem como objetivo principal as visitas orientadas a alunos do ensino fundamental, médio e superior. Essas visitas têm como finalidade aguçar, despertar, motivar e incentivar os estudantes à pesquisa e ao interesse pelas Ciências da Terra, bem como difundir a profissão de geólogo.



Figura 1. Corredor de acesso ao Salão Nobre de exposição do Museu de Geociências – IG/UFPA, destacando amostras de rochas e minerais

As atividades do Museu de Geociências são desenvolvidas pelo empenho do Grupo de Mineralogia e Geoquímica Aplicada (GMGA) e agora pelo Grupo PET-GEOLOGIA, envolvendo alunos de graduação em diferentes momentos acadêmicos dentro da grade curricular do Curso de Geologia, mestrado e doutorado, os quais fornecem o apoio necessário para essa unidade. As amostras de rochas e minerais são catalogadas, apoiadas com fotos digitalizadas, nome, fórmula química, procedência, ocorrência geológica, doador e data da doação. O Museu de Geociências também é um local de apoio para o desenvolvimento de pesquisas para teses e dissertações. Ele também disponibiliza as amostras de seu acervo para a exibição pública e realização de trabalhos científicos. Entre suas funções ligadas à cultura e extensão, executa atividades como exposição em eventos como congressos, workshop, apresentação de palestras, oficinas e minicursos, onde tem a oportunidade de levar conhecimento

à comunidade, os quais são produzidos com suas pesquisas, para socializar e democratizar o conhecimento.



Figura 2. Salão Nobre de exposição do Museu de Geociências, IG/UFGA

Destacamos entre os principais eventos de extensão do museu, a Semana Nacional de Museus que proporciona aos seus visitantes uma interação com as Ciências da Terra, por meio da visita orientada, com os alunos de ensino fundamental e médio, os quais conhecem o acervo e assistem a vídeos e palestras. Destacamos também minicursos e oficinas como, por exemplo, o minicurso “Brincando com os minerais” e a oficina “Brincando com os dinossauros” (Fig. 3 e Fig. 4), além da promoção de visitas técnicas-culturais em ambiente que contenham materiais geológicos de interesse como visita-técnica à Basílica de Nossa Senhora de Nazaré, Polo Cerâmico do Paracuri, Polo Joalheiro S. José Liberto, Engenho Murutucu e a promoção da Exposição de “Minérios da Amazônia”, na Praça Batista Campos.



Figura 3. Minicurso “Brincando com Minerais” para alunos do ensino fundamental do Centro Educacional Giovanni Broccardo, Município de Santa Izabel do Pará (PA), ministrado por petianos e colaboradores.

4 | INFRAESTRUTURA DO MUSEU DE GEOCIÊNCIAS DA UFPA

A área do Museu de Geociências compreende um espaço de 154 m², dividido em: hall de entrada e salão nobre; conta com a infraestrutura analítica dos diversos laboratórios do IG: difração e fluorescência de raios x, gemologia, microscopia ótica, *laser grain size analyzer* e cromatografia eletrônica convencional e de bancada.



Figura 4. Minicurso “Brincando com Dinossauros” para alunos do ensino fundamental do Centro Educacional Giovanni Broccardo, Município de Santa Izabel do Pará (PA).



Figura 5. Oficina “O Mundo dos Minerais” para alunos do ensino fundamental do Centro Educacional Giovanni Broccardo, Município de Santa Izabel do Pará (PA).

4.1 Área física do museu com atendimento ao público:

Os espaços destinados aos visitantes do Museu de Geociências da UFPA estão listados abaixo (Tabela 1) e são de funcionamento em dois turnos, sempre das 9h às 12h e das 14h às 17h. Excetuando-se o Jardim com Rochas, que é espaço aberto permanentemente ao público.

| Nome | Capacidade (pessoas) | Área (m ²) |
|--|----------------------|------------------------|
| Salão Nobre | 20 | 108 |
| Corredor | 15 | 44 |
| Sala Acervo | 08 | 25 |
| Laboratório de Mineralogia e Gemologia | 15 | 50 |
| Jardim com Rochas | 30 | 400 |
| Banheiros | 06 | 28 |

Tabela 1. Espaço físico de uso aos visitantes:

4.2 ÁREA FÍSICA SEM ATENDIMENTO AO PÚBLICO:

Na tabela 2 encontram-se os espaços físicos dedicados a uso dos servidores e alunos que dão prosseguimento a pesquisas geológicas e mineralógicas com suporte do Museu. Estes espaços, tal qual os de atendimento ao público, também funcionam em dois turnos, das 9h às 12h e das 14h às 17h.

| Nome | Capacidade (pessoas) | Área (m ²) |
|-------------------------|----------------------|------------------------|
| Sala dos Estudantes | 15 | 30 |
| Laboratório Análises RX | 04 | 26 |

| | | |
|-----------------------|----|------|
| Laboratório FTIR | 02 | 14,5 |
| Laboratório LAMIGA | 04 | 18 |
| Container de Depósito | 06 | 13 |

Tabela 2. Espaços Físicos de não uso dos visitantes:

5 | ATIVIDADES 2016-2017

5.1 Participação na semana nacional de museus

O Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) promove anualmente a Semana Nacional de Museus, que acontece durante o mês de maio, por ocasião da comemoração do Dia Internacional de Museus (18 de maio).

5.1.1 Objetivos

Este evento abrange os museus brasileiros, os quais promovem palestra, oficinas, cursos e exposições, visitas orientadas, com o objetivo de divulgar a importância do museu para a sociedade, proporcionando aos visitantes uma maior interação com as diversas áreas das Geociências.

5.1.2 Resultados

Esta atividade permitiu aos estudantes do Grupo PET-GEOLOGIA, parcerias e aprendizado dinâmico, compartilhado e colaborativo. Proporcionou um aprendizado mais amplo, aprender no sentido de buscar um senso de comunidade e não meramente acumular conhecimento e/ou amostras num museu.

5.2 Atividade de ensino nas disciplinas de geologia introdutória da faculdade de geologia – IG/UFPA

O tema Geologia Introdutória reúne quatro conteúdos no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geologia da Universidade Federal do Pará. Juntos, apresentam uma nova estratégia de abordagem metodológica, cujo objetivo é potencializar os primeiros contatos dos graduandos com as Geociências, notadamente aqueles relativos a trabalhos de campo. Atende às disciplinas Introdução às Geociências, Geologia Geral, Prática de Campo em Introdução às Geociências e Prática de Campo em Geologia Geral. Esta atividade tem importante papel no aproveitamento estudantil, pois conta com o suporte institucional da *Plataforma Moodle*, ferramenta digital do contexto das modernas tecnologias de informação e comunicação – TICs, adotada pela Assessoria de Educação a Distância (AEDI/UFPA), vinculada aos programas de educação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

5.2.1 Objetivos

Esta atividade tem como objetivos: manter a atualização permanente do Roteiro das Atividades Práticas de Campo de Geologia Introdutória, produzindo o material para disponibilização em mídias eletrônica e impressa; prosseguir com a preparação de kits didático-metodológicos, a partir do tratamento das amostras coletadas nos trabalhos de campo já realizado; estimular entre os discentes participantes o surgimento de iniciativas voltadas a aprimorar o processo de aprendizagem, não somente em Geologia Introdutória como nas demais disciplinas que tem uma parte prática expressiva.

5.2.2 Resultados

A atividade tem contribuído de forma complementar para o processo de ensino-aprendizagem voltado à formação profissional de estudantes de geologia, capacitando discentes para o exercício de monitoria em práticas de campo em geologia, em nível inicial do curso. Além disso, elaborou um Roteiro para Atividades de Campo em Geologia Introdutória ao Nordeste do Brasil, com vistas a melhorar o aproveitamento de discentes nas viagens da disciplina Geologia Geral do Curso de Geologia da UFPA.

5.3 Oficinas e minicursos, uma proposta de ação interativa entre sociedade e mineralogia

5.3.1 Oficinas

PALEONTOLOGIA E EVOLUÇÃO - Simulando o Processo de Fossilização: o imaginário da vida pré-histórica por meio da construção de réplicas e pintura de modelos. A oficina trabalha os conceitos da evolução biológica (darwinismo) à luz das evidências geológicas, com manipulação de amostras fossilíferas e produção de pintura e de réplicas.

DERIVA CONTINENTAL E TECTÔNICA DE PLACAS - A dinâmica da Terra vista pelas Geociências. A oficina trabalha os conceitos da teoria da tectônica de placas à luz das evidências geológicas por meio da construção de modelos tridimensionais.

O MUNDO DOS MINERAIS - Se os minerais nascem e crescem, porque não se reproduzem? - um mergulho lúdico na química através do universo dos cristais (Fig. 5). A oficina trabalha os conceitos da cristalografia à luz das evidências geológicas e através da construção de modelos tridimensionais.

5.3.2 Minicursos

- FUNDAMENTOS DE GEOCIÊNCIAS – Estudo do Planeta Terra, desde sua origem até os dias atuais, visto a partir dos principais eventos geológicos ao longo da história do planeta; a formação da crosta e das cadeias de montanha, o registro e a influência dos terremotos e vulcões no processo de

transformação da Terra.

- INTRODUÇÃO À PALEONTOLOGIA PRÁTICA – Estudo teórico-prático sobre os processos de fossilização e o registro geo-histórico da vida; estudo da coluna geocronológica sob a ótica da evolução biológica.
- FUNDAMENTOS DA CRISTALOGRAFIA – Noções básicas sobre os processos de formação dos cristais; estudo dos principais sistemas cristalinos; visita monitorada ao Museu de Geociências da UFPA.

5.3.3 *Objetivos*

- Envolver a comunidade estudantil no projeto, integrando ensino e extensão em mineralogia;
- Estimular o intercâmbio técnico-científico entre o Instituto de Geociências e escolas da rede pública de ensino fundamental;
- Montar coleções didáticas para apoiar as atividades letivas dos cursos de graduação e das escolas de ensino fundamental e médio.

5.3.4 *Resultados*

O projeto integrou Ensino, Pesquisa e Extensão, aplicando atividades pedagógicas, teórico-práticas sobre fundamentos de um conjunto de disciplinas do Curso de Graduação em Geologia da UFPA.



Figura 6. Microscópio presente no Laboratório de Petrografia Microscópica da Faculdade de Geologia, onde são realizados estudos, oficinas e minicursos de microscopia em minerais.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Geologia do Brasil conferem maior autonomia às Instituições de Ensino Superior na definição dos currículos de seus cursos. Neste sentido, o Grupo PET-GEOLOGIA e o Museu de Geociências da UFPA colaboram com a Faculdade de Geologia para realizar os ajustes, necessários a adequação, aos termos definidos pelas novas normas, estimulando a Educação Continuada e contribuindo para a inclusão de disciplinas específicas de técnicas analíticas instrumentais em mineralogia no desenho curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Geologia.

Dessa forma, ao longo do andamento curricular, o estudante do Curso de Geologia da UFPA pode aprofundar sua formação no sentido do atendimento das necessidades do mercado de trabalho, bem como das demandas sociais, consoante ao que definiu e promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, para que o egresso apresente postura ética, autônoma, crítica, criativa e empreendedora, capaz de possibilitar-lhe atuar na busca de soluções para as questões de interesse da sociedade, tomando sempre o cuidado para não ficar estritamente atrelado aos interesses do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

Nascimento R.S.; Pina J.F.P.; Barriga V.M.F. **Geologia na UFPA: 50 anos formando Geólogos Amazônicos - Projeto Pedagógico do Curso de Geologia**. Anais do 13º Simpósio de Geologia da Amazônia. SBG núcleo Norte. Belém, 2013

Santos B.A. **Amazônia – Potencial mineral e perspectivas de desenvolvimento**. Editora da Universidade de São Paulo, 1981

Villas R.N.N.; Costa M.L.; Faria Jr. L.E.C. **Breve histórico sobre o curso de Geologia e da criação do Centro de Geociências da Universidade Federal do Pará**. In: Beckmann C.F.R. et al. (org.) **Anais do Simpósio sobre a História da Ciência e Tecnologia no Pará**. 1:251-284. Editora da UFPA, 1985.

HISTORIA DA ESCOLAS PÚBLICAS CARIOCAS: DESAFIOS DA EXPANSÃO NOS BAIRROS DA GAVEA E URCA

Rosimeri da Silva Pereira

Professora vinculada ao Departamento de Fundamentos de Educação, Escola de Educação / UNIRIO
rosimerisp@yahoo.com.br

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
(UNIRIO)

Arlindo Carlos Silva da Paixão

Acadêmico do curso de Pedagogia/UNIRIO
arlindocspaixao@gmail.com

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
(UNIRIO)

Franklim Rodrigues de Souza

Acadêmico do curso de Pedagogia/UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
(UNIRIO)

franklimrodriguessouza@gmail.com

Este trabalho está parcialmente publicado no formato de Resumo nos anais da VIII Semana de Educação que ocorreu entre os dias 14 e 20 de Maio de 2018 com os seguintes títulos: "1ª Escola Pública Primária Na Urca: Um Plano De Estudo Em Questão" E "Historia Da Educação Pública Na Gavea: Um Plano De Estudo Em Andamento. Este artigo tem como ponto de partida o Projeto de Ensino e Monitoria – intitulado: HEBRA: um olhar sob os arquivos públicos no RJ e o Projeto "guarda-chuva" de Iniciação Científica intitulado "Educação História e Arquivos Públicos no Rio de Janeiro" em andamento, ambos por mim coordenados na Escola de Educação vinculada a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO.

pesquisa exploratória, observa o fenômeno de ampliação da educação popular que ocorre a partir dos anos de 1870 na cidade do Rio de Janeiro, e que de certo modo se expande ao longo do século XX no Brasil por intermédio da organização de uma diversidade de escolas. O ponto de partida a que este estudo remete é o de que podemos compreender as funções da escola, bem como as leis que orientam a sociedade de classes, desvelando a relação entre o funcionamento da escola e a produção da vida material estabelecida na sociedade de uma determinada época, nesse sentido é objetivo deste trabalho observar as questões que envolvem um plano de estudo sobre a história e memória de funcionamento de pelo menos duas escolas públicas – uma localizada no Bairro da Urca e outra no bairro da Gávea. Parece-nos que a constituição e o modo de funcionamento de algumas escolas na província do Rio de Janeiro, desde os anos 30 do século XIX, materializa o ideário de formação segregada do novo homem, como fruto de uma visão alinhada as mudanças políticas econômicas e sociais que vinham ocorrendo no Brasil e fora dele, **PALAVRAS-CHAVE:** História da Educação Brasileira – Escola Pública – levantamento e catalogação de fontes

RESUMO: O presente capítulo, fruto de uma

ESCOLAS PÚBLICAS CARIOCAS: DESAFIOS DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Fruto do Projeto de Ensino – Monitoria – intitulado: “*HEBRA¹: Um olhar sob os arquivos públicos no RJ*” e do Projeto de Pesquisa “Educação História e Arquivos Públicos no Rio de Janeiro”, este trabalho se configura pela tentativa de identificar a história da educação pública primária mediada pelo balanço atento das políticas públicas educacionais do período, e da sua expressão no processo de organização e funcionamento das 1^{as} escolas públicas erigidas nos primeiros bairros cariocas entre o Império e a 1^a República. Tal exercício nos possibilita identificar não somente o ideário político-educacional de uma época como também o real legado dessas escolas públicas frente ao franco movimento de transformação sociopolítica e econômica que o Brasil vinha sofrendo em relação ao mundo. O objetivo aqui é o de tentar resgatar o processo que envolve a história de implantação, organização e funcionamento das Escolas Públicas nos bairros cariocas consideradas como verdadeiros templos de Luta, Educação, História e Resistência sem desconsiderar o debate que envolve o movimento das políticas públicas educacionais atentas aos preceitos da “obrigatoriedade”, “gratuidade”, “laicidade” e de “qualidade” que se dizem atentas à educação do filho do trabalhador.

DO DEBATE TEÓRICO-METODOLÓGICO AOS DESAFIOS DA PESQUISA

Embora em seu trabalho, o historiador não parte dos fatos, mas dos materiais históricos, das fontes, no sentido mais extenso deste termo, com a ajuda dos quais constrói o que chamamos os fatos históricos, parece-nos que tal pesquisador os constrói na medida em que seleciona os materiais disponíveis em função de um critério de valor, como na medida em que os articula, conferindo-lhes a forma de acontecimentos históricos (SCHAFF, 1987). Desse modo é possível observar que o conhecimento histórico compreende fatos ou evidências, certamente dotados de existência real, mas que só se torna cognoscível mediante sua própria voz, que é determinada pelas perguntas feitas pelo historiador, o que significa dizer que tais fatos não se expressam por si sós, a menos que tenham sido interrogados.

No caso da história da educação no Rio de Janeiro há uma diversidade de questões que ainda aguardam por respostas como podemos verificar a seguir: - Quem, quando e como se instaura a práxis de um debate sobre a importância da expansão de uma nova escola pública na província do Rio de Janeiro, aos moldes de uma inédita cultura escolar, que de certo modo já vinha sendo gestada em diversas regiões do mundo – referimo-nos aos modernos Grupos Escolares² que foram paulatinamente

1. HEBRA é a sigla da Disciplina de HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - que ministro rigorosamente nos cursos de Pedagogia vinculado à Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

2. A esse respeito ver os trabalhos de Nascimento (2006), Souza (2004), Faria-Filho (2006), Pereira (2013), entre outros.

organizados em toda a Europa e pouco a pouco são erigidos nos 4 cantos do país.

A seguir observamos uma mostra da arquitetura das novas escolas publicas – famosas escolas imperiais que resistem ao tempo, que mediadas por diversos embates, frutos de interesses políticos e sociais, e culturais, são municipalizadas e se somam a uma rede e escolas que vão sendo “construídas” materializando a chegada de um novo tempo de educação republicana.



Escola Munic. Luis Delfino de 1861(Figura 1)



Escola Munic. Gonçalves Dias de 1871(figura 2)



Escola Municipal Argentina de 1924 (figura 3)



Escola Municipal Minas Gerais de 1932 (figura 4)

No fim do século XIX, a universalização da escola elementar já era um fato consolidado na maioria dos países da Europa e EUA, no Brasil a crença no poder da educação escolarizada começava a ser difundida e o debate em defesa de uma escola pública, laica e obrigatória ganhava força, tendo em vista que a nova sociedade deveria resolver o dilema da substituição da mão de obra escrava pelo trabalho assalariado (Pereira, 2013,p.59).

Diante deste cenário determinações politico-sociais marcam o processo de institucionalização, implantação, expansão, bem como o funcionamento das novas escolas escolas publicas primárias, considerando a paulatina transformação histórica da cidade do Rio Janeiro, referimo-nos neste caso ao aumento progressivo da população, da oferta de serviços, do emprego industrial e do franco processo de consolidação da estrutura urbana da cidade.

Vale observar que, se a construção de novas escolas para atender a massa

da população não se configurava como objetivo do governo Imperial (Aurnhaimer, 2008b), apesar das chamadas “Escolas do Imperador”, as cidades assumem durante a 1ª república o desafio de produzir e organizar uma rede de escolas capazes de aglutinar uma grande parcela da população. Parece-nos que a década de 30, marca a época de inauguração de um grande número de escolas públicas cariocas, um tempo marcado por manifestos em defesa de uma educação primária elementar gratuita para todas as classes sociais.

O novo ideário, político-educacional republicano, vai tentar conciliar a construção de novos prédios com arquiteturas modernas, paralelo ao franco movimento de ocupação de edificações públicas adaptados, como é o caso da Escola Municipal Minas Gerais que nasce em 1933 sendo inaugurada num dos prédios construídos na Praia Vermelha para sediar a Exposição Nacional Agrícola, Pastoral e de Artes Liberais, em comemoração ao Centenário da Abertura dos Portos Brasileiros às Nações Amigas em 1908³. (ver figura nº04)

Pereira (2013) observa que a dinâmica socioespacial se estabelece e ascende na medida em que marca, historicamente, a transição das formas diretas de dominação oligárquica, para um controle estatal burocrático sob preceitos capitalistas. No caso do Rio de Janeiro a partir dos anos de 1870, verifica-se a intensificação de tal processo se consideramos o movimento de modernização da cidade e de principalmente da ampliação do subúrbio carioca ⁴. Observar tal movimento nos desafia, e por consequência necessária, nos estimula tentar conhecer e caracterizar os sujeitos, bem como inferir sobre suas causas de ação, suas expectativas e formas de realização e participação na conformação das instituições de ensino, seja no que diz respeito às práticas de ensino, a constituição dos quadros de professores, funcionários, seja também no que se refere à comunidade sociocultural envolvente bem como a política educacional em exercício na época. Observar o fenômeno de desenvolvimento da cidade implica de um lado arrolar e de outro organizar e sistematizar uma série de questões como podemos observar a seguir:

a) De que forma as novas escolas públicas se alinharam/articularam ao processo de reestruturação e modernização urbano-industrial da cidade?

b) Se o ato de expansão do ensino primário tem como ancora a observação do poder legislativo, que bairros da cidade serão preteridos ao longo do tempo?

c) De que forma a implantação e o funcionamento foram viabilizados, ou seja, sob que condições o processo de expansão avançou ?

d) Que características peculiares cada escola assumiu contribuindo na conformação do projeto civilizatório de difusão, divulgação e conformação dos novos valores calcados na divisão social do trabalho?

3. Informações sobre as “Escolas do Imperador” e das novas “escolas tombadas” ver Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro cujo espaço eletrônico se trata do estabelecimento de informações e memória da Educação no Município do Rio de Janeiro. A esse respeito ver o site: http://www0.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_tombadas/escolas_tombadas.htm

4. A esse respeito vale observar os trabalhos desenvolvidos por Santos (1997) e Silva 2012.

e) Qual seria o compromisso das novas escolas cariocas? - modernizar, civilizar, educar, disciplinar, instruir e/ou preparar filhos de operários para uma nova sociedade?

f) Como funcionará as escolas publicas implantadas nos bairros periféricos da cidade?

RESULTADOS E DISCUSSÕES INICIAIS

A prática de análise de documentos históricos primários ou secundários nos expõe a uma diversidade de desafios: a identificação de um conjunto de temas e problemas de pesquisa, ao reconhecimento do debate teórico-metodológico do campo, da definição de procedimentos e técnicas de captura do objeto, etc— é nesse meandro de questões que emerge o Projeto de Ensino e Monitoria e o Projeto de Pesquisa em andamento⁵ observados acima, atentos sobretudo a importância de compreensão e análise dos embates determinantes no processo de expansão do ensino elementar ao longo da historia, bem como do modo de funcionamento das rede de escolas publicas organizadas pouco a pouco pelo país a fora. Nesse sentido nosso intuito é o de verificar e compreender o modo de produção e organização da rede de escolas publicas no RJ, sua criação e expansão, atentos sobretudo as relações estabelecidas com o projeto de modernização do país e as contradições derivadas desse processo.

Como bem observa Nascimento e Lombardi (2003), a expansão da instrução pública foi incrementada no final século XIX e rigorosamente implementada em algumas capitais do país, no início do século XX, com a criação fundamentalmente dos grupos escolares – neste caso, observar as variações deste fenômeno na cidade do Rio de Janeiro, eis o nosso desafio, considerando a hipótese de que a expansão da escola publicas primarias desempenha papel fundamental na consolidação de um projeto civilizatório da nação brasileira, obedecendo sobretudo ao rigor de estratificação social que vai se estabelecendo com a emergência das novas cidades.

O conjunto de atividades de iniciação científica e monitoria se limita ao estudo de um conjunto de escolas públicas construídas na cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 1870 e 1930, observando os exemplares que estão de pé até os dias atuais, como é o caso da Escola Luiz Delfino, localizado no bairro da Gávea, com obra implantada em 1871, a escola Minas Gerais no Bairro da Urca, ambas funcionando até os dias atuais, dentre outras. Neste caso se há algo que não devemos perder de vista é que o trabalho historiográfico, que tenha por foco a história das instituições escolares, deve ser produzido para interpretar o sentido, a razão daquilo que a escola formou, educou e instituiu (SANFELICE, 2005). Por isso, mergulhar no interior de uma Instituição Escolar, com o olhar do historiador, é de tentar ir em busca de suas origens, de seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais passou, e que não são gratuitas; é ir em busca da identidade dos sujeitos (professores, gestores, alunos, técnicos e outros) e de muitas outras coisas.

5. A esse respeito ver nota de rodapé de nº1.

O essencial, parafraseando o mesmo pesquisador, é tentar responder à questão de fundo: o que esta instituição singular instituiu? O que ela instituiu para si, para seus sujeitos e para a sociedade na qual está inserida? Mais radicalmente ainda: qual é o sentido do que foi instituído? Apesar da complexidade de cada questão enunciada, ganha papel de destaque, nesta pesquisa, um exercício desafiador que é o de tentar reunir, elementos de valor real que expressem a relação da escola com a sociedade vigente, já que nenhuma instituição escolar tem sentido em sua singularidade, se tomada por si mesma, além de considerar que toda e qualquer instituição escolar expressa interesses contraditórios, tanto os de ordem econômica quanto aqueles considerados de ordem política, ideológica, cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao verificar o influxo do debate teórico-metodológico do campo da história⁶, o professor Jose Paulo Netto (2006) nos faz pensar que em Marx encontramos a reprodução ideal do movimento real da sociabilidade humana além de nos chamar atenção para as categorias - práxis (categoria central), totalidade, mediação e negatividade (categorias nucleares) que podem sustentar a produção do campo da História: *Primeiro*, a ciência da História como um processo objetivo, conforme propõe Schaff (1987), *segundo* medularmente contraditória, visto que é marcado pela tensão entre os sujeitos, *terceiro* no qual concorrem sujeitos coletivos; *quarto* que são determinados socialmente por sujeitos em espaços e tempos determinados, e que por tanto atuam com diferentes graus de análises; *quinto* por questão da constituição da consciência, ou seja, são sujeitos conscientes dotados de conhecimentos com limites e possibilidades de ação; *sexto* pela presença de teleologias diversas marcada pela ação de sujeitos com finalidades diversas.

Parece-nos que o Materialismo Histórico-dialético nos possibilita compreender a História das Instituições Escolares em seu movimento processual, ou melhor, na totalidade de um período histórico. Partindo da formação econômica e social brasileira articulada ao movimento capitalista, bem como as relações de dominação no Estado e suas determinações no interior da escola. Nesse sentido, por um lado este trabalho – na configuração de um conjunto de Projetos de ensino/monitoria/pesquisa, avança para a compreensão do fenômeno de expansão da escola pública carioca, guardadas as suas especificidades, com destaque neste caso, para o reconhecimento das condições com que o filho do trabalhador veio sendo atendido, por outro lado, reconhece que há muito o que fazer, sobretudo no que diz respeito à organização de pesquisas engajadas no sentido de identificar as continuidades e compreender as rupturas com que cada escola pública, vem travando ao longo da sua história.

6. A esse respeito ver Pereira (2011).

REFERENCIAS

- AURNHEIMER FILHO, S. P. (a) *O Crepúsculo Da Política Educacional Imperial*. In Anais do V Congresso Brasileira de Historia da Educação - O ensino e a pesquisa em história da educação, – Realizado entre os dias 9 e 12 novembro de 2008. São Cristóvão : Universidade Federal de Sergipe; Aracaju : Universidade Tiradentes. Disponível em: sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/915.pdf
- _____. (b) A Educação dos súditos é a educação do Imperio. Um estudo panorâmico da educação como política publica no Brasil imperial. In Publicação Eletrônica: Fóruns Contemporâneos de ensino de Historia no Brasil – on line. 2008.
- BALTAR, F.M. T. R. “*Arquiteturas de escolas no século XIX primeiras escolas construídas no Brasil*”. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n.10, pp. 53-84, out. (2001).
- BONATO, N.M.C. XAVIER, Libânia Xavier. (Org.). *A história da educação no Rio de Janeiro: identidades locais, memória e patrimônio*. 1aed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013
- Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro. *Guia das Escolas Tombadas da Prefeitura*. Rio de Janeiro: E/CREP, 2008, 2ª edição.
- CARDOSO, Tereza M. “*A construção da escola pública no Rio de Janeiro imperial*” in SBHE. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, Autores Associados, número 5, páginas 195-211, jan./junho de 2003.
- FARIA FILHO, L. M. *Instrução elementar no século XIX*. In: FARIA FILHO, L. M.; LOPES, E. M. T.; VEIGA, C. G. (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.135-150.
- LOMBARDI, J. C. ; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura . *Grupos escolares na região dos Campos Gerais - PR - resgate das fontes históricas*. In: VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 2003, São Cristóvão. Cadernos de resumos. Campinas: HISTEDBR, 2003. v. 1. p. 111
- CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759- 1834*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.
- CASTANHO, S. E. M. *Globalização: redefinição do Estado nacional e seus impactos*. In: LOMBARDI, J. C. Globalização, pós-modernidade e educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.
- _____. *Institucionalização escolar no Brasil: 1879-1930*. Trabalho apresentado no VI Congresso Luso Brasileiro de Historia da Educação. Eixo 7 – Políticas, Sistemas, Instituições, Educacionais e Científicas, Uberlândia, MG. abr./2006.
- HOBSBAWM, E. *A era dos impérios (1875 - 1914)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. HOBSBAWM, E. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005(d).
- SCHAFF, Adam. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- DAMASCENO, Alberto ; REIS, N. S. . *História e Memória Educacional na Amazônia: entre portarias e lembranças sobre experiências sociais, fragmentos da História da Educação no nordeste paraense*. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002.
- MARTINS, A. M. BONATO, N. M.C. (Org.). *Trajétoias históricas da educação*. 1 ed. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009, v. 1, p. 127-146.

MACHADO, Maria Cristina G. “O decreto de Leônício de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em Debate: a criação da escola do povo no Brasil do século XIX” In STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena C. (orgs.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil - volume II: o Século XIX. Petrópolis, Vozes, 2006.

MOTA, A. B. da. (Org.). História e Memória da Educação em Manaus (1889-1930). In Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas em História em História da Educação no Brasil. Realizado na cidade de João Pessoa entre os dias 31 de julho a 3 de agosto de 2012.

Martins, M. A. de. (2006). A defesa do patrimônio histórico de Manaus e sua influencia na cultura. In Anais do XIV Congresso Nacional do CONPED publicado em 2006. Evento realizado em Fortaleza entre os dias 3 e 5 de novembro de 2005. Acesso em 29 de agosto de 2014. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/XIVCongresso/148.pdf>

MENEZES, M. C. Descrever os documentos - construir o inventário - preservar a cultura material escolar. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, SP, jan./abr 2011, v. 11, n. 1 (25), p. 93-116.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUZA, C.; CATANI, D. (orgs). Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. São Paulo: Escrituras, 1998. (II Congresso Luso-brasileiro de História da Educação)

Nascimento, M.I. LOMBARDI, J. C. Grupos Escolares Na Região Dos Campos Gerais - PR: Resgate Das Fontes Históricas. 2003. (Seminário). VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Educação, trabalho e qualificação profissional: considerações preliminares. 2003

NETO. José Paulo. (2006). Relendo a Teoria marxista da história. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBOARDI, J. C. História e história da educação. 3. ed. - São Paulo: Autores Associados, p.50-64.

NASCIMENTO, M. I. M. . Grupos Escolares na Região dos Campos Gerais-PR: In: VIDAL, D. G. (Org.). Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

PEREIRA, R.S. A historia do processo de periferização dos grupos escolares em Campinas (1893-1930). Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas(UNICAMP). 2013

_____. Notas Sobre o Campo da História da Educação e a Historiografia Das Instituições Escolares. In Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, realizado entre os dias 10 e 13 de julho de 2011. Rio de janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

TEIXEIRA, A. *A Educação para a democracia* (1935). Rio de janeiro. Editora UFRJ. 2007.

_____. *Em marcha para a democracia – à margem dos EUA.* (1934). Rio de janeiro. Editora UFRJ. 2007

VIDAL, D. G. (org). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

INFANTOSI, A.M. *A escola na velha republica*. São Paulo, EDEC. 1983.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira República*. São Paulo: EPU / USP, 1974.

RIBEIRO, M. L. *História da educação Brasileira*. São Paulo: Editora Cortez e Moraes, 1978.

SANTOS, J. J. M. De freguesias rurais a subúrbio: Inhaúma e Irajá no município do Rio de Janeiro. Tese de doutoramento, São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.1997.

SANFELICE, J. L. *História de instituições escolares e micro história*. Revista HISTEDBR on-line. Campinas, SP, set./2010. n. 39, p. 32-41

SAVIANI, D. [et al]. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Escolas do Imperador*. Rio de Janeiro, Imprensa Oficial da Prefeitura do Rio de Janeiro, 2005.

SINGER, P. O Brasil no contexto do capitalismo internacional: 1889-1930. In: FAUSTO, Boris (dir.). *História geral da civilização brasileira: período republicano*. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p. 345-390.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. “Crianças e escolas na passagem do Império para a República” in ANPUH. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.19 , n.37,página 59-84, Setembro de 1999.

SILVA, L. H. P. *Memórias do Urbanismo na cidade do RJ.1778-1878*.Rio de Janeiro: E-PAPERS.2012.

VASCONCELOS, M.C.C. *Educação Doméstica e Escolaridade Formal no Rio de Janeiro Oitocentista*. In *Anais do VII Congresso Brasileira de Historia da Educação – Circuitos e Fronteiras da Historia da Educação no Brasil – Realizado entre os dias 20 e 23 de Maio de 2013*. Cuiabá-MT: Universidade Federal de Mato Grosso.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FDT, 1994.

MAPEAMENTO HISTÓRICO DA VINCULAÇÃO DE RECURSOS PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Edugas Lourenço Costa

UPF

E-mail: edugascosta@gmail.com

Rafael Pavan

UPF

E-mail: rafael@auditare.com.br

Órgão financiador: CNPq. Edital 22/2014

RESUMO: O presente texto concentra-se num estudo acerca do financiamento da educação no Brasil em seus aspectos históricos. Como objetivo de conhecer os processos que influenciaram na vinculação de recursos para o ensino público e obrigatório, a pesquisa utilizou-se de consultas bibliográficas e documentais, exploração de obras sobre a história da educação e consulta a legislação pertinente ao tema. Muito embora a gratuidade do acesso ao ensino primário seja percebida na Carta Constitucional de 1824, a vinculação de recursos para o ensino público tornou-se realidade a partir do segundo período da República, na CF de 1934, perfazendo ‘caminhos’ de supressões e vinculações, até consolidar-se na CF de 1988, que por sua vez garante o acesso à escola pública. Nesta direção, a partir das discussões empenhadas pela presente pesquisa, evidencia-se que os desafios atuais do processo de financiamento da educação perpassam por consolidar mecanismos que viabilizem a universalização

do acesso à educação condicionado por indicadores de qualidade, em observância ao papel do Estado como provedor do processo educativo.

PALAVRAS CHAVE: Financiamento da educação. Vinculações de recursos. Fundos de financiamento.

INTRODUÇÃO

Ao abordar o tema Financiamento da Educação no Brasil em uma perspectiva histórica faz-se necessário considerar os pressupostos acerca do início do processo educacional nos idos tempos do Brasil Colônia, assim como a influência dos movimentos sócio-político-econômicos originários de alguns países europeus que reverberaram na necessidade de incluir a educação em suas políticas de expansão.

Conforme Aranha, (1996, p.99) a história da educação no Brasil, remonta os acontecimentos que perpassavam as influências e interesses da burguesia europeia na busca por expansão comercial, viabilizada por meio de expedições marítimas, as Grandes Navegações, com objetivos claros de ‘desbravar’ o ‘novo mundo’ e auferir os lucros das conquistas.

Portugal e Espanha destacam-se nesse

processo de “exploração” (PILETTI, 2010, p. 22), assim, paulatinamente a instrução com base na fé, estaria no rol das práticas de dominação dos povos conquistados, a exemplo do que ocorrera nas terras que vieram ser o Brasil.

Por essas terras, após o início da colonização, instituição do sistema de Capitânicas Hereditárias (ARANHA, 1996, p. 99), assim como ampliação das atividades comerciais desencadeadas a partir e, em torno do cultivo de cana-de-açúcar. Tal modelo de produção, influenciaria nas demais colônias portuguesas.

A Coroa portuguesa passa a enviar religiosos para todos territórios sob sua dominação, uma vez que a instrução, a partir de uma concepção missionária seria mais um dos instrumentos de dominação, facilitando o processo de subserviência imposto de modo subjetivo por meio da religião, configurando-se como potencial “agente colonizador” (ARANHA, 1996, p. 99). Tal fato marca chegada no Brasil da Companhia de Jesus por volta 1549.

Ao oferecer um “modelo educacional” baseado na “educação pela fé” e pelos preceitos da religiosidade e “disciplina moral” os Jesuítas expandem-se e criam “escolas elementares, secundárias, seminários e missões espalhadas por todo o Brasil, (ARANHA, 1996, p. 99), ao longo de dois séculos. Cujo atrativo, conforme assinala Ghiraldelli, (2009, p. 25), estaria na “gratuidade” do ensino oferecido. “Gratuidade” essa, que tinha como contrapartida da Coroa doações de terras à tal ordem religiosa, configurando um meio de custear o desenvolvimento dos processos instrutivos.

Inicia-se o que alguns pesquisadores consideram o início do financiamento educacional no Brasil, situação em que o meio utilizado como ‘pagamento’ dos serviços educacionais (instrução), era, conforme afirma Aranha (1996, p. 102) a partir de “generosas doações de terras” repassadas à Companhia de Jesus, favorecendo por sua vez a consolidação de seu crescimento e monopólio do então sistema de ensino.

As considerações de Pinto (2000) *apud* Pergher (2007) destacam o processo ocorrido entre a Coroa Portuguesa e a Companhia de Jesus, acerca do “custeamento dos serviços educacionais” prestados à então Colônia, corroborando com o que já foi assinalado por Aranha (1996) acerca da forma de contrapartida pelos serviços prestados pelos jesuítas, consubstanciada pela concessão de terras a ordem jesuítica.

Por esse viés a Coroa se isentava do ônus financeiro em relação à oferta educacional, (PERGHER, 2007, p. 46), já que o usava um ‘meio’ de pagamento que não dependia de dispêndios financeiros propriamente ditos. Situação que mudaria a partir das reformas conferidas por Marques do Pombal, que dentre as mudanças, expulsa a Companhia de Jesus das terras portuguesas, reestrutura os currículos escolares e institui um imposto com vistas a custear o processo educativo.

UM NOVO MODELO DE FINANCIAMENTO

Conforme Ghiraldelli (2009, p. 27) o Estado Português, assume a educação, reverberando nas Colônias tal desdobramento, onde a criação de um imposto específico para a educação tenta dar um novo rumo ao papel do Estado no custeamento do processo educativo.

No Brasil, após a expulsão jesuítica inaugura-se o novo modelo de financiamento da educação, baseado nas reformas de Marques do Pombal. Entra em cena a suposta “mão do estado” que estaria usando-se de arrecadações públicas para custear o sistema educacional vigente. Institui-se então o **Subsídio Literário**, como proposição para manutenção das Aulas Régias, incluindo o pagamento dos salários dos mestres (professores).

A estratégia por trás do referido imposto, conforme Silva (2008, p.27), estava na definição de onde, ou de quais produtos cobrar o imposto. Assim, o Subsídio literário, era composto basicamente pela taxa sobre a venda de carnes, vinhos e aguardente.

A falta de clareza acerca do retorno e destino das contribuições, ou ainda a morosidade envolvendo o recebimento do ordenado dos mestres remetem a entendimentos tanto em relação ao descaso com a educação pública daquela época, quanto a concorrência com a sonegação ou mesmo desvios dos valores arrecadados para uso em outras finalidades, que não a educativa.

Tal sistema de financiamento mostrou-se incipiente, seja no atendimento das demandas, seja por ausência de mecanismo de controle, não obstante sujeito a fraudes de toda a ordem, no tocante a utilização e repasses dos recursos, configurando um cenário, conforme apontado por Piletti (1990, p.37), de “professores de baixo nível e mal pagos” e um sistema educacional insignificante. Por outro lado, o ensino privado direcionado a minoria dominante, cujo monopólio continuava nas mãos de religiosos, ganhava espaço, oferecendo educação mantida e paga pela elite da sociedade.

A Coroa, mais uma vez se eximia de arcar com os custos da educação, sendo que relegava tal responsabilidade às câmaras municipais, cujo papel seria arrecadar e distribuir os recursos.

A VINDA DA FAMÍLIA REAL

Mesmo com a vinda da família real em 1808, o sistema de custeamento educacional permanece inalterado, não obstante o “Subsídio Literário” perdura até 1816, a preocupação, no quesito educação, que passa ter o então Império, instituído em 1822, estaria em fomentar o desenvolvimento de escolas enquanto vias de acesso aos “níveis superiores da educação” (PILETTI, 1990, p. 41).

O então modelo de sistema educacional não estava direcionado à escolarização em grande escala (para a massa), muito embora os discursos convergissem para essa

necessidade. O acesso a escola continuava precário por um lado e elitizado por outro e sem vinculação clara de recursos. Não obstante as considerações de Pinto (2006, p. 24 e 25) apontam que em meados da década de 1880 menos de 2% da população brasileira tinha acesso a educação.

Conforme Pinto (2006), o início do período de Império, instituído pela “Independência” em 1822, não alterou o modelo educacional, que por sua vez, continuava sem vinculação de recursos, em atenção ao atendimento da previsão de gratuidade do ensino primário, conforme versava a Carta Constitucional de 1824.

A promulgação do Ato Adicional de 1834, transfere para as províncias o “direito de legislar sobre a instrução pública”, (ROMANELLI, 1996, p.39), ficando as províncias com a responsabilidade de promover o acesso e a manutenção do ensino, ao passo que o governo imperial, ficava desobrigado com as instruções primárias e secundárias, assumindo a manutenção dos cursos superiores e dos estabelecimentos de ensino pertencentes a capital do Império.

Conforme Sucupira, (2001) os investimentos nos “sistemas educacionais” nas províncias em meados de 1870, revelava a dificuldade que estas enfrentavam, tanto para custear, quanto para expandir suas capacidades de atendimento educacional. Os gastos locais com a instrução pública abarcavam cerca “de 20 % das receitas das províncias”, ao passo que os gastos do governo com educação ficavam em torno de 1%”, (SUCUPIRA 2001, p. 66).

A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA

A Proclamação Da República, datada de 1889, marca o fim do Império no Brasil, sendo que o advento da segunda Carta Constitucional, e 1º Constituição Federal da Republica de 1891, no tocante a educação, da continuidade às proposições do Ato Adicional de 1834. Assim, seguiam os então Estados, responsáveis pela criação e provimento do “ensino primário e profissional, e a União, legislar e controlar a educação superior em todo território nacional” (ROMANELLI, 1996, p.41).

Os avanços do governo provisório no quesito educação, segundo Cury (2001, p. 73), centraram-se nos “direitos civis de uma proposta federativa”, na qual destaque-se o papel da família como unidade responsável pela educação, “em detrimento” do papel do União, que por sua vez, seguia ignorando as dificuldades enfrentadas pelos estados diante de um novo quadro social estabelecido, não só pela exigência do saber ler e escrever, mas pelo processo de urbanização decorrente do fim do modelo de “produção escravocrata” (PINTO, 2006, p. 25).

Conforme Romanelli (1996) “a intensificação do capitalismo industrial no Brasil”, trouxe consigo novas exigências educacionais. Seja pelas exigências emergidas do novo modelo de produção, (industrialização), seja pelo processo de urbanização diante de um novo quadro social, expõem-se as fragilidades das políticas voltadas

para a educação, seja em aspectos curriculares, seja no âmbito de responsabilidade do Estado em prover esse processo.

No mote da administração do Governo Provisório, de Getúlio Vargas, dentre as criações, instituiu-se o Ministério da Saúde e Educação Pública cujo primeiro ministro foi Francisco Campos, conferiu-se uma série de reformas à área educacional. Dava-se o início da reestruturação de todo ensino brasileiro, assim como a progressiva presença Estado no provimento do ensino público.

As contribuições de Francisco Campos destacam-se pela articulação de um sistema nacional de ensino de modo a integrar os sistemas estaduais e municipais, definindo por uma, parte, os papéis a serem desenvolvidos nas respectivas modalidades de ensino no território nacional. No bojo de suas reformas, cria a Universidade e instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, definindo as finalidades do ensino superior.

Conforme Rocha (2001, p. 120), “as reformas de ensino introduzidas pela revolução de 1930, restringiram-se ao nível de ensino para as elites”, não obstante as considerações de Romanelli (1996), acerca do papel que a escola passa a ocupar, seja na manutenção do poder e status, seja como elemento de segregação e consequente manutenção das relações de poder. Nesse sentido, as considerações de Rocha, (2001, p. 120), apontam que essa problemática seria o pano de fundo da crítica que os *reformadores* aludiam ao modelo de escola do antigo regime.

Com discurso centrado na mudança de concepções acerca do acesso aos diferentes níveis de escolaridade, os Reformadores¹ trazem no rol de suas críticas as finalidades da educação escolar, acerca de uma estrutura curricular ultrapassada, – enraizada aos primórdios da Velha República, e, em descompasso com a realidade do novo quadro social. Para tanto, os Reformadores defendiam a educação escolar como um direito de todos, em uma perspectiva de igualdade.

Nesse sentido, pleiteavam uma reforma ampla do sistema educacional então vigente, propunham, destarte, um novo posicionamento da União frente à educação pública, não só em seus aspectos normativos, mas na participação desta junto aos demais Entes no tocante a previsão de aporte financeiro que consubstanciasse o desenvolvimento da educação pública em suas respectivas etapas. Cabendo, por esse viés, aos entes da federação, União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a corresponsabilidade em normatizar, promover e financiar o processo educativo.

Nessa direção, era então arquitetado o Manifesto dos Pioneiros em 1932 cujo escopo era reformular o processo educacional, assim como a participação dos entes federados (União, estados, DF e municípios) no financiamento do ensino público.

Conforme Rocha, (2001, p. 124) os reformadores defendiam a criação de Conselhos em âmbito federal e estadual para controle de todas as modalidades do sistema de ensino, sendo que a previsão orçamentária destinada ao custeio desse

1. O termo Reformadores refere-se aos intelectuais que lideraram o movimento pela renovação educacional da década de 1930, (ROMANELLI 1996, p. 145), cujos ideais consubstanciaram o documento redigido por Fernando de Azevedo intitulado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

sistema público de educação seria acompanhada de autonomia financeira e política, respaldada pela composição e atuação dos referidos Conselhos.

Conforme Pinto (2006, p. 25) em decorrência dos movimentos que impactaram o cenário sócio, político, cultural, e educacional, em meados da década de 1930, a Constituição de 1934, fez história ao romper com uma retórica que se arrastou por um século, uma vez que apresenta a obrigatoriedade de vinculação de recursos para aplicação em educação, envolvendo as três esferas de governo.

Entretanto, a “Era Vargas”, ainda na mesma década, guardaria grandes surpresas, sobre tudo à área educacional e mais especificamente ao que concerne a “conquista histórica” aludida por Pinto (2006) no que dizia respeito às políticas de alocação de recursos para o ensino público.

O ESTADO NOVO E A EDUCAÇÃO

O advento do Estado Novo, e conseqüente (re)início de mais uma etapa do governo de Vargas é acentuado por características ditatoriais e marcado por alguns retrocessos, uma vez que as conquistas educacionais de 1934 foram ignoradas. Não obstante nos currículos escolares ganham espaço novos mecanismos de segregação, dentre os quais, a justificativa da obrigatoriedade do ensino religioso como incremento à educação moral. Conforme Romanelli, (1996, p. 153) “em 1937, as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais, entravam em uma espécie de hibernação”.

Nesse sentido, o veio que começara a percorrer os caminhos das políticas voltadas a participação da União no processo de custeamento do ensino público em seu sentido amplo, em apoio e complementação aos Estados e Municípios, encontrava a letra morta da lei em 1937. Sob diferentes pretextos, os interesses subjacentes do governo ganham espaço e relegam a educação aos seus próprios intentos.

O Estado passa, a partir da Carta Constitucional de 1937, a ocupar um papel de coadjuvante com a educação, repassando atribuições à família e, conforme Romanelli, (1996, p. 152 e 153), “à liberdade para a iniciativa individual e de associações”. O papel do estado, ficava por, esse viés, circunscrito a “ação supletiva”.

As considerações de Rocha (2001, p. 134 e 135), apontam que o regime de Vargas usou-se de algumas concepções do movimento reformador, uma vez que as necessidades educacionais se avolumavam frente ao processo de urbanização e industrialização. Não obstante, por meio de decretos paulatinamente a previsão de recursos para o ensino público passaria a retomar seu curso com a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário no ano de 1942 (ROCHA. 2001, p. 133), tendo em vista a necessidade de custear o ensino primário, já que essa etapa teria ficado de fora das reformas anteriores que focalizavam os cursos secundários.

Art. 3º Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário se destinarão à ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país. Esses recursos serão aplicados em auxílios a cada um dos Estados e Territórios e ao Distrito Federal,

na conformidade de suas maiores necessidades. (Decreto-Lei nº 4.958, de 1942).

Conforme Rocha (2001, p. 133), somente nos anos subsequentes, a partir da assinatura dos convênios com os entes da federação, (fator condicionante), inicia-se o processo que culmina com o compromisso dos estados e municípios de vinculação de 15% de seus orçamentos para a educação, constituindo-se uma escala progressiva até atingir um patamar de 20% nos próximos anos.

Uma vez estabelecido o empenho orçamentário em percentuais progressivos para os Estados, Distrito Federal e Municípios, as considerações de Rocha (2001, p. 133), apontam ainda que a participação da União daria na forma da alocação um percentual de 11% do orçamento nacional com perspectiva de progressão até o limite de 15% para os anos vindouros.

A educação desde o início da década de 1940 começara traçar mudanças a partir da promulgação de Decretos-Lei, que foram de um modo geral estruturando e oportunizando a ampliação de acessos, seja no ensino primário, seja no secundário, dividindo-se, esse último, em cursos de formação profissional, ensino normal, (entre outros). Não obstante, as reformas atribuídas ao ministro da educação Gustavo Capanema, abrangeram conforme Romanelli, (1996, p. 154) do ensino primário ao médio.

Com o fim da “era Vargas”, os ares democráticos voltam impulsionar mudanças, conferindo um processo de organicidade em especial ao ensino primário, que teria ficado mais sob os encargos do estado e municípios em detrimento do papel da União. Em um movimento que inicia ainda no regime do “Estado Novo”, sobretudo a partir da criação do FNEP, aspectos relativos à participação da União no custeio da escola pública voltam a pauta de discussão, reverberando na Constituição Federal de 1946.

A carta Constitucional de 1946 é promulgada com a “garantia” de previsão orçamentária de modo que a União aplique no mínimo 10% e os demais entes federativos, Estados, Distrito Federal e Municípios, aloquem no mínimo 20% de suas respectivas receitas resultantes de impostos, no desenvolvimento da educação.

Conforme Romanelli (1996), a Constituição Federal de 1946, carregava em si uma particularidade em relação à antecessora, uma vez que fora elaborada sob a égide de um processo democrático, contexto fecundo para o retorno de algumas conquistas tolhidas pelo regime ditatorial. Felizmente o panorama educacional toma novos rumos.

Foi, pois, baseada na doutrina elaborada pela Carta de 1946, que o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores com o fim de estudar um projeto de reforma geral da educação nacional. Em 1948, esse projeto dava entrada na Câmara Federal [...]. Começa então um dos períodos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação [...]. (ROMANELLI, 1996, p. 171).

Em um contexto de muita discussão, entre arquivamentos, desarquivamentos, reformulações, com os devidos direcionamentos de “interesses”, (ROMANELLI,

1996, p. 176), com educadores defendendo a “sobrevivência da escola pública” e por outra parte, os “educadores católicos, coadjuvados pelos donos de estabelecimentos particulares” atribuindo o papel da educação à família, foi aprovado o projeto que embasaria a Lei educacional vindoura em 1961.

No tocante a previsão orçamentária para educação pública, a instituição das Diretrizes Educacionais, por meio da Lei Federal de nº 4.024, de 1961, corrobora com a Carta Constitucional 1946, indo um pouco além, uma vez que eleva a participação da União em dois pontos percentuais, trazendo na seção “dos recursos destinados a educação” em seu artigo 92 a previsão de aplicação de 12%, da receita de impostos por parte da União, e, para os demais entes federativos, Estados, Distrito Federal e Municípios, o respectivo percentual de 20% da receita resultante de impostos.

A promulgação desta primeira Lei das Diretrizes Educacionais, inaugura novas possibilidades de enfrentar as problemáticas que historicamente acometiam o acesso à escola pública, uma vez que tal Lei configurava-se em mais uma garantia de que o Estado estaria cumprindo seu dever enquanto provedor do processo educativo público.

Entretanto, a vigência desta Lei foi menor que o lapso temporal empreendido na elaborações e tramitações do projeto da mesma, uma vez que, o início de mais um período ditatorial adiaria novamente as vinculações de recursos para o financiamento da educação.

Consolidando um movimento que margeava os acontecimentos políticos em um processo de disputa pelo poder, crise e interesses econômicos, “restabelecimento da ordem”, diante de “supostas fragilidades” de um governo “democrático”, sobre tudo, frente aos interesses capitalistas, em nome de uma “pátria forte”, segura e ordeira, (dentre outros “argumentos”), instituiu-se novamente um período ditatorial no Brasil, com o Golpe Militar de 1964.

O poder executivo então instituído, conforme afirma Horta, (2001, p. 202), evidencia uma postura contraditória, caracterizando-se como “autoritário e centralizador, sob o ponto de vista político; liberal e privatizante do ponto de vista econômico”. Os interesses reais do governo ditatorial era o cenário político, arcabouço onde repousaria o poder de mando. Nesse sentido inicia-se um novo ciclo de mudanças em toda a legislação brasileira em detrimento dos preceitos que consubstanciaram a CF de 1946.

Além de uma reestruturação curricular emoldurada a concepções que atendessem aos interesses do Regime Militar, uma das marcas mais profundas na área educacional foi a supressão da vinculação de orçamento para o ensino público. Remontando, por um lado o descaso do então regime com a escola pública, e por outra parte reforçando os interesses que já ecoavam contra tal vinculação ainda na tramitação do projeto que havia instituído a Lei das Diretrizes Educacionais (Lei 4.024/61). Por esse viés, tal fato não deixava de ser interessante aos apoiadores e representantes da iniciativa privada, cujo monopólio educacional estava garantido.

As considerações de Horta (2001, 2001, p. 238), apontam os mecanismos de um regime de governo que usava-se de diferentes estratégias para prevalecer

seus interesses. Não obstante, o processo que culminou com a desvinculação da previsão de recursos, com vistas a manutenção e desenvolvimento da escola pública, foi conduzido desde o anteprojeto até a redação final da Carta Constitucional de 1967, sob a batuta do Poder Executivo.

No segundo parágrafo do artigo 168 da CF 1967 evidencia-se o papel atribuído a iniciativa privada. “[...] o ensino é livre à iniciativa particular a qual merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” (FÁVERO, 2001, p. 312). Mesmo havendo uma menção de assistência financeira por parte da União aos sistemas estaduais e do Distrito Federal, (art.169, §2º), ainda assim não há previsão do quanto será destinado. Ao desobrigar-se com a escola pública o Regime de governo circunscreve à legislação mecanismos que obrigam as empresas a manter e custear o ensino de funcionários e seus respectivos filhos.

Em um quadro educacional em crise, configurado pela falta de capacidade de absorção de um contingente que busca na escola qualificação para atender às novas necessidades emergidas do contexto sócio-econômico-político, o governo lança mão de diferentes estratégias na tentativa de “equacionar” a oferta de ensino, (com currículos direcionados aos seus interesses), de modo que o orçamento da União não ficasse comprometido, com a necessidade de ampliação do acesso a educação. Não obstante, as considerações de Romanelli (1996, p. 196), apontam para a preocupação do então governo em relação aos impactos da “expansão do ensino” nas estratégias voltadas às políticas econômicas. Ou seja, a expansão educacional não poderia contrapor-se, ou, representar custos para o erário federal.

Com a edição da Emenda Constitucional número 01 em 1969, pouca coisa muda em relação a obrigatoriedade imposta às empresas no tocante ao ensino, instituiu-se no bojo das ‘reformas’ a contribuição com base no **salário educação**. Não mais com a responsabilidade de também ministrar aulas, as empresas ficariam obrigadas a cooperar com a promoção e desenvolvimento de seus funcionários por meio, dessa ‘nova’ contribuição social, destinada ao financiamento da educação.

Segundo Romanelli (1996, p. 216), as reformas decorridas da referida emenda aprimoraram a forma de “captação de recursos” para a composição do salário educação, que passa a reter percentuais das empresas sobre seus respectivos totais de gastos com a folha de pagamento, estabelecendo ainda critérios de uso pelos entes estaduais e municipais, por sua vez captados e redistribuídos pela União.

No bojo das mudanças conferidas pela promulgação da Emenda Constitucional nº 01 de 1969, está o retorno da veiculação de percentual destinado a educação, entretanto, a obrigatoriedade de previsão orçamentária circunscreve-se aos municípios, que passariam a despende 20% de suas respectivas receitas tributárias, conforme preceitua o disposto no artigo 15, §3º, letra f, da referida Lei. Cabe ressaltar que tal vinculação está no rol de condicionantes da autonomia dos municípios, sendo um dos quesitos para que estes não sofressem intervenção do estado.

Sob influência dos acordos entre o Ministério da Educação brasileiro e a Agência

dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional, acordo conhecido como “MEC-USAID” (ROMANELLI, 1996, p. 225), institui-se a Reforma Universitária, de acordo com os ditames do Regime de Governo, que por sua vez, ao mesmo tempo em que toma consciência da necessidade de expansão do acesso ao ensino em seus diferentes níveis, contraditoriamente, não se coloca como fomentador do processo de custeio da educação pública.

Vem, no bojo da Reforma Universitária, dentre vários decretos, a promulgação da lei 5.537/68, que cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), com a finalidade de captar e redistribuir os recursos necessários ao desenvolvimento do ensino e pesquisa. Fica instituído, conforme preceitua o artigo primeiro da referida Lei, o **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**, (FNDE), cujo papel seria gestar a captação e distribuição dos recursos para todos os níveis de ensino, desde que atendidas às exigências estabelecidas pela determinação governamental, conforme assinala Romanelli (1996, p. 227).

A vinculação de recursos confere um papel de centralidade à União no tocante a concentração e redistribuição dos valores destinados ao custeio do ensino, além de condicionar ao uso racional e prático da produção de conhecimento, fato que refletiria nos currículos, de todos os níveis, como também nas “estratégias” para ingresso no ensino superior.

Nesse contexto, conforme preceitua o artigo 4º da lei 5537/68, a composição do Fundo Nacional Do Desenvolvimento da Educação fica atrelada: aos recursos orçamentários; os provenientes de incentivos fiscais; 20% do Fundo Especial da Loteria Federal; 30% da receita líquida da Loteria Esportiva Federal; os recursos do Salário Educação; dentre outros repasses oriundos dos estados, Distrito Federal e municípios.

A publicação das Diretrizes Educacionais reiterou o disposto na EC 01 de 1969 em amplos aspectos, dentre os quais a obrigatoriedade de veiculação de percentual mínimo do município destinado ao desenvolvimento e manutenção de seus sistemas de ensino. Ficando estes obrigados a aplicar no ensino primário no mínimo “20% das transferências que lhes couberem no Fundo” (BRASIL, Lei, 5692 de 1971, art. 50).

Eis que, aporta-se a década de 1980 e aspectos que remontam, em parte, ideários já vistos na edição do Manifesto Dos Pioneiros da Educação, no tocante à vinculação de fontes de recursos para o financiamento educacional, incorporados à época na CF de 1934, que a partir dessa década (1980), retomam a trajetória que cuja consolidação ocorre com o advento da CF de 1988.

As reivindicações, por um sistema educacional que atendesse a demanda, custeado pelo Estado, com currículos adequados às transformações sócio-político-culturais, mas que formassem sujeitos autônomos, críticos, com liberdade de expressão; dentre tantas outras demandas, por justiça, igualdade, participação, democracia, adentram na década de 1980. Período marcada por movimentos sociais, movimentos político-partidários, e de categorias de profissionais da educação, que por

sua vez, apontavam para a necessidade de mudança, em detrimento de um Regime que cada vez mais perdia forças diante do contexto político, social e econômico que se estabelecia.

Seja pela pressão dos movimentos, seja pelo fortalecimento do poder político dos estados, conforme destaca, Farenzena (2006, p. 55), “após o restabelecimento das eleições diretas para governador”, as relações de forças entre os entes federados e a União são redesenhadas.

A partir desse “divisor de águas” (FARENZENA, 2006, p.55), cada vez mais os entes da federação, em especial os estados, passariam a buscar mais espaço nas “fatias” do orçamento da União, cuja crise econômica apontava para a falência do regime centralizador adotado pelo governo militar. Não obstante, o escopo dos movimentos apontava para a necessidade de descentralização e autonomia dos entes que compõe a federação.

Na área educacional uma significativa mudança recolocaria definitivamente a previsão orçamentária no arcabouço legislativo, com participação do erário federal, fato que ocorreu com a alteração do texto Constitucional de 1967 pela Emenda Constitucional nº 24 de 1983, que por sua vez, passa a vincular a participação de recursos tributários da União não inferior a 13 pontos percentuais, e vinte e cinco por cento relativos a obrigatoriedade de previsão orçamentária dos estados, Distrito Federal e dos municípios, das receitas resultantes dos respectivos impostos .

Nesse sentido, a EC 24 de 1983, conhecida como “Emenda Calmon” (PINTO e ADRIÃO, 2006, p. 27), confere novos ares ao processo de financiamento do ensino público brasileiro, uma vez que acresce ao artigo 176 da Carta de 1967, (BRASIL, 1983), o parágrafo quarto que delibera sobre a vinculação de percentuais orçamentários envolvendo todos os entes federativos consubstanciando um processo de corresponsabilidade para garantia do desenvolvimento e manutenção do ensino oferecido pelo Estado.

A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

O ‘grito’ por participação nas tomadas de decisão, por descentralização das esferas do poder, pela diminuição das desigualdades sociais, pela garantia dos direitos individuais, severamente tolhidos pelo regime ditatorial, consubstanciou o fim do Governo Militar e, por conseguinte, o início de um processo democrático, cujo, período de transição, é traduzido por Farenzena (2006, p. 59), como uma intensa busca por democratização de direitos e acessos, como também a constituição de uma sociedade mais igualitária.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, aspectos relativos aos direitos sociais ganham relevo, dentre outros tantos, o direito a educação, conforme preceitua o artigo 6º da CF/1988, corroborado pelo artigo 205, cujo caput delibera “a educação como direito de todos e dever do Estado e da família”, (BRASIL, 2010).

O dever do Estado com a educação explicita-se na sua responsabilidade em garantir as condições de acesso, permanência e manutenção necessárias ao desenvolvimento do ensino, principalmente no que se refere às diferentes modalidades que estão no bojo da educação básica, que compreende a educação infantil, ensino fundamental e médio, como também oportunidade de acesso aos níveis superiores de ensino, conforme preceitua o Art.208 da Carta Constitucional vigente.

No tocante a organização dessas diferentes modalidades que compõem o sistema de ensino brasileiro, a CF de 1988 delibera em seu artigo 211 um regime de colaboração que possibilite a articulação entre as responsabilidades de cada Ente em relação à assistência técnica e financeira circunscrita as atribuições educacionais de cada território, não obstante a redação vigente no primeiro parágrafo do art. 211, conferido pela Emenda constitucional nº14 de 1996, remete ao papel da União.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 2014).

Os parágrafos que seguem, ainda dentro do mesmo artigo, versam sobre as prioridades de atuação de cada ente, ou seja, cabe aos municípios a atuação prioritária na educação infantil e ensino fundamental e aos estados, no ensino fundamental e médio. A atuação da União se estabelece com as instituições públicas federais e no apoio técnico e financeiro aos demais sistemas.

As atribuições de cada **ente** da federação tomam ênfase a partir da criação dos **fundos de financiamento**, (FUNDEF e FUNDEB), uma vez que a (re) distribuição e uso dos recursos vinculados à educação, orientam-se, dentre outros critérios, pela prioridade de atendimento dos respectivos sistemas de ensino. Esse modelo de financiamento realoca recursos de acordo com a atuação de cada rede de ensino, sendo que a União, baseada em critérios específicos, oferece possibilidades de suprir os fundos de financiamento com vistas, teoricamente, a equilibrar a oportunidades educacionais em âmbito nacional.

No tocante ao financiamento do ensino oferecido pelo Estado, o artigo 212 da CF/1988 aponta seu papel como provedor do direito a esse acesso.

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 2014).

A partir da promulgação da CF/1988 o papel do Fundo Nacional de Desenvolvimento Da Educação (FNDE), criado em 1968, pela lei 5.537, reformulado pelo Decreto 872/69, ganha notoriedade já que passa a gerir todas as ações relacionadas às diferentes modalidades que configuram o processo de financiamento da educação pública.

O FNDE articula a participação da União no provimento da educação básica, em atenção ao exercício de suas funções supletivas e redistributivas para com os entes subnacionais. Sua atuação se estende ainda, a processos de aquisição de materiais, (compra), para as redes de escolas e desenvolvimento de programas e projetos, com vistas à alocação de recursos, tais como: Plano de Ações Articuladas (PAR); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE); dentre outros, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância); além de atuação específica acerca da operacionalização de recursos do Salário Educação e dos fundos de financiamento, Fundef/Fundeb e do Fies.

A partir desse levantamento histórico foi possível constatar que a capacidade atendimento, assim com as pretensões de expansão do acesso à educação, historicamente compõe um quadro de dependência de vinculação de recursos para o financiamento desse processo, não obstante o Estado brasileiro configurou-se como provedor do ensino público e obrigatório.

Constata-se que a educação básica, muito embora seja financiada por recursos que envolvem as três esferas de governo, ainda assim estados e municípios empreendem os maiores esforços, seja pelos maiores percentuais de vinculação de recursos, seja pelas atribuições e o 'poder normativo' da União, historicamente vinculando percentuais menores em detrimento dos entes subnacionais. Sendo que o foco de aplicação de recursos educacionais do ente federal configura-se prioritariamente no rol de suas atribuições, ou seja, na rede federal.

As políticas de financiamento da educação básica tiveram suas maiores conquistas a partir da promulgação da CF de 1988, sobretudo a partir da criação dos fundos de financiamento Fundef/Fundeb que operacionalizaram a composição, (re) distribuição e uso dos recursos constitucionalmente vinculados corroborados pela Lei 9394/1996.

Os desafios atuais abarcam-se ainda, em universalizar o acesso à escola a todo cidadão brasileiro, e sobretudo todo adequar o sistema de financiamento aos indicadores que agregam qualidade e equidade à educação oferecida pela escola pública.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria de Arruda. História da educação. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL, Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de Novembro de 1942. Disponível em: < <http://goo.gl/0SqO17> >. Consulta em 21/10/14.

_____. Emenda Constitucional N° 1 de 1969. Disponível em: < <http://goo.gl/DwljPs> >. Acesso em 31/09/2014.

_____ Emenda Constitucional nº24 de 1983. Disponível em: < <http://goo.gl/gjMHlu> >. Acesso em 05/11/2014.

_____ Lei das Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996. Disponível em: < <http://goo.gl/3YQoF> >. Consulta em 20/11/2014.

_____ Lei nº 5.537, de 1968. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP). Disponível em:< <http://goo.gl/U95I5m> >. Acesso em 31/09/2014.

_____ Lei nº 5.692, de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: < <http://goo.gl/mliQY0> >. Acesso em 31/09/2014.

_____ Lei nº 7.348, de 24 de Julho e 1985. Disponível em: < <http://goo.gl/sv2cvP> >. Acesso em 05/11/2014.

_____ Secretaria do Tesouro Nacional–STN. MCASP. Disponível em: < <http://goo.gl/g6Gts3> >. Consulta em 06/11/2014.

_____ Portal do FNDE. Disponível em:< <http://goo.gl/Q1kL4A> >. Consulta em 18/11/2014.

CURY, Carlos Alberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In. A educação nas constituições brasileiras 1823-1988. FÁVERO, Osmar (org). 2º Ed. Campinas, SP. 2001.

GHIRALDELLI, Paulo Junior. História da educação brasileira. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HORTA. José Silvério Baía. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In. A educação nas constituições brasileiras 1823-1988. FÁVERO, Osmar (org). 2º Ed. Campinas, SP. 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A educação na Assembleia Constituinte de 1946. In. A educação nas constituições brasileiras 1823-1988. FÁVERO, Osmar (org). 2º Ed. Campinas, SP. 2001.

PILETTI, Nelson. História da educação no Brasil. Ed. Ática. São Paulo. 1990.

PINTO, José Marcelino de Resendo, ADRIAO, Theresa. Noções gerais sobre o financiamento da educação. 2006. Disponível em: < <https://goo.gl/2zWmLU> > Acesso em: 15/11/2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil: (1930/1973) –18.ed. Petrópolis: Vozes. RJ 1996.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In. A educação nas constituições brasileiras 1823-1988. FÁVERO, Osmar (org). 2º Ed. Campinas, SP. 2001.

ROSSI Ednéia Regina. RODRIGUES, Elaine. NEVES, Fátima Maria, Fundamentos históricos da educação no Brasil / organizadoras. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/t3xnk3> >. Consulta em 14/10/2014.

SILVA, Diana de Cássia. As reformas Pombalinas, e seus reflexos na constituição dos mestres de primeiras letras no termo de Mariana. In. Histórias de práticas educativas. VAGO, Tarcísio Mauro. OLIVEIRA, Bernardo Jefferson, (organizadores). BH. Ed. UFMG, 2008.

SUCUPIRA, Newtom. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In. A educação nas constituições brasileiras 1823-1988. FÁVERO, Osmar (org). 2º Ed. Campinas, SP. 2001.

O PATRIMÔNIO CULTURAL NO CONTEXTO DAS NOVAS RURALIDADES DO SEMIÁRIDO NORDESTINO

Gerciane Maria da Costa Oliveira

Docente do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo
Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA
Mossoró/RN

Kyara Maria de Almeida Vieira

Docente do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo
Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA
Mossoró/RN

Gionara Bruna Alves de Oliveira

Graduanda do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo
Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA
Mossoró/RN

RESUMO: A presente pesquisa, realizada no programa de Iniciação Científica- PICI/UFERSA e inscrita no projeto “Para além das fazendas em pedra e cal: um estudo sobre o Patrimônio Rural (Ambiental e Cultural) do Semiárido Nordeste”, contemplado pelo edital CNPq N° 01/2016, tem por objetivo principal problematizar a abrangência do conceito de patrimônio rural no contexto do Semiárido Nordeste, tomando como enfoque os aspectos da cultura na comunidade rural Soledade, município de

Apodi – RN. Concebido como um conjunto de elementos, tangíveis e intangíveis, móveis e imóveis, naturais, arquitetônicos, artístico, paisagísticos, expressivos dos modos de vida dos grupos sociais que habitam os territórios campestres (TOGNON, 2010), o patrimônio rural tem se apresentado como um vetor, fonte e/produto estratégico de desenvolvimento, ao mostrar potencialidades de sustentabilidade econômica na medida em que “as políticas culturais de conservação do patrimônio tendem hoje cada vez mais a ser, ao mesmo tempo, também políticas de ordenamento do território e de desenvolvimento” (REIS, 1979, p.79). Ao tomar o Lajedo de Soledade como um patrimônio rural, no sentido de ele se configura como um bem tanto material como imaterial, busca-se compreender como este espaço se constitui como um lugar de memória para a comunidade, promovendo a elaboração de identidades e práticas de reconhecimento. Identificando o importante papel do Museu do Lajedo de Soledade pelos aspectos social, cultural e educativo, espera-se com a presente pesquisa refletir sobre a relação entre comunidade e Lajedo de Soledade.

PALAVRA – CHAVES: Patrimônio rural; Cultura; Lajedo de Soledade.

ABSTRACT: The present research, carried out in the program of Scientific Initiation - PICI

/ UFERSA and enrolled in the project “Beyond the farms in stone and lime: a study on the Rural (Environmental and Cultural) Heritage of the Northeastern Semi-arid”, contemplated by edital CNPq N° 01 / 2016, has the main objective to problematize the concept of rural heritage in the context of the Northeastern Semi - arid, focusing on aspects of culture in the Soledade rural community, Apodi - RN municipality. Conceived as a set of elements, tangible and intangible, movable and immovable, natural, architectural, artistic, landscape, expressive of the ways of life of the social groups that inhabit the rural territories (TOGNON, 2010), rural heritage has presented itself as a vector , a source and / or strategic product of development, by showing potential for economic sustainability insofar as “cultural policies for heritage conservation are increasingly becoming, at the same time, territorial planning and development policies” (REIS, 1979, p.79). By taking the Lajedo de Soledade as a rural patrimony, in the sense that it is both material and immaterial, it seeks to understand how this space constitutes a place of memory for the community, promoting the elaboration of identities and practices recognition. Identifying the important role of the Museum of Lajedo de Soledade for social, cultural and educational aspects, it is expected with this research to reflect on the relationship between community and Lajedo de Soledade.

KEYWORDS: Rural patrimony; Culture; Lajedo de Soledade.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visou refletir sobre o conceito de patrimônio cultural no meio rural, atentando para as suas diferentes dimensões, materiais e imateriais, no município de Apodi, Rio Grande do Norte, mais especificamente na localidade de Soledade.

Com as mudanças assistidas no campo brasileiro desde os anos de 1960, período da modernização da estrutura agrária no país (SILVA, 1999), as manifestações artísticas culturais rurais na contemporaneidade vêm redimensionando seu caráter no que diz respeito aos seus símbolos, artefatos e práticas, exigindo, nestes termos, abordagens alternativas que fujam dos esquemas analíticos puristas “folclóricos” calcados numa concepção unicista e orgânica de sociedade.

Os intercursos e fluxos entre “elementos do rural” e “elementos do urbano” ensejam, portanto, um campo heteróclito de saberes e fazeres, não coeso, que sobrepõem aspectos que remetem ao aporte residual tradicional, como também às possibilidades produtivas, reprodutivas e comunicacionais inusitadas, proporcionadas, sobretudo, pela inserção das novas tecnologias no mundo rural.

Ao focar as manifestações do meio rural se busca considerar a extensão e as múltiplas facetas deste objeto, tendo em vista sua configuração atual que correlaciona bens culturais, dinâmicas mercantis, suportes e linguagens tecnológicas. Nestes termos, não se pode mais encarar o rural como bolsões marginalizados, situados nas franjas do panorama da modernidade urbana, nas quais o imaginário intelectual pensava encontrar o residual da origem da nação.

Em meio a esta figuração contemporânea do campo, o conceito de patrimônio

permite pensar a realidade cultural do meio rural sob a expansão da compreensão do seu termo mais tradicional, restrito às estruturas arquitetônicas oriundas do meio urbano. A amplitude do sentido de patrimônio permite englobar elementos “imateriais” e “vivos” que compõem cotidiano das populações rurais (costumes, utensílios, paisagens, formas de linguagem, modos de produção etc.).

Com efeito, as concepções que norteiam a compreensão de patrimônio cultural na contemporaneidade escapam à tradição folclorista de mera salvaguarda e sacralização de bens do passado, fato que leva aos próprios organismo nacionais e locais se voltarem para os elementos designados como vivos e atuais, “[...] em razão da propriedade de serem processuais, enfim, virtuais” (FARIAS, 2010 p.10).

No caso da pesquisa em questão, identificou-se como um importante aspecto o Lajedo de Soledade, sítio arqueológico localizado na Chapada do Apodi, no qual se permite observar inscrições e pinturas rupestres gravadas há cerca de três mil anos que assinalam para modos de vida dos primeiros habitantes do Rio Grande do Norte, além de viabilizar a compreensão da história da formação geológica do Semiárido Nordeste.

Neste sentido trata-se de compreender como este espaço se constitui como um lugar de memória para a comunidade, promovendo a elaboração de identidades e práticas de reconhecimento.

O desenvolvimento desta pesquisa permite avançar no estado da arte dos estudos sobre patrimônios culturais das populações do Semiárido Nordeste. Considerando os escassos trabalhos sobre o tema do “patrimônio rural”, enfoca-se a importância da realização desta pesquisa, no sentido de que ela, juntamente com outras investigações, abre caminho para um novo campo de análises no/ do contexto brasileiro.

Tendo em vista que este debate tem considerável lastro nas pesquisas europeias, cabendo destaque para Portugal, este que capitaneia grande parte dessas produções, torna-se relevante que essas problemáticas possam ser inseridas na agenda acadêmica brasileira, em função do potencial campo empírico que apresentamos, em termos das multifacetadas do patrimônio rural.

É válido destacar ainda a importância da consciência patrimonial como reconhecimento dos valores culturais e da memória social de determinados grupos sociais. No caso do contexto rural, a descentralização das discussões sobre patrimonialização do meio urbano para o campestre – dinâmica que levou ao próprio alargamento do termo “patrimônio” originalmente reduzido a edificações citadinas –, põe em destaque outro aspecto, a atuação deste conjunto de bens, práticas e valores na promoção do desenvolvimento sustentável e local.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O conceito de patrimônio rural

Originalmente a palavra patrimônio faz referência à herança paterna, ao se reportar a transmissão de bens materiais de pais para filhos. Preservado até os dias atuais este significado, a abrangência do termo como herança social ocorreu inicialmente na Europa como reação ao impacto da Modernização e da Revolução Industrial, dada a necessidade posta de preservar a memória de grupos sociais em suposto risco de desaparecimento.

Além de responder a estes processos intensos de mudança sociais, a emergência da consciência patrimonial encontrou lastro na formação do Estado Nacional burguês. “Foi na França, no final do século XVIII, que o Estado tomou para si a tarefa de preservar legalmente determinados bens, enquanto representações da nação, ou enquanto elementos a partir dos quais seria possível construir a ideia de unidade nacional” (SALVADORI, 2014, p.7). Naquele momento, as políticas de preservação se voltaram restritamente para os aspectos materiais e tangíveis. De modo geral, se considerava patrimônio histórico e cultural o que exibisse certa monumentalidade, não necessariamente pelas suas dimensões, mas pela função simbólica que cumpria (obras históricas, esculturas, colunas etc.).

Nos anos de 1980, as definições para patrimônio tendem a se tornar mais amplas, ao se servir de discussões culturais provocadas por diferentes domínios das Ciências Humanas. Neste sentido, se passou a considerar patrimônio não apenas os bens “materiais”, mas também os “imateriais”, suplantando a noção clássica patrimonial associada a edificações e à arquitetura (eminentemente urbanas).

A partir da década de 1990, as preocupações de vários grupos e movimentos sociais, como também de várias entidades nacionais e internacionais irão se voltar para o patrimônio cultural e artístico imaterial. Diante das tensões em se definir critérios para se estabelecer e salvaguardar a cultura imaterial (ALVES, 2010), a Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da Unesco, celebrada em 2003, em seu artigo 2º irá definir que

Entende-se por patrimônio cultural imaterial as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhe são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos, reconhecem como parte integrante do seu patrimônio imaterial. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado por grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e a criatividade humana. O patrimônio imaterial, como foi definido acima, se manifesta nos seguintes campos: a) tradições e expressões orais; incluindo o idioma como veículo do patrimônio cultural imaterial; b) expressões artísticas; c) práticas sociais, ritos e atos festivos; d) conhecimentos e práticas relacionadas à natureza e ao universo; d) técnicas artesanais tradicionais (Unesco, 2003).

Na esteira desta discussão, se pôs em evidência a categoria de patrimônio rural. Considerando a inter-relação entre natureza, identidade e cultura, o patrimônio rural sobrepõe linhas discursivas que debatem a salvaguarda de valores, práticas, crenças dos povos do campo, assim como do meio que esses povos habitam e interagem. Este debate reatualiza elementos provenientes da esfera do estudo patrimonial, assim como do discurso da “consciência preservacionista” promovido pelos movimentos sociais e organizações não governamentais ambientalistas, originalmente na década de 1980 (PELEGRINI, 2006).

Concebido como um conjunto elementos, tangíveis e intangíveis, móveis e imóveis, naturais, arquitetônicos, artístico, paisagísticos, expressivos dos modos de vida dos grupos sociais que habitam os territórios campestres (TOGNON, 2010), o patrimônio rural tem se apresentado como um vetor, fonte e/produto estratégico de desenvolvimento, ao mostrar potencialidades de sustentabilidade econômica na medida em que “[...] as políticas culturais de conservação do patrimônio tendem hoje cada vez mais a ser, ao mesmo tempo, também políticas de ordenamento do território e de desenvolvimento” (REIS, 1979, p.79).

Desta feita, o espaço rural não está fora ou imune a essas transformações e significações dos territórios, do desenvolvimento. Constata-se que, diferente do que fora pensado e proposto pelas prerrogativas iniciais de preservação na Europa do século XIX,

“[...] a patrimonialização da cultura popular atual se insere no cômputo dos circuitos das diferentes escalas da economia simbólica. Inclusive não apenas colaborando na inserção de tais bens, mas reforçando sua diferença na esfera pública configurada para o movimento fremente das aparências” (FARIAS, 2010, p.11).

A ressignificação das identidades culturais, portanto, não se tece somente na afirmação de valores comuns que remontam a um passado social ou a uma origem monumental. A produção das identidades culturais se constrói no campo de intercessão destes aspectos que põem em confronto, o local e o global (HALL, 2001), a tradição e a modernidade (GIDDENS, 1991), o simbólico e o econômico, as várias apropriações, ressignificações, e recepções do patrimônio material e imaterial.

2.2 Lajedo de soledade como patrimônio rural

O Lajedo de Soledade é um patrimônio cultural do Rio Grande do Norte, que fica localizado na comunidade do distrito Soledade, situado no Semiárido Potiguar em área de caatinga, mais especificamente na chapada do Apodi/RN, distante 12 km da cidade de Apodi e aproximadamente 76 km de Mossoró/RN.

As primeiras descobertas do sítio arqueológico Lajedo de Soledade ocorreram na década de 1970, contudo o processo de preservação e visitação do local foi iniciado na década de 1990, por meio de um projeto realizado pela Associação Amigos do Lajedo da Soledade (AALS), com o apoio da PETROBRÁS.

Posteriormente a AALS transforma-se em Fundação Amigos do Lajedo de

Soledade (FALS) dando continuidade ao objetivo cuidar da herança histórica, cultural e natural do Lajedo de Soledade.

Anterior às pesquisas realizadas no Lajedo, a comunidade de Soledade tinha como atividade econômica central a exploração de calcário na própria região do Lajedo. Com a valorização e reconhecimento deste espaço a preservação do sítio arqueológico foi posto em pauta, tornando a FALS um agente importante de proteção ambiental.

O sítio arqueológico do Lajedo impressiona pelas histórias de tribos antigas e registros ainda hoje intocáveis. Desde os riscos nas pedras com suas formações únicas até as mais marcantes inscrições rupestres feitos pelos homens primitivos, são várias as manifestações que remontam aos costumes dos primeiros habitantes dessa região. Segundo Maia (2003, p. 60):

No Lajedo de Soledade há uma beleza representada pelas rochas que formam grutas, canyons, passagens estreitas, cavernas de acesso aparentemente impossível, mas que são imensos salões. Uma visão espetacular, que se completa com o fascínio das pinturas e gravuras.

O Lajedo da Soledade encontra-se dividido em três áreas, cada uma com sua particularidade: Urubu, Araras e Olho d'água. As ravinas, por sua, vez, são estruturas de formação calcária que sofreram processo de erosão, permitindo o depósito de sedimento de material e crescimento da vegetação. Com o intuito de reconhecer o trabalho dos moradores da comunidade que atuaram na luta pela preservação do Lajedo, as ravinas foram denominadas de Ravina da Dodora, Ravina do Peninha e Ravina do Leon.



Imagem 1- Inscrições rupestres do Lajedo
Arquivo pessoal das autoras, 2018



Imagem 2- Ravinas do Lajedo
Arquivo pessoal das autoras, 2018

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a construção dos dados da pesquisa foram utilizados procedimentos de

caráter sócio antropológico como a prática etnográfica, técnicas de entrevista e roteiros de observação.

Como primeira etapa do percurso metodológico, o levantamento bibliográfico se incumbiu de reunir os dispersos trabalhos que refletem sobre o patrimônio rural, (obras de cunho teórico e empírico), a fim de situar a nova pesquisa no vasto campo de discussão sobre o assunto.

Na fase posterior, foi realizada a pesquisa documental de dados secundários sobre o Lajedo de Soledade. Estas informações foram buscadas nos institutos local e estadual que abordem a questão do patrimônio, além do Museu do Lajedo de Soledade, instituição vinculada ao sítio arqueológico que se localiza em sua área de abrangência.

A pesquisa de campo, por sua vez, assumiu um caráter etnográfico, e neste sentido é importante considerar o arcabouço teórico-metodológico deste método que envolve procedimentos e técnicas específicas. A imersão do/a pesquisador/a na realidade do pesquisado se torna condição fundamental para a observação e construção dos dados, tendo em vista que neste contato o/a pesquisador/a segue até onde seja possível o horizonte de significados do outro, não precisando necessariamente se fixar lá.

Mais do que a busca obsessiva pelo acúmulo de detalhes, o método etnográfico prioriza a atenção para com esses detalhes, compreendendo que em algum momento estes fragmentos da realidade podem se organizar num todo, ao ponto de oferecer pistas interessantes para a formulação de um novo entendimento. Isto significa incluir como processo metodológico de um estudo empírico a observação participante, entrevistas, história de vida e outros.

Por observação participante se entende uma técnica de captação de dados menos estruturada nas Ciências Sociais que tem como finalidade compartilhar de modo consciente e regular, conforme as circunstâncias permitam as tarefas da vida, a dinâmica social, de um grupo de pessoas. Ela se vale do exercício mais elementar de pesquisa que é a observação, e do trabalho descritivo que obrigatoriamente a acompanha. Sobre as questões que envolvem este procedimento, se infere que “Podemos obter muita coisa de observações mais simples, menos analisadas. A proporção adequada entre descrição e interpretação é um problema real que cada um que descreve o mundo social tem de resolver ou enfrentar” (BECKER, 2007, p. 110).

As entrevistas, por sua vez, são utilizadas enquanto instrumentos favoráveis à apreensão da realidade, muito embora fatores como quebra da espontaneidade, conhecimento sobre o assunto, autocensura e outros fatores idiossincráticos representam fontes potenciais de desafios para a realização da pesquisa. Não se impondo como um roteiro completamente fechado, a escolha por entrevistas semi-estruturadas se deu no intuito de serem somente o pontapé inicial, pois as falas dos colaboradores podem trazer elementos que permitem a formulação de novas perguntas de cunho mais aprofundado.

Assim, a atenção para o que será dito é de fundamental importância, no sentido de

que a continuidade “natural” da conversação delinhe o próprio segmento da dinâmica, sem a necessidade de impor “perguntas ingenuamente egocêntricas” (BOURDIEU, 1997), que somente visam o preenchimento de um questionário previamente formulado.

Durante a coleta de dados da pesquisa, foram realizadas entrevistas com 4 moradores da comunidade de Soledade/Apodi-RN, sendo todos declarados do gênero masculino. Dois dos entrevistados trabalham como guia do Lajedo, com idade de 30 a 35 anos. Os demais entrevistados são moradores de Soledade, desde o período anterior ao Lajedo tornar-se um espaço preservado: esses moradores têm a idade de 80 a 83 anos. Os entrevistados serão remetidos no texto como participantes 1, 2, 3 e 4.

As entrevistas tiveram como intuito entender se o Lajedo de Soledade é considerado pela comunidade como um espaço de memória e de elaboração de pertença e reconhecimento. As duas primeiras entrevistas foram realizadas no dia 23 de março de 2018, as outras no dia 09 de julho de 2018. Posteriormente à realização das entrevistas foi feita a transcrição e a análise desses dados.

4 | RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados encontrados na presente pesquisa são produtos da conjugação de dados obtidos a partir da realização da pesquisa bibliográfica e do trabalho de campo (observação participante e a realização de entrevistas). A pesquisa bibliográfica feita a partir dos conceitos de “patrimônio rural”, “Cultura” e “Lajedo de Soledade” viabilizou o entendimento sobre as várias definições de patrimônio e a compreensão sobre as culturas advindas na comunidade rural em meio a esta figuração contemporânea do campo.

O conceito de patrimônio permitiu pensar a realidade cultural do meio rural sob a expansão da compreensão do seu termo mais tradicional, restrito às estruturas arquitetônicas oriundas do meio urbano. A amplitude do sentido de patrimônio abrangeu elementos “imateriais” e “vivos” que se relacionam ao cotidiano das populações rurais.

As entrevistas com os moradores da comunidade do Lajedo, por sua vez, possibilitaram compreender os sentidos e a importância do Lajedo para essas pessoas. A partir das falas entrevistados foi possível perceber que o reconhecimento da importância do sítio arqueológico de Soledade foi algo tardio e que antes da criação da Associação Amigos do Lajedo de Soledade (AALS) e do projeto de preservação da Petrobras que resultou na construção do Museu do Lajedo de Soledade, ambos fundados na década de 1990, a maioria das pessoas utilizavam este espaço individualmente apenas para exploração e lazer.

Mesmo com a convivência cotidiana com as gravuras e inscrições que podem ser observadas nas rochas e cavernas do Lajedo, os moradores argumentavam que estas manifestações não tinham para eles significados. Somente com o trabalho posterior de educação patrimonial promovido pelo Museu foi possível encontrar sentidos para

essas imagens e grafias.

Como relata o participante 2:

Conheço, esse lajedo daqui, eu nasci e me criei aqui, eu sempre andava muito no Lajedo. A gente via essas coisas que tinha no lajedo, mas pra nós que mora [sic] aqui não tinha novidade, não via nada. Mas o povo que vinha de fora achava que era uma coisa muito importante e a gente achando que era besteira (...)

Percebe-se que o fluxo de visitantes ao Sítio arqueológico vindos de outras cidades, estados e até mesmo outros países também foi um fator que despertou o interesse da comunidade para aquele espaço e para a importância da sua preservação. A convivência íntima com e naquele espaço, o acesso cotidiano ao Lajedo levava a uma naturalização e familiarização que nem sempre foram acompanhadas pela educação patrimonial ou processos formativos sobre a história e singularidade do lugar.

Nascer e se criar no Lajedo permitiu conhecimentos outros, mas foi preciso o contato com “os de fora”, para que a relação de pertença e de valorização do seu território pudesse ganhar outros contornos. Não porque só “os de fora” pudessem possibilitar essa valorização do espaço, mas porque é olhar de estranhamento de quem vem de fora passou a produzir significados diferentes para aqueles desenhos, afloramentos, pinturas, até então tão comuns aos olhos dos/as moradores/as de Soledade.

Foi “o povo que vinha de fora” que estimulou outros processos de identificação com o Lajedo, já que estes não são acabados, e dependem do contato com a diferença, pois

[...] as identificações não são, nunca, plenamente e finalmente feitas; elas são incessantemente reconstituídas e, como tal, estão sujeitas à lógica volátil da iterabilidade. Elas são aquilo que é constantemente arregimentado, consolidado, reduzido, contestado e, ocasionalmente, obrigado a capitular. (BUTLER apud HALL,2005, p.:130).

Saindo da condição de não percepção da importância do lugar, a partir das políticas públicas, dos projetos de formação sobre e de estruturação realizados no Lajedo, os moradores assinalam transformações que a localidade alcançou a partir da visitação daquele espaço, agora enquanto um patrimônio histórico e natural.

Conforme a fala do participante 1:

(...) O lajedo faz parte de cada morador da comunidade. Porque é uma fonte de renda. Tanto para quem trabalha diretamente como os guias, as pessoas da fundação ou indiretamente que é a questão dos comércios. É uma fonte geradora de renda.

Neste sentido, o crescimento econômico advindo de atividades associadas ao turismo como o artesanato e o comércio local são perceptíveis, e junto a isso, a construção da estrada asfaltada que liga a comunidade à sede do município de Apodi, assim como o tratamento da água consumida pela localidade, é relacionada pelos entrevistados como “benfeitorias” decorrentes das atividades desenvolvidas pelo Lajedo de Soledade.

Por isso Arantes (2004, p. 18), ao defender a sustentabilidade da proteção do patrimônio imaterial brasileiro, alerta sobre a necessidade das populações que participam ações para a salvaguarda e proteção de seu patrimônio (material e imaterial): que devem ter a preocupação a conservação do meio ambiental e material, acesso às mudanças políticas na sociedade local, a formação de novos agentes para a preservação patrimonial, a participação nos registros e possíveis inventários, bem como a defesa dos seus direitos de autoria.

Essa participação da população na proteção e salvaguarda de seu patrimônio (material e imaterial), possibilita a ampliação das relações que poderão ser estabelecidas com o patrimônio. Sobre isso, o participante 2, que outrora percebeu as coisas do Lajedo como “besteira”, destaca:

Com a interação com pessoal, a cultura que antepassados queria [sic] repassar pra gente, é uma cultura riquíssima, Vamos dizer assim: o conhecimento que você tem sobre cinco ciências. Você fala da paleontologia: a questão dos animais que habitaram aqui; a geologia: a questão das rochas; arqueologia, que é a questão das pinturas rupestres; a sociologia e a espeleologia que é a questão das cavernas. Tudo isso é questão de cultura, questão de informação, questão de convivência.

A narrativa acima demonstra não apenas uma mudança na relação com o Lajedo (antes visto como besteira). Mas, o participante 2 assume o lugar de uma fala autorizada e fundamentada sobre seu espaço; a partir da convocatória de vários saberes, da riqueza histórica, natural e cultural que ele identifica no espaço, dar-se a elaboração de pertença e reconhecimento, deixando o Lajedo de ser um lugar que “não tinha novidade”, só de ‘besteira’, para ser um espaço de memória.

Os resultados da pesquisa acerca do Lajedo de Soledade permitem a constatação do papel fundamental da Educação Patrimonial, posto que:

A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e os adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA et al, 1999, p. 6)

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificar, reconhecer, valorizar, conservar o patrimônio sertanejo constitui uma tarefa fundamental para dinamização econômica, social e cultural dos territórios do semiárido rural, com vistas a diversificar as atividades desse meio caracterizado pela grande dependência dos recursos naturais e apresentação de indicadores sociais mais baixos do país.

A presente pesquisa, nestes termos, tem significativa contribuição para o desenvolvimento social e científico do Semiárido Nordeste, especialmente, do estado do Rio Grande do Norte. O desenvolvimento desta investigação permitirá avanço no

estado da arte dos patrimônios culturais das populações do Semiárido Nordeste.

Além disso, a ressignificação das identidades culturais do campo dentro desta configuração das novas ruralidades (SILVA, 1999), pressupõe o conhecimento dos elementos simbólicos e materiais que representam modos de vida das populações rurais do semiárido, na sua pluralidade e diversidade.

Neste sentido, a educação patrimonial se apresenta como alternativa interessante para a apreensão de saberes diferenciados que se estendem dos espaços formais de produção de conhecimento aos informais, possibilitando não apenas um reconhecimento vazio e artificial desses povos enquanto sujeitos históricos. Mas, uma educação patrimonial balizada nos processos ativos de conhecimento, valorização e apropriação de sua cultura, a fim de que possam construir maneiras de melhorar suas vidas, sua relação consigo e com o mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elder Patrick Maia. Diversidade Cultural, Patrimônio Cultural Material e Cultura Popular: a Unesco e a Construção de um Universalismo Global. In. **Revista Sociedade e Estado**. Vol. 25, nº 3, Setembro/Dezembro, 2010.

ARANTES, Antonio Augusto. O patrimônio imaterial e a sustentabilidade de sua salvaguarda. In. **RESGATE**. Revista de Cultura. Campinas: CMU/ Unicamp, nº. 13, 2004.

BECKER, Howard S. **Segredos e Truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FARIAS, Edson. O que pode a triangulação entre dinheiro, expressões culturais e esfera pública nos dizer sobre diversidade e universalidade? In CASTRO, Ana Lúcia de (Org.). **Cultura contemporânea, identidades e sociabilidades**: olhares sobre corpo, mídia e novas tecnologias. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org). 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999.

MAIA, **Lajedo de Soledade (História de) Um Poema de Pedra**. Coleção serie „C”. Mossoroense. Volume 1392. Out/2003. p.41-96.

PELEGRINI, Sandra C. A. Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 26, n. 51, p. 115-140, Jun 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882006000100007&lng=en&nrm=iso

REIS, Manuela (1999), “Cidadania e Patrimônio. Notas de uma pesquisa sociológica” in Sociologia – **Problemas e Práticas**, nº 29, Oeiras, CIES/CELTA, 7794.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. **História, ensino e patrimônio**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

SILVA, José Graziano da. **O novo rural brasileiro**. Campinas: UNICAMP/Instituto de Economia, 1999. (Coleção pesquisas 1).

TOGNON, Marcos. Memória e patrimônio rural, Resgate: Revista **Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v.18, n. 20, 2010.

O USO DE DOCUMENTÁRIOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO CONTEÚDO DE RELAÇÃO

Lóren Grace Kellen Maia Amorim

Escola Municipal Odilon Custódio Pereira

Uberlândia - MG

Maria Teresa Menezes Freitas

Universidade Federal de Uberlândia, FAMAT e

PPGECM

Uberlândia - MG

RESUMO: No âmbito de uma pesquisa desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia foi analisada a compreensão do conceito de Relação. Houve um planejamento detalhado a fim de viabilizar a compreensão do conceito em uma perspectiva interdisciplinar. Utilizou-se como recurso pedagógico um documentário disponibilizado pelo site YouTube intitulado “Água, Escassez e Soluções”. Ressalta-se que o intuito maior era alcançar a compreensão do conceito de Função do 1º grau, entretanto o conceito de Relação se mostrou necessário ser incluído como pré-requisito. Para a produção dos dados foram utilizados os instrumentos: registros dos alunos, diário de campo da professora e videogravações. Em uma perspectiva metodológica qualitativa, por meio da análise das informações auferidas, pôde-se concluir que a proposta contribuiu para a compreensão do conceito de Relação.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia, ensino e

aprendizagem de Relação, interdisciplinaridade.

ABSTRACT: In the scope of a research developed in a Post-Graduation Program of the Federal University of Uberlândia, an understanding of the concept of Relation was analyzed. There was a detailed planning in order to make possible the understanding of the concept in an interdisciplinary perspective. A documentary made available by the YouTube site titled “Water, Scarcity and Solutions” was used as a pedagogical resource. It is emphasized that the main purpose was to reach the understanding of the concept of Function of the first degree, however the concept of Relation was necessary to be included as a prerequisite. For the production of the data the instruments were used: student records, teacher’s field diary and video recordings. In a qualitative methodological perspective, through the analysis of the information obtained, it was possible to conclude that the proposal contributed to the understanding of the concept of Relation.

KEYWORDS: technology, teaching and learning of Relationship, interdisciplinarity.

1 | A QUEM INTERESSA ESTE ESTUDO?!

O fracasso escolar tem sido pauta de discussão e a Matemática surge como principal

responsável (CRUZ; MAIA, 2006). Com este panorama de insucesso relacionado à Matemática percebe-se que entre as responsabilidades dos professores de Matemática está a importância em buscar propostas pedagógicas que explorem o conteúdo de forma interessante e prazerosa, despertando simultaneamente o interesse e o raciocínio dos alunos nas aulas de Matemática.

Neste contexto destaca-se os professores que cientes do estigma de dificuldade atribuído à Matemática têm procurado alternativas para o ensino, evitando que os alunos se sintam desmotivados e julgando que o conteúdo não tem aplicabilidade no cotidiano. Esse pensamento de não aplicabilidade dessa disciplina em situações do dia a dia parece se solidificar conforme o conteúdo de Matemática se torna mais abstrato e os alunos não conseguem relacioná-lo com outras áreas do conhecimento. Essa realidade parece ter suas raízes na forma com que essa disciplina tem sido abordada em que, na maioria das vezes, verifica-se um tratamento isolado de outras disciplinas.

As mudanças sociais que incluem o desenvolvimento tecnológico justificam a importância de uma Educação Matemática que não se atenha ao modelo tradicional de ensino, no qual está fundamentado na transposição das informações consideradas importantes pelo professor que, na maioria das vezes, isola os conteúdos de outros contextos. Com o objetivo de contrapor a esta metodologia tradicionalmente veiculada, decidiu-se explorar o conceito de Relação interligando diversas áreas do conhecimento. Para tanto foi proposto uma intervenção no processo de ensino e aprendizagem de forma interdisciplinar utilizando alguns recursos da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TICs) como, por exemplo, o vídeo, a internet e a calculadora.

O uso de vídeo nas aulas de Matemáticas permite uma educação atraente

que não signifique apenas uma formação especializada, mas, antes, uma sensibilização para o conhecimento dos recursos da tecnologia, pela aprendizagem de alguns conteúdos sobre sua estrutura, funcionamento e linguagem e pelo reconhecimento das diferentes aplicações da informática, em particular nas situações de aprendizagem, e valorização da forma como ela vem sendo incorporada nas práticas sociais (BRASIL, 1997, p. 46).

Diante da possibilidade de usufruir da tecnologia em benefício do processo de ensino e aprendizagem, decidiu-se recorrer a estes recursos em busca de alternativas para aprimorar a abordagem do conteúdo de Relação, de forma interdisciplinar. Após uma busca de recursos compatíveis com o objetivo almejado optou-se por utilizar um documentário intitulado Água, Escassez e Soluções, disponibilizado no YouTube pela TV Cultura. Este documentário relata a importância da água para todos os seres vivos, apresentando ponderações sobre as consequências da falta de água potável tratada e as soluções encontradas pelas empresas em alguns países ora no intuito de economizar água e ora no intuito de obter a água potável.

Participaram da proposta cinco turmas de nonos anos do Ensino Fundamental, com 111 alunos, em uma escola da rede pública municipal de Uberlândia-MG, porém para a análise dos dados considerou-se apenas uma turma de nono ano. O critério

para análise das tarefas realizadas foi eleger turmas em que os alunos tiveram pelo menos 75% de frequência nas aulas. Este critério promoveu a seleção de apenas uma turma para ser alvo de análise.

No decorrer do desenvolvimento da proposta foi possível perceber que a escolha do tema água para revigorar o ensino e aprendizagem de Matemática contribuiu “para evidenciar a necessidade de um trabalho vinculado aos princípios da dignidade do ser humano, da participação, co-responsabilidade, solidariedade, equidade” (BRASIL, 1997, p. 31).

Desse modo, o estudo mostrou que a abordagem do conteúdo de Matemática interligado com o meio ambiente possibilita aos alunos a aquisição de autonomia em sua aprendizagem, contribuindo para que esses se tornem sujeitos na busca do próprio conhecimento. Os dados da investigação apontam que a interdisciplinaridade como instrumento de ensino pode influenciar positivamente na compreensão do tema de Matemática eleito para ser explorado, propiciando o desafio, a curiosidade e o prazer, conduzindo ao engajamento do aluno no processo ensino e aprendizagem e na construção dos conceitos matemáticos.

2 | O VÍDEO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE RELAÇÃO

Diante da possibilidade de usufruir das potencialidades do vídeo, da internet e da calculadora em benefício do processo de ensino e aprendizagem, esses recursos foram utilizados para aprimorar a abordagem do conteúdo de Relação, de forma interdisciplinar. Após uma busca de recursos compatíveis com o objetivo almejado, optou-se por utilizar o documentário, intitulado “Água, Escassez e Soluções”.

As informações apresentadas no documentário permitiram lembrar diferentes conteúdos tais como: operações básicas, porcentagem, frações, razão, proporção e regra de três simples. Além disso, percebeu-se que, ao explorar o conteúdo Relação, foi possível utilizar, além do vídeo, outros recursos como a pesquisa na internet, a calculadora e o celular. A metodologia adotada durante o desenvolvimento da proposta incluiu a elaboração de situações escritas pelos alunos que contemplou os temas expostos no documentário. Esta organização de ideias por meio da Escrita potencializou o processo de compreensão dos temas envolvidos e o compromisso com a aprendizagem.

Para iniciar a proposta, na primeira aula, os alunos foram levados para o laboratório de informática, para assistirem o vídeo, exibido em um telão. Nesse dia os alunos foram orientados a assistir e elaborar um resumo que incluía a citação da Matemática presente no documentário. Os registros foram analisados posteriormente com o intuito de averiguar como os alunos interpretam a Matemática veiculada nos noticiários.

Na análise dos relatórios foi percebido que os alunos não conseguiram identificar

toda a Matemática presente no vídeo. Além disso, no diálogo com a turma, notou-se que algumas informações transmitidas no documentário não haviam sido compreendidas pelos alunos, sendo necessária a explicação de alguns conceitos ligados a Ciências e Geografia durante a aula de Matemática. Para sanar as dificuldades identificadas, na segunda e na terceira aulas, a professora/pesquisadora reapresentou o vídeo pausadamente, comentando os conteúdos de Matemática presentes em cada trecho, explicando assuntos de Ciências e de Geografia que se fizeram presentes.

Em relação à disciplina de Ciências foi necessário explicar e/ou relembrar os estados físicos da água, a saber: líquido, sólido e gasoso, as mudanças dos estados físicos da água que ocorrem por meio dos processos denominados Fusão, Vaporização (Ebulição e Evaporação), Solidificação, Liquefação (Condensação) e Sublimação e a capacidade da água de dissolver substâncias que a caracteriza como solvente universal. Este último conteúdo estava sendo trabalhado nas aulas de Ciências. Do conteúdo de Geografia foram explorados os seguintes temas: sustentabilidade, agricultura, desmatamento e a taxa de mortalidade.

Após a apresentação do vídeo, com um olhar mais apurado da Matemática, os alunos foram separados em grupos contendo cinco a seis componentes e estes escolheram um tema, entre aqueles apresentados no documentário, para a elaboração de um texto. Entre os temas constavam: sustentabilidade, dessalinização, agricultura, desmatamento e saúde. Na sequência, foi proposta, a cada um dos grupos, a criação e resolução de uma situação problema que foi realizada em duas horas/aulas, ou seja, na quarta e quinta aulas em sala de aula. No desenrolar dessa proposta, os grupos sentiram a necessidade de assistir o vídeo novamente e recorreram à calculadora. Com essa demanda foi permitido que os alunos revissem o documentário e utilizassem a calculadora do celular. Evidenciou-se, nesse momento, a possibilidade de aproveitar a potencialidade da Escrita, que tem sido ressaltada por vários pesquisadores como sendo um elemento propício para organizar ideias, potencializar a reflexão e aprofundar conhecimentos.

Conforme os grupos terminavam de elaborar a situação problema, a professora/pesquisadora realizava a correção gramatical da situação juntamente com os integrantes. O texto elaborado foi alvo de apreciação e correção também nas aulas de Português antes da apresentação nas aulas de Matemática, com o objetivo de evidenciar a ortografia e a coerência gramatical. Tão logo os grupos concluíram as tarefas que haviam sido propostas, passou-se para a fase de apresentação dos grupos para toda turma do texto escrito e da situação problema elaborada.

Cada grupo elegeu um aluno para escrever no quadro a situação problema que havia sido elaborada e os colegas que não estavam apresentando copiaram e resolveram a situação problema proposta pelo grupo. As questões de cada grupo foram aproveitadas para direcionar os alunos à compreensão do conceito de Relação e as diferentes formas de representação, tais como: tabela, diagrama de Venn, pares ordenados, gráfico e fórmula. Nesse momento houve diálogo intenso de modo a

verificar a compreensão dos alunos sobre o conceito de variável dependente, variável independente, domínio e o conjunto imagem. O planejamento dessa etapa se esgotou nas sexta, sétima e oitava aulas.

3 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

Bzuneck (2001), apoiado nos autores Maehr e Meyer (1997), afirma que “motivação positiva na escola implica em qualidade do envolvimento, ou seja, o investimento pessoal deve ser da mais alta qualidade possível” (MAEHR; MEYER, 1997 apud BZUNECK, 2001, p. 12). Esses aspectos foram observados no desenvolvimento da tarefa. Os dizeres dos autores foram verificados no momento da elaboração da situação problema envolvendo o conteúdo de Relação interligado com um dos temas exibidos no vídeo “Água, Escassez e Soluções”. Nesse momento, todos os alunos demonstraram ansiedade, otimismo e zelo e, para amenizar o sentimento de ansiedade, os alunos assistiram, o vídeo, em seus celulares, a quantidade de vezes necessárias para criarem os problemas dentro dos requisitos exigidos, demonstrando compromisso e envolvimento.

A motivação demonstrada pelos alunos no desenrolar das propostas impulsionava-os quando as dúvidas surgiam. Esse sentimento esteve presente no desenvolvimento dessa tarefa de forma essencial e construtiva para a aprendizagem.

No desenvolvimento da tarefa nomeada Documentário: “Água, Escassez e Soluções”, os alunos apresentaram dúvidas e dificuldades em duas ocasiões. No primeiro momento essas dúvidas e/ou dificuldades surgiram, quando tiveram que elaborar uma situação problema.

Vanessa - GRUPO A: *Que difícil! Fizemos a leitura do tema, já temos os dados e sabemos o que queremos perguntar, mas não sabemos escrever o problema.* (GRAVAÇÃO: AULA 4)

Francisco - GRUPO D: *Conseguimos fazer! Professora dá uma olhada no nosso problema, estamos com dúvida se o enunciado tem tudo que queremos para o colega conseguir responder à pergunta.* (GRAVAÇÃO: AULA 5)

Podemos observar que as dúvidas relatadas pelos dois grupos não estão relacionadas com o conteúdo de Matemática, mas com a maneira de expor seus pensamentos e ideias. No GRUPO A, os alunos apresentaram dificuldades em elaborar a situação problema mesmo sabendo o que se pretendia propor, ou seja, o obstáculo surgiu na exposição de suas ideias na língua materna, evidenciado quando Vanessa afirma: *mas não sabemos escrever o problema*. Consideramos esse fato positivo, pois nas aulas de Matemática parece ser importante propiciar momentos nos quais os alunos tenham que refletir e escrever sobre determinado conteúdo. Segundo Cândido (2001, p. 24) “escrever [...] nas aulas de Matemática favorece a compreensão de conceitos e procedimentos matemáticos ao mesmo tempo que aproxima a aprendizagem da Matemática e a aprendizagem da língua materna”.

Os diálogos dos integrantes do GRUPO D mostram que os alunos resolveram a tarefa, porém demonstraram preocupação em saber se o problema havia sido definido corretamente. Essa preocupação expõe a importância atribuída pelos alunos a respeito de se definir uma situação-problema. Segundo Eysench e Keane (2007), no problema definido “todos os aspectos do problema são claramente especificados: estes incluem o estado inicial, a extensão de possíveis movimentos ou estratégias e o objetivo (estado final) bem definido” (EYSENCH; KEANE, 2007 apud SOUZA et al. 2013, p. 14).

As dúvidas na primeira etapa da proposta, Documentário: “Água, Escassez e Soluções”, também estiveram presentes no momento de solucionar os problemas, conforme podemos acompanhar no diálogo que se segue:

Pablo – GRUPO C: *Acada 4 minutos o Brasil perde uma área de floresta equivalente a um campo de futebol. Sabendo que um campo de futebol tem 104m de comprimento e 68m de largura. Qual a área desmatada:*

a) *Em 8 minutos?* b) *Em 1 ano?*

Vitória – GRUPO B: *Vocês capricharam. Que problema difícil! Vamos ter que ver quantos minutos tem um ano?*

Débora – GRUPO D: *Sei que na letra ‘a’ vai ser o dobro da área que perde em 4 minutos. Mas, não sei calcular a área.*

Vanessa – GRUPO A: *Para começar temos que calcular a área do campo de futebol. Só que não sei como.*

Leander – GRUPO E: *Credo em 1 ano! Impossível calcular. Acho que não consigo calcular em uma hora. (GRAVAÇÃO: AULA 4)*

Analisando a situação apresentada pelo GRUPO C poder-se-ia classificá-la inicialmente em exercício, na perspectiva de Echeverria (1998), visto que este serve para estabelecer e mecanizar algumas técnicas que se caracteriza como habilidades e procedimentos e que dificilmente contribuem para a aprendizagem e compreensão de conceitos, mas, devido às dúvidas apresentadas pelos colegas e a interação dos mesmos durante a aula, fica evidenciado que a situação pode ser classificada como um problema.

Segundo os PCN (BRASIL, 1997)

[...] um problema matemático é uma situação que demanda a realização de uma sequência de ações ou operações para obter um resultado. Ou seja, a solução não está disponível de início, no entanto é possível construí-la. [...] o que é problema para um aluno pode não ser para outro, em função do seu nível de desenvolvimento intelectual e dos conhecimentos de que dispõe (BRASIL, 1997, p. 33).

O problema apresentado, pelo **GRUPO C**, envolveu o desconhecido para os alunos que, diante de tal dificuldade, sentiram-se desafiados a criar estratégias, com o intuito de chegar ao resultado esperado.

A interdisciplinaridade foi outro fator presente na realização dessa tarefa. Quando

se teve a intenção de ensinar o conteúdo de Relação, abarcando o tema “água”, foram explorados os conteúdos de Geografia e de produção de textos, que oportunizou o trabalho interdisciplinar, visto que nessa etapa estiveram presentes questões ambientais que contribuem para o desenvolvimento dos alunos e, assim, permitiu momentos de reflexões em relação às informações obtidas e à conscientização da importância de cuidar do meio ambiente. Isso pode ser observado nos seguintes registros:

Pedro: *É pouca água doce no planeta!* (GRAVAÇÃO: AULA 1)

Carlos: *Que dó! Quantas crianças morrem a cada segundo. Temos que economizar água.* (GRAVAÇÃO: AULA 1)

Thifany: *A dessalinização é interessante, mas se não aprendermos a economizar vai acabar com a água salgada também.* (GRAVAÇÃO: AULA 2)

João Luiz: *Professora achei legal a maneira que essa empresa economiza água. Em casa economizamos lavando o quintal com a água da máquina de roupa.* (GRAVAÇÃO: AULA 2)

Maria Eduarda: *Com toda essa área desmatada daqui a pouco não temos mais águas e não vamos aguentar o calor.* (GRAVAÇÃO: AULA 2)

Percebe-se, pelas falas dos discentes, que os dados expostos no vídeo “Água, Escassez e Soluções” contribuiu para conscientizar os alunos das consequências provocadas pela falta de água, assim como expôs os recursos que o homem lança mão para tentar solucionar o problema causado por ele mesmo. Isso confirma as afirmações apresentadas nos PCN (BRASIL, 1997) de que a “quantificação de aspectos envolvidos em problemas ambientais favorece uma visão mais clara deles, ajudando na tomada de decisões e permitindo intervenções necessárias”.

Além, dos sentimentos e da interdisciplinaridade, foi possível perceber o trabalho colaborativo entre os estudantes. Segundo Colaço (2004, p. 339) os alunos, ao trabalharem juntos, “orientam, apóiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a tarefa do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e gêneros discursivos semelhantes aos do professor”. Essa afirmação pôde ser verificada analisando os diálogos entre os alunos.

Durante a elaboração do problema pelo GRUPO C houve o seguinte diálogo:

Pablo: *Vamos falar de área no problema? Eu não lembro como calcula área de retângulo.*

Tassiana: *É só multiplicar comprimento pela altura.*

Pablo: *Ah tá! Então teremos que colocar essas medidas aí.*

João Luiz: *Sim.*

Tassiana: *Acho que não. Todos já sabem. Lembram do trabalho sobre campo de futebol?*

João Luiz e Pablo: *Sim.*

Thifanny: *Eu lembro do trabalho não das medidas certinhas.*

João Luiz: *Só que as medidas dos campos de futebol estavam dando diferente.*

Thifanny: *Verdade João Luiz.*

João Luiz: *Vamos utilizar as medidas propostas pela FIFA (Federação Internacional de Futebol).*

Tassiana: *Pela FIFA, tenho quase certeza, que o campo de futebol tem cento e quatro metros de comprimento e sessenta e oito metros de largura.*

Maria Eduarda: *Confirma na internet (GRAVAÇÃO: AULA 4).*

Pelo diálogo estabelecido, percebe-se que a dúvida de Pablo “Eu não lembro como calcula área de retângulo” levou os integrantes do GRUPO C a refletir sobre os dados que precisam ser contemplados na situação problema e que, neste instante, os integrantes do GRUPO C orientaram-se, apoiaram-se e juntos encontraram respostas para as indagações que apareceram naquele instante.

Os PCN (BRASIL, 1997) orientam que a organização do processo de ensino e aprendizagem de Matemática precisa permitir a interligação das diferentes áreas da Matemática, com intuito de amenizar a compartimentação desse conteúdo. Fato esse observado no diálogo entre os integrantes do GRUPO C, uma vez que os alunos conseguiram articular o conteúdo de Relação com o conteúdo de Geometria e as informações adquiridas no trabalho realizado por eles no segundo bimestre de 2014. Essa característica está evidente nas falas de dois alunos: Tassiana e João Luiz. A Tassiana se lembrou de um trabalho sobre campo de futebol e concordou com a sugestão de João Luiz ressaltando, com um pouco de incerteza, que o campo de futebol segundo os regulamentos da FIFA tem 108m de comprimento e 68m de largura e João Luiz sugeriu que na situação problema utilizasse as medidas dos campos de futebol propostas pela FIFA.

No instante em que os alunos do GRUPO A se esforçavam para responder a situação problema apresentada pelo GRUPO C, percebeu-se o reconhecimento e compartilhamento das preocupações e, o trabalhar e aprender em conjunto (FULLAN; HARGREAVES, 2001). Essas características foram também observadas no seguinte diálogo.

Vanessa: *Para começar temos que calcular a área do campo de futebol. Só que não sei como.*

Letícia: *O campo de futebol tem o formato de retângulo, basta multiplicar o comprimento pela largura.*

Vanessa: *Então vamos multiplicar cento e cinco por sessenta e oito?*

Letícia: *É!*

Tâmila: *Vou fazer na calculadora. ...*

Tâmila: *Dá sete mil cento e quarenta.*

Júlia: *Tâmila coloca aqui metros quadrados.*

Vanessa: *Nossa em quatro minutos tudo isso.*

Letícia: *Podemos fazer regra de três para calcular em oito minutos.*

Gabriela: *Deixa eu fazer. ...*

Gabriela: *Tâmila faz na calculadora sete mil, cento e quarenta vezes oito.*

Tâmila: *Dá cinquenta e sete mil e cento e vinte.*

Gabriela: *Agora divide esse resultado por quatro.*

Tâmila: *Quatorze mil duzentos e oitenta.*

Gabriela: *Nossa! Bastava multiplicar por dois (GRAVAÇÃO: AULA 6).*

Nota-se que as alunas do GRUPO A tinham uma preocupação em comum, uma vez que elas tentavam descobrir uma solução para a situação problema proposta pelo GRUPO C. Além disso, o trabalho em grupo permitiu que a Vanessa relembresse como calcular área de retângulo e contribuiu para que os discentes trabalhassem em conjunto na resolução do problema encontrando duas soluções.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vividas durante o desenvolvimento dos recursos pedagógicos teve repercussão no âmbito da escola e, além disso, a proposta pode servir de orientação a outros docentes para dinamizar as aulas de Matemáticas. As estratégias de ensino utilizadas durante a proposta permitiam que os alunos tornassem ativos no processo de aprendizagem.

A utilização do vídeo intitulado “Água, Escassez e Soluções” juntamente com a intervenção da professora permitiu que os alunos relacionassem o conteúdo de Matemática a outras disciplinas, e assim perceberam que esse conteúdo não é estanque e característico apenas de uma área. Além disso, no desenvolvimento das tarefas propostas e com a intervenção da professora os discentes são direcionados e auxiliados na construção do seu conhecimento.

Observou-se em todo o processo que a tecnologia, a Escrita e o trabalho em grupo fomentaram e clarearam a aprendizagem que estavam sendo construída no processo de aquisição do conceito de Relação.

Por fim, vale ressaltar que essa atividade demanda do professor um tempo de dedicação maior na realização de seu planejamento. Desta forma, considera-se necessário que o professor esteja preparado para as diferentes situações problemas que são apresentadas pelos alunos para garantir a capacidade de orientação, com eficiência, na construção do conceito que se deseja compreensão. A quantidade de aula necessária para essa ação pedagógica se apresenta como outro fator importante que precisa ser destacado, pois este tempo deve ser incluído no planejamento do professor em benefício do resultado. Embora o fator da demanda do tempo para execução possa ser um empecilho para viabilizar essa estratégia verifica-se que a mesma enseja momentos ímpares no processo de aprendizagem, contribuindo para que os conceitos sejam compreendidos de forma significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-36.

COLAÇO, V. de F. R. Procedimentos interacionais. **Psicologia reflexão e crítica**, v.17, n.3, p. 333-340, 2004.

CRUZ, F.; MAIA, L. O que dizem Professores e Alunos de Matemática sobre o Fracasso Escolar em Matemática? Inter-faces entre as Representações Sociais e o Desempenho Escolar. In: **Anais do SIPEMAT**. Recife, Programa de Pós-Graduação em Educação-Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco, 2006, 17p.

ECHEVERRIA, M.D.P.P; A solução de Problemas em Matemática. In: POZO, J. I. (org.) **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 43-54.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendente**. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SOUZA, A. B.; SANTOS, L.C.; VIANA, O.A. Processos cognitivos e a solução de problemas no contexto das aulas de matemática do ensino fundamental. Encontro Nacional de Educação Matemática, Curitiba, 2013. **Anais...** Curitiba, 2013.

OLHARES - A FOTOGRAFIA E OS ESPAÇOS URBANOS NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ESPACIAL: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Fátima Aparecida da Silva Faria Galvão dos Santos

Mestrado em Geografia Humana FFLCH – USP e
Doutorado em Educação – FEUSP
Docente da Rede Estadual de São Paulo em
Geografia
Docente da Rede Municipal de Sorocaba em
História
fatimafaria1965@gmail.com

Erik Armando Queiroz

Prof. Especialista em Mídias na Educação –
UFSJ/MG
eriqueiroz2006@gmail.com
Instituição: EE Prof. Altamir Gonçalves – PEI
Município: Sorocaba-SP
Série: 6º ao 9º anos - Ensino Fundamental II

RESUMO: A proposta deste relato é apresentar algumas ideias que possam contribuir para o debate sobre o ensino de Geografia numa escola de PEI – Programa de Ensino Integral do estado de São Paulo, a partir das condições e exigências existentes na Unidade Escolar da instituição onde trabalhavam os professores deste projeto. Serão apresentados os desafios colocados aos docentes e a realidade vivida no interior das salas de aula e do ambiente físico e social da escola, bem como as demandas para estes profissionais e seus alunos. Aqui, será apresentado o trabalho do Projeto da disciplina

Eletiva, que insere-se na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental II, a qual tem como título “OLHARES: espaços urbanos”, que teve como mote para seu processo, a fotografia. **PALAVRAS-CHAVE:** ensino e aprendizagem - geografia - estudo do meio - fotografia - espaços urbanos

ABSTRACT: The proposal of this report is to present some ideas that can contribute to the debate about the teaching of Geography in a school of PEI – Integral Education Program of the state of São Paulo, based on the conditions and requirements existing in the School Unit of the institution where teachers work this project. It will present the challenges posed to teachers and the reality lived inside the classrooms and the physical and social environment of the school, as well as the demands for these professionals and their students. Here, we will present the work of the Elective Discipline Project, which is inserted in the diversified part of the Elementary School II curriculum, whose title is “OLHARES: urban spaces”, whose motto was, photography.

KEYWORDS: teaching and learning - geography – study of the environment – photography – urban spaces

1 | INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma experiência de Estudo do Meio com alunos do Ensino Fundamental II numa escola que possui o PEI – Programa de Ensino Integral - da Rede Estadual de Educação de São Paulo, em Sorocaba, na disciplina Eletivas, na qual os alunos escolhem e se inscrevem naquela que mais lhe agrada.

Consideramos que, a possibilidade da escolha da Eletiva no Programa, é positiva, uma vez que este recurso pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar a alunos e professores, contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar (LOPES e PONTUSCHKA, 2009, p. 2). Por esta atividade a partir do trabalho de campo realizado com os alunos no derredor da escola, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos, partimos para diversas atividades começando pelo reconhecimento e planejamento do trajeto que desejávamos observar e trabalhar com os alunos.

A seleção dos lugares que foram explorados e observados, bem como a formulação de um roteiro com questões respondidas na pesquisa de campo, as etapas da realização, o planejamento, a execução e a avaliação, foram orientadas, por um lado, tal qual nos orienta Freire (1996, p. 86) pela dialogicidade e, por outro, pelo despertar da curiosidade epistemológica de todos os membros da comunidade escolar.

Todas as etapas e ações que estruturaram o trabalho de campo foram realizadas na busca de acordos e contratos pedagógicos possíveis, que teve, como ponto de partida e chegada, a realidade vivida pelas pessoas envolvidas na construção de um projeto educativo em nossa unidade escolar.

Neste sentido, a realização do Estudo do Meio tornou de fato mais significativo o processo ensino e aprendizagem e proporcionou aos alunos o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo sobre a aparente naturalidade do viver social, mesmo porquê, o fato dos alunos saírem fotografando o que selecionavam e se fotografando pelas ruas do bairro, tornou a aula invertida, mais interessante e animada.

É importante ressaltar que para entendermos o meio como uma “Geografia viva”, é preciso ir a campo [...] sem pré-julgamentos ou preconceitos: liberar o olhar, o cheirar, o ouvir, o tatear, o degustar. Enfim, liberar o sentir mecanizado pela vida em sociedade, para a leitura afetiva que se realiza em dois movimentos contrários – negar a alienação, o esquema a rotina, o sistema, o preconceito – e afirmar o afeto da comunidade e da personalidade (PONTUSCHKA, 2006, p. 12).

Com celulares, câmeras fotográficas, pranchetas, roteiro, lápis, canetas, bonés, protetor solar e água, enveredamos para nossas incursões, durante o período de março a junho de 2017.

Para atingir o resultado esperado na culminância do Projeto em questão, preocupou-se também, com a formação continuada docente no que tange ao conceito de Estudo do Meio, aprofundando-se estudos a partir da reflexão sobre a atividade

docente, articulando a sala de aula com o campo, bem como no avanço de novos conhecimentos e procedimentos metodológicos.

2 | OBJETIVO GERAL

Sensibilizar os alunos acerca da importância do olhar espacial apurado a partir da observação, apreciação, análise, reflexão e valorização do lugar onde vivem, utilizando-se técnicas básicas da fotografia para compreenderem melhor as mudanças e permanências do bairro e o derredor da escola, ao longo da História local.

3 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover a partir de passeios pelo bairro, a interação entre os alunos e as pessoas que moram no entorno da escola, reconhecendo a importância de atitudes responsáveis ao meio ambiente, percebendo os cuidados necessários na preservação e conservação de um espaço mais saudável.

- Desenvolver a observação direta a partir do olhar sobre a paisagem local a partir das fotos tiradas durante as incursões do Estudo do Meio, no derredor da escola.

- Observar o uso do solo, como se distribui o comércio, os aparelhos públicos pelo bairro, bem como o fluxo de carros.

- Fomentar atitudes docentes positivas para a inovação didática a partir da investigação para a prática escolar, promovendo a transformação de dificuldades em desafios frente à aprendizagem cotidiana.

4 | METODOLOGIA

Para a realização das atividades, foram apresentadas em data show as fotos tiradas pelos alunos e selecionadas das três saídas de Estudo do Meio pelo bairro, onde foram realizadas análises, tratamento e exposição com premiação para os três primeiros lugares, na ocasião da culminância do Projeto das Eletivas da escola.

A sistematização dos dados coletados na pesquisa/trabalho de campo foi extremamente cuidadosa, ao utilizar-se todo o material obtido e registrado nos textos, nos desenhos, nas fotografias, nas anotações, no falar dos moradores. Os múltiplos saberes, agora enriquecidos pelas várias experiências e saberes conquistados no campo, se encontraram na sala de aula como orienta PONTUSCHKA (2004 p. 13), onde os alunos após as experiências do trabalho de campo, puderam ser conduzidos à uma exposição livre das sensações experimentadas, onde também perguntávamos ao grupo os fatos que foram mais importantes ou significativos para cada um.

No compartilhar de sentimentos e ideias, a subjetividade presente nas impressões mais pessoais de cada um nas fotografias, nos registros escritos e nos desenhos se

enriqueciam e, na inter-relação com outras subjetividades, surgiam novos sentidos, novas compreensões. Neste sentido, percebíamos que a visão fragmentária perdia força e iniciava-se um processo de síntese no qual os envolvidos no trabalho se descobriam como seres interdisciplinares, produtores de seus conhecimentos e autônomos em suas decisões.

Para Freire, o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que concedemos um ao outro, sendo assim, o professor que desrespeita a curiosidade do aluno, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a prosódia, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência, (FREIRE, 1996, p.59) e não desejávamos deixar essa visão no trabalho com os estudantes da Eletiva Olhares: espaços urbanos, apesar das dificuldades, por vezes, encontradas com os gestores da escola, para as saídas e aquisição de materiais necessários para o trabalho que teria uma culminância e exposição pública ao final do semestre.

Ao se propor um debate e reflexões acerca do trabalho docente, não estamos aqui expondo as agruras da rotina docente, mas sim procurando desenvolver algumas ideias que possam contribuir para o debate referente ao ensino de Geografia numa escola do PEI - Programa de Ensino Integral, a partir dos desafios que nos são apresentados pela forma fechada e diretiva do projeto em curso.

Nesta perspectiva entende-se que, a função educativa da escola (GOMES, 2001, p. 264) deve cumprir não só o processo de socialização, mas oferecer às futuras gerações a possibilidade de questionar a realidade dos conteúdos, de elaborar alternativas e tomar decisões autônomas acerca das transformações sociais e culturais.

Procuramos desenvolver um trabalho que viesse ao encontro do que a escola contemporânea deve se preocupar, que é a certeza de que o sujeito que aprende também ensina, pois a interação constante com as diferentes ferramentas acerca das informações, o convívio em diferentes contextos espaciais e temporais, valorizam o tempo todo o aluno como alguém que é capaz de participar da sociedade, procurando ser responsável por suas escolhas e seu Projeto de Vida e que seja capaz de acompanhar as mudanças e transformações do mundo atual.

No que tange ao currículo, a escola não o construiu a partir de sua realidade social local/regional, pois este já está implementado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, porém, há um esforço do corpo docente e equipe de gestão em trabalhar com a oferta constante de análise, crítica e reflexão acerca das transformações espaciais e temporais do bairro onde está situada a escola, bem como o olhar mais amplo aos demais bairros em seu redor.

Não se construiu um currículo totalmente da realidade dos alunos, pelo fato de que as exigências da Secretaria da Educação em se trabalhar com o CDA – caderno do aluno e CDP – caderno do professor em sua totalidade, por vezes nos travam em tempo e avanço de outros conteúdos e conceitos que defendemos serem mais relevantes, porém, a metodologia que cada professor desenvolve é capaz de suprir

em grande medida a fragmentação do conhecimento, a fluidez, a instantaneidade, velocidade e a flexibilidade da vida contemporânea, termos usados por Bauman (2001) em seu livro *Modernidade Líquida*, que nos leva à reflexão do papel social da escola diante dos nossos novos tempos, para que o processo educativo cumpra com seu objetivo, que é formar cidadãos e cidadãs capazes de atuar e tomar decisões e fazer escolhas, no contexto do mundo moderno.

Nesse sentido, a Eletiva é uma das disciplinas ofertadas aos alunos com o intuito de ajudá-los a pensar desde cedo na escolha de seu Projeto de Vida que o transformará, quiçá, num cidadão atuante e crítico.

A Eletiva “OLHARES: espaços urbanos” foi criada por nós, inicialmente, para que os alunos aprendessem algumas técnicas básicas de fotografia em seu cotidiano quando fazem suas selfies, mas aos poucos ela foi tomando forma de uma disciplina que também poderia contribuir com um olhar mais apurado e crítico sobre a paisagem que envolve a escola, o bairro e até a vida de muitos que ali estudam e residem. Entrou aqui o olhar sobre a geografia do bairro e suas especificidades.

Pelo fato da disciplina Eletiva ser desenvolvida de forma complementar aos estudos da parte regular do currículo, procuramos propor atividades que tivessem como objetivo o enriquecimento do trabalho com a linguagem imagética (fotos, desenhos vídeos), sabendo-se que esse recurso contribui muito nas atividades de leitura, compreensão, construção e elaboração de conceitos que fundamentaram o conhecimento geográfico de forma participativa e contextualizada, lançamos mão deste também.

Ao se dar maior importância à análise das imagens, percebemos que aos alunos aguçaram suas capacidades de compreender a transformação do espaço geográfico mais próximo, das relações sociais que se imbricam no bairro e deste com o centro, bem como da dinâmica da natureza do contexto local ao global.

Ao propormos o uso de fotografias como uma ferramenta pedagógica, notamos que as aulas ficaram muito mais animadas, pois os alunos se envolviam de fato com as atividades sugeridas e assim, tanto os roteiros para observações e pesquisas ficaram mais mais interessantes, instigando a criação e elaboração de novos conhecimentos, articulando as imagens aos textos e esses à construção do pensamento espacial.

Capturando imagem e eternizando um momento

“A Fotografia eterniza momentos. A Poesia eterniza sentimentos. A Fotografia é a Poesia da imagem. A Poesia é a fotografia das sensações.” (Autor Desconhecido).

A fotografia eterniza uma paisagem com apenas um click que poderá se transformar num objeto de estudo, proporcionando ao aluno o mesmo visual do espaço fotografado.

Quando paramos para observar o dinamismo do mundo em nossa volta, percebemos que ele *não pára de se mover e o tempo não pára de correr*, é impossível

aos nossos olhos capturar o instante de um acontecimento com muitos detalhes. Talvez esse instante, se for acompanhado de uma emoção muito intensa, fique registrado no nosso subconsciente, mas mesmo assim será uma lembrança em movimento e sem muitos detalhes, nos afirma o texto do site Momento (2018, np).

Através de atividades práticas de olhar o derredor da escola e do trajeto feito desde que saem de suas casas, os alunos registram em fotos, tanto novos acontecimentos como percebem permanências no espaço em que vivem. A fotografia permite parar o tempo e desfrutar de detalhes que talvez passariam despercebidos por mais que tentássemos gravá-los. É como se o mundo parasse de rodar no momento do click da câmera e um instante fosse eternizado. É como pegar a tristeza da perda de alguém que se ama ou a alegria de um nascimento, a beleza e delicadeza de uma flor ou a brutalidade de um tanque de guerra e guardássemos em um cartão de memória, um filme ou em um papel (MOMENTO, 2018, n.p).

A fotografia e o olhar espacial

A observação de uma imagem fotográfica fornece pistas da realidade segundo o olhar de quem a produziu, cabendo ao professor a tarefa de estimular os alunos para descobrir o significado dos elementos presentes na imagem, que poderão ser revelados através de sua leitura (MUSSOI, 2008, p. 8)

Os professores podem fazer uso da fotografia em sala de aula, explorando o conteúdo da mesma, conduzindo análise e debates, acompanhados de uma boa sequência didática, para que os alunos sejam oportunizados a expressarem e exporem seus olhares e conhecimentos que adquirem nos mais variados lugares, também de modo informal, além da escola.

De acordo com Zamboni (1998, p.1) cada fotografia tem um significado (imagens e palavras) e gera significantes (as representações), cada pessoa que olha uma fotografia ou um desenho, passa a lê-los com um determinado olhar e busca nestas representações uma mensagem.

A utilização da fotografia em sala de aula contribui com o aluno a aumentar a capacidade de percepção e valorização do que está em sua entorno.

Segundo Silva (2004), uma fotografia bem trabalhada pode levar o aluno a refletir sobre suas atitudes e a realidade em que está vivendo, possibilitando o interesse em estar descobrindo e entendendo mais profundamente a imagem fotográfica, observando e conseqüentemente tomar posturas e atitudes (SILVA, 2004, p. 1)

Ao sair com os alunos no derredor da escola e por alguns pontos mais evidentes do bairro, os professores devem trabalhar com os alunos de modo percebam que a fotografia representa uma paisagem —visível na criação de um mundo imaginário, para além do que se aprende olhando, posto que a imagem fotográfica é prática social investida por estruturas que mostram e condicionam forças intensas que se apoderam da realidade seja do bairro ou da cidade como um todo.

A cidade representa um lugar de concentração e efervescência de vida social [...] (Sposito, 2008, p. 12), porém, com o processo de globalização e de generalizada urbanização seu conceito torna-se complexo. Neste viés, a cidade não é apenas um conjunto de casas, ruas, edifícios com variadas formas e usos diferenciados por onde circulam pessoas e mercadorias, é um território ocupado pelos atores culturais, políticos e econômicos que o modelam em um aspecto socioespacial. Por isso, o geógrafo Sposito (2008, p. 14) corrobora que é preciso considerar a cidade uma concentração de pessoas, necessidades e possibilidades, vislumbrando que, nela, há uma grande capacidade de transformação, movimento e fluidez. A cidade, além disso, é formada por uma combinação de espaços que dependem de realidades e escalas diferentes entre a relação do privado e do público. E onde está o urbano? (NETO, 2014, p.30).

5 | RESULTADOS

Através do Estudo do Meio e suas três saídas pelo bairro, os alunos puderam perceber que a questão ambiental está articulada à social, e um dos objetivos dessa Eletiva era permitir a vivência com outros alunos de diferentes anos e idades, promovendo uma interação, na qual houvesse respeito e aprendessem a conviver com as diferenças que convivem dentro da escola durante nove horas diárias.

A disciplina foi ofertada às sextas-feiras, nas duas últimas aulas e sua culminância ocorreu no final de junho.

As atividades práticas com os relatórios de observação dos trabalhos de campo, de produção de textos com as fotos e suas seleções para a exposição foram trabalhadas exaustivamente para que todos tirassem o melhor que pudessem daqueles conhecimentos que se articulavam a partir das fotos com o olhar geográfico-espacial dos lugares por onde passavam e capturavam suas imagens e cada um dos alunos em seu nível idade/ano escolar e capacidades de entendimento e proficiências deram um salto de qualidade, tanto no que se refere à qualidade de capturar suas imagens e seu olhar sobre a paisagem local, bem como a percepção quanto às transformações geográficas e históricas ao longo do tempo, no derredor da escola.

Após o encerramento da Eletiva, o professor Erik Queiroz, que também assina esse trabalho e que é fotógrafo profissional, passou a inscrever os trabalhos de alguns alunos em concursos fotográficos pela região afora e alguns têm sido premiados entre vários trabalhos, até de profissionais. Isto tem elevado a alta estima dos alunos que participaram desse projeto.

A seguir, apresentamos alguns depoimentos de alunos que se inscreveram e participaram de nossa Eletiva “OLHARES: espaços urbanos.”

Depoimentos de alunos:

Tatiana (11 anos – 6º ano) – *“Eu gosto muito da eletiva Olhares, porque me ajuda a entender melhor o lugar onde vivemos e as técnicas básicas da fotografia, que poderei usar tanto em minha profissão no futuro, como pessoalmente.”*

Gabriel (13 anos- 8º ano) – *“A eletiva Olhares, me ajuda a entender melhor as técnicas da fotografia, mas, além disso, também me faz compreender como o bairro e a cidade foram se evoluindo até chegar no que é hoje.”*

Maria Eduarda (14 anos- 9º) – *“Entender a paisagem através das fotografias e dos passeios ao redor da escola, me fez ver o bairro de outra forma, valorizando mais tudo o que vejo.”*

Beatriz (14 anos- 9º) – *“Com as fotos do bairro, das pessoas, das plantas, dos movimentos, das construções antigas e novas, dos cheiros que sentimos toda vez que saímos no Estudo do Meio, com as aulas dos professores, com os vídeos sobre a história da fotografia e com a palestra do profissional da fotografia, entendi melhor como foi se formando os bairros e a cidade e agora quando ando pelo bairro e pelas avenidas vou entendendo melhor tudo.”*

6 | CONSIDERAÇÕES

O projeto com olhares e fotografias desenvolvido, buscou despertar nos alunos o interesse pelas transformações espaciais ao longo da história e atualmente no bairro onde vivem, com suas diversidades e necessidades reais. Com as aulas de trabalho de campo, os alunos conseguiram identificar grande parte das mudanças e puderam ver, sentir, compreender e relacionar o conteúdo teórico à prática.

Pode-se afirmar que o Projeto da Eletiva “OLHARES: espaços urbanos” a partir do trabalho de campo, das imagens e momentos capturados pelas lentes do celular ou das máquinas fotográficas, foi muito útil no entendimento da espacialização geográfica, da História do lugar conhecendo o seu passado a partir de conversas com vizinhos do bairro, muito antigos por ali, bem como as coletas de dados e fotos ao derredor da escola, muito importante para o processo de ensino e aprendizagem, a observação e o registro que buscaram orientar os alunos para que exercitem suas cidadanias e encaminhem para serem seres pensantes, críticos e atuantes a partir do lugar de vivência.

Para os professores mediadores do Projeto Olhares: espaços urbanos, ficou a certeza da importância de se desenvolver conhecimentos interdisciplinares, bem como sustentar-se em aportes teóricos que elevem suas práticas político-pedagógicas que ultrapassam a possibilidade educativa valorizando muito mais as questões sociais e um compromisso político com a transformação de um lugar melhor para atuar.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Sigmund. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2001.

LOPES, Claudivan Sanches, PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Estudo do meio: teoria e prática**. Geografia – Londrina, v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360/3383>
Acesso em 26/05/2017.

MOMENTO DO CLICK. Curso Essencial de Fotografia: **A Prática Fotográfica e um Olhar Criativo**. Disponível em: <http://www.momentodoclick.com.br/>, Acesso: 26 de março de 2018.

MUSSOI, Arno Bento. **A fotografia como recurso didático no ensino de Geografia**. Artigo para o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná em convênio entre Secretaria de Estado da Educação do Paraná e Unicentro. Guarapuava, 2008.

NETTO, Andreia Herkert. **O testemunho das imagens: a transformação da cidade de Santa Maria-RS retratada a partir do acervo dos arquivos históricos: 1885 – 2010**. Dissertação Mestrado - Programa de Pós Graduação em Geografia e Geociências da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2014.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Estudo do meio e ação pedagógica**. In: Encontro Nacional de Geógrafos, 14., 2006, Rio Branco, AC. Anais ... Rio Branco, AC, 2006.

_____. **Estudo do meio, interdisciplinaridade, ação pedagógica**. In: Encontro Nacional de Geógrafos, 13., 2004 Goiânia. Anais. Goiânia, GO, 2004b.

SCHON, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Coord). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Renata Martins. **O uso da fotografia no ensino da geografia**. Londrina. 2005. Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) - Universidade Estadual de Londrina (pág. 76 a 84).

ZAMBONI, Ernesta. **Representações e Linguagem no Ensino de História**. Rev. Bras. História. V. 18, n. 36, São Paulo, 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200005&script=sci_arttext . Acesso em:21/09/2018

ANEXOS

A seguir, algumas fotos capturadas durante o Estudo do Meio com e pelos alunos.



Fotografia tirada pela aluna Saory (6º Ano) foi premiada em 1º lugar na exposição da Culminância do Projeto e participou em uma exposição fotográfica em Sorocaba - 2017



Parada I - Momento para observações e registros no comércio do bairro – Foto: Erik Queiroz - 2017



Fotos mostrando a erosão causada pela chuva num terreno da Prefeitura próximo da escola e a variedade de arquitetura e natureza antropizada no bairro – Fotos: Tatiana (6º Ano) - 2017



Parada II – Momento de observações e registros no meio do bairro – Foto: Erik Queiroz – 2017

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE TRABALHO DOCENTE

Solange Martins Oliveira Magalhães

Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação
Goiânia – Goiás

Bases epistemológicas. Produção acadêmica.

ACADEMIC PRODUCTION ON TEACHING WORK

RESUMO: Realiza-se uma análise epistemológica da produção acadêmica em Educação, da Região Centro-Oeste/Brasil, sobre trabalho docente. Questionamos se a opção epistemológica assumida nas pesquisas propaga um sentido discursivo que contribui para a consolidação de um movimento de aceitação ou de resistência ao consenso ativo na ação docente? Entendemos que a aceitação da lógica hegemônica aniquila o trabalho docente, mas sua resistência favorece mecanismos de emancipação docente. Os resultados mostraram que há um movimento de resistência e que a construção do sentido discursivo sobre o trabalho docente tem se baseado na epistemologia da práxis, no recorte da produção analisada. A análise epistemológica aqui realizada, diz das possibilidades, legitimidade, valor e limites da produção do conhecimento científico. Advoga-se a necessidade de se manter a vigilância epistemológica, essa mediará e influenciará a constituição de um conhecimento como práxis na pesquisa acadêmica, e possíveis mecanismos de conscientização e emancipação

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Práxis.

ABSTRACT: An epistemological analysis of the academic production in Education, of the Center-West Region / Brazil, on the teaching work is carried out. We question if the epistemological option assumed in the research propagates a discursive sense that contributes to the consolidation of a movement of acceptance or resistance to the active consensus in the teaching action? We understand that the acceptance of hegemonic logic annihilates the teaching work, but its resistance favors mechanisms of teacher emancipation. The results showed that there is a movement of resistance and that the construction of the discursive sense on the teaching work has been based on the epistemology of the praxis, in the sample of the analyzed production. The epistemological analysis here says the possibilities, the legitimacy, the value and the limits of the production of scientific knowledge. It also highlights the need to maintain epistemological vigilance, it will mediate and influence the constitution of a knowledge as a praxis in academic research, and possible mechanisms of awareness and emancipation

KEYWORDS: Teaching work. Praxis. Epistemological bases. Academic production.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, desde a década de 1990, viveu-se a implantação da tendência neoliberal globalizada, que acarretou subordinar as decisões políticas e legislativas do Brasil às ordenações internacionais. As grandes reformas na política educacional desse período, como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 20 de dezembro de 1996, a Emenda Constitucional n. 14/1996 são exemplos da vinculação a essas normativas, à intencionalidade dos projetos políticos neoliberais e aos interesses reestruturação produtiva capitalista.

No cenário sócio político brasileiro, o Banco Mundial atuou sistematicamente para ditar a regulação das políticas educacionais e, paulatinamente, observou-se a consolidação das ideias hegemônicas nas decisões sobre políticas de formação, profissionalização e trabalho docente, totalmente em consonância com os interesses mercadológicos. Basicamente, a proposta neoliberal alterou processos formativos, pois estabeleceu que o ensino superior se dedicasse ao treinamento de discentes, para a utilização de tecnologias estrangeiras, que deveriam ser implantadas no processo de reestruturação produtiva (FREITAS, 2014). As mesmas demandas políticas ideológicas enfraqueceram a produção do conhecimento na academia, precarizando desde a formação inicial docente até suas condições de trabalho e a produção do conhecimento.

Ball (2002, p.5) nos ajuda compreender que as reformas educacionais neoliberais estavam associadas as tecnologias políticas de mercado, de performatividade e de gestão, como descreveu o autor. Para ele, elas intervêm não apenas no que os professores fazem, mas na identidade profissional, afetando principalmente suas subjetividades, já que em cada tecnologia política de reforma “estão implantadas e estabelecidas novas identidades, novas formas de interação e novos valores”.

Nesse entendimento, muda-se o ser professor, sua identidade e subjetividade, as quais são alteradas em função de uma nova concepção de formação que é implantada pelas tecnologias políticas. Além de mudar os professores, suas formas de agir, de se relacionar, mudar o significado que atribuem ao trabalho, muda-se também o sentido do ensino e do ensinar. Altera-se os valores e as emoções próprias do coletivo de educadores, ao estabelecerem novas formas de avaliação e controle, via políticas educacionais.

Nesses termos, as políticas educacionais brasileiras implicam conceber a formação docente que trabalhe para a manutenção do sistema capitalista, com a inculcação no trabalho docente de valores condizentes à reprodução do capital. Mézáros (2007) os nomeia como contra valores capitalistas, entre os quais se podem destacar: “individualismo, competitividade, darwinismo social, êxito, dinheiro, consumismo, diferenciação.

Portanto, o projeto político e social neoliberal mudou a configuração do trabalho docente, sobretudo daquele desenvolvido nas universidades públicas. Por entender

que ele influi significativamente na formação dos sujeitos, podendo assumir as transformações ocorridas no mundo do trabalho, o trabalho do professor ganhou centralidade ideológica nas políticas educacionais de cunho neoliberal.

Como assinalou Marx (2008), o trabalho permanece sendo o componente fundamental e estruturante da sociabilidade humana, podendo “subordinar, humanizar e degradar, liberar e escravizar, emancipar, alienar” (ANTUNES, 2005, p. 12), ou seja, antagonicamente, a ação docente pode ao mesmo tempo influir no processo de humanização ou desumanização, via sociabilidade humana, pois envolvido com as mesmas determinações do social. Historicamente, em função do sistema capitalista, o trabalho docente tem perdido, gradativamente, seu sentido ontológico, sobretudo ao sofrer a influência malévola da atual estrutura política, social e ideológica da sociedade burguesa, que o tem alienado e fetichizado.

No entanto, conforme a perspectiva materialista histórica e dialética, nosso aporte teórico, destacamos Mészáros (2007) que também nos apresentou os processos de contrainternalização que se apoiam na resistência dos sujeitos sociais aos processos de internalização (consenso e consentimento ativo). Para o autor, em contrapartida a contrainternalização busca construir a formação dos sujeitos sociais e de consciências de forma crítica e emancipada, visando à tomada da hegemonia pelas classes trabalhadoras, no atual contexto, ainda dominadas. Existe, pois uma relação dialética entre os processos de internalização e contra internalização, ambos como processos de formação de consciência, lutam pela conquista e manutenção da hegemonia.

Portanto, se na atualidade inverte-se o sentido do trabalho docente, ao assumi-lo como importante ponto de apoio das deliberações neoliberais, fazendo-o distanciar-se, na maioria dos casos, de seu sentido ontológico de formação do sujeito social, dialeticamente ele ainda é sujeito que atua em processos de libertação e a emancipação. A dialética nos permite considerar a possibilidade de resistência às deliberações impostas ao trabalho docente, essa se insere no mesmo processo, via contradição, como anunciou Mészáros (2007).

Essas contribuições embasam nossa justificativa para tecer as reflexões sobre as epistemologias que ancoram o trabalho docente e suas repercussões na vida dos sujeitos sociais que compõem a educação, articulada à produção acadêmica sobre professores, e às diretivas políticas atuais para a educação brasileira. A forma como a produção do conhecimento se ancora nas epistemologias – da prática ou da práxis, acaba dividindo a compreensão do trabalho docente pelo menos em duas vertentes: a *vertente mercadológica* que valida práticas hegemônicas e subordina o professor às imposições neoliberais, fazendo-o incorporar os princípios liberais que legitimaram valores de competitividade (EVANGELISTA, 2014); e a *vertente emancipadora* relacionada uma posição crítica contra hegemônica, que promove o trabalho docente como práxis, capaz de expressar o compromisso com a ruptura das relações sociais sob a égide do capitalismo, gerador de desigualdades e injustiças. Essas vertentes estão postas na produção acadêmica. A mesma institui discursos que são utilizados

como material formativo, acabando por influenciar nas formas como se pensa o trabalho dos professores.

Nesse sentido, a partir do método materialismo histórico dialética, analisamos a produção acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, período 2009-2014, com o objetivo de identificar e compreender a base epistemológica que sustenta os sentidos discursivos dessa produção e o como definem o trabalho docente. Questionamos se a opção epistemológica assumida nas pesquisas propaga um sentido discursivo que contribui para a consolidação de um movimento de aceitação ou de resistência ao consenso ativo na ação docente? Entendemos que a aceitação da lógica hegemônica aniquila o trabalho docente, mas sua resistência favorece mecanismos de emancipação docente.

2 | PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Tomando o exemplo da pós-graduação, particularmente daquela desenvolvida na universidade pública, aqui compreendida como principal lócus de formação e produção do conhecimento, observa-se demandas políticas para se afirmar a assunção gradativa do caráter instrumental, fundamentado nos moldes dos princípios mercadológicos (GENTILI, 1994). Logo, tem-se que a formação da intelectualidade brasileira, tem seguido a mesma demanda política, ideológica e epistemológica, como aquelas expressas nos discursos da política educacional. Isso significa que dificilmente essas mesmas diretrizes não estejam presentes na produção do conhecimento, ou pelo menos não estejam agenciando a produção acadêmica.

Muito embora a formação, a profissionalização e a própria produção do conhecimento, estejam sob a égide de políticas neoliberais, esse movimento não é linear. A mesma lógica reflete a configuração de correlação de forças contraditórias no campo da pós-graduação. Esse aspecto foi identificado por uma ampla pesquisa desenvolvida pela Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste/Brasil, que se propôs analisar o período 1999-2014, da produção acadêmica sobre professores, dos programas de pós-graduação em educação (MAGALHÃES, SOUZA, 2018). Para o desenvolvimento dessa pesquisa em rede, o grupo construiu um instrumento de análise composto pelas seguintes categorias: temas desenvolvidos (formação, profissionalização, trabalho docente), tipo e abordagem de pesquisa, método, ideário pedagógico, referencial teórico utilizado. Essas categorias possuem indicadores que sistematizaram a sua descrição, a partir de três bases metódicas: positivista, materialista histórica dialética e a fenomenológica. Essa sistematização foi necessária para se compor o rigor da pesquisa, uma vez que o grupo de pesquisadores (mais de 20) usariam o mesmo instrumento na coleta de informações.

Metodologicamente o trabalho é desenvolvido com base na dialética. Realiza-se a leitura integral das dissertações e teses, foram mais de 500 estudos, na referida

Região, referentes ao período citado. As informações coletadas foram armazenadas num banco de dados e têm alimentado estudos de mestrado e doutorado, que aprofundam várias categorias de análise. Realiza-se o estudo dos sentidos discursos das informações coletadas. A análise é realizada dialeticamente articulando-se as categorias construídas, à luz dos condicionantes relacionados às condições sócio ideológicas atuais. Associa-se a reflexão à historicidade de cada programa, características das linhas de pesquisas, às disciplinas ofertadas, às características do quadro docente e discente, a questão da ambiência da formação, temporalidade e contextualidade da produção das pesquisas. No nosso entendimento, esse movimento de pesquisa, possibilita a compreensão das concepções construídas nos estudos, seus significados e sentidos, o posicionamento epistemológico, metódico, metodológico e político, que, no conjunto, acaba por identificar o aspecto ideológico das pesquisas. A partir do trabalho da Redecentro sobre a produção acadêmica em questão, nesse artigo optou-se por um recorte que representa a discussão teórica e empírica sobre a temática: trabalho docente e suas relações com a epistemologia da prática e da práxis.

Partindo dos resultados obtidos com a pesquisa em rede, identificou-se duas tendências recorrentes que fundamentaram as investigações: a *epistemologia da prática* e a *epistemologia da práxis*. O aprofundamento teórico mostrou que assumir como eixo central de discussão essas epistemologias, nos ajudaria a destacar concepções e posicionamentos sobre o trabalho docente na produção acadêmica. Essas ideias além de comporem o pano de fundo da discussão empreendida também servem de alerta aos pesquisadores e orientadores da área. Nosso estudo alerta para o fato que existe a defesa de ideias hegemônicas, intencional ou por errância epistemológica (Magalhães, Souza, 2018), que ajudam na manutenção do consenso ativo, que visa dar legitimidade à ideologia neoliberal na academia.

3 | EPISTEMOLOGIAS: FUNDAMENTAÇÃO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ao refletir sobre escolhas epistemológicas que fazem os professores pesquisadores, que têm trabalhado a temática trabalho docente, é possível desenhar, em sentido amplo, as características dos que optam pela epistemologia da prática e dos que escolhem a epistemologia da práxis, destacando as características presentes no desenvolvimento de suas pesquisas. Lembremos que as escolhas epistemológicas refletem valores acadêmicos, presentes no conhecimento produzido pela universidade, os mesmos podem filiar-se ao interesse do privado e às imposições do mercado, ou marcadamente contradizê-los.

Para desenvolver as reflexões sobre a temática busca-se apoio nas contribuições de Tello (2013). O autor ajuda compreender que a concepção da epistemologia se compõe da perspectiva epistemológica ou teoria geral, do posicionamento epistemológico ou cosmovisão, que se transforma em posicionamento político ideológico, a partir do qual

o pesquisador desenvolverá seu trabalho e, do enfoque epistemológico que implica na escolha metodológica, ou o “modo de pensar o logos”.

Gamboa (2013, p. 403), também argumenta que a epistemologia é quem “dá unidade aos processos da produção do conhecimento tendo como base uma teoria do conhecimento que permite compreender os interesses que motivam e comandam o processo”. Portanto, pensar as questões epistemológicas, esforço empreendido nesse artigo na análise dos sentidos discursivos sobre trabalho docente, associa-se a uma abordagem que incentiva a prática da vigilância epistemológica nas pesquisas desse campo (TELLO, 2013). Associa-se a essas ideias, conforme Saviani (2013), a indissociabilidade entre teoria e prática, que constitui o processo investigativo, influi no entendimento da pesquisa como práxis e na (re)construção de uma ciência dialética emancipatória dos sujeitos.

Assumindo-se o recorte proposto por esse artigo, apresenta-se, conforme descrito por Magalhães e Souza (2018) duas bases epistemológicas: a da prática e da práxis. Para as autoras a *epistemologia da prática* afirma uma racionalidade que reveste o conhecimento de sentido utilitário, caracterizado como peculiar, individual; sua perspectiva teórica e metodológica é filiada ao método positivista. O posicionamento político ideológico inerente é o hegemônico, que compreende as relações sociais, como dadas e a-históricas, portanto não há perspectivas de transformação social, somente manutenção das relações sociais.

A prática da pesquisa, a partir dessa base epistemológica, opõe-se à teorização, pois considerada desnecessária e, em muitos casos, sendo substituída pelo senso comum. Dessa forma o conhecimento não é uma construção social, mas refere-se à apropriação individual da realidade objetiva, que é parcial e limita-se à percepção imediata, organizando-se como conhecimento pragmático. Considera-se que a verdade resulta da prática. Conforme afirmam Magalhães e Souza (2018), Kuenzer e Rodrigues (2007), a epistemologia da prática ampara concepções acadêmica, pedagógica e política, sustentadas na individualidade e numa postura alienada, a qual contribui para o agravamento das condições sociais de desigualdade, gerados pelo capitalismo, o que impede a realização da humanização e da cidadania.

Em contradição à epistemologia da prática temos a epistemologia da práxis, a qual afirma uma racionalidade que reveste o conhecimento de sentido coletivo e social, caracterizado como emancipador. Podemos inferir que a perspectiva teórica e metodológica da epistemologia da práxis é o materialismo histórico dialético. O posicionamento político ideológico inerente é o contra hegemônico, que compreende as relações sociais como históricas. Portanto, assume-se a necessidade de se promover perspectivas de transformação social, contrapondo-se à divisão das relações de classes. A prática da pesquisa funda-se na relação dialética entre teoria e prática, como base da construção do conhecimento. A pesquisa torna-se práxis, categoria fundante desse posicionamento epistemológico. É atividade social humana, fundamental para o entendimento dos processos de elaboração de conhecimentos e da omnilateralidade

da formação humana (VÁSQUEZ, 1986).

Conforme a epistemologia da práxis, os processos de produção do conhecimento consideram as mediações de caráter histórico, cultural e social. Também se assume que essas são fundadas na categoria trabalho, que faz a mediação entre teoria e prática, ou seja, a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria, do mesmo modo, e ainda por meio do trabalho, a teoria se faz prática. Ressalta-se a importância da indissociabilidade entre teoria-prática, desenhando as possibilidades de transformações dialéticas da realidade.

Conforme afirmam Magalhães e Souza (2018), a epistemologia da práxis ampara concepções acadêmica, pedagógica e política, que fortalecem o posicionamento crítico e contra hegemônico, vinculado ao marxismo, e deve ajudar a cumprir a função de desalienação, fundando-se na produção do conhecimento, como práxis

Na mesma linha de raciocínio, é imprescindível estruturar nossa concepção de trabalho docente. Esse é assumido como princípio ontológico constituidor dos sujeitos. Por meio do trabalho, “o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio humano” (FRIGOTTO, 2010, p. 33). Por sua condição histórica, na sociedade atual o trabalho encontra-se submetido à exploração (mais valia) e articulado à lógica da acumulação produtiva, o que compromete processos de humanização. No caso do trabalho docente, o mesmo acontece, muito embora a especificidade de sua imaterialidade pode favorecer uma ação de resistência dos professores, que agirão na contramão do que lhes é imposto.

Como trabalho imaterial, o trabalho docente envolve a possibilidade de resistência do professor, sobretudo por intervir na construção de subjetividades e por agir na consolidação da relação dos sujeitos com o conhecimento e sua objetivação. Essa característica é eminentemente educativa e razão suficiente para que se fortaleça a manutenção das ingerências de forças ideológicas e políticas no trabalho dos professores, bem como sua influência na produção do conhecimento sobre ele. Em outras palavras, mesmo que o trabalho docente seja fruto de alienação na sociedade capitalista, contraditoriamente, pode obter como resultado a (trans)formação e a emancipação dos sujeitos.

Especificamente conforme pressupostos da epistemologia da práxis, o trabalho docente é atividade essencial dos homens, é prática social e categoria fundamental para a compreensão e elaboração de conhecimentos. Nessa ótica, o trabalho docente tem a função de desalienação (GRAMSCI, 1989).

Bases epistemológicas assumidos na produção acadêmica sobre trabalho docente

Para abordar epistemologicamente o sentido discursivo sobre trabalho docente na produção acadêmica, fundamentamo-nos nas contribuições de autores como: Evangelista (2005), o Coletivo Colemarx (2014), Scheibe (2014), Saviani (2013),

Freitas (2014), cujas reflexões consideram incontornável compreender o caráter histórico e ideológico presente nas concepções de trabalho docente. Os autores citados consideram que o trabalho docente se mostra comprometido em função de seus condicionantes objetivos e subjetivos, pelo critério meritocrático utilizado para definição do salário dos professores, tergiversa a reivindicação histórica do piso salarial, o que compromete sua valorização e carreira, conforme bem discutido por Freitas (2014).

A produção acadêmica sobre professores articulada à discussão sobre trabalho docente, reforça a como questão do conhecimento, portanto epistemológica. A articulação proposta exigiu um recorte: pesquisas desenvolvidas na perspectiva dialética, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, período 1999-2014.

Optou-se pela articulação de algumas categorias presentes no instrumento de análise, muito embora esse recorte não represente a totalidade da análise, que exige constantemente a articulação de todas as categorias (já elencadas neste artigo), além de serem associadas aos seguintes indicadores: a) sua conceituação; b) explicitação de intencionalidade; c) o posicionamento político do pesquisador; d) o percurso metodológico assumido; e) os objetivos construídos; f) o resumo do trabalho; g) a conclusão enquanto concreto pensado, e h) o referencial teórico-metodológico assumido e desenvolvido no corpo do trabalho. A articulação das categorias de análise, em nossa opinião, possibilita identificar e entender a base teórica e epistemológica, desenvolvida no corpo das pesquisas.

A Tabela 1 mostra o quantitativo da Produção Acadêmica em Educação sobre Professores, da Região Centro-Oeste/Brasil, período 2009-2014 e o quantitativo de trabalhos que têm como tema o trabalho docente.

| ANO | Total de trabalhos defendidos/ano (D + T) | Dissertações | Teses | Temática Professores | | | |
|--------------|---|--------------|-------|----------------------|-------|-------|------------------|
| | | | | Dissertações | Teses | Total | Trabalho docente |
| 2009 | 32 | 20 | 12 | 3 | 3 | 6 | - |
| 2010 | 24 | 16 | 8 | 8 | 3 | 11 | 1 |
| 2011 | 39 | 16 | 23 | 10 | 6 | 16 | 1 |
| 2012 | 20 | 8 | 12 | 3 | 2 | 5 | - |
| 2013 | 25 | 18 | 7 | 8 | 4 | 12 | 1 |
| 2014 | 33 | 17 | 16 | 9 | 2 | 11 | 1 |
| Sub Total | | | | 41 | 20 | 61 | 2 |
| Total | 173 | 95 | 78 | 61 | | | 5 |

Tabela 1: Produção acadêmica sobre professores do PPGE/FE/UFG. Período 2009-2014.

Fonte: Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste/Brasil.

Conforme mostra a Tabela 1, foram defendidos durante o período 61 estudos que versavam sobre a temática professores. Dentre esses, 5 destacaram a temática trabalho docente e foram desenvolvidos a partir do materialismo histórico dialético, nosso recorte de análise.

No que se refere a categoria trabalho, foi construída relacionada a práxis e à resistência à lógica do capital. Naqueles cinco estudos observamos que redigiram adequadamente os problemas, as questões e os objetivos, todos se articulavam ao método materialista histórico dialético, que também orientou construção teórica dos capítulos, o método de investigação e de exposição, voltando a serem discutidos (problema, questões e objetivos) nos resultados e na conclusão dos estudos.

Em relação às categorias método, analisado a partir oito indicadores de qualidade social: 1) abordar o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; 2) buscar na história as origens do problema, do todo e não de tudo; 3) trabalhar com os sujeitos típicos a serem pesquisados; 4) apresentar o concreto pensado, evidenciando o objeto que estava oculto, o movimento dialético; 5) utilizar categorias marxistas para análise - trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; 6) articular teoria e prática e denominá-la práxis; 7) apresentar os dados, evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade; 8) referencial teórico utilizado. Quanto aos indicadores do ideário pedagógico, foram construídos a partir dos seguintes indicadores: a) conceituação; b) explicitação de intencionalidade; c) posicionamento político; d) referencial teórico-metodológico, como se discute abaixo.

Todos os pesquisadores construíram no movimento da pesquisa a historicidade, totalidade, utilizassem a definição de sujeitos típicos, categorias marxistas, a construção do concreto pensado, como síntese dialética do objeto de estudo. Mesmo que todos tenham realizado o esforço de filiarem-se adequadamente as exigências do método dialético, ainda se destaca, a partir de análise aprofundada da construção dos indicadores do método, pontos nevrálgicos como os indicadores cinco a oito, conforme especificados acima, o que indica certa fragilidade epistemológica, veja Souza e Magalhães (2018).

Embora fosse possível identificar adequação na construção das categorias: ideário pedagógico, resultados, posicionamento políticos dos pesquisadores, e referencial teórico utilizado, a partir de uma perspectiva crítica e de aprofundamento, concorda-se com Araújo (2012, p. 197), quando afirma que a qualidade social dos estudos não é generalizável, mas depende de cada contexto, por isso respeita a trajetória dos sujeitos sociais, dialoga com os valores instituídos, é democrática e coletiva.

Na produção do conhecimento sobre trabalho docente, no recorte analisado, identificamos posições políticas, ideológicas e epistemológicas, que sustentam finalidades àquela produção. Ela compromete-a com a humanização e com a formação integral, pois requer que a relação sujeito-objeto se fortaleça, que ressignifique seus sentidos, com rigor epistemológico e ético-político (FREIRE, 1997; SEVERINO, 2003;

2008).

Aspectos relacionados a categoria trabalho docente analisada, destacam epistemologicamente que os professores são sujeitos sociais, situados numa posição social contraditória, do ponto de vista da sua pertença de classe. Os estudos também indicam o como o trabalho docente está delineado na sociedade capitalista, sobretudo atualmente, esclarecendo mecanismos de proletarização, ainda indicam que a atividade docente precisa ser contestadora, pressupondo um professor trabalhador intelectual, que atua na transformação mais ampla da sociedade da qual ele participa, tanto mediante sua ação, como cidadão, como pela educação da consciência que emancipa. Assume-se o professor como um trabalhador intelectual que é funcionário de um organismo da sociedade (a escola, a universidade) implicado na tarefa de socialização da cultura. Os estudos ainda defendem a atividade docente realiza conexão entre a ética e conhecimento, que precisa ser experiência fundante da vida humana; uma experiência que serve de base para toda a vida teórica e prática dos sujeitos; uma experiência que emerge no próprio processo ensino-aprendizagem.

Podemos concluir que nos cinco estudos analisados, os discursos sobre trabalho docente foram construídos com adequação epistemológica, associados a um posicionamento político contra hegemônico, os discursos podem ser considerados críticos e emancipadores, pois buscam esclarecer as condições atuais postas ao trabalho docente, tornando os professores capazes de intervir na própria realidade.

4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No início deste trabalho destacamos que o objetivo principal era identificar e compreender a base epistemológica que sustenta os sentidos discursivos da produção acadêmica sobre o trabalho docente. Questionamos se a opção epistemológica assumida nas pesquisas propaga um sentido discursivo que contribui para a consolidação de um movimento de aceitação ou de resistência ao consenso ativo na ação docente? Entendemos que a aceitação da lógica hegemônica aniquila o trabalho docente, mas sua resistência favorece mecanismos de emancipação docente.

A análise epistemológica empreendida, diz das possibilidades, legitimidade, valor e limites da produção do conhecimento científico. Reconhece que no contexto da pós-graduação a contradição está posta. Há estudos que defendem a epistemologia da prática, outros geram a contraposição que se alicerça na epistemologia da práxis. Em geral, argumentamos que somente a vigilância epistemológica há de mediar e influir na constituição de pensamento que objetive a práxis na pesquisa acadêmica, para que a produção do conhecimento seja emancipadora.

Os resultados da pesquisa mostraram que epistemologicamente, em alguns aspectos, as pesquisas ainda mostram-se frágeis, como por exemplo, nas categorias articuladas na análise, como: método, ideário pedagógico ou utilização de referencial

teórico clássico, e quando isso acontece, torna-se fértil para o movimento de construção do consenso ativo que aniquila o trabalho docente e impõe ao professorado uma “Pedagogia da Hegemonia”. Conforme Neves (2013), a Pedagogia da Hegemonia se concretiza por duas vias: primeiro porque pode sustentar conceitos, ensinar, divulgar, consolidar conhecimento que corresponde aos princípios da hegemonia; segundo, porque, o mesmo movimento de produção, pode promover um discurso de aparência crítica, mas suas bases teóricas, contraditoriamente, se fundam nos mesmos princípios ideológicos que representam a epistemologia da prática, ou da política de “Terceira Via”.

Ao mesmo tempo, e apesar de algumas fragilidades, a principal base epistemológica dos trabalhos analisados foi a da práxis. Portanto, os discursos fortaleceram o posicionamento político contra hegemônico o que favorece o movimento de resistência à propagação do consenso ativo sobre o trabalho docente. O sentido discursivo distancia-se do mercadológico, na produção acadêmica, ajudando o professorado a sair da resignação ideológica e política.

Nesse sentido, a produção acadêmica é material importante na formação intelectual de professores, quando sustenta a base epistemológica e conceitual no sentido de Marx, há a referência para o trabalho docente enquanto práxis. Desse ponto de vista, os trabalhos expressam e ajudam a promover possibilidades de transformação social.

O caminho percorrido com a pesquisa reforça a necessidade de se ficar atento à produção do conhecimento, às concepções sustentadas, numa atitude vigilância epistemológica, para que não se incorra no erro de professar bases epistemológicas que referendem um trabalho docente alienado e a proletarização política e ideológica dos professores. Isso requer enfrentamento na discussão da temática trabalho docente, assumindo-a na perspectiva da práxis. Só assim, o conhecimento adquire o seu verdadeiro sentido humanizador.

Recorremos ao que nos ensina Mészáros (2007) acerca dos processos de contra internalização para concluir que os sujeitos sociais, que somos e, nossos parceiros, que produzimos nossos trabalhos defendendo a perspectiva política contra hegemônica, com fundamentação teórico crítica, nos constituímos como sujeitos sociais que se propõem à resistência aos processos de internalização das tecnologias políticas, à superar a reprodução de discursos alienantes no campo da pesquisa acadêmica, contribuir para o processo emancipatório que legitima nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARAÚJO, Adilson Cesar de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação: políticas públicas reveladas na prática escolar**. Brasília: Líber Livros – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002.

COLEMARX. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. ADUFRJ. **Plano Nacional de Educação, 2011-2020**. Notas Críticas, 2014. Evangelista (2005), o

EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **O que revelam os slogans da política educacional**. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, p. 47-82, 2014.

FREITAS, Helena. C. L. de. **PNE e formação de professores**: Contradições e desafios. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 227-229, jul./dic 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G. & C., M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 17-31, 2010.

GAMBOA, Silvio Sánches. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In; SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánches (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GENTILI, Pablo; SILVA, T. T. (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

KONDER, Leandro. (1992). **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, Acácia Z.; RODRIGUES, Marli F. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, Paraná, v. 1, p.35-62. 2007.

MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 17-40, jan./abr. UFMT, 2018.

MARX, K. (2008). **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In: TELLO, Cesar. **Epistemologia de la política educativa**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2013.

SCHEIBE, Leda. Editorial PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 227-229, jul./dic. 2014

SEVERINO, Antônio. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: Formação de educadores: desafios e perspectivas**. Organizadora Raquel Lazzari Leite Barbosa. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SEVERINO, Antônio. **Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração**. São Paulo: FEUSP, 2008.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Redes Para Reconversão Docente. In: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. (Orgs.). **Política, educação e cultura**. Cascavel: EDUNIOESTE, p. 33-54, 2008.

TELLO, Cesar. **Epistemologia de la política educativa**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOBRE AS UNIVERSIDADES: UM ESTUDO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ

Oscar Edgardo N. Escobar

(Docente/UEPG) E-mail:escobareduc@uepg.br

Brasil

RESUMO: Este trabalho pretende contribuir na discussão sobre as universidades, principalmente, as universidades públicas do estado do Paraná. O texto traz a luz a discussão de uma pesquisa realizada na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) no período de 2016 a 2018. O Leitor encontrara aqui uma discussão sobre as relações capitalista e o papel que o ensino superior desempenha no atual contexto social, político e econômico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior, sociedade de classe, universidade pública.

ABSTRACT: This paper intends to contribute to the discussion about the universities, mainly, the public universities of the state of Paraná. The text brings to light the discussion of a research carried out at the Ponta Grossa State University (UEPG) from 2016 to 2018. The reader will find here a discussion about capitalist relations and the role that higher education plays in the current social context, political and economic.

KEYWORDS: Higher education, society of class, public university.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo visa trazer contribuições a respeito de questões específicas da universidade de modo geral e das universidades públicas do estado do Paraná, tomou-se a própria área de trabalho como ponto de partida para nossa reflexão e ação. É certamente impossível no quadro desta apresentação, retratar todo o panorama do desenvolvimento da investigação que está relacionada ao mundo do ensino superior, às políticas educacionais que envolvem o estado atual, isto é, as atuais bases que caracterizam a produção, a economia globalizada e as políticas neoliberais produzem profundas implicações na sociedade em geral e, na educação universitária em particular.

Em dadas situações históricas, as contradições sociais entre as classes, tendem a tornar-se mais complexas, mesmo que anteriormente tenham contribuído para o desenvolvimento social, podem passar a exercer um papel inverso, freando ou dificultando o desenvolvimento humano. Dois rápidos exemplos históricos. O mundo simbólico da religião nas sociedades tribais foi a primeira forma de elevação dos conhecimentos fragmentários e das primitivas necessidades básicas, econômicas e culturais, em uma concepção de mundo, ainda que intuitiva

e mística. Foi a forma pela qual as sociedades tribais conseguiram generalizar em universalidade os conhecimentos empíricos obtidos na vivência e no aprendizado cotidiano. Essa pretérita generalização foi importante, milênios após, para a gênese ao desenvolvimento do conhecimento na filosofia e a história, enquanto elevação das experiências e saberes cotidianos em uma visão social de mundo não mais mística. Contudo, num momento histórico, esta visão teológica terminou por se transformar em um empecilho ao desenvolvimento humano. Não apenas porque, nas sociedades de classe, na maior parte das vezes, se transformou em justificativa do status quo; pois, ao projetar numa transcendência os poderes efetivos da humanidade, acima de tudo, ao fazer da história humana uma dádiva divina, impede que os homens tomem consciência de serem eles os verdadeiros e únicos demiurgos do seu destino. Ao velar esse fato, a forma teológica de conhecimento impede que a humanidade assuma conscientemente o fato que ela é a única responsável pela sua história, que não há nenhuma força extra-humana que a impeça de esculpir o seu destino do modo como achar mais justo e adequado. Com o desenvolvimento da ciência, da filosofia, da história, dos processos de conhecimento, etc., a humanidade passa a contar com novos e melhores métodos para generalizar o conhecimento do singular em concepções de mundo e, então o pensamento teológico se converte em um obstáculo à explicitação do gênero humano.

Outra referência de como uma medição social, de impulsionadora do desenvolvimento genérico, pode constituir em um obstáculo ao avanço da sociabilidade do homem, é o capital. Resulta inegável o seu papel, outrora, revolucionário, pois, ao romper os estreitos limites da sociedade feudal, ao possibilitar que as subjetividades humanas descobrissem e desenvolvessem a sua efetiva autonomia frente à totalidade social, ao revolucionar as forças produtivas num ritmo e numa intensidade sempre surpreendente etc. Contudo, com o passar do tempo, com o encerramento do ciclo revolucionário burguês, o capital passa, de modo cada vez, mas intenso, a frear o desenvolvimento humano, material e espiritualmente. Portanto, os objetivos deste trabalho foi produzir uma discussão em torno ao papel que o ensino superior tem na sociedade capitalista.

2 | A UNIVERSIDADE SUA ORIGEM

Há muitos esforços por definir o papel que a universidade tem dentro dos contextos que ela foi produzida. Tendo em conta essas multiplicidades de realidades, conforme afirma Rubião: “A universidade nasceu na Idade Média. Apesar de o ensino superior poder ser identificado na antiguidade (Alexandria, Grécia, Roma...), existem algumas características que fizeram da universidade algo diferente na história das instituições.” (29, 2013:29). Ao mesmo tempo, possibilitou contribuir com a ascensão da sociedade moderna, há fundamentos contraditórios, como não poderia deixar de

ser, pois, representou dois mundos distintos na qual prevalecerá a superação do novo, não porque este fosse melhor, mais porque representou a dinâmica da necessária transformação. Atualmente, vivemos a mesma contradição de tempos pretéritos, o novo impõe-se como uma necessidade para toda a sociedade; a universidade leva consigo este profundo fardo histórico, pois, como aponta um perspicaz historiador, “a educação não pode funcionar suspensa no ar” (Mészáros, 2006:76), o mesmo axioma se aplica ao ensino superior. Afinal, interrogar-nos sobre o papel das universidades no mundo contemporâneo é responder a uma velha questão; que sociedade estamos ajudando a construir hoje? Para onde estamos indo? Qual é o papel da universidade no mundo contemporâneo?

De acordo com essas indagações, não é possível apreender a trajetória da universidade ou resgatar a sua formação sem compreender a sociedade que a produziu. Isso corresponde estudar a Idade Média e seus pormenores, também, é necessário entrar na sociedade que superou o Antigo Regime, pois, a partir desta, é que se pode compreender a dimensão real do papel que esta instituição milenar desempenhara ao longo do processo histórico e de nossos dias.

Entre os aspectos que comportam o papel da universidade, na sua essência histórica prevaleceu a instrução, a aprendizagem de um conhecimento qualitativamente elaborado e organizado a um nível investigativo. Além disso, sempre expressava um discurso político que refletia as contradições de um dado momento histórico, seja de forma velada ou implícita, razão pela qual o seu espaço essencial sempre teve como cenário principal a constante luta entre classes sociais distintas.

Face ao supramencionado cenário, a universidade foi reinventada ao longo da história, inúmeras vezes, foi um instrumento que possibilitou ajudar a construir o novo e a superar aquilo que já não correspondia às necessidades humanas, em outros momentos históricos, precisou silenciar aquilo que a sociedade precisava ouvir em favor dos interesses das classes dominantes, também em outros momentos, soube realmente descrever aquilo que os homens precisavam saber para inverter a ordem das coisas eminentemente humanas. Ou seja, no rescaldo de distintos conflitos da sua trajetória histórica, a universidade passou por inúmeras contradições e arbitrariedades. Ilustres representantes deste meio perderam a vida em defesa do livre pensar, pesquisar e de produzir novas perspectivas de conhecimentos, o filósofo Giordano Bruno pagou com a sua vida tamanha ousadia; Galileu Galilei aos setenta e três anos de idade, foi obrigado a ficar em prisão domiciliar, após passar oito anos nos recintos prisionais, também, esteve submetido por seus algozes e foi obrigado de abdicar da suas crenças e propostas de novas visões de mundo. Portanto, A reconstituição na esfera política, econômica e social da universidade é fundamental para compreender seu papel histórico, devido às arbitrariedades do desenvolvimento histórico humano, ela, reflete em si mesma todas as características, vantagens, privilégios, adversidades e questionamentos das épocas históricas e das sociedades concretas em que está inserida. Em suma, historicamente, o estudo da universidade tem adquirido diversas

conotações, sendo que há consenso em afirmar que esta não teve um desenvolvimento linear, pelo contrário, foram alvas de contínuas rupturas e contradições, inovações e retrocessos, avanços e descobertas, nem sempre bem aceites e numa movimentação labiríntica sociopolítica. Ela representou e representa, ademais, um processo vivo e dinâmico das múltiplas realidades na qual é parte e também definidora de espaços sociais vividos pelas relações mais amplas da sociedade que a produz e a torna possível.

Neste sentido, parece-nos legítimo iniciar o presente trabalho pelas circunstâncias históricas que possibilitaram o aparecimento da universidade, bem como a sua relevância social, dado que, unanimemente, se reconhece a Europa como sendo o continente na qual as universidades mais se desenvolveram. Desta forma, surge num período em que se assiste ao início do declínio da sociedade medieval, em detrimento de novas necessidades sociais, novas formas de trabalho e, com ele, novas relações sociais. Todavia, as universidades, alicerçadas a um cenário contraditório, serviram para que algumas monarquias europeias experimentassem conhecimentos que abririam novas portas, de forma a garantir os seus privilégios de classe, um saber organizado e sistematizado que sugeria a transmissão de habilidades seguras para governar as classes subordinadas, ou melhor, para o exercício de poder e imposição do consenso social.

Em termos históricos, as classes dominantes precisam produzir um consenso social de igualdade, de modo a ocultar a desigualdade socialmente produzida, pois, este é de vital importância para manter as circunstâncias de dominação que a todo o momento as classes dominadas questionam e procuram subverter. Assim, o conhecimento e as formas de consciência social passam a cumprir um papel fundamental, ou melhor, legitimar uma realidade que sirva para o exercício do poder de forma a ocultar as contradições constantes e conflituosas que surgem desta relação.

Muito embora apresentem diferenças consideráveis e ritmos históricos específicos, a França, a Inglaterra e os países ibéricos iniciaram uma série de transformações nos séculos XVII e XVIII, nomeadamente o lento e contínuo processo de transição do modo de produção feudal para o de produção capitalista, instituído desde o último terço do século XIV. Para historiadores e cientistas sociais (Piletti, 2012; Chauí, 2001; Janotti, 1992; Fávero, 2006; Ghiraldell, 1990; Manacorda, 1989; Marx & Engels, 2008; Oliveira, 2010; Ponce, 2007; Ruegg, 1992; Saviani, 2010; Gentili, 2001), entre outros, na base deste processo está o declínio das monarquias europeias em detrimento de uma burguesia em franca ascensão que, após conquistar a estrutura agrária, avança sobre os mercados por meios consensuais ou militares. Sob esta perspectiva, era, então, o comércio que comandava o ritmo da produção, ao contrário do antigo regime, pautado pela necessidade e o poder da sobrevivência. Ou seja, não havia interesse em produzir para o mercado, até porque os meios de produção eram limitados.

Este período abriu passo a significativas mudanças, na realidade, ele acionou forças que colocaram em relevo não somente a incontabilidade de um novo

sistema produtivo, mas também, e ao mesmo tempo, sua própria capacidade de gerar duas revoluções sociais num mesmo século, nomeadamente a Revolução América e a Francesa. Esta última foi minuciosamente estudada por Tocqueville, político e historiador Francês, com singular maestria. Na sua principal obra, *O antigo regime e a revolução*, ele afirma:

“A revolução segue, no entanto, seu curso: à medida que se vê aparecer a cabeça do monstro, que sua fisionomia singular e terrível vai-se descobrindo; que após ter destruído as instituições políticas suprime as instituições civis e muda, em seguida, as leis, os usos, os costumes e até a língua; quando, após ter arruinado a estrutura de governo, mexe nos fundamentos da sociedade e parece querer agredir até Deus; quando esta mesma revolução expande-se rapidamente para fora com procedimentos desconhecidos, táticas novas, máximas mortíferas, opiniões, (...) um poder espantoso que derruba as barreiras dos impérios, quebra as coroas, esmaga aos povos e – coisa estranha! – chega ao mesmo tempo a ganhá-los à sua causa” (Tocqueville, 1982, p. 52).

Efetivamente, para o autor, este processo de mudança e de transformações se apresenta repleta de contradições e de conflitos que, num dado momento, pode-se excluir ou complementar, além disso, está revolução definirá uma nova concepção de trabalho e de cultura que definirá a forma como se deve organizar a nova sociedade. Houve um momento na qual a classe burguesa começa a entrar em ascensão; com isso, a realidade passa a ser questionada e criticada: o pensamento baseado na superstição e nas explicações irrealis cede lugar a uma criteriosa análise, tanto no mundo da natureza como no universo social, mas também a indagação racional das coisas abre portas e possibilitam novas explicações, inclusive o próprio poder é passível de questionamento. Desta forma, entra em cena procedimentos inovadores para produzir o conhecimento e os saberes sociais; a utilização da experiência e o poder da observação passam a ser as novas fontes básicas que permitem ampliar a aprendizagem e o saber produzido, sendo que o estabelecimento entre as relações causa-efeito amplia enormemente a capacidade de análise aos homens dessa época. Ou seja, o conhecimento é, assim, despido de doutrinas religiosas e ascende a um patamar que coloca a liberdade, seja de expressão ou de governo, como uma necessidade a ser alcançada por todos os indivíduos, rejeitando abertamente a ideia de privilégios parciais e classistas. De fato, é um momento na qual se ampliam as críticas ao modelo de sociedade intolerante, está possui a centralização do poder mediante a coação dos indivíduos, não aceita pensamentos nem posições mais abrangentes, procura somente produzir resultados que sejam em defesa dos seus interesses, por isso, essas mudanças vão sempre incorporando e abrindo novos caminhos. Van Acker (1992) explicita esses momentos inequívocos:

As novas ideias, as novas atitudes diante do mundo e os novos espaços conquistados nesse período que chamamos Renascimento foram fundamentais para o advento do mundo contemporâneo que perdeu o muito que ainda havia de medieval nos séculos XIV, XV, e XVI, conservando e acentuando a importância da razão e das experiências que deram origem a um grande desenvolvimento científico nos séculos XVIII e XIX. No plano religioso, a Igreja foi perdendo a importância que tinha – as

reformas religiosas consolidaram-se e houve fortes reações contra a interferência da religião nos assuntos humanos, surgindo outras formas de segurança que não advinham das crenças religiosas, mas sim das descobertas e do progresso material (Van Acker, 1992: 14).

E acima de tudo, a classe burguesa em ascensão encontra nos filósofos e nos cidadãos comuns uma força expressiva para defenderem a desvinculação do conhecimento dos preceitos dogmáticos e oficiais em detrimento de um saber que tenciona reexaminar as leis gerais sobre a sociedade. Este anseio crítico dirige-se, sobretudo à Igreja, principal detentora da autoridade, nomeadamente às suas hierarquias e privilégios, procurando formas inéditas de derrubá-la ou molificá-la.

A origem da universidade está associada ao processo de transição da Idade Média para a sociedade burguesa, o fundamento destas profundas transformações também remete ao sistema de trabalho artesanal para o trabalho assalariado. A produção do conhecimento será uma força produtiva valiosa que contribuirá para este empreendimento e que mudará a própria localização da terra. Tudo será subvertido, as próprias relações humanas tomaram uma nova forma, o poder deixará de ser uma atribuição divinizada, os costumes, os valores éticos e de moralidade serão modificados a novos espaços societários. Em suma, uma transformação radical, ou como coloca acertadamente Beaud (1981, p. 23) quando afirma; “Quem poderia então imaginar que se preparava a dominação do mundo por um novo Deus: o capital?”

Na sociedade atual a economia capitalista precisa maximizar o lucro na produção, ela requer a produção de níveis elevados de conhecimentos técnicos. Então o conhecimento continuamente eficientemente produzido pela escola torna-se uma mercadoria (medida pelo rendimento escolar) o conhecimento de alto status (alunos de maior rendimento). Na medida em que a escola vende o conhecimento elitizado torna-se um modo de produção de mercadorias da sociedade, produz mercadorias culturais exigidas pela sociedade capitalista, produz agentes que satisfaçam as necessidades da divisão social do trabalho. Para a relação capital econômico e cultural não é essencial que todos tenham o conhecimento técnico.

A grande importância dessa perspectiva reside no fato de que os professores ocupam, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares, pois se prestarmos atenção, verificamos que em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes educacionais. Leontiev (1969), nos lembra que: “el hombre por naturaleza, es un ser social; de que lo humano en el hombre lo engendran la vida en sociedad y la cultura creada por la humanidad”(p. 12).

Embora a educação tenha a função de conservação da socialização dos saberes não se pode ignorar o fato de que toda educação, em particular a educação escolar, supõe sempre seleção no interior da cultura e uma reestruturação dos conteúdos destinados a satisfazer certos interesses sociais, em muitas circunstancias eles aparecem velados e justificados socialmente; Chauí (2001) afirma que:

A proposta universitária prioritariamente financiada pelas empresas liga a pesquisa científica-tecnológica aos interesses específicos de grupos e de mercado, deixando de lado o papel da pesquisa pública, voltada para os direitos de toda a sociedade. A ideia da avaliação segundo critérios de produtividade, eficácia e competitividade transforma a natureza conflitiva e antagônica da democracia, estimuladora de novos direitos, em luta mortal dos interesses, fazendo que a cisão universitária surja como cisão dos interesses e, sobretudo, fazendo que os opositores à universidade neoliberal caiam na armadilha do neoliberalismo, uma vez que se sentem forçados, pelas condições econômicas, centrar suas lutas nas questões salariais e no nos interesses da categoria” (Chauí, 2001: 155).

Essa forma de manifestação ideológica perpassa os espaços escolares, a sociedade como um todo sofre as consequências, a literatura educacional nos revela que para o pensamento positivista, a sociedade é igualitária, aberta a todas as possibilidades e realizações humanas, a existência diferenciada entre os indivíduos se explica pela própria diferença que há entre as pessoas. A suposição de igualdade de oportunidades converte a todos em ganhadores e perdedores, triunfadores e fracassados, assim, os indivíduos devem ser considerados e considerar-se eles próprios responsáveis por sua condição social. Não é por mera coincidência que a cultura dos Estados Unidos, suposta terra de oportunidades, classifica as pessoas em winners (vencedores) e losers (fracassados).

Este mesmo autor, ao discutir o sistema educacional da América do Norte no final da década de 80, aponta que este estava sendo reformulado tendo como prioridade os imperativos das grandes empresas. Sendo assim, as universidades passaram a ser áreas de treinamento para diferentes setores da força de trabalho; passaram a ser vistas como provedores dos conhecimentos e das habilidades ocupacionais necessárias à expansão da produção interna e do investimento externo e, ainda, há uma surpreendente ascensão da ala culturalista da Extrema Direita, sustentada, principalmente pelo secretário da Educação Willian Bennett no governo do ex-presidente Reagan, sob a bandeira da excelência, Bennett, apelo para a tradição ocidental, transmitida através de uma pedagogia livre das incomodas preocupações com equidade, justiça social ou a necessidade de formar cidadãos críticos.

Dizer, que é necessário redimensionar o papel das universidades e a formação dos profissionais que saem dela, tornou-se uma ideologia muito eficiente para mistificar o papel da universidade neoliberal. Segundo Mészáros (2007): “Tais teorias podem assumir formas extremadamente conservadoras, que procuram transformar em uma virtude moral o papel que restringe os indivíduos a se subordinar sem questionamento aos imperativos do sistema do capital” (Mészáros, 2007: 174).

É preciso reconhecer que essa herança humana se constitui para todos nós num grande desafio, principalmente, aqueles que atuam no ensino superior, pois, os indivíduos, ao estabelecerem uma relação viva e dialética com o meio político, social e econômico, participam criadoramente do mesmo. O mundo de hoje exige um processo educativo baseado em informações com crescente apropriação e socialização científica e tecnológica.

Com isso, podemos dizer, que a exigências da universidade na atualidade é fornecer, de algum modo, os instrumentos científicos de um mundo em movimento e, ao mesmo tempo, a capacidade cognitiva e intelectual para poder navegar numa realidade contraditória na qual se possam superar as distinções entre as classes, logo da própria universidade neoliberal.

Merece muita atenção a observação de Forquin (1999), quando acertadamente diz que:

“É necessário certamente compreender por quais razões históricas, sociais, psicológicas, certos indivíduos, certos grupos acedem mais facilmente ou mais amplamente do que outros ao domínio de certos saberes ou modos de pensamentos ensinados nas escolas e por quais mecanismos uma cultura com vocação universalista pode se conformar com fenômenos de discriminação e de confisco” (Forquin, 1999: 172).

Os meios utilizados pelo governo para a manutenção do “status quo” são muitos: promovem sucateamento da escola, desvaloriza o trabalho docente, pelo pagamento de salários aviltantes, e a ausência de planos de carreira adequados, retiram a autonomia docente pela implantação de programas cada vez mais centralizadores, superlotam salas de aulas, apresentam descaso para com o crescimento da demanda educacional, ignoram a falta de professores e a necessidade de formação continuada para que os profissionais do ensino tenham condições de superar os inúmeros obstáculos com os quais se defrontam ao desenvolver o trabalho nas escolas, essencialmente as públicas.

O ensino superior vive uma grande contradição: ao mesmo tempo em que podemos assistir à grande valorização da educação nas diversas áreas do ensino, podemos fazê-lo, também, quanto à desvalorização do profissional da educação formal, isto é, ao contrário do que prega o discurso oficial, vivemos um processo de desprofissionalização do profissional de ensino superior.

3 | CONCLUSÕES

Este estudo nos possibilitou compreender o sentido e a organização das práticas pedagógicas que pautam o espaço escolar universitário e obter informações sobre a realidade desses profissionais da educação.

Embora possamos caracterizar as práticas da universidade neoliberal como pautada por um certo enquadramento às instituições sociais, não é possível negar que as exigências que lhe são feitas contêm inúmeras contradições. Isto abre caminhos para atenuar as distorções que se esboçam nesses espaços escolares e que na realidade encontram-se nas raízes das relações atuais de trabalho educacional.

Sem examinar a sociedade moderna, não se examina a universidade, ambas surgiram juntas, no fim da Idade Média, nos países ocidentais. A sociedade moderna tornou-se expressão política da classe que guardava a transformação social, a

burguesia representou a revolução que tornou possível um novo mundo, inclusive o mundo digital de hoje, outrora cumpriu um movimento de subversão e renovação de todas as coisas. Na atualidade adensa o retrocesso social e torna a vida humana, a cultura, a vida política, a vida educacional um processo em penumbra.

As universidades do Paraná vêm sofrendo um severo retrocesso em todos seus aspectos sociais, principalmente, aqueles relacionados às condições de trabalho e à valorização docente. Os cortes dos recursos orçamentários e a efetivação de uma política de desmonte dos serviços públicos desta instituição têm trazido enormes prejuízos à população. A universidade pública e gratuita está correndo sérios riscos no Brasil, há um movimento político a nível dos governos federais e estaduais em passar à iniciativa privada os serviços que deveriam ser eminentemente públicos.

Finalmente, Essas e outras questões constituem situações problematizadoras e como tais precisam ser conhecidas e estudadas por todos aqueles que, de uma ou outra forma, estão relacionados ao mundo da universidade, enquanto instituição social e formadora.

REFERÊNCIAS

BEAUD, M. **História do capitalismo**: de 1500 aos nossos dias. Trad. De José Vasco Marques. Editorial Teorema, LDA. Lisboa. 1981

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. Editora: UNESP. São Paulo: 2001.

ESCOBAR, N. O. E. (2015). **Sobre as Universidades**: das origens à contemporaneidade. Editora Chiado: Lisboa.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. 2ª ed. Boitempo. São Paulo: 2006.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo do século XXI. São Paulo: boitempo, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1993.

LEONTIEV, A. N. **El Hombre y la Cultura**: Problemas teóricos sobre educación. Editorial Grijaldo, S. A. México, D. F. 1969.

MATTOSSO, Glauco. **O Calvário dos Carecas**: história do trote estudantil. São Paulo. Editora: EMW. 1985.

TOCQUEVILLE, A. **O antigo regime e a revolução**. Trad. De Yvonne Jean. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2ª ed. 1982

VAN ACKER, M. T. Viana. Renascimento e humanismo: o homem e o mundo europeu do século XIV ao Século XVI. Editora, Atual. São Paulo: 1992.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Taira Carvalho Assis

Universidade Federal de Jataí, UFJ

Jataí - Goiás

Laís Leni Oliveira Lima

Universidade Federal de Jataí, UFJ

Jataí - Goiás

RESUMO: O trabalho aborda as diversas tendências pedagógicas na história da educação com o objetivo de construir a conceituação da natureza e especificidade da educação escolar. Buscamos as conceituações e funções da escola, professor, aluno, conteúdo e práticas de ensino na trajetória das tendências pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Tendências pedagógicas, educação, educação escolar.

ABSTRACT: The paper discusses how several pedagogical trends in the history of education aim to construct a conceptualization of the nature and specificity of school education. We seek the conceptualizations and functions of the school, teacher, student, student and teaching teacher in the trajectory of pedagogical tendencies.

KEYWORDS: Pedagogical trends, education, school education.

1 | INTRODUÇÃO

As definições de escola e os seus amplos sentidos são o ponto de partida para a definição e conceituação da natureza e especificidade da educação escolar, objetivo central desse texto. Para isso, trataremos das principais concepções pedagógicas, as diversas tendências teóricas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana.

2 | TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Para Luckesi (2011, p. 73)

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadoras, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência.

Prática pedagógica é um dos elementos fundamentais na educação, contudo, não podemos resumi-la a partir de uma única concepção, muito pelo contrário, existem várias concepções de aprendizagem, teorias epistemológicas, entendimentos sobre a

educação que, de alguma forma, embasam as diversas práticas pedagógicas. Sabe-se que a prática escolar está sujeita a condicionantes de ordem sociopolítica que implicam diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola e da aprendizagem.

Reconhecemos a dificuldade de estabelecer uma síntese dessas diferentes tendências pedagógicas, cujas influências se refletem no ecletismo do ensino atual, emprega-se, nesse trabalho, Libâneo (1992), Luckesi (2011), Marsiglia (2011), Aranha (2006), Saviani (2012), Batista e Lima (2012), dentre outros, os quais apresentam as teorias não críticas e as teorias crítico-reprodutivistas. O primeiro grupo, entende a educação a partir dela mesma, não considera os determinantes sociais que sobre ela atua. O segundo grupo remete as determinações sociais e caracteriza a educação como fator de reprodução da sociedade.

É evidente que tanto as tendências quanto suas manifestações não são puras nem mutuamente exclusivas o que, aliás, é a limitação principal de qualquer tentativa de classificação. Em alguns casos, as tendências se complementam, em outros, divergem.

2.1 Tendências Liberais

Ao apresentar as tendências liberais, Libâneo (1990, p. 13) afirma:

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar.

É uma manifestação de uma sociedade privatizada e individualista que visa, ao final do processo, renda e lucro para as classes dominantes que só foi possível graças aos trabalhos da classe dominada. Se tratando dessa pedagogia não se pode separar a educação do momento social, econômico e político vividos na época de cada tendência liberal.

Esse conceito surgiu como justificativa para a escola no sistema capitalista que defendia os interesses particulares e individuais de cada um sujeito, estabelecendo assim, propriedades privadas de meio de produção. Luckesi (2011, p. 73) discorre que

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classe através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

O autor nos mostra que a escola prepara os seus alunos para desempenhar papéis sociais, ou seja, para estarem prontos para o mercado de trabalho, para a vida fora da escola. Trabalha para que cada sujeito ali presente aprenda as regras da sociedade, os valores e normas para se viver na sociedade, o autor faz menção a cultura de classes, o sentido trabalhado por ele é de que as escolas da pedagogia liberal labutavam em favor dos interesses pessoais de cada uma, defendiam o individualismo e não se importavam com as diferenças de classe, a desigualdade de oportunidades e condições. Para os defensores dessa doutrina o aluno deve atingir as metas pelo próprio esforço pessoal.

Dentro da tendência liberal podemos encontrar quatro importantes ramificações da tendência pedagógica: a tendência liberal tradicional, a tendência liberal renovada progressista, a tendência liberal renovada não diretiva e, por fim, a tendência liberal tecnicista.

2.1.1 Tendência liberal tradicional

A tendência liberal tradicional acreditava que a escola consistia em preparar o aluno intelectualmente e moralmente para assumir posição em sociedade. A escola deveria lidar com a cultura, já que os problemas sociais pertenceriam a sociedade. De acordo com Luckesi (2011, p. 75):

O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante.

A tendência pedagógica liberal tradicional, então, se firmava como uma teoria para a alta sociedade, para os beneficiados de poder aquisitivo. Os menos favorecidos deveriam se superar a cada dia, se desdobrarem para chegarem à algum lugar e se não conseguissem deveriam optar por um caminho técnico, profissionalizante.

Os conteúdos dessa perspectiva pedagógica eram conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações e transmitidos como verdades concretas e imutáveis. Predominava a autoridade e soberania do professor em relação ao aluno. A disciplina imposta era presente nas salas de aula e a comunicação entre professor e aluno não existia.

Para tanto, a proposta de educação era absolutamente centrada no professor, figura incontestável, único detentor do saber que deveria ser repassado para os alunos. O papel do professor estava focado em vigiar os alunos, aconselhar, ensinar a matéria ou conteúdo e corrigir, este deveria ser denso e livresco. Queiroz (2007, p. 7) discorre sobre o modelo de aula:

Aulas de memorização de conteúdos (retirados dos livros), em que os alunos eram considerados como um papel em branco, nos quais era impresso o conhecimento, cabendo a eles concordar com tudo sem questionar. Eram formados para ser sujeitos a-críticos e passivos. Nessa concepção de ensino o processo de

avaliação carregava em seu bojo o caráter de punição, muitas vezes, de redução de notas em função do comportamento do aluno em sala de aula. Essa tendência pedagógica foi/é muito forte em nosso modelo de educação, ainda hoje, tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, que vive uma salada de concepções pedagógicas. Sabemos que os professores são fruto da sua formação escolar, social e política, que esta se reflete na sua prática pedagógica, quando esta não é pensada/refletida cotidianamente, nesse caso, temos um ciclo vicioso: formado sem reflexão – formo alunos sem reflexão, também.

Conforme afirma Batista e Lima (2012), a burguesia defendeu a educação tradicional até o momento em que lhe era conveniente. Ao se constituir enquanto classe detentora do poder, século XIX, passou a desconsiderá-la como modelo de educação. Entretanto, essa tendência é, ainda hoje, o modelo mais atuante e reconhecido em nossas escolas.

2.1.2 tendência liberal renovada progressivista

Na tendência liberal renovada progressivista, a escola tem a finalidade de adequar as necessidades individuais ao meio social. A escola deve permitir e ajudar o aluno a educar-se, em um processo ativo de construção e reconstrução do objeto. O conhecimento é o resultado da ação a partir dos interesses e necessidades, fruto das experiências vivenciadas pelos sujeitos. Essa tendência valoriza as experiências, a pesquisa e descoberta do meio social. Luckesi (2011, p. 77) nos apresenta os passos básicos do método liberal renovador progressivista:

a) Colocar o aluno em uma situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo a reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

Nessa teoria, o professor não possui papel privilegiado, seu único dever é auxiliar o desenvolvimento livre da criança. A disciplina é efetiva quando o aluno desperta a consciência de limites que a vida em grupo necessita, para se praticar a disciplina o aluno deve ser solidário, participante, respeitador das regras de grupo.

Essa corrente de pensamento é denominada no Brasil como Escola Nova. Os reformistas da educação como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros instituíram o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** em 1932, o Manifesto tornou-se base política e de modernidade que alicerçaria a educação e a sociedade brasileira até a atualidade. Também denominada de “escolanovismo” acredita que a educação é o característico elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, capazes de refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade.

Saviani (2012, p. 9) apresenta que essa teoria pedagógica considera que “o importante não é aprender, mas aprender a aprender”, ou seja, é mais importante o

processo de aquisição do conhecimento do que o próprio saber propriamente dito.

Essa concepção pedagógica sofreu e sofre distorções fortes por parte de alguns educadores. Muitos defendiam essa tendência, mas na prática, abriam mão de um trabalho planejado, deixando de organizar o que deveria ser ensinado e aprendido com a falsa desculpa de que o aluno é o condutor do processo.

Essa tendência fora muito criticada por diversos estudiosos da educação, principalmente por Saviani, que além, de não defender o espontaneísmo em sala de aula, apresenta que essa tendência, juntamente com outras, teve um caráter excludente das classes menos favorecidas, titulando esse modelo como falso democrático por beneficiar apenas a burguesia. Para Saviani (2012, p. 67):

A Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares, as quais muito frequentemente tem na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

De acordo com Batista e Lima (2012), os princípios da Escola Nova, foram os mesmos norteadores das reformas neoliberais da educação a partir dos anos de 1990, sintetizados no Relatório de Jacques Delors, lançado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1996. Saviani denomina esses fundamentos de “aprender a aprender”

2.1.3 Tendência liberal renovada não diretiva

Ainda dentro dessa vertente liberal renovada, seguiremos para a tendência liberal renovada não diretiva, em outras palavras uma linha de pensamento mais ligada aos problemas psicológicos do que os pedagógicos. O papel da escola é especificamente a formação de atitudes, é estabelecer um clima favorável para uma mudança interna do indivíduo. Fundada por Carl Rogers, psicólogo clínico, a tendência liberal renovada não diretiva acredita que o resultado de uma boa educação é equivalente a uma boa terapia. Para Alves (2012, p. 6):

Tendência liberal renovada não diretiva essa é até agora a mais radical de todas, fruto da inspiração do psicólogo Carl Rogers, sua proposta é que a escola valorize o lado psicológico do aluno, que ela estabeleça um clima favorável para uma mudança dentro do indivíduo, ou seja, para a formação de atitudes, ao invés de ficar valorizando os livros e as aulas, ela dá ênfase no “ser” humano (o aluno). Os conteúdos de ensino nesta tendência se dão, nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação, a transmissão de conteúdo como era nas tendências anteriores se tornam secundários. Os alunos aqui é quem escolhem o que querem aprender.

O professor é um facilitador, ajuda o aluno a se organizar de maneira sensibilizada para que os sentimentos dos alunos sejam expostos e colocados como primeira instância sem sofrer ameaças. Essa pedagogia é centrada no aluno, na qual a ausência do professor auxilia no processo de desenvolvimento do aluno, já que se acredita que

a intervenção do professor inibe e ameaça a aprendizagem. Luckesi (2011, p. 79) completa que

a motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca de autorrealização; é, portanto, um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do “eu”. Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao “eu”, ou seja, o que não está envolvido com o “eu” não é retido e nem transferido. Portanto, a avaliação escolar perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a autoavaliação.

A teoria defende o princípio de que só é possível aprender o que estiver essencialmente relacionado com as percepções fundamentais das exigências do meio social. Aranha (2006, p. 246) aponta que:

No processo pedagógico, Rogers enfatiza aspectos importantes da terapia, tais como a empatia e confiança. Ao contrário da escola tradicional, considera o ato educativo essencialmente relacional e não individual, daí a importância dos intercâmbios, para que o grupo, com seu professor, se transforme em uma “comunidade de aprendizagem”. [...] sua função é dissolver as relações de autoridade que decorrem da compulsão das pessoas em mandar e obedecer. [...] Ao recusar a acusação de espontaneísmo, Rogers pondera que, apesar de tudo, há limites para a liberdade, limites estes impostos pelas exigências mesmas da vida, como, por exemplo, o fato de um médico precisar aprender química, um engenheiro, física etc.

Educar é compreender as exigências do seu meio. O processo de avaliação atende esse fundamento de relevância com relação ao meio ambiente e a lógica cognitiva do desenvolvimento do eu.

2.1.4 Tendência liberal tecnicista

A última tendência da pedagogia liberal é a chamada tendência liberal tecnicista. Introduzida no Brasil durante o regime militar, essa tendência tinha como função principal produzir indivíduos capacitados para o trabalho, compreende-se com isso que o modelo escolar formava alunos competentes para o ingresso imediato no mercado de trabalho. De acordo com Alves (2012, p. 7):

a tendência “liberal” tecnicista que é uma volta ao modelo tradicional, só que desta vez, não para formar indivíduos modelos moralmente iguais mas sim para formar indivíduos mecanicamente iguais, essa tendência surge para formar mão de obra qualificada, papel que a escola teve que assumir na segunda metade dos anos 50 e 60 durante o regime militar.

O conteúdo era objetivo e pontual para que não houvesse a possibilidade de desenvolver qualquer sinal de subjetividade, ou seja, aprendia-se o que os ditadores deixavam aprender, materiais elaborados em formato de cartilhas, manuais, livros com conteúdo sistematizado, os métodos de ensino em procedimentos e técnicas que melhor mantinha o controle e organização durante as aulas, disciplina rigorosa.

Para Aranha (1996, p. 176):

Herdeira do cientificismo, a tendência tecnicista busca no behaviorismo, teoria psicológica também de base positivista, os procedimentos experimentais necessários para a aplicação do condicionamento e o controle do comportamento. Daí a preocupação com a avaliação a partir dos aspectos observáveis e mensuráveis da conduta e o cuidado com o uso da tecnologia educacional, não somente quanto à utilização dos recursos avançados da técnica, mas também quanto ao planejamento racional, que tem em vista alcançar os objetivos propostos com economia de tempo, esforço e custo.

Ou seja, o que importava para essa tendência era o condicionamento do controle do comportamento dos indivíduos. Era necessidade do momento histórico vivido que a população se mantivesse amordaçada, alienada, “obediente”. As escolas formavam trabalhadores e as fábricas controlavam o fluxo de trabalho, de custo e benefício.

Professores mantinham com seus alunos relações altamente objetivas e específicas, passavam seus conteúdos técnicos e a aula estava concretizada, não era permitido ao aluno conversas, diálogos, indagações sobre qualquer curiosidade, assunto ou dúvida. O professor era o transmissor da verdade científica e os alunos receptores passivos. Assim, para Luckesi (2011, p. 82):

As teorias de aprendizagem que fundamentam a pedagogia tecnicista dizem que aprender é uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizado diferente de como entrou. Ou seja, o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter.

Trata-se, então, do controle que os sistemas visavam ter sobre o comportamento dos indivíduos, inserindo a escola em modelos de racionalização do sistema capitalista.

2.2 Teorias Crítico-Reprodutivas

Desde muito cedo estamos fadados a escutar que com uma boa educação, com uma boa escola e um bom ensino poderíamos ser quem quiséssemos. Que com bons estudos não haveriam obstáculos que não poderíamos superar, que a educação e estudo são as únicas “coisas” que ninguém pode tirar de nós. Porém, a história é um tanto contraditória a essas falácias recorrentes do dia-a-dia. Segunda Aranha (2006, p. 252):

Essa visão otimista da escola como instrumento de equalização, ou seja, como meio de tornar iguais as chances para indivíduos que pertencem a classes diferentes, também atraiu muitos teóricos da educação. Segundo eles, ao desfazer as injustiças sociais, a escola seria uma alavanca do progresso e da democratização, bastando para isso que as pessoas tivessem ânimo e talento para estudar. No entanto, os índices de repetência e de evasão escolar estão aí para comprovar que a esperada universalização do saber não se cumpriu.

A escola apenas continua reproduzindo todos os seus erros, reproduzindo e perpetuando a repressão, opressão e discriminação. A ideia de que a escola seria uma instituição idealizadora, igualitária e universal era ingênua e para desmistificar essa ideia três teorias em especial deram a base para o desvelamento da concepção ingênua e acrítica da escola: Bourdieu e Passeron (1970) com a teoria do Sistema

enquanto Violência Simbólica; Louis Althusser (1968) com a teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado; e Baudelot e Establet (1971) com a teoria da Escola Dualista (ARANHA, 2006). Todas elas classificadas como “crítico-reprodutivistas”, mas nenhuma delas apresenta uma proposta pedagógica explícita, buscam apenas, explicar as razões do fracasso escolar e da marginalização da classe trabalhadora. Discorre Marsiglia (2011, p. 19):

Esse grupo de teorias deve ser considerado crítico porque compreende a educação em sua relação com a sociedade e influenciou estudos sobre a educação (na América Latina, especialmente na década de 1970). Porém, como “[...] chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas” (Saviani, 2008b, p. 13). Nesse sentido, essas teorias, ao mesmo tempo em que desvelaram a articulação da educação com os interesses da burguesia, também propagaram o pessimismo entre os educadores, impactados com a impossibilidade de “[...] articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade [...]” (idem, p. 24).

Ou seja, as necessidades das classes dominantes que exerciam o poder não consistiam apenas em transmitir conhecimentos adquiridos para se reproduzir, mas fundamentalmente para se perpetuar no poder. Assim, temos o advento de uma escola que por meio da educação visava exclusivamente atender os interesses dos que detinham poder em detrimento dos dominados.

2.2.1 Teoria do sistema de ensino como violência simbólica

Ao abordar a questão da violência simbólica, Soares (2002, p. 42) expõe:

Segundo Bourdieu e Passeron — que são, talvez, os mais conhecidos e importantes sociólogos entre os que fazem a crítica das relações escola – sociedade – a função da escola tem sido precisamente esta: manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e os privilégios que confere a uns em prejuízo de outros, e não, como se apregoa, promover a igualdade social e a superação das discriminações e da marginalização. Para esses sociólogos, a escola exerce um poder de *violência simbólica*, isto é, de imposição, às classes dominadas, da cultura – aí incluída a linguagem – das classes dominantes, apresentadas como a cultura e a linguagem *legítimas*: a escola converte a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em saber escolar *legítimo* e impõe esse saber aos grupos dominados. Reforça-se, assim, a dominação que determinados grupos exercem sobre outros, e perpetua-se a marginalização.

O engenho destes autores está em desfazer a ilusão de autonomia absoluta do sistema escolar. Neste contexto, a escola está diretamente unida e determinada pelo cenário social, marcando os indivíduos submetidos à educação de maneira inevitável e irreversível. Encontramos nestas características o que os autores chamam de: violência simbólica, escondida por meio de uma pretensa neutralidade pedagógica. Denomina-se violência simbólica o exercício do poder de imposição das ideias transmitidas por meio da comunicação cultural, da doutrinação política e religiosa, das práticas esportivas da educação escolar. Conforme Aranha (2006, p. 252):

para os autores, a escola constituiu um instrumento de violência simbólica porque

reproduz os privilégios existente na sociedade, beneficiando os já socialmente favorecidos. O acesso à educação, o sucesso escolar, a possibilidade de escolaridade prolongada até a universidade estão reservados àqueles cujas famílias pertencem à classe dominante, ou seja, os herdeiros de sistemas privilegiados.

Não cabe a escola promover a democratização, esse processo precisa ser feito na sociedade. “A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais” (SAVIANI, 2012, p. 20), visto que a função lógica da educação dentro dessa teoria é fazer com que a discriminação continue, que se repercute as diferenças sociais para que a classe dominante esteja sempre superior a classe dominada. Para que os benefícios permaneçam sempre em favor da classe dominante, mas que estes benefícios sejam enxergados como mérito e que a classe dominada seja vista como não capaz de consegui-los.

2.2.2 Teoria da escola como aparelho ideológico do estado (AIE)

Ao tratar da escola como aparelho ideológico do estado, Aranha (2006, p. 253) discorre:

Louis Althusser (1918-1990), filósofo francês influenciado pela corrente estruturalista e pelo marxismo, considera a função da escola não de forma isolada, mas inserida no contexto da sociedade capitalista. Desenvolve, então, a noção de aparelho ideológico de Estado. [...] Althusser reconhece que toda produção precisa assegurar a reprodução de suas condições materiais. [...] Desse modo, ao mesmo tempo em que ensina um saber prático, voltado para a qualificação da força de trabalho, a escola reproduz a ideologia dominante. E o faz por meio da ideologia, entendida, do ponto de vista político, como o conjunto de ideias da classe dominante estendido à classe dominada e que visa à manutenção da dominação.

A sociedade moderna é composta por uma classe dominante, ricos e poderosos burgueses que dominam os capitais financeiros detentores da produção industrial, os abastados industriais manipulam o poder estatal, a grande maioria possui funções ou cargos administrativos políticos detendo e centralizando a máquina estatal conforme seus interesses. O domínio do Estado está relacionado com os grandes interesses da burguesia, o Estado impõe aparelhos ideológicos que servem para reprimir, orientar, manipular e controlar as massas, e dentro eles os aparelhos ideológicos: escolar, religioso, jurídico, familiar, político, sindical e da ciência. Assim classificados por Althusser, citados por Aranha (2006, p. 254):

Althusser assim classifica os aparelhos ideológicos de Estado (AIE):

- AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas);
- AIE escolar (o sistema das diferentes “escolas” públicas e particulares);
- AIE familiar;
- AIE jurídico;

- AIE político (o sistema político, os diferentes partidos);
- AIE sindical;
- AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão etc);
- AIE cultural (letras, belas-artes, esportes etc.)

Segundo Aranha (2006), citando Althusser, suas ideias são norteadas ao redor do domínio estatal que a escola impõe sobre as classes subalternas. A escola seria segundo esse autor, o grande regulador e controlador das massas, o sistema de ensino seria responsável para preparar mão de obra para as indústrias, caracterizando a ideologia da alta burguesia que está no domínio econômico e político. Destaca Aranha (2006, p. 255):

Para Althusser, entre AIE, a escola desempenha incontestavelmente um papel de destaque. Para o autor, a classe trabalhadora é marginalizada quando a escola não oferece chances iguais para todos, mas, ao contrário, determina de antemão a reprodução da divisão das classes sociais.

As classes subalternas são consideradas peças de reposição e mão de obra para as classes dominantes, o interesse das elites é manter a ordem e o controle total dos proletariados que são maciçamente meros trabalhadores que enriquecem os ricos industriais, o capitalismo se desenvolve em torno da miséria dos operários e excluídos, não é novidade a máquina estatal realizar manipulação de aparelhos ideológicos para nutrir-se totalmente sobre suas mãos a classe trabalhadora. Servir, obedecer, seguir, não questionar, aceitar são termos inerentes que as massas precisam conhecer e praticar para terem seus locais garantidos dentro do parâmetro social, os que não se encaixam nesse perfil, são considerados excluídos do sistema político e social. Althusser “termina por enfatizar o poder da ideologia e a capacidades de reagir das classes dominadas” (ARANHA, 2006, p. 255).

2.2.3 Teoria da escola dualista

A Teoria da Escola Dualista apresentada por Baudelot e Establet (1971), conforme estudos de Aranha (2006), considera que a escola é utilizada pela classe dominante para a reprodução da estrutura social capitalista. Ainda que a escola repasse aparência unitária e unificadora, sua estrutura divide-se em apenas duas grandes redes, reproduzindo exatamente a estrutura de classes típicas da sociedade capitalista: burguesia e proletariado. Segundo Aranha (2006, p. 255):

Para Establet e Baudelot, se vivemos em uma sociedade dividida em classes, não é possível haver uma “escola única”. Existem na verdade duas escolas radicalmente diferentes quanto ao número de anos de escolaridade, aos itinerários, aos fins da educação. Mais ainda: trata-se não apenas de duas escolas diferentes, mas opostas, heterogêneas, antagonistas. As duas grandes redes de escolaridade são a secundária superior (SS) e a primária profissional (PP), que correspondem à divisão da sociedade em burguesia e proletariado.

A rede primária profissional tem como objetivo formar os filhos dos proletários para realizar trabalhos manuais, se diz respeito aos estudos primários que são continuados em aulas práticas em escolas técnicas. Já a rede secundária superior tende a ser usufruída pelos filhos da burguesia, se diz respeito ao segundo ciclo de estudos que levará ao bacharelado, ou seja, uma formação. Essa divisão de ensino não se dá apenas no final dos estudos, essa situação é esquematizada e planejada desde sempre, o filho do proletariado, do “pobre” já é destinado a uma educação tecnicista e formadora para o trabalho manual. E os “ricos” são privilegiados com a continuidade dos estudos, “portanto a escola tem a função de reproduzir as divisões sociais já existentes” (ARANHA, 2006, p. 255).

Devemos notar que, apesar de parecer ser acontecimentos do passado, antiquados e ultrapassados, vivemos hoje, ainda, essa realidade. A reforma do ensino médio é um bom exemplo disso. O novo modelo do Ensino Médio prevê alterações na grade curricular e carga horária, possibilidade e estímulo à formação profissional técnica, entre outras.

2.3 Tendências Progressistas

As tendências progressistas partem de uma análise crítica das realidades sociais e sustentam de maneira implícita as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente, a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; tornando a educação um instrumento de luta dos professores.

A pedagogia progressista assim como a liberal, também é um grande marco na história da educação, e se manifesta em três tendências; são elas: Libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, Libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica e crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

As versões libertadora e libertária partilham do modelo antiautoritário, da valorização da experiência vivida e a ideia de autogestão pedagógica. Segundo Marsiglia (2011, p.20 apud Saviani, 2007, p.142), podemos entender que ambas as versões se caracterizam “[...] no saber do povo e na autonomia de suas organizações [preconizando] uma escola autônoma e até certo ponto, à margem da estrutura escolar”

Ou seja, dão mais valor ao processo de aprendizagem em grupo do que aos conteúdos de ensino. Já tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma superação das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta.

2.3.1 Tendência progressista libertadora

Com a queda do regime militar ocorreu uma intensa mobilização dos educadores

em busca de uma educação crítica, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade. Surge, então a “pedagogia libertadora” que é oriunda dos movimentos de educação popular que se confrontavam com o autoritarismo e a dominação social e política. Divulgada e inspirada pelo brasileiro Paulo Freire, a tendência progressista libertadora rejeita o “tradicional” nos que se refere a conteúdos, métodos, relações.

Essa tendência trabalha com o que é denominado por Luckesi (2011) como “temas geradores”. São conteúdos retirados da prática social do aluno, são os saberes e interesses cotidianos dos alunos. A transmissão de conteúdos sistematizados e pré-estabelecidos é repudiada nessa tendência, pois os defensores dessa prática acreditam que esses saberes farão dos alunos meros depósitos de informações. É necessário trabalhar com o que o desperta o interesse do aluno para que haja uma aprendizagem significativa. De acordo com Luckesi (2011, p. 86):

a forma de trabalho educativo é o “grupo de discussão”, a quem cabe autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades. O professor é um animador que, por princípio, deve “descer” ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo. Deve caminhar “junto”, intervir o mínimo indispensável, embora não se furte, quando necessário, a fornecer uma informação mais sistematizada.

Nesta tendência pedagógica, a atividade escolar deve centrar-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações concretas sobre a realidade social imediata. O professor deveria agir como um coordenador de atividades, aquele que organiza e atua conjuntamente com os alunos, em uma relação horizontal. Segundo Luckesi (2011, p. 87) “o que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica”. É uma escola crítica, que questiona as relações do homem no seu meio.

2.3.2 Tendência progressista libertária

Nesse mesmo contexto, cresce o interesse por escolas verdadeiramente democráticas e inclusivas e solidifica-se o projeto de escola que corresponda aos anseios da classe trabalhadora, respeitando as diferenças e os interesses locais e regionais, objetivando uma educação de qualidade e garantida a todos os cidadãos.

Essa tendência defende, apoia e estimula a participação em grupos e movimentos sociais: sindicatos, grupos comunitários, associações de moradores, dentre outros, para além dos muros escolares e, ao mesmo tempo, trazendo para dentro dela essa realidade pulsante da sociedade. A necessidade imediata era concretizar a democracia, recém-criada, mediante eleições para conselhos, direção da escola, grêmios estudantis e outras formas de gestão participativa e transformando as personalidades dos alunos num sentido libertário e autogestionário, negando-se a atender qualquer tipo de modelo autoritário. Conforme Luckesi (2011, p. 87) conta:

A escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações etc.), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições “externas”, leve para lá tudo o que aprendeu. Outra forma de atuação da pedagogia libertária, correlata à primeira, é – aproveitando a margem de liberdade do sistema – criar grupos de pessoas com princípios educativos autogestionários (associações, grupos informais, escolas autogestionárias). Há, portanto um sentido expressamente político. A pedagogia libertária, na sua modalidade mais conhecida entre nós, a “pedagogia institucional”, pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento de ação dominadora do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas etc.), retirando a autonomia.

Conforme essa concepção, os conteúdos escolares estão a serviço dos alunos, porém não são exigidos ou cobrados diretamente. Os conteúdos são apenas um suporte teórico a mais para que os alunos usem para a sua formação autogestionária se necessário ou caso queiram.

O validado na pedagogia libertária é o espírito de liberdade, de autogestão, muitas vezes confundidos como anarquismo por sujeitos fora da escola, pela burguesia e até mesmo para alguns alunos que aproveitavam o apoio da escola, contra a autoridade e o poder, para realizarem ações extremas.

Acreditam os apoiadores dessa “concepção” que o conhecimento verdadeiro é o resultado das vivências do grupo para a “descoberta de respostas às necessidades e às exigências da vida social” (LUCKESI 2011, p. 88). O método de ensino é baseado em vivência grupal, em forma de autogestão, ou seja, coloca-se todo processo nas mãos do aluno e ele tem o direito, a liberdade de trabalhar ou não, estudar ou não deixando, assim, a parte pedagógica na dependência de decisão do aluno ou do grupo em comum.

O professor seria apenas um orientador, ele se mistura no grupo, troca experiências e quando requisitado estaria ali para uma intervenção. Para Luckesi (2011, p. 89):

Se os alunos são livres frente ao professor, também este é o em relação aos alunos (ele pode, por exemplo, recusar-se a responder uma pergunta, permanecendo em silêncio). Entretanto, essa liberdade de decisão tem um sentido bastante claro: se um aluno resolve não participar, o faz porque não se sente integrado, mas o grupo tem responsabilidade sobre este fato e vai se colocar a questão; quando o professor se cala diante de uma pergunta, seu silêncio tem um significado educativo que pode, por exemplo, ser uma ajuda para que o grupo assuma a resposta ou a situação criada.

Corroborando com essa reflexão, Aranha (2006, p. 250) afirma que:

Tal como Rogers, afirma que o professor deve intervir só quando solicitado e, mesmo assim, cabe a ele a difícil tarefa de saber quando a pergunta de um aluno é pertinente ao grupo. Caso não seja, deve calar-se. Aliás, para exercer a desafiadora prática da ausência do poder, o mestre precisa aprender, com prudência e humildade, a silenciar sempre que possível: o silêncio sistemático e prolongado é a concretização da não atividade.

O professor, então, não está presente ali como um modelo, mas sim como um monitor, orientador que pode decidir participar ou não das atividades. Aos alunos cabem o processo de auto formação e autogestão. Esse modelo de aprendizado se

dá pelo alto nível de rejeição, dos apoiadores e adeptos dessa pedagogia, a qualquer forma de opressão, repressão, autoridade, superioridades, hierarquia.

No Brasil, os educadores chamados de libertários têm inspiração no pensamento de Celestin Freinet. Buscam a aplicação concreta de suas técnicas, na qual os próprios alunos organizavam seu trabalho escolar. A metodologia vivenciada é a própria autogestão, tornando o interesse pedagógico intrínseco às necessidades e interesses do grupo.

2.3.3 Tendência progressista “crítico-social dos conteúdos”

A Tendência Progressista “Crítico-social dos Conteúdos” defende que a escola é parte integradora da educação do aluno. Primeiramente porque é na escola, no espaço escolar que os alunos possuem a oportunidade de experimentar e vivenciar o saber sistematizado. Nas palavras de Libâneo (2003, p. 300):

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. O objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente.

O papel da escola, também, é o de formação cultural de difusão do conhecimento científico em saber escolar, compreendendo que o ensino cria modos e condições para o desenvolvimento da capacidade do aluno para colocar-se diante da realidade social em que vive a fim de refletir e atuar sobre a mesma, visando transformá-la. Nesta perspectiva, esta pedagogia advoga que frente às necessidades educativas, a escola consolida-se como lugar de mediação cultural, visando à assimilação e reconstrução da cultura. Discute Saviani (2012, p. 153):

E os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos. Desse entendimento decorre que a “postura da pedagogia dos conteúdos” implica que ao professor cabe, de um lado, garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajuda-los a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana (ruptura).

Então, a pedagogia crítico-social dos conteúdos visa preparar o aluno por meio da aquisição de conteúdos e de sua socialização para uma participação ativa no mundo adulto, diante das contradições da sociedade. Mas os conteúdos não devem ser apenas ensinados, é preciso que tenham uma ligação com a realidade humana e social.

Concluimos, em decorrência da nossa vivência que os educadores devido às informações recebidas até propagam um discurso próximo do ideal, porém em suas práticas, muitas vezes, não conseguem se desvencilhar das práticas que estão arraigadas no seu cotidiano. A melhoria da qualidade social do ensino é indispensável,

todos tem isso em mente, mas a maioria não sabe como fazê-lo.

As tendências pedagógicas foram marcos para a educação, mesmo que, às vezes, extremas em suas concepções. Porém, o estudo das mesmas pode ser um caminho para a superação da deficiência educacional, pois ao serem exploradas e analisadas, os professores conhecerão essas tendências pedagógicas, e poderão entender o quanto a educação escolar precisa de uma mudança, entenderão a necessidade de refazerem seus passos, reformular conceitos, abandonar práticas ultrapassadas e construir conscientemente a sua própria trajetória político-pedagógica. Por meio destes conhecimentos poderão propor mudanças, transformando a prática educativa em uma ação efetiva para que o ensino consiga transpor as dimensões do espaço escolar.

Vimos, então, diversas conceituações e funções de escola, professor, aluno, conteúdo e práticas de ensino na trajetória das tendências pedagógicas. O educador, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas, chegando até aos condicionantes sociais, tornando o processo ensino-aprendizagem em algo realmente significativo, em prol de uma educação transformadora que supere os déficits educacionais e sociais atuais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ironete da Silva. **A história das tendências pedagógicas e sua importância para o currículo escolar**, 2012. Disponível em < <http://ironetealves.blogspot.com.br/2012/09/tendencias-pedagogicas-e-sua.html> > Acesso em: 18 de agosto de 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. Ed. ver. E ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. p. 1-36.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: SP: Autores Associados, 2011.

QUEIROZ, Cecília; MOITA, Filomena Maria Golçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. As tendências pedagógicas e seus pressupostos. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras aproximações. 11. ed. ver. Campinas,

SP: Autores Associados, 2013.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**. Uma perspectiva social. 17. Ed. São Paulo: Ática, 2002.

TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS NO SÉCULO XX: APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Helen Barbosa Raiz Engler

UNESP- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Franca - SP

Leonardo Henrique Cardoso de Andrade

UNESP- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Bolsista: CAPES Demanda Social
Franca - SP

Tatiana Ferreira dos Santos

UNESP- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Bolsista: CAPES Demanda Social
Franca - SP

RESUMO: O presente artigo apresenta reflexões sobre a educação pública como fator estratégico para o desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade. Assim, trata-se de um debate qualitativo que se realizou através de uma pesquisa documental em torno das políticas públicas educacionais brasileiras. Nesta perspectiva, apresentamos o papel do Agente Social e suas habilidades para contribuir para o desenvolvimento do todo. Assim, a educação é vista como o principal elemento, libertador e capaz de ampliar as possibilidades de realização das pessoas. Porém, observando as políticas públicas educacionais brasileiras, poderemos perceber um viés de controle e

assistencialismo, diminuindo a capacidade do país se desenvolver socioeconomicamente, com mais segurança, gerando condições para que os indivíduos possam contribuir para a melhoria do todo social.

PALAVRAS-CHAVE:

Assistencialismo,
Socioeconômico

Educação,
Desenvolvimento

ABSTRACT: This paper shows reflections about public education as a strategic factor to the socioeconomic development. So, it's about a qualitative debate through a documental research around Brazilian educational public politics. In this perspective, we bring the social agent and your skills to contribute to the development of the whole society. So, the education is seen as the main element, to develop the freedom necessary to improve the capacity of realization of people. However, observing the Brazilian educational public politics we can see a bias of control and assistance decreasing the capacity of the country get socioeconomic development, with safety and generating conditions to the individual contribute with improvement of the whole society.

KEYWORDS:

Education, Assistance,
Socioeconomic Development

INTRODUÇÃO

A educação sempre foi considerada primordial para o desenvolvimento do indivíduo, para expansão de suas capacidades e, conseqüentemente de toda a sociedade. Porém, em contexto desigual pode assumir características contraditórias privilegiando grupos e classes sociais em detrimento de outros.

No século XX, a educação, que se desenvolveu no cenário do Estado-Nação, buscou atender aos objetivos da industrialização, tendo seu foco no treinamento com vistas a desenvolver nos indivíduos capacidades profissionais demandadas pelo desenvolvimento da grande indústria. Assim, os objetivos determinados pela expansão da riqueza fomentaram o desenvolvimento do conhecimento técnico e prático.

Assim, a divisão social do trabalho determinou os rumos da educação, implementando em seus objetivos a formação de um indivíduo treinado para corresponder às necessidades do desenvolvimento industrial. Neste sentido, a educação configurou-se como um instrumento da classe privilegiada, à qual, teve acesso a educação adequada para exercer os níveis de comando, enquanto os demais foram educados para suas funções dentro da hierarquia socioeconômica.

Assim, as políticas educacionais assumiram a conotação de um instrumento de controle social destinado a organizar e preparar os indivíduos para exercer suas funções no plano de geração de riqueza. Mais ainda, teve o papel de fomentar a naturalização destas contradições, no sentido de conter a luta operária, dando pano de fundo para a meritocracia através do acesso à níveis educacionais específicos.

Frente a este cenário, as políticas e as reformas educacionais acompanham as mudanças sociais decorrentes do processo de industrialização. Nessa lógica, o presente escrito objetiva refletir sobre as políticas educacionais do século XX, partindo da ótica sobre Educação e Desenvolvimento e os conflitos de classes inerentes à diferenciação das escolas para os pobres e as escolas para a elite burguesa. O escrito configura-se em uma pesquisa qualitativa, utilizando como procedimentos metodológicos as análises bibliográfica e documental.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO

Do ponto de vista do Desenvolvimento Socioeconômico, a educação exerce um papel estratégico, pois fomenta o desenvolvimento do *agente social*, que por sua vez, é responsável por promover o desenvolvimento da sociedade através de suas ações (SEN, 2010).

Segundo Amartya Sen (2010), a educação exerce um papel instrumental no fomento a condições sociais capazes de promover melhoria na qualidade de vida das pessoas. Nesta perspectiva, a habilidade cognitiva e crítica dos indivíduos em sociedade, é vista como uma ferramenta que proporciona autonomia e capacidade de fomentar melhores caminhos através da crítica de sua realidade cotidiana.

Esta habilidade pessoal, que pode ser desenvolvida, é capaz de formar nas pessoas as características necessárias para o fomento do Desenvolvimento Socioeconômico, principalmente quando associado a outras liberdades instrumentais, como: facilidades econômicas, segurança protetora, liberdade política, garantias de transparência e oportunidades sociais como o acesso a saúde e boa nutrição (Ibid.).

A promoção da educação pública foi a estratégia de Desenvolvimento de muitos países que hoje são considerados desenvolvidos, como o Japão e os Tigres Asiáticos, que em suas estratégias de desenvolvimento intensificaram os investimentos públicos, principalmente na educação básica (SEN, 2010). O fato é que estes investimentos fomentam a base crítica da sociedade, criando condições para gerar aquilo que foi designado como Capital Social (PUTNAN, 2002).

Vivemos em conjunto, portanto, nossas ações refletem no coletivo, assim como as ações dos outros, refletem em nós e, essa harmonia social que é fundamento do Capital Social (PUTNAN, 2002), só poderá ser alcançada através de uma educação humanista com vistas ao desenvolvimento de uma razão sensível e cordial em detrimento da razão instrumental técnica, fomentada em nosso tempo (PESSINI, In: HOSSNE; PESSINI; BARCHIFONTAINE, 2017).

Nas sociedades contemporâneas, caracterizadas pela divisão social do trabalho (SMITH, 2011), o sistema educacional tem exercido o papel de transmitir e legitimar os valores propostos pela ideologia dominante (MÉSZÁROS, 2008) e, portanto, visa condicionar a maneira de agir de cada agente social. Assim, a Política tomou a educação como um de seus instrumentos de coerção sem o uso da força (ARENDT, 2005).

A criança ao ser introduzida no sistema educacional, nasce para a vida social, e tem na escola o primeiro contato com o mundo fora de seu aspecto privado, no seio da família (ARENDT, 2005). Nesta etapa da vida somos preparados para a vida social e, assim a educação básica formal que recebemos, via de regra, imposta pelo governo como obrigatória, tem o papel de nos preparar para a vida adulta (ARENDT, 2005).

Assim o Sistema Educacional como um todo nos prepara para a vida de um adulto, com suas responsabilidades perante toda a sociedade. Esta sociedade, como citamos acima, caracterizada principalmente pela divisão social do trabalho (SMITH, 2011), necessita de pessoas treinadas para exercer estas funções produtivas e, com isso, a educação fornecida tem a intencionalidade de nos preparar para o trabalho.

Nas sociedades contemporâneas caracterizadas pela propensão ao consumo (BAUMAN, 2008), a educação e o trabalho inter-relacionam-se, exercendo o papel fundamental no eixo socioeconômico, pois, via de regra, quanto maior o nível educacional, maior o nível de renda, por assim dizer maior capacidade de consumo.

Outro fato importante, nas sociedades contemporâneas, é que em geral, o nível educacional, ou de treinamento, está altamente relacionado com as condições de riqueza material (SEN; KLIKSBURG, 2010), assim os pobres tem acesso às condições precárias de educação, que por sua vez lhes condicionam às menores faixas de renda,

configurando o ciclo perverso da pobreza, observado por Gunnar Myrdal.

Do ponto de vista econômico, a educação é uma condição habilitadora para o pleno desenvolvimento, tanto do indivíduo, como da sociedade (SEN, 2010), ou seja, a educação é capaz de promover no indivíduo – agente social, condições para que ele exerça seu papel social colaborativo, em equilíbrio com suas necessidades íntimas.

TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

O século XX foi marcado intimamente pela construção e efetivação de políticas educacionais e de assistência. Contudo, esse período foi caracterizado pela atuação da Igreja, Estado e da elite, no controle das classes, na prática do assistencialismo, da assistência e das políticas assistenciais a fim de conter os movimentos operários e as lutas de classes. Em meio às lutas e movimentos sociais, o início do período da industrialização no Brasil marca a ascensão do capitalismo e expansão das metrópoles acarretando em conflitos sociais eminentes (CARVALHO, 1998).

Assim, o século XX foi palco de grandes transformações educacionais, principalmente vindas dos movimentos escolanovistas. Carvalho (1998) define os entusiastas pela educação e os otimistas pedagógicos como um grupo que defendia a crença no poder da educação advinda de um novo modelo de pedagogia para formar um novo homem.

Entrelaçados com a proposta de mudanças educacionais, Carvalho (1998) destaca a visão ingênua diante desses movimentos, sendo necessária, através de sua obra, um olhar mais crítico sobre as reformas educacionais ocorridas e propostas no século XX. Este olhar crítico devia-se da exclusão e segregação das propostas apresentadas pelos movimentos, pois, apesar de apresentar a intenção de enfrentar os problemas sociais, econômicos e políticos através da Educação, o modelo tratava a população, em sua maioria fabril, de modo a excluir socialmente.

Um dos segmentos ligados à Educação da época eram os métodos de higiene e saúde do corpo, ligados a uma forma social. Segundo Carvalho (1998), a população pobre recebia uma educação diferenciada da elite. Enquanto a classe pobre recebia apenas o ensino necessário e direcionado ao trabalho, a elite burguesa tinha acesso ao ensino superior.

A 'organização racional do trabalho', portanto, englobava medidas destinadas a atenuar conflitos de classes e a aumentar a produtividade do trabalhador lidando com questões de saúde e de moral, com o objetivo de adequar a vida cotidiana do operário às exigências do trabalho industrial, na ordem capitalista (CARVALHO 1998, p.152).

As medidas para atenuar os conflitos de classes, incluía o ensino voltado ao trabalho e o aumento da produção através de investimentos na saúde do trabalhador. O Estado e a elite burguesa investiam na educação no intuito de controlar as massas e conduzir a população pobre em formas saudáveis capazes de produzir cada vez

mais e melhor no ambiente fabril.

A educação era o 'mais alto, mais penoso e mais grave' dever do Estado, pois, 'dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana'.[...] Assim, a condenação moralista da ação 'dissolvente' do 'progresso' urbano, mesmo se considerava como expressão de uma nostalgia da sociedade agrária, seria, ao que parece, equivocadamente interpretada como resistência objetiva do progresso de industrialização (CARVALHO 1998, p.404:170).

Assim, os movimentos educacionais alinhavam-se à sociedade industrial e conduziam-se aos moldes do modo de produção e seus interesses. Evidências disto, Carvalho (1998) destaca e defende que a elite tinha acesso ao ensino secundário e a universidade, para que os filhos da elite pudessem conduzir o país ao progresso, enquanto a população pobre tinha que se contentar em receber somente o ensino primário baseado em valores higiênicos, adestramento para a indústria, moral, e totalmente voltado ao trabalho na indústria. Assim, Horta (1994) destaca, "Se, portanto, é dever da escola formar cidadãos ou educar para a democracia, ela só o fará não por meio de pregações, sermões, conferências ou lições, mas organizando-se democraticamente e praticando, de modo efetivo e prático, a democracia." (HORTA 1994, p.142)

Para Pereira (2008), a política educacional acompanhou o movimento geral das políticas sociais junto às transformações nos meios de produção e nas relações entre o Estado e as classes sociais. Para o autor, o referido movimento ocorreu em meados do período de expansão do modo de regulação fordista-keynesiano nos países centrais capitalistas. No entanto, no período pós-guerra, houve uma ampliação do acesso à escola pública "[...] concebida enquanto direito social no quadro das sociedades de bem-estar e associada às necessidades de formação de um novo tipo de trabalhador, adequado às exigências postas pelas inovações tecnológicas no âmbito produtivo." (PEREIRA 2008, p.48)

Segundo Gadotti (1983) em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, nesse período houve reforma educacional no ensino secundário e o surgimento do ensino comercial, além da criação de um Estatuto das Universidades Brasileiras, também conhecida como reforma Campos. Já na Constituição de 1934, foi elaborado um Plano Nacional da Educação, no qual institui a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, bem como o ensino religioso. Na Constituição de 1937, é instaurado o ensino profissionalizante, nesse contexto, as indústrias e sindicatos são obrigados a criarem escolas de aprendizagem. Neste período foi também obrigatória a disciplina de educação moral e política. Assim, percebe-se a força das políticas nacionais de educação no período da década de 1930 a 1940, principalmente sob a atuação de Anísio Teixeira, considerado o pioneiro da educação pública brasileira e das políticas públicas educacionais.

Até a década de 1960, se estendiam os debates referentes às diretrizes e bases

da educação nacional. Sempre reforçando o poder do Estado, as políticas nacionais de educação até então reforçavam a hegemonia do Estado. Em 1961, com a Lei 4.024 da LDB, fruto de vestígios do projeto de lei Mariani e Lacerda, o qual apresentava como proposta “concessões às classes trabalhadoras, propondo a extensão da rede escolar gratuita até o secundário e criando a equivalência dos cursos de nível médio mediante prova de adaptação.” (GADOTTI 1983, p. 113).

Contudo, Alayon (1995) acredita que as políticas sociais apresentam vestígios da intenção inicial da assistência no início do século XX, atender o interesse das classes dominantes (atenuação de conflitos e controle do povo), como também as classes dominadas. “[...] concordamos que as políticas sociais servem ao interesse das classes dominantes, mas também ao interesse das classes dominadas enquanto contemplam, embora parcialmente, as suas necessidades” (ALAYÓN 1995, p.50)

Segundo Alves (2009) é legível a condição eventual presente nas ações assistenciais e este entrelaçado às políticas públicas. A assistência, apesar do caráter emergencial apresenta em sua essência o intuito de justiça social diferente do assistencialismo, embora também apresente o caráter emergencial, não consta em suas características nenhuma intenção de emancipação do sujeito, somente a ação pela ação. “Dessa forma, o Estado fez com que a assistência social transitasse sempre no campo da solidariedade, filantropia e benemerência, princípios que nem sempre representam direitos sociais, mas apenas benevolência paliativa” (MESTRINER 2005, p.21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o papel estratégico da Educação, frente aos desafios do Desenvolvimento Socioeconômico, podemos perceber uma grande incoerência nas políticas públicas brasileiras de educação, tratando o assunto, com o viés das elites e preparando os menos favorecidos socioeconomicamente, para perpetuar suas condições precárias, de educação e renda. Deste ponto de vista, a Educação Pública capaz de promover melhores condições sociais, principalmente à população menos favorecida, não tem sido utilizada com este intuito.

No século XX, a prática assistencialista era corriqueira. Partindo de manobras para o controle social, o assistencialismo, considerado como prática opressora e alienadora confunde-se com outra prática de nomenclatura similar, a assistência. A assistência difere extremamente do assistencialismo pelo seu caráter emancipatório e político, apesar de análogo à prática assistencialista, a assistência normalmente apresenta-se de modo emergencial, contudo, promove a garantia de direitos sociais. Nesse contexto, as políticas públicas se diferem de ambas as práticas, embora alguns autores defendem haver vestígios de cada uma delas em sua conjuntura. Advinda de ações do Estado, ações assistencialistas estão longe de garantir direitos sociais

básicos para a população que deles necessite.

REFERÊNCIAS

ALAYÓN, Noberto. **Assistência e assistencialismo**: controle dos pobres ou erradicação da pobreza?. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

ALVES, Adriana Amaral Ferreira. **Assistência social**: história, análises crítica e avaliação. Curitiba: Juará, 2009.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação de pessoas em mercadoria. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista-SP, EDUSF, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983. (Coleção educação contemporânea).

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

HOSSNE, Willian Saad; PESSINI, Leo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul (Orgs.). **Bioética no Século XXI**: anseios, receios e devaneios. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MESTRINER, Maria Luzia. **O estado entre a filantropia e assistência social**. 2.ed. – São Paulo, Cortez, 2005.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço Social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. Com Robert Leonard e Raffaella Y. Nanetti. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta; revisão técnica Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia da Letras, 2010.

SEN, Amartya; KLIKSBURG, Bernardo. **As pessoas em primeiro lugar**: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado. Tradução de Bernardo Ajzenberg e Carlos Eduardo Lins da Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Tradução de Maria Teresa Lemos de Lima. Curitiba: Juruá, 2011.

UMA ANÁLISE DA ATUAL EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Edelvar Vicente Rippel

Faculdade Católica Dom Orione – Professor
Araguaína (Tocantins)

Millais Lariny Soares Rippel

Faculdade Católica Dom Orione – Graduanda
Araguaína (Tocantins)

RESUMO: A atual educação brasileira passa por um momento de pequenas transformações e viveu um período de estagnação que durou aproximadamente quatro séculos. Neste trabalho é analisado alguns autores como Paulo Freire que fala sobre a opção política, a posição pedagógica para o ensino de adultos e deixa explícito a compreensão do mundo, onde este conteúdo ao ser ensinado não pode ser estranho àquele do cotidiano do aluno. Carlos Rodrigues Brandão explica o que é a Educação e ainda autores como Cláudio de Moura Castro juntamente com João Batista Araújo expõem a qualidade do ensino nas escolas públicas com seus índices abaixo do estipulado pelo MEC, e ambos estabelecem a receita para melhorar esse ensino de baixa qualidade. A metodologia usada foi à pesquisa de autores que relatam a realidade do ensino básico nas escolas públicas.

PALAVRAS CHAVES: Educação. Educação básica. Escolas Públicas.

ABSTRACT: Current Brazilian education is going through a time of small changes. Experienced a period of stagnation that lasted about four centuries. In this paper we analyze some authors as Paulo Freire talking on the policy option, pedagogical position for adult education, leaves explicit understanding the world. This content being taught cannot be foreign to that of the student daily. Carlos Rodrigues Brandão explains what is education and also the authors Claudio de Moura Castro along with John the Baptist Araújo exposes the quality of education in public schools with their contents below the stipulated by the MEC, both establish the recipe to improve this level of low quality. The methodology used was the research of authors who report the reality of basic education in public schools.

KEYWORDS: Education. Basic education. Public Schools.

1 | INTRODUÇÃO

Observando o desenvolvimento de alguns alunos do ensino superior, percebe-se que o conhecimento de regras simples, como a pontuação, o uso adequado da gramática em frases simples, a interpretação de pequenos textos e a visão crítica do aluno está muito além do esperado por acadêmicos de ensino

superior. Neste contexto, não podemos deixar de mencionar o poder da leitura, onde é fácil encontrar alunos que chegam ao curso superior sem ter lido um livro sequer por vontade própria. Para encontrar a raiz do problema, devemos ver onde esses alunos estudaram e qual foi o acesso de ensino que tiveram em sua infância e adolescência e que tipo de educação básica esses alunos receberam nas escolas. Como uma das fases da educação: “ensino básico”, no remete a entender que é o básico que o aluno deve aprender para os anos de estudo que virão no decorrer de sua vida, chegando até à faculdade/universidade. Esta base que o aluno aprende, é também refletido não só na própria escrita que terá em seu futuro, mas nas interpretações e nas análises, na oralidade, de como irá se expressar e se comunicar.

Outro problema que encontramos nas salas de aula do ensino superior são as disciplinas que envolvem cálculos, onde levam acadêmicos a desistir do curso em que estão inseridos pelo fato de não compreenderem o básico que o professor está explicando, e se para este professor é necessário começar a ensinar os demais pela base, deixa de ser um curso superior, visto que se perde muito tempo e o proposto pela ementa não será dado aos alunos. Com isso, percebe-se que nem a leitura, nem o senso crítico, nem a interpretação textual está sendo apresentado nas escolas de ensino básico.

Por meios destas afirmações presentes no sistema, nos leva a pensar se os problemas desses déficits de aprendizado estão nos alunos, nos professores ou no sistema em que esses alunos estão inseridos? Analisando a história da educação no Brasil, percebe-se que muitos autores colocam o ensino em cheque quando analisarmos os quatro séculos perdidos na e da educação, como expõe Cláudio de Moura Castro e João Batista Araújo e Oliveira em seu capítulo denominado “Porque a educação brasileira é tão fraquinha” presente no livro *O Sociólogo e as Políticas Públicas* (2009). Já o autor Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro titulado “O que é Educação” (1989), tenta nos responder o que é educação em uma visão sociológica, baseada em alguns sociólogos, apontando a educação como princípios e valores que se aprendem antes de chegar às escolas.

2 | O QUE É EDUCAÇÃO?

Facilmente podemos entender nas palavras mencionadas por Carlos Rodrigues Brandão (1989) em seu livro “O que é educação”, como a educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais, sempre se espera que sua missão seja de transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e de outros. Mas, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer.

Na educação aparece que sempre surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar e aprender. No ensino formal é o momento em que a educação

se sujeita à pedagogia, cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. Neste momento é quando aparecem a escola, o aluno e o professor.

A educação do homem existe por toda a parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver, o que educa o homem e a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisório onde isto pode acontecer, portanto, é a comunidade que responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido e aprendido da cultura seja ensinado com a vida - e também com a aula - ao educando.

Não há apenas ideias opostas ou ideias diferentes a respeito da Educação, sua essência e seus fins. Há interesses econômicos, políticos que se projetam também sobre a Educação. Do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses. Da ótica de quem responde por fazer a educação funcionar, parte do trabalho de pensá-la implica justamente desvendar o que faz com que a educação, na realidade, negue e renegue o que oficialmente se afirma dela na lei e na teoria.

Depois de Durkheim, inúmeros sociólogos, antropólogos, filósofos e educadores começaram a formular pontos de vista semelhantes à educação. Não é que eles tivessem a proposta de uma “nova educação”, menos abstrata e desancorada do que a “Educação Humanista” que criticavam. O que eles buscaram fazer foi esclarecer mais e mais como a sociedade e a cultura são e como funcionam na realidade; como a educação existe dentro delas e funciona sob a determinação de exigências, princípios e controles sociais (BUCKINGHAM, 2011).

Por isso há “leis do ensino” que afirmam com fé de ofício os valores de uma suposta democracia feita através da educação, e que é a alma dos conteúdos de seu ensino. Estas afirmações teóricas ocultam o fato real de que o exercício desta educação consagra a desigualdade que deveria destruir. Afirmar como ideia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual.

A esperança que se pode ter na educação é o despertar da ilusão de que todos os avanços e melhorias dependem apenas do seu desenvolvimento tecnológico. Acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico que é ensinado na escola, quanto no ato político que luta na rua por um outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo. E é bem possível que até mesmo neste “outro mundo”, um reino de liberdade e igualdade buscado pelo educador, a educação continue sendo movimento e ordem, sistema e contestação. A necessidade de preservar na consciência dos “imatuross” o que os “mais velhos” consagram e, ao mesmo tempo, o direito de sacudir e questionar tudo o que está consagrado, em nome do que vem pelo caminho.

Brandão (1989) reflete que todos os homens passam por situações de aprendizagens. Fundamentado na antropologia, o autor assinala que não há apenas

uma única forma ou modelo de educação, para tanto, descreve os processos de educação das tribos indígenas. Para ele, não se pode confundir educação - que é algo abrangente, posto fazer parte de todas as culturas - com ensino, que é específico à educação formal.

Aponta ainda que a educação acontece independentemente da existência de escolas e reflete que os índios passam por situações de instrução, sendo introduzidos, em sua cultura, à processos de ensino-aprendizagem que não se associam, exclusivamente, à imagem de um único preceptor, que seja detentor do conhecimento. O sociólogo discute a ideia de que tudo o que é necessário à vida humana envolve algum tipo de saber, e este último, requer métodos de ensino para se concretizar (BRANDÃO,1989).

O autor também busca compreender o conceito de educação a partir do que dizem as leis oficiais, os discursos dos estudantes e intelectuais sobre a temática e verificam a dialética existente no “dito” e “não-dito”, deixando-se nos penetrar diferentes discursos acerca da educação brasileira. Investigando esses documentos, constata que não há apenas ideias opostas a respeito da Educação, sua essência e seus fins, há interesses econômicos e políticos que se projetam sobre a educação.

Brandão (1989) aponta à realidade de que a educação no Brasil se deu – como em diferentes países – em caráter dualista: de um lado - uma educação para o trabalho – de outro, uma educação secundária e intelectualista. Nesse sentido, o autor denuncia o caráter contraditório de o discurso liberal impregnar sob o signo de educação universal. Todavia, aponta que assim como a vida é maior que a forma, a educação é maior do que o controle formal sobre a educação. Reflete que as classes dominadas conseguem, mesmo dentro de limites estreitos, criarem uma identidade própria, por meio de mecanismos de resistência contra a invasão cultural, e, assim, lutam pela perpetuação de saberes e práticas de sua própria cultura.

2.1 Escolas Públicas

Para entender o motivo do desempenho abaixo do normal, buscou-se colher informações nos dados do ranking do IDEB (Índice do Desenvolvimento da Educação Básica) das escolas formadora destes alunos. Em 2013, o índice registrado no Ensino Médio, que aqui acreditamos que é o mais importante para o aluno que chega até a faculdade, foi de 3.7, ficando abaixo da meta estipulada pelo Ministério da Educação que é 3.9 (Fonte: Saeb e Censo Escolar).

Em seu livro intitulado “Por que a educação brasileira é tão fraquinha?” (2009), os autores Cláudio de Moura Castro e João Batista Araújo trazem a afirmação em “O grande problema hoje é a qualidade da educação básica” como um dos capítulos do livro, onde explicam que não há fonte confiável para se medir a qualidade do ensino no Brasil desde a década de 1950 até os anos de 1990, porém afirmam que existe uma concepção de que no ensino houve um decréscimo de qualidade. Então foi elaborada

em 1993 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com um número expressivo de 200 mil alunos e o resultado,

Surpreendentemente, o Saeb nos diz que não houve uma queda significativa de qualidade na década. Ou seja, a hipótese de que a qualidade da educação, desde 1993, se mantém quase constante não pode ser negada por nenhum tipo de argumento técnico. O que se observou foi uma leve queda ao longo do tempo. Mas inferior às flutuações de ano a ano (CASTRO&OLIVEIRA,2009).

Em 2001 o Brasil entrou no PISA, (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e ficou em último lugar, porém seus concorrentes foram somente os países ricos do mundo. Mais adiante entraram neste programa países com desenvolvimento comparado ao Brasil, foi aí então que o país ficou no meio da tabela passando à frente de países como Peru, Indonésia e Tunísia.

Os próprios autores Cláudio de Moura Castro e João Batista Araújo e Oliveira (2009) deixam claro que o fraco desempenho do ensino básico quando foi elaborada a Prova Brasil em 2005 e em todas as regiões do país mostra que o estudo está enquadrado como fraco, ou seja, abaixo do aceitável como bom. Em suas palavras “praticamente nenhum município ou rede de ensino consegue ficar acima dos níveis minimamente aceitáveis”, isso mostra que pouco evoluiu na qualidade de ensino dentro do país. Os autores ainda enfatizam que o Brasil faz muito pouco para que haja uma mudança drástica em seu ensino, uma mudança para tirar a desigualdade do país, pois isso só se consegue com a educação. E respondendo ao subtítulo do capítulo O que é Educação? eles ponderam:

A educação melhora a vida das pessoas que se educam mais, sim, inclusive dos mais pobres, mas como resultante dos processos gerais de desenvolvimento da educação, e não de políticas voltadas para a promoção da equidade ou para a redução de desigualdades (CASTRO&OLIEVIRA, 2009).

E analisando a sociedade, sabemos que os mais pobres, na grande maioria, frequentam escolas públicas, estaduais ou municipais, no qual estão diretamente dependentes das políticas públicas ligadas à educação, o qual foi feito pouco ou somente o mínimo necessário para se manter estes baixos níveis, pois os alunos que estudam nove anos sabem praticamente o que um aluno da 4ª série deveria saber, e isso é preocupante.

Para mudar esse cenário, os autores Cláudio de Moura Castro e João Batista Araújo e Oliveira (2009) destacam que é visto na globalização a saída para a melhora destes índices, pois o mundo já sabe que a educação de baixa qualidade é um mau negócio,

Cada talento perdido é uma perda de capital humano, uma perda de competitividade. Essa foi a mola que motivou as revoluções educacionais ocorridas desde a década de 1960 em vários países. E nelas, quem sabe, o Brasil poderia encontrar inspiração para fazer a sua revolução educativa (CASTRO, 2005)

E os autores ainda relacionam a receita da boa escola: Em primeiro lugar destacam que os professores devem ser bem formados, mas isso deve ocorrer antes

de irem para a escola lecionar. Em segundo, as escolas devem receber um programa bem detalhado do que será ensinado em cada série, como ocorre hoje. Em terceiro, dar mais autonomia para o diretor da escola para que haja um sucesso organizacional e um elevado desempenho dos alunos. Em quarto, é dito sobre as avaliações, que são diferentes em vários países do mundo, mas todas com o intuito de medir os resultados. E por último, as consequências dessas avaliações: se não atingirem a meta, alguma penalidade pode acontecer com o professor, diretor ou escola.

Mas a receita para melhorar a educação está nas receitas bem-sucedidas, porém, o modo de usá-las deve ser bem preparado:

- As receitas demoram em dar resultados, precisam de um consenso da sociedade e é importante que sigam o mesmo rumo;
- Todas as reformas devem obedecer à uma sequência de prioridades;
- Podem-se mudar as estratégias sem mudar o foco;
- Ter as receitas acima citadas operando simultaneamente; lembrando que não existe receita mágica para que haja essa melhora da educação instantaneamente.

E assim temos “receitas” para a melhoria da educação, então precisamos somente de políticas públicas que nos permitam torná-las realidade em nosso país.

Segundo Paulo Freire (1996), a educação é uma prática política tanto quanto qualquer prática política é pedagógica. Não há educação neutra. Toda educação é um ato político. Assim sendo, os educadores necessitam construir conhecimentos com seus alunos tendo como horizonte um projeto político de sociedade. Os professores são, portanto, profissionais da pedagogia da política, da pedagogia da esperança.

Quanto à qualidade do ensino, o autor deixa claro que não importa em que enunciado se encontra, educação de qualidade é sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão e que não é possível entender. Não há educação neutra, nem qualidade, temos que lutar no sentido de reorientar a educação de modo que não vá a implicar uma opção política e não demande uma decisão política de materializá-la.

2.2 Educação Permanente e as Cidades Educativas

No livro *Política e Educação*, Paulo Freire (1992) explicita a compreensão do mundo, a opção política, a posição pedagógica, a inteligência da vida na cidade, o sonho em torno desta vida, tudo isso repleto de preferências políticas, éticas, estéticas, urbanísticas e ecológicas de quem o faz.

O autor sente-se numa posição pós modernamente progressista e é como tal que irá discutir a educação permanente e as cidades educativas. Ressalta inicialmente que:

a condição de ser histórico-social, experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda, mas também o que adquire e não de forma mecânica. Isto significa ser o ser humano, enquanto

histórico, um ser finito, limitado, inconclusivo, mas consciente de sua inclusão (FREIRE, 1992).

Já o autor François Jacob (1991) diz que nós somos seres “programados para aprender”. Nesse sentido, aprender e ensinar, já que um implica com o outro sem que jamais um prescindia normalmente do outro, vieram na história, tornando-se conotações antológicas.

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, assim como pontua Freire (1992), como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas, o que seria? O autor revela ainda que a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. Diz também que a educação é permanente na razão, de um lado: da finitude do ser humano; do outro: da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de ter incorporado à sua natureza, não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e assim, saber que podia saber mais, aí a educação e a formação permanente fundam-se.

Isso nos leva a pensar que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou ao longo da aventura no mundo dos seres humano uma conotação de sua natureza, como a vocação para a humanização, de que Paulo Freire falou das obras: *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*.

Paulo Freire (1992) constata que não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar estranho numa certa prática educativa. O ser humano jamais para de educar-se. Daí que se possa observar facilmente quão violenta é a política da cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos. Quer dizer, as comunidades populares criam suas escolas, instalam-se com um mínimo de material necessário, contratam professores quase sempre pouco teoricamente formados e ainda conseguem que o Estado lhes repasse algumas verbas.

“Enquanto educadores a cidade é também aquela que educa. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem fazemos” (FREIRE, 1996).

E diz ainda:

“A tarefa educativa das cidades se realiza também através do tratamento de sua memória e sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam. Seus museus, seus centros de cultura, de sinais de aventura do espírito. Falam de épocas diferentes, de apogeu, de decadência, de crises, da força condicionamento das condições materiais” (FREIRE, 1996).

Assim, não é importante somente ter professores que saibam ensinar, mas o que é importante também é a estrutura que a escola possui, e isso depende do poder público, que como mencionado acima, está em débito desde o descobrimento do

Brasil.

2.3 Escolarização para adultos

O autor Paulo Freire (1992) chama a educação do adulto de educação popular, visto que é percebida na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e a competência científica dos educadores. Uma dessas exigências tem a ver com a compreensão crítica no cotidiano do meio popular. Não é possível a educadores pensarem apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser estranhos àquele cotidiano.

Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, enquanto haja a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir com indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feita, por um saber mais crítico e menos ingênuo.

O autor diz que assim compreendida e posta em prática, a educação popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressiva, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, em torno do mundo e de si no mundo e com ele (FREIRE, 1992).

Conclui que a dimensão global para Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos individual e mais em conjunto, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussões democráticas de pressuposições básicas da existência.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a elaboração deste trabalho, foi analisado uma metodologia descritiva, onde inicialmente observou-se o problema na educação do ensino superior, objeto inicial deste estudo. Em seguida foi definido os tipos de pesquisa para colher as informações necessárias. Neste estudo há a pesquisa bibliográfica com autores que mencionam o passado da educação brasileira e como deve ser esta educação, qual o motivo para que esta educação não está conseguindo atingir números mínimos estipulados pelo Ministério da Educação muito menos atingindo as metas no ensino fundamental.

Nos estudos bibliográficos foram analisados alguns autores que relatam o problema da educação básica e fundamental no país, além da educação como um todo, dentro da sociedade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo aceitando o tempo que o Brasil permaneceu “sem educação”, seja nos quatro séculos ou com a década perdida, a de 1980, não podemos permanecer inertes no sentido de aceitar os alunos como estão saindo do ensino básico até chegarem nas universidades. Precisamos mudar as formas de avaliação, fazê-los criticar mais, terem prazer pela leitura, só assim saberão escrever corretamente, sabendo usar os substantivos corretos, acentuações e poder de análise de textos.

Como mencionado acima pelos autores Cláudio de Moura Castro e João Batista Araújo e Oliveira (2009), “Cada talento perdido é uma perda de capital humano, uma perda de competitividade”. Esta palavra é a chave que precisamos aplicar mais para a educação. Como aconteceu em outros países outrora, podemos começar agora aqui com nossa educação, sabemos que deu certo, é só começarmos a trabalhar mais com o problema em sua origem: preparar melhor nossos professores dando condições estruturais e financeiras para que possam trabalhar melhor suas turmas. Os professores não precisam ser muito mais preparados teoricamente, bastam ter condições para que possam trabalhar e preparar melhor suas atividades que aplicarão a seus alunos. Os interesses econômicos, políticos que se projetam sobre a educação devem ser repensados, principalmente os de propriedade políticas.

Os alunos precisam ter mais alegria e entusiasmo ao estudar, e para isso nada melhor que o Método Paulo Freire, que usa o contexto do aluno junto à comunidade para aprender, e para isso é preciso que os professores preparem melhor suas aulas, pois na escola é um momento provisório que se passa, mesmo sendo escola em tempo integral, com as melhores condições para o aluno estar ali naquele momento, esses alunos precisam ser incentivados pelos pais porém, esse é outro problema que não é abordado neste artigo, mas que precisa ser estudado a fundo para encontrar uma solução ideal para as famílias que vejam na escola um depósito de criança.

Faz-se urgente melhorar os índices do IDEB, e para isso é necessário melhorar as políticas de investimento e as regras de qualidade do ensino médio. Esses índices estipulados pelo Ministério da Educação, se comparados a outros países já são muito baixo, então nada adianta atingir um índice se este mesmo está muito abaixo de outros países.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BUCKINGHAM, Will. Et. al (colab.) **O Livro da Filosofia**. São Paulo: Globo, 2011.

CASTRO, Cláudio de Moura. Prefácio. In: MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da educação**. São Paulo: Instituto Braudel, Imprensa Oficial, 2005.

CASTRO, C.; OLIVEIRA, J. **Por que a educação brasileira é tão fraquinha?** Sociólogo e as

Políticas públicas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

FRANÇOIS, Jacob. **Nous Sommes Programmés, mais pour apprendre.** Le Courier, UNESCO, fevereiro, 1991.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez Editora, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE DAVID HUME E RENÉ DESCARTES

Ana Cristina da Silva Brito

UFGD

Mestra em Educação – e-mail: annacsbrito@gmail.com – PPGed/FAED/UFGD

Acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/4470347164255208>

Kelei Zeni

UFGD

Mestra em Educação – e-mail: Keleizeni@yahoo.com.br - PPGed/FAED/UFGD

Acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/481492230998771>

Eliane de Fátima Triches

UFGD

Mestra em Educação- e-mail: elitriches@hotmail.com- PPGed/FAED/UFGD

Acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/5441095637010339>

RESUMO: Artigo apresentado como conclusão de disciplina no curso de Mestrado pela UFGD, tendo como finalidade analisar duas concepções filosóficas: o Racionalismo de René Descartes e o Liberalismo de David Hume, tendo a educação como recorte. O objetivo foi demonstrar o posicionamento de cada teoria em relação à educação nas duas obras referenciadas na pesquisa, “Discurso do Método” de Descartes e “Investigação acerca do Entendimento Humano” de Hume. Constatou-se

que, na visão dos dois filósofos, a educação é referenciada como forma de melhorar a posição do indivíduo, tanto pessoal (como um ser social), bem como, profissional (como fornecedora de sustento e status), porém o que os diferenciam é como se chega a esse conhecimento na visão de cada filósofo.

PALAVRAS CHAVES: educação, racionalismo, Descartes, liberalismo, Hume.

ABSTRACT: Article presented as a conclusion of discipline in the Master’s course by the UFGD, aiming to analyze two philosophical conceptions: the Rationalism of Rene Descartes and the Liberalism of David Hume, with education as a cut. The objective was to demonstrate the positioning of each theory in relation to education in the two works referenced in the research, Descartes ‘Discourse on the Method and Hume’ s “Investigation on Human Understanding”. It was found that, in the view of the two philosophers, education is referred to as a way of improving the individual’s position, both personal (as a social being) as well as professional (as a provider of sustenance and status), but what the difference is how one arrives at this knowledge in the view of each philosopher.

KEYWORDS: education, rationalism, Descartes, liberalism, Hume.

1 | INTRODUÇÃO

O estudo aqui proposto tem a finalidade de promover uma discussão, tendo como recorte a educação, entre duas correntes teóricas: o Racionalismo, aqui representado pelo filósofo René Descartes e a sua obra “Discurso do Método”, e o Liberalismo com a obra “Investigação acerca do Entendimento Humano”, de autoria de David Hume.

Antes de iniciar o estudo propriamente dito, será feito um breve relato sobre a vida de cada teórico, a fim de, posicionar os leitores acerca de algumas informações sobre a vida pessoal e acadêmica de cada autor aqui apresentado para a discussão.

René Descartes: Detém um grande renome como filósofo racionalista, criador do pensamento cartesiano, e muitos especialistas afirmam que, a partir de Descartes, inaugurou-se o racionalismo da Idade Moderna. A filosofia cartesiana impõe-se como uma nova filosofia inaugurando o pensamento moderno. René Descartes nasceu em La Haye, em 31 de março de 1596. Com onze anos foi enviado para o colégio jesuíta de La Flèche de onde saiu em 1615, para conhecer o mundo. Este colégio, na época, tinha a reputação como sendo um dos melhores colégios da França. Contudo, o espírito inquieto do jovem estudante, Descartes, o impulsionou para fora da academia.

No seu entender, a academia não ensinava propriamente a verdade das coisas, mas se contentava com a repetição dos ensinamentos dos antigos. É curioso que um dos pensadores que mais marca o pensamento ocidental tenha feito uma carreira à margem da universidade.

Foi com esse tipo de preocupação que Descartes ao terminar os estudos nessa escola jesuíta, decidiu viajar pelo mundo, com o intuito de explorar outras terras e costumes, tendo o “mundo” como objeto de leitura, como se fosse um livro, que requereria um novo tipo de análise, e cheio de incertezas, capaz de atizar a imaginação de um jovem pensador.

O impulso para a viagem, para a aventura nasce de uma profunda inquietação com o tipo de ensinamento, com as formas de filosofia e de ciência reinantes naquela época, como se não mais coubesse a pergunta pela verdade de algo, de uma proposição, mas tão-somente uma disputa sobre a interpretação de “verdades” tidas por eternas, sedimentado no senso comum, impeditivo de que se possa pensar diferentemente.

David Hume: Filósofo empirista, historiador e economista inglês, de família escocesa, nascido em 07 de maio de 1711, em Edimburgo, e morreu na mesma cidade em 25 de agosto de 1776. Permaneceu na França até 1737, completando a redação de seu “Tratado”, iniciado com pouco mais de vinte anos de idade.

Retornando à Grã-Bretanha, ocupou cargos públicos, incluindo o de secretário de Estado (1768). Antes, entre 1763 e 1765, serviu na França como secretário da embaixada inglesa. Ao falecer, revelou extraordinária tranquilidade diante da morte. Para Hume apenas se podia conhecer aquilo que se oferecia à observação e à experiência, promovendo-se, assim, a eliminação das hipóteses inverificáveis. O

fenomenismo de Hume é puramente metodológico. É da mesma ordem do que se instituiu em relação à ordem física, quando se limitou o objeto da ciência ao que se revela acessível à observação e à experiência. O filósofo somente se propõe a estudar os fenômenos, sem que essa decisão implique nem direta, nem indiretamente, na solução de qualquer problema metafísico.

Desta maneira, o estudo aqui proposto refere-se ao posicionamento de cada teórico em relação à educação e como isso se evidencia, nas duas obras “Discurso do Método” de Descartes e “Investigação acerca do Entendimento Humano” de Hume. Lembrando que a corrente racionalista de Descartes, não aceitava nada como correto e certo até ter testado, defendendo que a origem do conhecimento é a ação humana metódica e racional, já a teoria Empirista de Hume, defendia que o conhecimento provém das experiências, quanto mais contato tivesse com a situação, com o objeto melhor sedimentado seria o conhecimento adquirido.

Assim, busca-se analisar do ponto de vista educacional, qual o papel social da educação, bem como tentar responder qual o papel desta para explicar o sentido e a perspectiva do mundo e da sociedade para cada corrente teórica.

2 | O HOMEM, A CIÊNCIA E A EDUCAÇÃO NA VISÃO DE HUME

Com relação ao contexto histórico, será feita uma breve explanação do Liberalismo e do Racionalismo, visto que são as correntes teóricas dos dois autores utilizados para realizar a discussão proposta.

O Liberalismo é uma doutrina baseada na liberdade individual (como algo justo e natural) nos campos: econômico, político, religioso e intelectual, contra as intervenções e atitudes de estabelecer pena do poder estatal; um modo de entender a natureza e uma proposta destinada a possibilitar que todos alcancem o mais alto nível de prosperidade de acordo com o seu potencial (em razão de seus valores, atividades e conhecimentos) e com o maior grau de liberdade possível, em uma sociedade que reduza ao mínimo os inevitáveis conflitos sociais.

Assim, o indivíduo nessa corrente teórica, é dotado de capacidade social, e exigir e exercer sua liberdade está conectada a sua capacidade de entendimento, sendo essa capacidade construída por meio da educação.

Levando em consideração que todo homem pode se destacar em uma sociedade por meio de seus valores e conhecimento, e sendo Hume um filósofo, ele ressalta,

O mero filósofo é geralmente uma personalidade pouco admissível no mundo, pois supõe-se que ele em nada contribui para o desenvolvimento da sociedade, porquanto vive distante de toda comunicação com o homem e envolto em princípios e noções igualmente distantes de sua compreensão [...] o mero ignorante é ainda mais desprezado, pois não há sinal mais seguro de um espírito grosseiro, numa época e numa nação de que as ciências florescem. (1996, p. 27)

Assim, para David Hume, o gosto pelos livros, a conversação, a probidade e a

exatidão, constitui um caráter tão aperfeiçoado, que tem a capacidade de devolver a sociedade (p. 27) “homens plenos de nobres sentimentos e de sábios preceitos, aplicáveis em qualquer situação da vida humana”, assim, “a virtude torna-se amável, a ciência agradável, a companhia instrutiva e a solidão um divertimento”, ou seja, somente o contato com os livros poderiam proporcionar ao homem discernimento para aproveitar todas as oportunidades que viessem a surgir, fossem para a vida profissional ou para o entretenimento.

Partindo do pressuposto, que o “homem é um ser racional, social e ativo” e que precisa dos livros como uma forma de abastecer a alma e o corpo, como um alimento, mas desde que não lhe tome todo o tempo, já que segundo o autor o entretenimento também faz parte da alma, assim, Hume se refere à ciência

Tolero vossa paixão pela ciência, diz ela, mas fazei com que a ciência seja humana de tal modo que possa ter uma relação direta com a ação e sociedade [...] Proibovos o pensamento obstruso e as pesquisas profundas, [...] pela melancolia que eles introduzem, pela incerteza [...] e fria recepção que [...] vossos descobrimentos encontrarão quando comunicados. (1996, p. 26)

Desta forma, o conhecimento científico para Hume é uma fundamentação teórica de algo acontecido, pois supõe que todo evento na natureza são causados por alguma coisa, e a ciência pretende descrever e fornecer as leis que regem a conexão entre esses eventos.

Hume na teoria do conhecimento por ele defendida, não é contra o trabalho dos cientistas, mas sim dos fundamentos da Metafísica tradicional, já que as ordens no mundo eram determinadas pelo criador, com a análise da ideia da perfeição, fato esse defendida por Descartes (teórico que iremos discutir na sequência). Porém, para Hume (p. 10) esses argumentos são falsos visto que, a causalidade é uma crença baseada na ação do hábito sobre a imaginação, e as ideias tem sua origem na experiência, ou seja, (p. 9) “A Metafísica” nada mais é do que a “realidade exterior ao sujeito pensante, sem qualquer traço de experiência sensível”.

Hume acredita que a base do conhecimento não vem do pensamento, mas das experiências, quanto mais perto das impressões e ideias elas estiverem, mais fortes essas experiência serão, por isso na visão do teórico, seria interessante o homem voltar a experimentar o mundo como criança, como se fosse à primeira vez, assim, o homem pode ser um filósofo, mais antes de tudo precisa ser um homem, experimentar as sensações seja estas mais vivas, coisas que podem ser tocadas (impressões) ou as que estão apenas em nossa memória, algo que foi visto ou algo acontecido no passado (ideias).

E os pensamentos levam o homem a construir ideias que não condizem com a realidade, criando noções falsas sobre a natureza, e não só sobre a natureza, sobre as pessoas também que estão no convívio, e que isso pode dificultar a relação social, ou seja, segundo Hume, o entendimento humano é nato, não precisa da educação, mas sim, a experiência que te leva a avançar.

No campo da Educação as contribuições desse teórico são inúmeras, já que a sua sustentação é de que o conhecimento advém da experiência, assim tomemos como exemplo, um aluno que inicia os seus estudos em uma determinada área, a advocacia. Será preciso anos de estudo para que se familiarize tanto com as leis, como com todo o vocabulário e os escritos que será utilizado durante o exercício da profissão, e que esse conhecimento será propiciado por meio dos livros, ações e experiências no decorrer do curso.

Assim, deduz-se que ao finalizar os estudos o aluno irá retirar o seu sustento por meio da profissão de advogado, isso é esperado que se aconteça e se acredita que isso será possível. Para Hume (1996, p. 10) “a ciência da natureza corresponde a uma necessidade de ordenar as coisas para que a sobrevivência do homem seja garantida”, ou seja, a educação é uma forma de garantir a subsistência do homem no futuro, bem como aproveitar as oportunidades quando estas surgirem no decorrer da existência.

3 | O HOMEM, A CIÊNCIA E A EDUCAÇÃO NA VISÃO DE DESCARTES

Descartes é o criador do pensamento cartesiano, nessa linha de pensamento se desconfia de tudo, a opinião tradicional e experiência da humanidade são guias duvidosos, como o autor enfatiza (p. 6) “nos juízos que faço de mim mesmo sempre procuro inclinar-me mais para o lado da desconfiança que para da presunção”. E continua (p. 7) “Assim, meu propósito não é ensinar aqui o método que cada um deve seguir para bem conduzir a sua razão, mas somente mostrar de que modo procurarei conduzir a minha”.

Descartes, era movido pela desconfiança de não aceitar o que estava sendo dito como verdade absoluta, sem antes ter experimentado, ter vivenciado tal situação ou ensinamento para ter certeza da sua verdade, sua realidade.

O método para Descartes consiste em quatro regras básicas: 1) **verificar** se existem evidências reais e indubitáveis acerca do fenômeno ou coisa estudada; 2) **analisar**, ou seja, dividir ao máximo as coisas, em suas unidades mais simples e estudar essas coisas mais simples; 3) **sintetizar**, ou seja, agrupar novamente as unidades estudadas em um todo verdadeiro; 4) **enumerar** todas as conclusões e princípios utilizados, a fim de manter a ordem do pensamento.

Na visão de Descartes, por meio dessas quatro regras básicas o homem poderia escolher as decisões correta a serem tomadas, e caminhos a serem seguidos, e estar certo de suas escolhas, já que ele próprio as experimentou e não apenas as tomou e seguiu pelos outros.

Descartes foi intensamente “alimentado com as letras” já que tinha um imenso desejo de adquirir o conhecimento que provinha delas, Descartes se refere aos exercícios escolares

Sabia que as línguas que nela aprendemos são necessárias para a inteligência dos livros antigos, [...] a fábula desperta o espírito, que os feitos memoráveis das histórias [...] ajudam a formar o juízo, [...] que a leitura de todos os livros bons, é [...] uma conversa com as pessoas mais ilustres dos séculos passados. (2001, p. 9)

O conhecimento construído com a leitura dos livros seja esse um livro de poesias que resulta na delicadeza do homem, os livros matemáticos que podem contentar os curiosos e suprir alguns trabalhos efetuados pelos homens, que os livros teológicos ensinam a ganhar a vida eterna, bem como os livros relativos à medicina e outras ciências, são uma forma de conhecer todas as áreas das (p.10) “mais supersticiosas as mais falsas, a fim de conhecer seu justo valor e evitar ser por elas enganado”, portanto, a preocupação de Descartes era com a ordem e a clareza, uma filosofia baseada única e exclusivamente na verdade.

Todos os homens são capacitados da razão, sendo essa igual para todos, e que as diferentes opiniões não decorre de uns serem mais capazes de conhecerem a verdade do que outros, mas de conduzirem bem seus raciocínios, ao passo que os outros não conduzem, fato esse enfatizado pelo filósofo (p. 5) “diversidade de opiniões, ou os diferentes pensamentos que são conduzidos por diversas vias, levando em consideração coisas e situações distintas”

Conturbado com tantas dúvidas, a respeito de tudo e todas as ciências, ele “o homem Descartes” renuncia à procura da verdade dos livros e viaja para observar o mundo, como ele mesmo diz “o livro da vida”, porém enfrenta uma variedade de divergências e contradições nos costumes dos homens (nem por isso esses homens são bárbaros ou selvagens), visto que, alguns os mantêm por ter aprendido desde a sua infância, e outros que a questiona e reflete produzindo outros comportamentos, sendo o homem responsável pelo conhecimento e pelo uso que faz dele.

Diante do exposto, o homem, na visão de Descartes, deve encarar as situações do cotidiano como equações a serem resolvidas, utilizando as regras do método, como um treinamento, com a finalidade de: aprender, fazer, refletir, refazer e verificar, tomar as ações que julgar mais necessário a sua vida e seu futuro, ou seja, não aceitar tudo como certo e definitivo e sim testar antes para decidir a forma real e verdadeira.

Com relação à educação, Descartes relata que desde o nascimento, o homem é governado por muito tempo até se tornar adulto, a pensar e escolher situações e coisas, de acordo com o costume e exemplos transmitidos pelos “preceptores”, e as vezes, esses preceptores são contrários uns aos outros, não dando o melhor conselho, visto que cada pessoa tem um raciocínio diferente.

Assim não é tirando uma sala de lugar e construindo outra com a porta diferente que se mudará a educação, segundo Descartes (p. 18) “[...] nem mesmo também, a reformar o corpo das ciências ou ordem estabelecidas nas escolas para as ensinar [...]”, portanto, a mudança advém do conhecimento testado, refletido e refeito, já que a instituição “escola” como salienta o autor (p. 18) “Esses grandes corpos são muito difíceis de reerguer quando derrubados, ou mesmo de manter quando abalados, e

suas quedas só podem ser muitas violentas”.

Segundo Descartes, o conhecimento é resultante do contato com os livros e as ideias que deles são retiradas, e após a leitura e reflexão será tomada as decisões, exercitando a racionalidade que só a educação pode proporcionar ao indivíduo, e não aceitar o que lhe é dado como certo e correto, conforme Descartes (p. 20) “[...] tendo aprendido já no colégio que não se poderia imaginar nada de tão estranho e de tão pouco crível que não tivesse sido dito por algum dos filósofos”.

Portanto, essa ideia pode ser rebatida apenas com o conhecimento, a educação. Na visão de Descartes, apenas esses dois elementos pode abrir os sentidos do homem que passar a ver o mundo com seus próprios olhos e não pelos olhos dos outros. Não rejeitando nenhuma das diferentes opiniões, mas sim buscar o verdadeiro meio de “chegar ao conhecimento de todas as coisas”, e segundo o teórico (p. 26) “[...] usar em tudo minha razão, se não perfeitamente, pelo menos da melhor forma em meu poder”, ou seja, caso tome uma decisão, ou siga para alguma direção, que isso aconteça não porque me foi dada as informações, mas sim depois de aprender, verificar, refletir sobre os dados apresentados, e a pessoa por si própria decidir pela ação que melhor lhe convier

4 | EDUCAÇÃO COMO FORMA DE EXPLICAR O SENTIDO E A PERSPECTIVA DE MUNDO: UMA DISCUSSÃO ENTRE DESCARTES E HUME

Não menos diferente dos que nos dias atuais, a educação sempre foi uma forma de ascensão social e profissional, mas ela também é uma forma de conscientização sobre o seu verdadeiro poder de decidir, o que e como fazer sobre a sua vida e profissão, além de uma forma de escravidão. Descartes se absteve do mundo das letras (os livros impressos), para poder ler e refletir sobre o “livro da vida”, em diferentes ângulos, e segundo ele bem mais interessante, já que lidava com fatos reais, apesar de que os livros proporcionava o diálogo com pessoas ilustres de séculos passados, por meio da leitura.

Para Descartes não só o domínio de todas as ciências era importante para explicar o sentido do mundo, visto que havia muitas diferenças de opiniões, mas seria sim um primeiro passo para verificar se estas eram verdadeiras ou falsas, como salienta

[...] as ações da vida frequentemente não suportam nenhum adiamento, é uma verdade muito certa que, quando não está em nosso poder discernir as opiniões mais verdadeiras, devemos seguir as mais prováveis, [...] e considerá-las depois não mais como duvidosas, no que diz respeito à prática, mas como muito verdadeiras e muito certas, porque a razão que a isso nos determinou é. (2001, p. 29/30)

Nesse ponto de vista os dois autores Descartes e Hume corroboram com a mesma ideia, visto que Hume acredita que o conhecimento advém da experiência, e para chegar a esse conhecimento é preciso testar, participar.

Para Hume o homem tem a liberdade universal de escolher o que fazer ou

não fazer, de onde ir ou não ir, de agir ou não agir (1999, p.100) “Ora, reconhece-se universalmente que esta liberdade incondicional encontra-se em todo homem que não esteja prisioneiro ou acorrentado, logo aqui não há assunto para discussão”.

Descartes argumenta que, se o homem aceita o que lhe foi passado por costumes e exemplos por seus preceptores, e não quiser realmente verificar, já que encontrará diferenças de posicionamento sobre uma mesma situação, ele deixará de exercer a sua liberdade, mas que ele tem direito a ela, isso é inquestionável. Já que ele mesmo a exerceu ao viajar pelo mundo para (2001, p. 32) “[...] empregar toda a vida em cultivar minha razão e progredir [...] no conhecimento da verdade, seguindo o método [...] havia prescrito”.

Ainda segundo Descartes, as experiências são necessárias quando o conhecimento estiver avançado, quando estiver cientificamente provado, testado, experimentado.

No que se refere a “educação vista como uma forma de escravidão”, trazendo para a realidade, às vezes uma função é desempenhada de forma desenfreada para sustentar um “status” e não se preocupa com o resultado do trabalho, bem como com a satisfação pessoal. Exemplificando o professor cartesiano, ou seja, para este profissional o mais interessante e importante é possuir o maior número de turmas no desempenho da profissão, visando muitas vezes apenas o econômico e posição social, e o aluno que deveria ser o elemento mais importante nesse contexto, passa a ser representado apenas por um número.

Na teoria de Hume, o professor é uma peça importante, visto que, por meio de sua reflexão e mediação este poderá propiciar experiências que solidificarão um conhecimento de forma definitiva e prazerosa, tomemos como exemplo, uma excursão de alunos a uma fazenda. Neste espaço eles terão contato com animais que eles só veriam através de figuras, ou livros, sendo essa uma forma de passar o conhecimento sobre ciências, meio ambiente, alimentação saudável, entre outros saberes.

5 | CONCLUSÃO

Diante do exposto neste estudo, por meio das obras “Discurso do Método” de René Descartes – filósofo racionalista, e “Investigação acerca do entendimento humano” de David Hume – filósofo empirista, ambos evidenciam a educação como uma forma de melhorar sua posição tanto pessoal (como um ser social), bem como profissional (como fornecedora de sustento e status), porém o que os diferenciam é como se chegar a esse conhecimento.

Para Hume, precisa se experimentar para poder aprender, sempre existe uma conexão entre o fato presente e o que deriva dele, sendo que o conhecimento nunca atinge a prioridade senão tiver a experiência, visto que o que eu vejo, ouço, toco, sinto faz que eu forme um mundo de percepções externo ao meu pensamento, resultando assim no conhecimento.

Para Descartes, evidencia a necessidade de conhecer a ciência para depois poder refletir e escolher o que é correto, verdadeiro. Assim, precisamos conhecer a poesia que nos transmite a delicadeza, a matemática que nos dá meios para solucionar certos problemas, a filosofia que é mãe de todas as ciências, a Teologia que evidencia um Deus perfeito e que, o homem depende deste para ser inteligente, saudável, para posterior a isso e tomar a melhor decisão para a vida pessoal e profissional.

Nos dias atuais, a educação ainda tem esse poder de transformação, já que na sociedade capitalista em que estamos inseridos, sem educação o futuro do homem estará destinado ao “simples sobreviver”, podendo no máximo ser uma mão de obra qualificada, e não “viver de modo digno”, ter uma profissão, orgulhar-se dela e prover o seu sustento, bem como ter oportunidade de entretenimento.

Assim, este estudo nos ajuda a pensar que, por sermos um ser racional e procurarmos a realização e felicidade, tudo o que fazemos, pensamos e agimos, temos uma intenção, sempre algum motivo em vista, algum objetivo traçado. (HUME, 1999, p. 41).

Portanto, tudo o que iniciamos seja uma faculdade, um curso profissionalizante, alguma intenção nos impulsiona a isto, seja, uma profissão que nos realize, que nos conceda uma posição social ou mesmo satisfação pessoal. E a educação como um direito universal, pode proporcionar essa oportunidade, mas para que isso aconteça, deve-se estar preparados para as oportunidades que venha a aparecer, e que essa “preparação” resume-se em educação.

Assim, após a realização desse estudo, destaca-se a importância desses dois clássicos para poder entender o mundo na atualidade, visto que, o homem utiliza o método cartesiano, por Descartes apresentado, ao encarar as situações cotidianas como equações a serem resolvidas, como dúvidas a serem resolvidas descobrindo a realidade do homem, enquanto um sujeito pensante.

Os conhecimentos de Hume são aplicados nos dias atuais nas ciências da psique, psicologia, psicanálise, para curar alguns traumas que são decorrentes de experiências indesejáveis mais que acontecem. Assim, com a aplicação prática do conhecimento de David Hume estão levando as pessoas a buscarem lá na sua infância traumas que acabaram acarretando problemas de ordem emocional, e isso ajuda muito na pesquisa e na solução de problemas.

REFERÊNCIAS

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, Clássicos, 2001. 102p.

HUME, D. **Investigação acerca do entendimento humano**. Tradução Anoar Aiex. São Paulo, SP: Nova Cultura Ltda, 1999. (Coleção Os pensadores).

BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: APONTAMENTOS À LUZ DE FOUCAULT

Adriana Martins de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT Campus Cuiabá-Bela Vista, Cuiabá – Mato Grosso.

Francismeiry Cristina de Queiroz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT Campus Cuiabá-Bela Vista, Cuiabá – Mato Grosso.

Raquel Martins Fernandes Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT Campus Cuiabá-Bela Vista, Cuiabá – Mato Grosso.

RESUMO: Este artigo se propõe realizar uma análise inicial crítica sobre a situação do bullying em uma escola particular de ensino médio, situada no município de Cuiabá, capital de Mato Grosso, e através das discussões apresentadas por Foucault (1988), compreender esta categoria como fruto de um dispositivo de controle. Na presente pesquisa foi aplicado questionário para 70 sujeitos, sendo que em sua análise todos esses sujeitos da pesquisa já sofreram algum tipo de constrangimento, constituindo assim que vários estudantes se sentem violados quanto aos insultos devido a características físicas, dentre outras situações. É nesse sentido que podemos entender o bullying como resultado de um dispositivo de controle, de modo que os corpos se propõem

padrões, regras e hierarquias, e as mesmas são constituídas por grupos específicos com relações de poder entre si. O ambiente escolar não se torna imune a estes dispositivos de controle, e até mesmo, os reproduz, esta é a constatação através da pesquisa realizada. Não obstante, compreende-se que os estudantes precisam ser considerados como protagonistas sociais, a ação dos sujeitos em prol de um ambiente democrático pode levar a constituição de novos dispositivos, até mesmo para um controle positivo das relações visando à inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying; Violência Escolar; Ensino.

1 | INTRODUÇÃO

Este tema não é simples. Sua escolha se deu pelas manifestações de violências vivenciadas por estudantes no cotidiano escolar, fato este que traz alguns desafios para atuação de profissionais que atuam nos espaços de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a mídia nos apresenta cotidianamente fatos relacionados ao tema proposto, violências que estão presentes dentro e fora da escola, ou seja, o bullying em muitos casos ultrapassa os muros da escola, tornando-se um complexo fenômeno multicausal, pois envolve muitas

dimensões tais como social, cultural, étnica, religiosa, econômica, sexual dentre outras.

Ainda assim, até que ponto vai nossa indignação? Estamos fora ou dentro dessa problemática? Sabemos que esta discussão não é uma tarefa fácil, mas que temos a necessidade de discutir coletivamente sobre o assunto, visto que cada vez mais está se tornando um processo banalizado.

Para Francisco (2013) dentre as diversas formas de violência que ocorrem no ambiente escolar, vem ganhando ênfase nos últimos anos o bullying escolar. Alguns autores apontam que essa manifestação de violência ocorre por meio da perseguição e intimidação de um aluno por um ou vários companheiros de escola. O bullying escolar é marcado pela intencionalidade de causar danos e sofrimentos, pela repetitividade das ocorrências de violência, bem como pela assimetria de poder no controle ao outro (Almeida, Lisboa e Caurcel, 2007, Oliveira e Votre, 2006, e Olweus, 1995 apud Francisco, 2013).

Cabe aqui fazer alguns apontamentos a respeito do bullying e da violência que aparece na pesquisa em questão. Tratamos como violência escolar toda e qualquer violação de direitos sofrida no âmbito do ambiente escolar, seja ela cometida por estudantes, pais, professores ou outros profissionais. Indo adiante disso, o bullying tem como principal característica a continuidade, repetitividade e também pode ser cometido por todos os participantes do ambiente escolar. É evidente que toda violação de direitos está vinculada a uma relação de poder e controle. Mas, o bullying por sua característica de continuidade expressa muito mais essa característica.

Nesse sentido de poder no controle ao outro, concordamos com Cruz e Freitas (2012) que propõe uma análise bibliográfica, o qual foi baseado à luz das teorias foucaultianas e objetiva entender como o poder disciplinar e a institucionalização de verdades absolutas na instituição escolar podem ser um fator gerador de violência entre os estudantes e, conseqüentemente, provocador do bullying. Nessa perspectiva, as práticas discursivas tornam-se espaços de construção de verdades que estabelecem no sujeito a maneira de ser e de agir. As práticas discursivas fruto das relações de poder, estabelecem comportamentos tidos como normais e excluem ou punem os que não atendem ao modo de ser por ele instituído.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar criticamente aspectos da violência que ocorre no espaço escolar através dos questionários aplicados em turmas do ensino médio de uma escola particular de Cuiabá no ano de 2016, com intuito de identificar como essas violações vêm acontecendo no cotidiano da escola e compreendê-las através da perspectiva Foucaultiana, apreendendo o bullying como fruto de um dispositivo de controle. Esta pesquisa e o presente artigo, se constitui de resultado parcial da pesquisa “Violação dos Direitos Humanos e *Bullying* no contexto escolar: diagnóstico e proposta de intervenção com base no empoderamento dos alunos”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 60165016.0.0000.5165) e desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea (GPHSC) cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), encontra-

se em andamento desde agosto de 2016 e encerrará em Agosto de 2018, abarcando também escolas estaduais e federais.

2 | VIOLÊNCIA E BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR

As atitudes de violência no ambiente escolar afetam a integridade física e psíquica contribuindo para um mau aprendizado e às vezes trauma por toda a vida na pessoa que sofreu ou ainda sofre essas agressões. Sendo assim, alguns autores (Abramovay e Rua, 2002; Charlot, 2002; Abramovay, 2003, 2005; Abramovay & Castro 2006; Macedo e Bomfim 2009; Williams e Pereira 2010) tem-se debruçado nas investigações sobre o tema.

Um estudo realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no ano de 2003, mostra que a violência no ambiente escolar foi crescente até então. Os atos delituosos e as pequenas e grandes demonstrações de incivildades nas escolas chamam a atenção e provocam um sentimento de insegurança na comunidade escolar. Abramovay (2003). Para esta autora, a escola não representa mais um espaço seguro de integração social, de socialização, pois deixou de ser um espaço resguardado, uma vez que se tornou cenário de ocorrências violentas.

São vários os aspectos a serem analisados para entender as formas de violência escolar e as causas. De acordo com Abramovay (2003), é preciso levar em consideração os fatores exógenos e endógenos, ou seja, o ambiente fora e dentro das escolas. Entre os aspectos externos, a autora indica que as questões que se põem em relevo são as de gênero (masculinidade/feminilidade), relações raciais (racismo, xenofobia), situações familiares (características sociais das famílias), influência dos meios de comunicação (rádio, TV, revistas, jornais etc.) e o espaço social das escolas (o bairro, a sociedade).

A homofobia e o racismo são fenômenos que estão cada vez mais arraigados na nossa sociedade, embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada há mais de 50 anos, condene todas as formas de discriminação (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948). Além disso, a Constituição Federal (CF) de 1988, no inciso IV do artigo 3º, postula como objetivo fundamental da República: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Isso, entretanto, ainda não é suficiente para evitar comportamentos discriminatórios.

Nessa perspectiva, Pereira e Williams (2010) afirmam que definir violência escolar não é uma tarefa fácil, uma vez que o que se caracteriza por violência depende de aspectos culturais, históricos e individuais, porém, as autoras apontam que a violência escolar engloba tanto a forma mais visível da violência, como agressão entre indivíduos, quanto à violência simbólica.

De acordo com Abramovay (2006) há na escola a “microviolência”, caracterizada como violências que se manifestam no cotidiano das relações sociais e são materializadas em xingamentos entre alunos, insultos de alunos a professores e afrontas entre professores. Existe ainda a violência que é chamada “simbólica”, ou seja, que simbolizam poder, racismo, homofobias, discriminação contra mulheres, preconceitos contra as pessoas mais pobres e que nasceram ou vieram do Nordeste. Essa forma de violência é um conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu (sociólogo francês), e é a violência que é mais difícil de ser combatida, pois segundo esse autor a violência simbólica se expressa de forma dissimulada, com a internalização da cultura dominante, sendo que o dominado não se opõe ao seu opressor, uma vez que ele não se percebe como vítima desse processo, ou seja, o oprimido considera a situação natural e inevitável.

Dessa forma, o que se constata é que a violência na escola é um reflexo da violência vivenciada na sociedade como um todo, uma vez que essas formas de violência estão presentes em todos os espaços sociais.

Ainda sobre o termo que ultimamente tem sido muito usado no mundo todo, o *bullying*, embora não seja um fenômeno novo, pois é do conhecimento de todos que sempre existiu dentro da escola, o termo pertence à língua inglesa, passou a ser usado no Brasil recentemente e tem sido objeto de estudos acadêmicos. O vocábulo só se tornou conhecido no Brasil por conta dos estudos acadêmicos iniciados nos Estados Unidos, nos anos 70. O significado da palavra *bullying* está relacionado com situações de abuso, intimidação que ocorrem dentro ou fora da escola, ou seja, se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem que este tenha a possibilidade ou capacidade de se defender. Ocorre em uma relação desigual de forças ou poder. Eljach (2011).

Lemos (2007) explica que dentro da escola essa forma de agressão é dissimulada e tem consequências graves, pois os danos na vida dos envolvidos são irreversíveis e podem “destruir-lhes a saúde psicológica e física, além de consequências como rebaixamento da autoestima, depressão e marginalização, pode estimular desejos e (atitudes) de suicídio e assassinatos”. O agressor, segundo a autora, costuma estar em uma relação de poder em relação à vítima e dirigindo-lhe “ameaças, intimidações, apelidos maldosos, gozações, ofensas, intrigas, xingamentos, agressões físicas, discriminação, constrangimentos, perseguições, chantagem, dentre outros”.

Considerando a gravidade do problema, em 2011, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) publicou um estudo sobre violência escolar na América Latina e no Caribe onde mostra que a violência psicológica contra crianças e adolescentes e entre pares foi intensificada nos últimos tempos, principalmente as formas de violência relacionadas aos usos da tecnologia da comunicação e informação. O referido estudo evidencia o Brasil como um país onde o *bullying* é uma ocorrência comum. As agressões verbais entre pares são usadas de maneira generalizada em todas as regiões do

país, conforme mostra o estudo, como um jogo onde os estudantes relataram que as situações de violência se dão em consequência de brincadeiras que escapam do controle das pessoas envolvidas e que para os estudantes fica difícil estabelecer as diferenças e os limites entre o jogo e a agressão.

O que se percebe nesse estudo é que a violência entre pares ganhou contornos mais expressivos com o uso das tecnologias de comunicação, o denominado “*cyberbullying*” ou violência *on line*. Acreditamos que essa forma de violência traz um prejuízo emocional e psicológico tão ou mais grave que a violência física e deve ser combatida na escola com a mesma força que qualquer outro tipo de violência.

A outra constatação deste estudo é a de que a discriminação é o pano de fundo do *bullying* entre pares. Esse é um dos maiores desafios na luta pelos direitos humanos é um problema que acreditamos ser de todos. Fica óbvio que as atitudes discriminatórias das crianças e jovens são imitadas e aprendidas no mundo adulto, no ambiente em que eles se desenvolvem onde vivenciam situações de abuso de poder e desigualdades.

Comprovando este argumento a pesquisa de Francisco (2013) que analisa as respostas de adolescentes expostos ao bullying escolar, mostra que são/foram intimidados por seus pares em função de adotarem determinadas crenças religiosas; por não se adequarem aos estereótipos físicos ditados pela mídia; por serem pobres; ou ainda, excessivamente aplicados nas atividades escolares.

Por isso precisamos abrir os portões da escola no tocante à análise das situações envolvendo violência na escola. É necessário considerar o ambiente externo e interno, de modo que as questões de bullying envolvem questões sociais e políticas que perpassam a comunidade fora da escola. Isso se mostra evidente quando se sobrepõe questões de gênero, relações raciais, relações econômicas e estéticas. Abramovay (2003).

3 | REFLEXÕES À LUZ DO PENSAMENTO DE FOUCAULT

Foucault é o grande responsável por trazer a ideia de corpo para uma reflexão mais política e abrangente. Para Maluf (2001), Foucault descreve a constituição da subjetividade moderna como um processo gradativo de disciplinamento dos corpos, através de uma “tecnologia política do corpo” e de uma microfísica do poder que envolve um conjunto de técnicas, processos e dispositivos que submetem o corpo, tornando-o ao mesmo tempo objeto de um saber.

Conforme Revel (2005), o termo “dispositivos” aparece em Foucault nos anos 70 e se destina inicialmente os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder.

O conceito de dispositivo é colocado por Foucault (2000) como,

um conjunto que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas,

decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.

Silva (2014) resume dispositivo como modo como variados elementos se vinculam e se relacionam para atingir determinado fim, produzir algo que dê conta de um problema, de um anseio ou surpresa. Dessa forma, dispositivo para Foucault são o que geram sentido na sociedade, através das relações que vai estabelecendo.

Klein (2007) diz que para Foucault existem procedimentos de exclusão e de controle fazendo com que os mesmos, só possam ser compreendidos em relação ao meio em que se encontram. Para, além disso, existem também os procedimentos internos de seleção e controle, que deixam as suas marcas. Nesse sentido, um determinado discurso, para ser compreendido, necessita que seja explicitado o dispositivo que envolve os seus contextos e seus códigos de linguagem.

Essa visão do autor do que seria dispositivo nasce em a “História da sexualidade” onde Foucault busca determinar o regime de saber-poder-prazer que sustenta o discurso da sexualidade humana. Para ele, todos os elementos negativos da interdição do sexo – proibições, censuras – são somente algumas peças entre outras que tem uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder.

Sobre a formulação do dispositivo, o autor escreve que a burguesia começou considerando que o seu próprio sexo era coisa importante. Quem foi investida em primeiro lugar pelo dispositivo da sexualidade foi a mulher. Assim apareceu a mulher ‘nervosa’, histérica. Mas essa mulher não era qualquer uma, era a senhora ociosa de classe alta e nos limites do ‘mundo’. Também a criança que era cercada por limites de sexualização não era o filho do operário. Inicialmente o dispositivo de sexualidade não alcançou as classes populares. Foucault (1988).

Porém, esse encontro aconteceu. Foucault (1988) divide em três fases de instauração do dispositivo de sexualidade nas classes mais pobres. Primeiramente problemas em torno da natalidade, posteriormente a grande campanha para a moralização das classes pobres e por último o controle judiciário e médico das perversões. O autor explica que “Pode-se dizer que, então, o dispositivo de sexualidade, elaborado de acordo com suas formas mais complexas e mais intensas para e pelas classes privilegiadas, difundiu-se no corpo social como um todo”. Foucault (1988).

Sobre a tecnologia de poder, se institui de algumas maneiras, um grande passo para a conjectura do dispositivo da sexualidade foi a instauração de perversidades e a patologização. Sobre isso Foucault (1988) escreve que a implantação das perversões é um efeito instrumento. Pois é através do isolamento, da intensificação das sexualidades periféricas que as relações de poder com o sexo e o prazer se ramificam, medem os corpos e neles se engendram. E na concepção do autor, o dispositivo de sexualidade estaria assim exercendo uma função de controle de corpos, de poder.

Sobre esse poder sobre os corpos, Foucault (1988) discorre que,

As relações de poder não se encontram em posição de exterioridade, com respeito a outros tipos de relações (processo econômicos, relações de conhecimento, relações sexuais), as lhas são imanentes: são os efeitos imediatos da partilha, desigualdades e desequilíbrios que se produzem nas mesmas[...] O poder vem de baixo: isto é, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e dominados [...].

De acordo com Cruz e Freitas (2012), o poder disciplinar é um mecanismo utilizado para garantir o controle de todos os indivíduos que compõem uma determinada sociedade. É nesse sentido que podemos entender que o bullying como fazendo parte desse esquema, de modo que aos corpos se propõe padrões, regras e hierarquias.

Para Foucault, a escola é uma instituição disciplinar criada com o intuito de moldar os sujeitos. Com o propósito principal de adequar sujeitos à vida em sociedade, sendo uma das principais produtoras do sujeito moderno e ao legitimar e produzir discursos, está também moldando comportamentos e estabelecendo padrões de normalidades. O autor ressalta que sujeito não produz saber, mas é produto desses, não só do saber, mas também do poder. Cruz e Freitas (2012).

Ao dissertar sobre as tecnologias de si, Foucault (2004), coloca uma questão inicial que é “Como o sujeito tinha sido forçado a decifrar a si mesmo em relação ao que era proibido?”. Esse questionamento vem a calhar no tocante a questões do corpo transgênero. No remete a reflexão de um corpo que se constitui enquanto proibido, nas próprias proibições. Ainda nesta obra, o autor define quatro grupos de tecnologias sendo o último deles o grupo onde:

[...] Tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade.

Para Cruz e Freitas (2012), as sociedades modernas não são somente sociedades de disciplinarização, mas de normalização e nessas, os discursos e práticas disciplinares propõe saberes e regras de verdade e de normalidade, sendo que o normal é aquilo que se é verdadeiro, aceito e legitimado pela sociedade, sendo reforçada por um suporte institucional que é reconduzido e atribuído por uma série de práticas.

As autoras acrescentam ainda que na instituição escolar as práticas de produção do verdadeiro e normalização são apoiadas em suportes institucionais que determinam como o pertencente a essa instituição deve agir, pensar, falar e se constituir enquanto sujeito.

Para Foucault, as práticas discursivas e de produção de verdades possuem uma história que os precedem, sendo que a escola, enquanto local de formação de sujeitos, é marcada por práticas e lutas e conflitos. A construção de identidades na escola ocorre de modo coletivo e individual, sendo que as experiências são repartidas pelos discursos historicamente constituídos (CRUZ E FREITAS, 2012).

É possível pensar que não são os sujeitos que produzem saber, controle, normas

e olhares, mas são esses saberes, controles, normas e olhares que produzem sujeitos disciplinados; é a disciplina que fabrica os indivíduos. As práticas discursivas fruto das relações de poder, estabelecem comportamentos tidos como normais e excluem ou punem os que não atendem ao modo de ser por ele instituído.

A diferença está sempre implicada em as operações de incluir e excluir, assim como a própria afirmação de identidade,

Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos” [...] Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder [...] (SILVA, apud FERRARI, 2011, p. 24 apud CRUZ e FREITAS, 2012, p. 75).

O Bullying é um exemplo disso, na maneira em que exclui, controla e rege os corpos, através de relações de poder contínuas. Dessa forma, concordamos com a conclusão de Cruz e Freitas (2012), quando apontam que, ao afirmar e impor os discursos e estabelecer como o indivíduo deve ser, excluindo qualquer possibilidade “do diferente”, legitima as práticas de bullying na escola.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente pesquisa foi realizada em uma escola particular de ensino médio, localizada no município de Cuiabá, Estado de Mato Grosso. A pesquisa é de cunho qualitativo, mas acaba por fazer alguns apontamentos quantitativos.

Foram aplicados questionários para um total de 70 estudantes, sendo 18 nas turmas de primeiro ano, 26 nas turmas de segundo ano e 26 nas turmas de terceiro ano. A faixa etária dos participantes varia entre 14 a 18 anos. De um modo geral os casos Bullying, se entendido como violência frequente, não são numerosos quando observamos o número de ocorrências do tipo muitas/algumas vezes. Quando se refere ao item poucas vezes presente nos questionários, muitos marcam este índice, sendo na turma do segundo ano o que possui o índice mais alto.

É importante ressaltar que todos já sofreram algum tipo de constrangimento, isso nos mostra como o ambiente escolar é palco destas relações de poder e exclusão.

Sobre as questões no campo da sexualidade notou-se uma ocorrência no item algumas vezes para ‘abuso sexual’ e três para ‘assédio sexual’; sendo todos os que se dizem violados do sexo masculino; mas nenhuma ocorrência para ‘humilham-me por causa de minha orientação sexual’.

Sob olhar foucaultiano, ao analisar esse dado, pensamos no dispositivo de sexualidade explicado pelo autor. Onde através dele se estabeleceu o ‘aceitável’ e ‘inaceitável’ dentro da vida sexual das pessoas, implicando assim, automaticamente, a punição ao que se enquadraria no inaceitável. Até que ponto, os próprios alunos percebem estes dispositivos de controle e até podem se sentir intimidados em

responder ao questionário, torna-se uma questão.

Vários alunos se sentem violados quanto aos insultos devido a características físicas. Aqui, cabe a nós pensarmos sobre os padrões instituídos pela mídia e tão bem explanados por Foucault.

Nove pessoas no total das três turmas assinalaram como vítimas de insulto racial. Os abusos mais comuns são: - Insultam-me, - Colocam-me apelidos vergonhosos, - Dizem coisas negativas sobre mim ou sobre minha família, - Insultam-me por causa de alguma característica física; tipos de violência verbal; - Pegam meu dinheiro ou minhas coisas sem minha permissão, - Estragam minhas coisas, - Inventam que eu furto coisas de meus colegas; violências materiais.

Os tipos de violação mais ocorrentes podem estar relacionados também ao nível socio-econômico-cultural dos sujeitos pesquisados; inclusive se observarmos que poucas foram às ocorrências para itens, tais como: ‘fui obrigado a entregar meu dinheiro ou minhas coisas’, ‘pegam meu dinheiro ou minhas coisas sem minha permissão’, ‘estragam minhas coisas’; e um número grande de nenhuma ocorrência para estes itens.

Esta relação sócio-cultural pode ser percebida também nas respostas à pergunta: O que é bullying? Muitos demonstraram ter conhecimento do que se trata. Alguns posicionam-se claramente contrários ao ato. A maior parte relaciona o bullying a uma relação persistente de agressão verbal ou física, devido a uma característica da pessoa; e que se trata de um acontecimento do ambiente escolar que pode trazer malefícios; como nestas respostas: - *“É um tipo de violência verbal e não verbal por uma pessoa que é diferente”*; - *“Bullying significa “valentão. Bullying é o processo de violência físico, moral, verbal e social”*; - *“Deixar o próximo em uma situação de desconforto seja ela qual for”*.

Algumas respostas podem se referir a qualquer tipo de violência, sendo evasivas. Alguns trazem definições, nestas definições uns trazem a tona a questão da prevalência ou prepotência de um grupo ou pessoa sobre outro, a intolerância e a exclusão social, o que revela que estes alunos têm um conhecimento conceitual e experimental sobre o que seja o bullying; como ilustra estas frases: - *“Exclusão, preconceito, humilhação. Tudo no contexto escolar”*; - *“Bullying pra mim é quando o maior e geralmente mais forte insulta o menor pela cor, orientação sexual”*; - *“Quando uma pessoa ou grupo quer ser melhor que outro”*; - *“Maltratar, insultar alguém, rir, fazer piadas e fazer a gente se sentir mal”*.

Ressalta-se algumas respostas que mostram o bullying como um ato associado ao conceito de Foucault de dispositivo de poder, tais como: - *“Agressão física com pessoas que não sabem se defender”*; - *“Bullying é o ato de oprimir alguém por seu físico, religião ou conceitos”*; - *“Ferir as pessoas físico ou psicologicamente em ambiente escolar”*; *“Quando te agridem verbalmente ou fisicamente e também quando excluem alguém e deixam a pessoa para baixo”*; - *“Bullying é um ato que pessoas “superiores” praticam. Querem humilhar os outros”*; - *“Humilhação, exclusão de um*

determinado grupo (todos)”.

As respostas mostram que os estudantes têm consciência das relações de poder que são estabelecidas e das consequências nocivas de segregação dos grupos, ou mesmo em relação à autoestima, comportamento psíquico-social dos indivíduos, bem como sua identidade e até postura físico-corporal. Os próprios estudantes mostram saídas, ao referirem que o problema está relacionado à “falta de informação” e que a escola teria um papel de não reforçar as diferenças e a exclusão, e sim, favorecer a integração democrática.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da construção de uma democracia de fato e não apenas de direito, a luta pelos direitos humanos, e o combate a toda forma de discriminação e exclusão, torna-se imprescindível no ambiente escolar, visto ser um ambiente formador de opinião e que não deveria ser reprodutor dos dispositivos de controle e negação da identidade.

Francisco (2013) ainda cita Sposito (2001) que alega que no contexto brasileiro, os estudos sobre o tema da violência ganharam visibilidade como problema social, a partir da década de 1980, quando a mídia começou veicular reportagens sobre as péssimas condições dos prédios escolares nas periferias dos grandes centros urbanos, ao denunciar as depredações que os mesmos sofriam. Então o governo passou a “dar respostas” à sociedade por meio do policiamento, muros, grades e outras formas de controle.

Hoje temos a concepção de que essa resposta não gerou a extinção da violência escolar. Por isso, foi promulgada em 6 de novembro de 2015 a Lei nº 13.185, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying); no corpo desta lei, o sentido da palavra bullying foi entendido como sendo “intimidação sistemática” e conceituado como todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. Esta lei pode representar um passo rumo a construção de relações democráticas que zelem pelos direitos e deveres do cidadão em um ambiente escolar.

Por outro lado, compreende-se que os estudantes precisam ser considerados como protagonistas sociais, a ação dos sujeitos em prol de um ambiente democrático pode levar a constituição de novos dispositivos, até mesmo para um controle positivo das relações visando a inclusão. O indivíduo precisa ser educado para entender e conviver com o outro, com a diferença. De modo que se lute, desde já, contra o poder disciplinar que molda indivíduos e não lida com a diferença, já que “não há relação de poder sem resistência [...] toda relação de poder implica, portanto, ao menos de forma virtual, uma estratégia de luta.” Foucault (2011).

Novas ações serão propostas por esta pesquisa, no sentido de favorecer o empoderamento dos estudantes e sua luta pela salvaguarda de seus direitos, no depoimento dos mesmos, apesar das ocorrências de bullying, já se percebe um envolvimento e interesse pelo assunto, trazendo a esperança de novas ações e atitudes para um ambiente escolar de paz e crescimento mútuo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. M. Ensino Médio: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, ABRAMOVAY, Miriam. ; CASTRO, M. G.. Caleidoscópio das violências nas escolas (Séria Mania de Educação). 1. ed. Brasília: Missão Criança Editora, 2006.

_____. Violências nas escolas / Miriam Abramovay et alii. . Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

BUTLER, J. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. *Como os corpos se tornam matéria* – Entrevista realizada por Baukje Prins e Irene Costera Meijer. *Estudos Feministas*, 10(1). Florianópolis: UFSC, 2002. pp. 155-167.

CRUZ, Priscila Aparecida Silva Cruz. FREITAS, Silvane Aparecida de Freitas: A Produção de Verdades na Sociedade Disciplinar e o Bullying na Escola: reflexões à luz do pensamento de Michel Foucault. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Revista Magistro - ISSN: 2178-7956 www.unigranrio.br Vol. 2 Num.1 2012.

ELJACH, Sonia. Violencia escolar en América Latina y el Caribe Superficie y fondo. UNICEF, noviembre, 2011.

FOUCAULT, M. *Tecnologias de Si*. *Verve*, 6. São Paulo: PUC, 2004. pp. 321-360.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. I. Rio de Janeiro: Graal, 1997. 12 a ed.

_____. *Sobre a História da sexualidade*. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 27.

FRANCISCO, Marcos Vinicius. A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de “resiliência em-si” : uma análise histórico cultural / Marcos Vinicius Francisco. - Presidente Prudente: [s.n], 2013 266f. : il.

KLEIN, O. J: A gênese do conceito de dispositivo e sua utilização nos estudos midiáticos. Universidade de Passo Fundo. Estudos em Comunicação n o1, 215-231 Abril de 2007. Link <http://www.ec.ubi.pt/ec/01/pdfs/klein-otavio-genese-do-conceito-de-dispositivo.pdf>

LEMOS, Anna Carolina Mendonça. Uma visão psicopedagógica do bullying escolar. Rev. Psicopedagogia. 2007; 24(73): 6875.

PEREIRA, A.C. & WILLIAMS, L.C.A (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. Vol. 18, no 1, 41 – 52, Temas em Psicologia – 2010. Disponível em: . Acessado em 20 de junho de 2015.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais* / Judith Revel ; tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. - São Carlos : Claraluz, 2005.

SILVA, Priscila da: DISPOSITIVO: UM CONCEITO, UMA ESTRATÉGIA. Profanações (ISSN – 2358-6125) Ano 1, n. 2, p. 144-158, jul./dez. 2014.

VIOLÊNCIA ESCOLAR: DESAFIOS EM CURSO NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

Vanessa Gonçalves da Silva

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso IFMT Cuiabá-MT

Cleide Ester de Oliveira

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso IFMT Cuiabá-MT

Veralúcia Guimarães de Souza

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso IFMT Cuiabá-MT

Francisco Carlos de Oliveira

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso IFMT Cuiabá-MT

RESUMO: As atitudes de violência no ambiente escolar afetam a integridade física e psíquica contribuindo para um mau aprendizado. Este trabalho tem como objetivo geral identificar e analisar as ocorrências de *bullying* a partir das práticas discursivas dos estudantes que o sofreram ou o sofrem. Tomamos como embasamento teórico a arqueogenealogia formulada por Michel Foucault para compreender as categorias teóricas: discurso, poder/saber/verdade e normatização. Adotou-se a abordagem qualitativa, tendo como *corpus* para a análise os textos produzidos pelos estudantes do ensino médio de uma escola pública. Para analisar o material, utilizamos a Análise do Discurso (AD) (Gregolin, 2004),

cuja proposta de análise foi delineada a partir das teorizações de Foucault e tem como base as seguintes categorias: Quem fala? De onde fala? Que efeitos de sentido geram? Que discursos aparecem (enunciados, contradições, repetições, regularidades)? A partir de que grande acontecimento os discursos emergem? A partir dos discursos analisados, são identificados sentimentos de aversão, rejeição e, conseqüentemente, exclusão.

PALAVRAS-CHAVE: violência escolar; bullying; discursos; exclusão; normatização

SCHOLAR VIOLENCE: CURRENT

CHALLENGES IN THE EDUCATION OF THE 21ST CENTURY

ABSTRACT: Attitudes of violence in the school environment affect physical and mental integrity, contributing to poor learning. This work has as general aim to identify and to analyze the occurrences of bullying, from the students' discursive practices who suffered or suffer bullying at school. We take as theoretical basis an archaeogenealogy formulated by Michel Foucault to understand the theoretical categories: discourse, power / knowledge / truth and normatization. A qualitative approach was adopted for analyzing the *corpus*, the texts produced by high school students of a public

school. For analyzing the material, we used Discourse Analysis (AD) (Gregolin, 2004), her analysis was proposed based on theories of Foucault who proposes the following categories: Who speaks? Where are you talking from? What effects of meaning do they generate? What discourses appear (statements, contradictions, repetitions, regularities)? What great event do speeches emerge from? From the analyzed discourses, feelings of aversion, rejection and, consequently, exclusion are identified.

KEYWORDS: scholar violence; bullying; discourses; exclusion; normatization

1 | INTRODUÇÃO

A escola é, depois da família, o mais importante ambiente de socialização. É o espaço onde as crianças e os jovens passam boa parte do tempo e a sua função é educar, proteger e aprimorar seus estudantes no que se refere aos valores, ao respeito, ao exercício da cidadania e ao direito de todos. No entanto, esse é um desafio que não tem sido fácil de enfrentar, já que os índices de violência, de norte a sul do país, são cada vez maiores no contexto da escola brasileira.

É visível como os casos de violência nas escolas têm sido destaques na imprensa em todo o Brasil. As atitudes de violência no ambiente escolar afetam a integridade física e psíquica, contribuindo para um mau aprendizado e, às vezes, trauma por toda a vida na pessoa que sofreu ou ainda sofre essas agressões. Assim, alguns autores (Abramovay & Rua, 2002; Abramovay & Castro, 2003; Abramovay & Castro 2006), têm se debruçado nas investigações sobre o tema. Este tema que é pesquisado por diversas áreas do conhecimento e está inserido no campo de atuação do GPHSC – Grupo de Pesquisa Humanidades e Sociedade Contemporânea do IFMT, campus Cuiabá Bela Vista. O GPHSC é cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), há dez anos, cuja pesquisa, “Violação dos Direitos Humanos e Bullying no contexto escolar: diagnóstico e proposta de intervenção com base no empoderamento dos estudantes”, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 60165016.0.0000.5165/ Número do Parecer: 2.110.377), e sua primeira etapa ocorreu no período de agosto de 2016 a agosto de 2018.

Um estudo realizado pelo MEC em parceria com a UNESCO, no ano de 2003, mostra que a violência no ambiente escolar foi crescente nesses últimos anos. Os atos delituosos e as pequenas e grandes demonstrações de incivildades nas escolas chamam a atenção e provocam um sentimento de insegurança na comunidade escolar (Abramovay & Castro, 2003). Para esta autora, a escola não representa mais um espaço seguro de integração social, de socialização, pois deixou de ser um espaço resguardado, uma vez que se tornou cenário de ocorrências violentas.

São vários os aspectos a serem analisados para entender as formas de violência escolar e as causas. De acordo com Abramovay & Castro (2003), é preciso levar em consideração os fatores exógenos e endógenos, ou seja, o ambiente fora e dentro das escolas. Entre os aspectos externos, a autora indica que as questões que se põem

em relevo são as de gênero (masculinidade/feminilidade), relações raciais (racismo, xenofobia), situações familiares (características sociais das famílias), influência dos meios de comunicação (rádio, TV, revistas, jornais etc.) e o espaço social das escolas (o bairro, a sociedade).

A partir da problematização explicitada até o momento, considera-se de grande relevância estudar sobre o tema e procurar respostas para as questões da violência escolar que cotidianamente se vê nos noticiários, pois segundo Abramovay & Castro (2003), a violência escolar é um fenômeno preocupante porque atinge todos os envolvidos: agressores, vítimas e os que assistem a essa violência e, sobretudo, retira da escola o seu objetivo principal que é a promoção de conhecimento, de formação do ser, de educação, como veículo, por excelência, do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência.

1.1 O conceito de violência escolar

Nesse cenário, faz-se necessário entender o conceito de violência. A violência na escola é um tema abrangente, pois sua tipificação é bem variada. Abramovay e Castro (2006) definem violências como atos reais que são visíveis, pois sangram, afetam órgãos, ressoam gritos e resultam em pessoas desfiguradas, ou seja, provocam dor, porém, de acordo com a autora:

nem todas as dores são físicas e, não necessariamente, todos sentem a dor com a mesma intensidade e da mesma maneira, pois em cada época e em cada sociedade as representações e os sentimentos em relação à violência variam. E o mais complexo, em certos contextos, o que é terrível a um olhar estrangeiro, embasado em princípios de ética universal, não são tidos como violências pelos que dela padecem, pois faltariam parâmetros, condições materiais, conhecimentos possíveis sobre outros horizontes, como a possibilidade de ser sujeito de direitos (p. 3).

Por outro lado, Charlot (apud Abramovay & Castro, 2006) classifica a violência escolar em três níveis: a violência representada por golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos e as incivildades caracterizadas por humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito e a violência simbólica.

Para Ansart (2005), a humilhação é uma experiência de impotência. O autor explica que:

Ser humilhado é ser atacado em sua interioridade, ferido em seu amor próprio, desvalorizado em sua autoimagem, é não ser respeitado. O humilhado se vê e se sente diminuído, espoliado em sua autonomia, na impossibilidade de elaborar uma resposta, atingido em seu orgulho e identidade, dilacerado entre a imagem que faz de si e a imagem desvalorizada ou difamante que os outros lhe infligem (p. 15).

Por isso, não só no Brasil, mas em diversos países, os pesquisadores buscam conceituar a violência levando em conta a população alvo, ou seja, os jovens e o lugar da escola como instituição (Abramovay & Castro, 2006). Diante disso, resumidamente, pode-se dizer que a violência “é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela

comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito.” (Sposito, 1998, p. 60 *apud* Abramovay & Rua, 2002)

1.2 O *bullying*

Convém trazer à baila neste estudo, o termo *bullying*, já que este será o recorte desta pesquisa. Embora não seja um fenômeno novo, pois é do conhecimento de todos que sempre existiu dentro da escola, o termo pertence à língua inglesa, passou a ser usado no Brasil recentemente e tem sido objeto de estudos acadêmicos. O vocábulo só se tornou conhecido no Brasil por conta dos estudos acadêmicos iniciados nos Estados Unidos, nos anos 70. O significado da palavra *bullying* está relacionado com situações de abuso e de intimidação que ocorre dentro ou fora da escola, ou seja, se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem que este tenha a possibilidade ou capacidade de se defender. Ocorre em uma relação desigual de forças ou de poder (Eljach, 2011).

Lemos (2007) explica que dentro da escola essa forma de agressão é dissimulada e tem consequências graves, pois os danos na vida dos envolvidos são irreversíveis e podem “destruir-lhes a saúde psicológica e física, além de consequências, como rebaixamento da autoestima, de depressão e de marginalização, também, pode estimular desejos e atitudes de suicídio e de assassinatos” (p.68). O agressor, segundo a autora, costuma estar em uma relação frente à vítima, dirigindo-lhe “ameaças, intimidações, apelidos maldosos, gozações, ofensas, intrigas, xingamentos, agressões físicas, discriminação, constrangimentos, perseguições, chantagem, dentre outros” (p. 72).

Ao considerar a gravidade do problema, em 2011, a UNICEF publicou um estudo sobre violência escolar na América Latina e no Caribe. Este estudo mostra que a violência psicológica contra crianças e adolescentes e entre pares foi intensificada nos últimos tempos, principalmente, as formas de violência relacionadas aos usos da tecnologia da comunicação e da informação. O referido estudo evidencia o Brasil como um país onde o *bullying* é uma ocorrência comum.

2 | TEORIZAÇÃO

A partir das categorias teóricas: discurso, poder/saber/verdade e normatização, o presente estudo tem a finalidade de analisar as práticas discursivas dos estudantes que sofreram ou sofrem o *bullying* na escola e como isso reflete no seu estado psíquico.

2.1 Discurso

No edifício teórico da análise do discurso, é ponto fundamental trazer os conceitos formulados por Michel Foucault (1970/2008) no plano discursivo, uma vez que o autor

deixa claro que o discurso luta pelo poder na sociedade, além de traduzir as lutas ou os sistemas de dominação, e é também a luta pelo poder do qual se quer apoderar.

Nesse sentido, o que está na base desse conceito é a ideia de que em toda sociedade há um certo número de procedimentos que controlam, selecionam, organizam e redistribuem simultaneamente a produção do discurso

(Foucault, 1970/2008). A função desses procedimentos é a de “conjurar seus poderes e perigo, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (p. 9).

Em nossa sociedade existem procedimentos de exclusão. A interdição é apontada por Foucault (1970/2008) como a mais conhecida. A palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade são os três sistemas de exclusão que afetam o discurso. Porém, para dar legitimidade a esses sistemas de exclusão, a vontade de verdade foi a mais enfatizada (Foucault, 1970/2008) e tanto ela quanto outros sistemas de exclusão têm como apoio as instituições, pois, através de um conjunto de práticas, dentre elas a pedagogia, os sistemas de livros, as bibliotecas, as sociedades antigas e os laboratórios de hoje os reforçam e os reconduzem simultaneamente. Além disso, segundo o autor, esse sistema é reconduzido, também, pela forma como o saber é administrado em uma sociedade, como é valorizado, dividido e de certa maneira distribuído.

O presente estudo tem como pressupostos teóricos e metodológicos a Análise do Discurso (AD). No livro *Arqueologia do Saber*, Michel Foucault (1969/2008) concebe que é preciso acolher o discurso em sua dimensão de acontecimentos, isto é, cada texto, cada palavra, por mais que se aproximem de outros, nunca são idênticos aos que os precedem.

Essa perspectiva, conforme Gregolin (2007), tem como objetivo “analisar as condições que permitem o aparecimento de certos enunciados e a proibição de outros” (p.15). Outro fato explicitado por Gregolin (2005) nas práticas de análise de discurso, é que:

Todo discurso é fundamentalmente heterogêneo e está exposto ao equívoco porque se relaciona sempre com um discurso-outro. A possibilidade de interpretar existe exatamente por causa dessa alteridade nas sociedades e na história, que possibilita a ligação, a identificação e a transferência. (p. 15)

A análise arqueológica focaliza na dimensão de exterioridade dos discursos e busca suas condições de existência nas práticas discursivas, que são também práticas sociais. As práticas discursivas produzem saberes de diferentes tipos que as caracterizam e delimitam suas especificidades (Foucault, 1969/2008).

De acordo com esse autor, para compreender por que apareceram em certo tempo e lugar uma ciência, uma teoria, um conceito, valores, verdades, etc., é preciso atentar para as relações sociais que os tornaram discursos enunciáveis e visíveis, ou seja, situá-los em determinadas relações de poder. Nesse sentido, o saber se liga ao poder. Em síntese, analisar discursos significa, de acordo com Gregolin (2007), “tentar

compreender a maneira como as verdades são produzidas e enunciadas” (p.15).

Nessa perspectiva, a análise enunciativa é uma análise histórica e só pode se referir às coisas ditas, ao que foi pronunciado ou escrito, às performances verbais realizadas, pois a análise é feita no nível de sua existência e só se pode descrever as coisas ditas porque foram ditas (Foucault 1969/2008). O conceito de discurso carrega em seu bojo a ideia de práticas discursivas, pois é nelas que o discurso se materializa. Foucault chama de práticas discursivas um conjunto de regras anônimas, históricas e determinadas no tempo e no espaço, que definem, em uma época dada, as formas como se devem enunciar os discursos.

3 | METODOLOGIA

Nesta pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa, uma vez que, segundo Minayo (2010), essa abordagem “se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (p. 57). De acordo com essa autora, o método qualitativo é o que se adapta às investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações, de discursos e de documentos. Assim, este trabalho é recorte de um projeto de pesquisa em andamento em quatro escolas (três públicas e uma privada) e se caracteriza como descritivo/interpretativa, balizada com instrumentos de geração de dados primários. Neste caso, para a análise das práticas discursivas, foram utilizadas somente as questões abertas do questionário. Ressalta-se que dados primários, segundo Andrade (2003, p.125), são aqueles coletados “diretamente no local de ocorrência dos fenômenos”, ao passo que os dados secundários provêm de outras fontes.

A pesquisa qualitativa, segundo Deslandes (1994, p.22), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, representações, valores e atitudes”. Isso implica estudo do mundo dos significados das ações e relações humanas, não tão perceptíveis e não tão captáveis com outro método de pesquisa. Assim, essa metodologia de pesquisa concebe a linguagem, as práticas e as coisas como inseparáveis, pois procura trabalhar com a vivência, com a experiência, com o dia a dia, com a compreensão das estruturas e instituições como resultantes da ação humana.

André (1995, p. 17) define pesquisa qualitativa como “o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”, levando em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Isso endossa a importância da pesquisa qualitativa para o estudo de representação discursiva e social de alunos de ensino médio.

Nesse caso, Deslandes (1994), ao professar os pensamentos de Lévi-Strauss, argumenta que “numa ciência onde o observador é da mesma natureza

que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação”. Deslandes deixa clara a existência de uma identidade entre sujeito e objeto, pois “a pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, que os torna solidariamente imbricados e comprometidos” (Deslandes, 1994, p.14).

Afirmar que o pesquisador é neutro dentro desse contexto de pesquisa é negar a capacidade humana que o retrata em seu percurso diário. Sua ideologia está presente em suas ações. Dessa forma, o olhar que se dá ao objeto veicula interesse e visões de mundo, historicamente construídos pelos atores sociais, participantes e pesquisador, considerados, neste trabalho, como colaboradores.

O trabalho de investigação pautado na pesquisa qualitativa promove um grande debate na academia acerca de validade e de controle de variáveis, pois parece começar, segundo Denzin & Lincoln (2006, p.389), “pelo distanciamento das narrativas e dos paradigmas únicos, de maior abrangência, ontológicos, epistemológicos e metodológicos”. Esse distanciamento ocorre porque alguns pesquisadores que trabalham com a pesquisa qualitativa acreditam em uma política de libertação. Assim, procuram estudar o mundo a partir da perspectiva dos indivíduos ou dos grupos que foram marcados pelas forças ideológicas, econômicas e políticas de uma sociedade ou de um momento histórico (Denzin & Lincoln, 2006, p.390).

Diante desse contexto, Denzin & Lincoln (2006, p.389) esclarecem que os praticantes da pesquisa qualitativa “são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana”, por isso ela é definida por uma série de tensões e contradições. Afirmam os dois autores (p.391) que, no presente, a pesquisa qualitativa continua com quatro pontos principais em discussão: primeiro, “o pesquisador qualitativo não é um observador objetivo, oficial, politicamente neutro, que está fora ou acima do texto”. Segundo, os estudos de Bruner (1993, p.1) asseveram que “o pesquisador qualitativo tem uma posição histórica e situa-se localmente [como] um [observador] extremamente humano”. Terceiro, ainda, a partir das discussões de Bruner, veem que o “significado é plural, aberto e a política perpassa todo relato”. Quarto, “uma maneira correta de conceituar a investigação qualitativa é como um projeto cívico, participativo, colaborativo, que faz com que o pesquisador e os pesquisados envolvam-se em um diálogo moral contínuo”.

Nessa perspectiva, Bauer & Allum (2003, p.19) defendem a necessidade de o pesquisador distinguir quatro dimensões que descrevem o processo de pesquisa. Primeiro, é necessário o delineamento da pesquisa de acordo com seus princípios estratégicos. Segundo, há os métodos de coleta de dados, tais como, a observação, a entrevista e a busca por documentos. Terceiro, há os tratamentos analíticos dos dados, tais como, a análise de conteúdo, a análise retórica, a análise de discurso e a análise estatística. Finalmente, os interesses do conhecimento referem-se à classificação

de Habermas sobre o controle, a construção de consenso e a emancipação e “empoderamento”.

Dessa forma, a pesquisa por ora apresentada, procura seguir as quatro dimensões destacadas acima, o que pontualizamos no Quadro 1.

| | |
|----|--------------------------------------|
| 1º | O delineamento da pesquisa |
| 2º | Os métodos de coleta |
| 3º | O tratamento dos dados |
| 4º | A importância do conhecimento gerado |

Quadro 1 – Dimensão do processo de pesquisa segundo Bauer & Allum (2003, p.19)

Primeiro, o delineamento da pesquisa perpassa a descritivo/interpretativa. Segundo, o método de coleta é questionário com questões fechadas e abertas, por ora usadas apenas as questões abertas. Terceiro, os dados são tratados sob o olhar da Análise de Discurso. Quarto, os interesses em todo esse conhecimento referem-se às categorias teóricas: discurso, poder/saber/verdade e normatização.

3.1 O corpus

Este trabalho apresenta o recorte de uma pesquisa que está sendo realizada em quatro escolas de ensino médio que permeiam o ambiente educacional de Cuiabá em Mato Grosso. Foram selecionados os textos produzidos pelos alunos do questionário aberto apenas de uma das escolas. Assim, puderam-se observar os discursos que emergem das práticas discursivas dos estudantes que sofreram ou sofrem *bullying* no contexto desta escola.

3.2 Procedimentos

Após a aplicação de um questionário com perguntas fechadas e duas abertas:

1. Você já sofreu ou viu alguém sofrer Bullying na escola? Relate o ocorrido.
2. Você tem alguma sugestão para acabar com Bullying?

Para este trabalho foi escolhida a pergunta 1, já que a outra pergunta não contempla o objetivo da pesquisa deste trabalho. Escolheram-se os textos que mais representavam o universo do contexto por ora estudado. Os textos foram transcritos sem identificação e em sua originalidade.

3.3 Participantes

Os participantes são alunos de uma turma de segundo ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Cuiabá Bela Vista (IFMT), na faixa etária entre 16 e 18 anos, em sua maioria, pertencentes à classe média.

3.4 Análise De Dados

Para analisar as práticas discursivas de ocorrência de bullying em contexto escolar neste trabalho, utilizaremos a AD (Gregolin, 2004), cuja proposta de análise tem como base as seguintes categorias: Quem fala? De onde fala? Que efeitos de sentido geram? Que discursos aparecem?

4 | ANALISANDO OS DADOS

Serão apresentadas a seguir a descrição e análise dos dados. Para tanto, alinhavamos a discussão a partir do objetivo da pesquisa: identificar e analisar as ocorrências de *bullying*, a partir das práticas discursivas dos estudantes que o sofreram ou o sofrem no contexto da escola. Procurou-se confrontar os diálogos entre discursos, teóricos e o que a literatura trata a respeito do tema, em busca das suas correlações.

Identificou-se que a prática de bullying relacionada à aparência física e sexualidade são as mais recorrentes. Vejamos:

“Eu já sofri bullying sempre fui um pouco acima do peso e isso fez com que alguns alunos da escola começassem a inventar apelidos de mal gosto e isso acabou me deixando um pouco mal. Tenho as vezes alguns distúrbios alimentares e nunca confio em mim mesma”.

“Já vi minha irmã sofrer bullying, por ser gordinha e porque usava tampão, e com isso as crianças chamavam ela de pirata, de bujão, de tantas coisas... que ela chegava chorando em casa falando que não iria mais, nisso ela ficou 2 meses sem ir pra aula”.

“Nunca sofri, não que eu me lembre, mas várias vezes vi pessoas olhando feio para pessoas com pele escura e até mesmo negros. Outra situação são com pessoas gordinhas”.

“Sim. Devido as minhas características físicas, principalmente, no que diz respeito ao meu cabelo e nariz, muitos “colegas de classe” não me deixavam concentrar na sala de aula, até som de apelidos acompanhados de objetos atirados na minha pessoa pelos os mesmos”.

“Faziam bullying comigo quando eu era mais nova, porque eu era muito magra e alta, dai me chamavam de vareta, palito, perna longa e sempre faziam mesmo quando eu pedia para parar, diziam que era brincadeira, mas eu não achava isso nem um pouco legal”.

“Maltratavam um colega por conta da sua raça/cor”.

“Já vi alguém sofrer bullying na escola por conta da sua orientação sexual”.

“Quando mais nova, eu tinha um problema de má formação nas pernas, assim não me permitiam fazer nenhum exercício físico, assim meus colegas riam de mim, e colocavam apelidos maldosos”.

“Sim, nesse ano vi algumas meninas da sala querendo crescer em cima do outro

só porque veio do interior e vestia bota, fivela.... Outra situação são zoeiras nas redes sociais que houve ano passado onde falaram dos dentes de uma caloura e mentiram sobre um professor”.

“Já, quando entram alunos novos, os veteranos insultam os calouros”.

“Sim, com uma amiga estavam agredindo-a verbalmente apenas porque não tinha um celular com redes sociais, achei muito besta o que estavam fazendo e acabei entrando na conversa e defendendo minha amida ai elas pararam”.

Em um primeiro momento, cabem-nos situar os participantes e os lugares discursivos, entendendo lugar não no sentido geográfico, mas como um espaço em que se implicam mutuamente as relações de saber/poder/verdade (Foucault, 1969/2008).

A relação da posição do sujeito com os lugares institucionais, conforme explica Foucault (1969/2008), é que define o sujeito, ou seja, o lugar de onde fala. O lugar discursivo de onde os sujeitos falam remete a duas situações, ou seja, temos o sujeito que pratica o *bullying* na escola e o sujeito que o sofre. O lugar social de onde os estudantes que sofrem o *bullying* falam, não é um lugar de empoderamento, mas de fragilidades, já que como adolescentes estão em um momento de formação da personalidade e, por isso, internalizam facilmente os discursos sobre padrões estabelecidos pela mídia e pela sociedade em geral como o ideal, o que faz eles se sentirem a margem de outros grupos. Percebe-se uma relação de poder/saber que se materializa nas práticas discursivas dos estudantes que praticam o *bullying* como discursos de verdade sobre padrões pré-estabelecidos. Os que humilham os seus pares assumem a posição de sujeitos “normais” enquanto as vítimas, que estão no lugar dos humilhados, são os “anormais”, ou seja, muito magros, muitos gordos, pele escura, defeitos físicos, sexualidade, odores, baixo poder aquisitivo. Dessa forma, pode-se dizer que o discurso sobre o *bullying* se inscreve em uma formação discursiva que produz um efeito de sentido em que se reconhecem as diferenças e a exclusão e, de certa forma, naturaliza os atos de humilhação. Conforme explica Foucault (1976/2011), os discursos que sustentam essa ideia operam de uma forma estratégica com mecanismos de controle e de normalização.

De acordo com Pierre Ansart (2005, p.15), a humilhação é “uma situação particular na qual se opõem, em uma relação desigual, um ator (individual ou coletivo) que exerce uma influência, e, do outro lado, um agente que sofre esta influência.”. Neste sentido, a situação humilhante é racional, e comporta uma agressão na qual um sujeito (individual ou coletivo) fere ou ultraja uma vítima, sem que haja reciprocidade. Para esse autor, a humilhação ocorre de forma provisória, pode ser reparada por uma resposta à altura da agressão recebida; ou de forma não reparada, que é essencialmente desigual, frequentemente durável, na qual, o domínio é exercido em proveito do agressor em detrimento da vítima. No segundo tipo, a vítima é exposta a uma situação contrária às suas expectativas ou aos seus desejos, uma situação que para ela não tem sentido.

Segundo Ansart (2005), a humilhação não pode ser tratada sob a ótica das

paixões individuais, mas na perspectiva das relações de poder que envolvem grupos em situações de dependência. A partir das colocações de Ansart, é possível entender a humilhação como um discurso que envolve relações de poder e que se produz a partir da violência, seja física ou psicológica como apresentado a seguir:

“Eu sofri bullying durante o ensino médio. Eu era excluída e as pessoas não gostavam de ficar próximo de mim e quando eu chegava perto delas, elas se retiravam ou faziam que eu saísse. Isso começou porque em um dia de educação física eu havia esquecido de passar desodorante e devido isso fiquei com um odor um pouco forte. Por causa disso eu sofri bullying por quase um ano. Depois disso não consegui fazer amigos com facilidade. Atualmente não sofro mais bullying, sofro apenas as consequências”.

“Já sofri, durante todo o meu ensino fundamental, tive que fazer acompanhamento com psicólogo; E agora no Ensino Médio, tive depressão, e voltei o tratamento com a psicóloga, juntamente com apoio de calmante. Sento-me, rejeitada dentro de sala de aula, queria até sair da escola, algumas pessoas fazem com que outras se afastem de mim, o motivo não sei.... Recebo agressões verbais e as pessoas (alguns colegas de sala) só falam comigo quando precisam de algo”.

Com este estudo, pôde-se comprovar que vivemos em uma sociedade normalizadora. As vítimas do *bullying* são geralmente descritas como pessoas que apresentam alguma diferença em relação ao grupo, como uma característica física, ou portadora de alguma limitação física ou mental, não possuir objetos de consumo que indicam status socioeconômico superior e estar fora do padrão heteronormativo.

Nesses relatos, percebe-se que essas formas de violência trazem um prejuízo emocional e psicológico tão ou mais grave quanto à violência física e devem ser combatidas na escola com a mesma força que qualquer outro tipo de violência.

5 | CONCLUSÕES

Este estudo, após a análise de dados, pontua que a discriminação é o pano de fundo do *bullying* entre pares. Esse é um dos maiores desafios na luta pelos direitos humanos e um problema que acreditamos ser de todos. É possível que as atitudes discriminatórias das crianças e jovens sejam imitadas e aprendidas no mundo adulto, no ambiente onde eles se desenvolvem, onde vivenciam situações de abuso de poder e de desigualdades.

Acreditamos que é preciso pensar em um modelo educacional que deixe de reproduzir a lógica de exclusão, pois o *bullying*, no contexto da escola, compromete a inclusão educacional e a qualidade de ensino, já que os conflitos referentes às diferenças ganham contornos mais expressivos neste contexto. É no ambiente escolar, depois do ambiente familiar, que ocorre o processo mais importante de socialização, é, também, um lugar de embates e enfrentamentos em relação à aceitação das diferenças. O ambiente escolar deve buscar alternativas para que deixe de ser reprodutor de injustiças para ser um espaço de transformação.

Enfatizamos que o papel da escola, na luta contra a intolerância, é fundamental

e diz respeito a todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; Rua, M. G.. **Violências nas Escolas**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, M.; Castro, M. M. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.
- ABRAMOVAY, M. ; CASTRO, M. G.. **Caleidoscópio das violências nas escolas** (Séria Mania de Educação). 1. ed. Brasília: Missão Criança Editora, 2006.
- ANDRADE, M.. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 6ª Ed., São Paulo: Atlas, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D.. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANSART, P. **As humilhações políticas**. In: MARSON, Isabel & NAXARA, Márcia. Sobre a humilhação: sentimentos, gestos, palavras. Uberlândia, EDUFU, 2005.
- BAUER, M. W. & ALLUM, N. C.. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões**. In: BAUER, Martin W. & GASKEL, George (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.17– 36.
- BRUNER, E. M. Introduction: **The ethnographic self and the personal self**. In BENSON, Paul (ed), *Anthropology and Literature*. Urbana: University of Illinois Press, p. 1 – 26. 1993..
- DESLANDES, S. F. , NETO, O. C., Gomes, ROMEU & MINAYO, M. C. (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: rio de Janeiro: vozes, 1994.
- DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y. S.. **O sétimo momento - Deixando o passado para trás**. In: DEZIN, Norman K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, p. 389 – 406, 2006.
- ELJACH, Sonia. **Violencia escolar en América Latina y el Caribe Superficie y fondo**. UNICEF, 2011.
- FOUCAULT, M.. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária. (Original publicado em 1969), 2008.
- FOUCAULT, M.. **A ordem do discurso**. São Paulo, SP: Edições Loyola. (Original publicado em 1970), 2008.
- FOUCAULT, M.. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. São Paulo, SP: Graal. (Original publicado em 1976), 2011.
- GREGOLIN, M. R V.. Michel Foucault: **O discurso nas tramas da história**. In C. A. Fernandes & J. B. C. Santos (Orgs.), *Análise do discurso: Unidade e dispersão* (pp.19-42). Uberlândia, MG: Entremeios, 2004.
- GREGOLIN, M. R.. **Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: Mídia e produção de identidades. Texto apresentado no II Seminário de Análise do Discurso (SEAD)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

GREGOLIN, M. R.. **AD: descrever-interpretar acontecimentos que fundem linguagem e história.** In P. Navarro (Org.), Estudos do texto e do discurso: Mapeando conceitos e métodos (1ª ed., pp. 19-34). São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

LEMOS, Anna Carolina Mendonça. **Uma visão psicopedagógica do bullying escolar.** Rev. Psicopedagogia. V. 24(73): 68-75, 2007.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde** (12º ed.). São Paulo, SP: Hicitec, 2010.

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS QUE POSSIBILITAM ESSA PRÁTICA

Maria Goretti Rodrigues de Sousa Oliveira

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa- Paraíba

Maria Aparecida Pereira

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa- Paraíba

Maria de Fátima Leite Gomes

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa- Paraíba

RESUMO: O presente artigo resulta de uma revisão bibliográfica acerca da violência nas escolas, cujo interesse é reflexo das observações abstraídas através do projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) realizado no ano de 2016 numa escola da cidade de João Pessoa-PB. Desse modo, com o trabalho em tela busca-se compreender o real sentido do conceito de violência na escola, seus fundamentos conceituais, os aspectos e fatores histórico culturais e socioeconômicos que contribuem para essa prática, bem como as estratégias para seu enfrentamento, pois, embora não seja um fenômeno recente, ele tem se evidenciado cada vez mais. Assim, adota-se como metodologia, a perspectiva qualitativa de análise das informações sistematizadas, para, em seguida, através da leitura do pensamento dos autores consultados, fundamentar o debate

de modo que, seja entendida como reflexo das expressões da questão social e, portanto, não ser vista isoladamente, assim como, sugerir saídas e mecanismos possíveis de estratégias, de confronto e de superação dessa problemática. Destarte, os primeiros passos para esse enfrentamento é distinguir violência de indisciplina, diferenciá-las para não contribuir com uma estatística de violência na escola acima do que realmente é, pois, sobre o referido tema ocorrem diferentes interpretações e inúmeras causas lhes são atribuídas. Igualmente, se faz necessário compreender que não se pode colocar em prática o conformismo, e sim buscar meios para se criar estratégias que a minimize.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Indisciplina. Violência

ABSTRACT: This article is the result of a bibliographical review about violence in schools, whose interest is a reflection of the abstracted observations through the extension project of the Federal University of Paraíba (UFPB) held in 2016 in a school in the city of João Pessoa-PB. Thus, the work on canvas seeks to understand the real meaning of the concept of violence in the school, its conceptual foundations, aspects and historical cultural and socioeconomic factors that contribute to this practice, as well as the strategies for coping, although not a recent phenomenon, it has become increasingly

evident. Thus, the qualitative perspective of systematized information analysis is adopted as a methodology, and then, through reading the thoughts of the authors consulted, to base the debate in a way that is understood as a reflection of the expressions of the social question and, therefore, , not to be seen in isolation, as well as to suggest possible ways and means of strategies, confrontation and overcoming this problematic. Dict you, the first steps to this confrontation is to distinguish violence from indiscipline, to differentiate them from contributing a statistic of violence in the school above what it really is, because, on the said theme occur different interpretations and countless causes are attributed to them. Likewise, it is necessary to understand that conformity can not be put into practice, but rather to seek ways to create strategies that minimize.

KEYWORDS:Education. Indiscipline. Violence

1 | INTRODUÇÃO

A violência escolar tem se constituído um dos grandes problemas na atualidade, pois nunca se falou tanto nesse fato social, cujas consequências são nocivas tanto para vítima quanto para o agressor.

As perguntas que se fazem constantemente é: por quê acontece?, quais as suas causas? o que fazer? como evitar a situação?. Porém, para alcançar essas respostas, é preciso antes de tudo compreender o real sentido do conceito de violência na escola, seus fundamentos conceituais, os aspectos e fatores históricos, culturais e socioeconômicos que contribuem para essa prática.

Assim, o presente artigo tem como objetivo explanar sobre essa temática que tem estado presente no universo escolar, para tanto, a metodologia segue uma perspectiva qualitativa, na qual se faz uma análise crítico-reflexiva que propicie a busca pelo entendimento do que tem ocasionado essa incidência de violência no âmbito escolar, e à luz da leitura do pensamento dos autores consultados, fundamentar o debate a cerca desse fenômeno social, bem como evidenciar o quanto afeta a aprendizagem de todos os envolvidos.

2 | CONCEITUANDO A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

O complexo fato social que é a violência na escola tem causado medo a alunos, professores, pais, gestores, e tem sido matéria de noticiários, o que torna ainda mais visível e aflige ainda mais, porque a violência na escola não ocorre apenas entre alunos, mas contra professores, funcionários e na ânsia de tratar o problema, inúmeros conceitos são dados à violência que acontece no âmbito escolar.

Porém, não é algo recente, sempre existiu, ela apenas passou a ter novas formas, adquiriu nova roupagem, passou a ser debatida e isso também contribuiu para torná-la mais evidente. Contudo, vale salientar que a idade com que é praticada também mudou, percebe-se a violência presente em gestos, atos de crianças que em outros

tempos não acontecia. Mas, antes de conceituar a violência na escola se faz mister definir o termo violência e dentre os diversos conceitos que é dado Chauí (2011, p. 379), explana de forma mais completa e dá a seguinte definição ao termo violência:

A palavra violência vem do latim *vis*, força, e significa: 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; 5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.

Assim, a violência fere a natureza do indivíduo, cercea sua liberdade transgride, brutaliza não apenas fisicamente, mais moral e psicologicamente deixando terríveis conseqüências para quem a sofre e quando acontece na escola, o dano se torna ainda maior. Possui uma força devastadora na vida do alunado, seja ela na forma física e verbal ou simbolica, que Chalita(2008) as classifica como violência direta e indireta respectivamente.

Destarte, podemos conceituar a violência na escola como todo ato praticado no âmbito escolar que desrespeita, constrange, humilha, brutaliza, machuca seja de forma verbal, física ou psicológica, bem como fere a liberdade do outro num universo que tem como objetivo a aprendizagem, a aquisição do conhecimento.

No entanto, essa violência que tanto tem afastado alunos da escola e deixado terríveis sequelas, também tem sido tratada por alguns como indisciplina o que requer o entendimento do referido termo para que assim possa ser feita a distinção, pois, a violência e indisciplina muitas vezes são compreendidas de maneira distorcida, de tal modo que quando acontece a indisciplina, esta é considerada violência. Isso se dar muitas vezes quando se tem a pretensão de minimizar a situação podendo até ser para mascarar um problema que acontece na escola, bem como por não perceber que não se trata de sinônimos e sim de termos distintos.

Parra (2009, p.9264) afirma que “a indisciplina significa o contrário à disciplina, é o estado de desordem, de desobediência e de certa rebeldia. A violência, por outro lado, se constitui a partir do uso da força, ocorre um constrangimento físico e/ou moral. (...)” . Contudo, o mais comum nas escolas é que quando um aluno descumpra as normas, geralmente ocorre uma sanção por indisciplina, e quando pratica uma violência verbal com o professor também consideram indisciplina.

Destarte, é necessário não apenas deter-se em conceituar a violência escolar, mais buscar identificar o que a ocasiona e colabora para que aconteça.

3 | ASPECTOS E FATORES QUE CONTRIBUEM PARA ESSA PRÁTICA

No universo escolar quando ocorrem episódios de violência o questionamento torna-se ainda maior, por ser um ambiente cujo objetivo é o aprendizado, o conhecimento, a educação, aprofunda-se assim a busca pelo interesse dos fatores que contribuem para a prática da violência.

Em 07 de abril de 2011, a Escola Municipal Tasso da Silveira no bairro de Realengo no Rio de Janeiro vivenciou a tragédia de ter 12 de seus alunos assassinados e outras 17 vítimas feridas, quando por volta das 8h30min, o jovem Wellington Menezes de Oliveira, 23 anos, adentrou a escola e com duas armas em punho protagonizou o massacre cometendo suicídio em seguida.

A tragédia foi notícia no Brasil e no mundo, assim como a pergunta: o que levaria alguém a cometer tal crime?. O atirador, foi aluno da referida escola e durante o período que lá estudou foi vítima de bullying, porém, no seu contexto histórico haviam outros agravantes, como histórico de depressão na família, e enquanto estava grávida dele a mãe tentou suicídio. Foi adotado por familiares, mais na escola era uma criança antissocial, dois anos antes da tragédia, já tinha tendência suicida, e quando a mãe adotiva foi a óbito piorou a situação e culminou com o triste fato acima mencionado.

O caso de Realengo evidencia que diversos fatores contribuíram para a violência proporcionada pelo ex-aluno, como pontuado por Paixão e Nunes (2009, p.88): “a violência não tem origem em uma dada manifestação. Ela se apresenta de diferentes formas, como resultado de um conjunto de condicionantes sociais, econômicos, culturais, psicológicos, entre outros”. Corroborando com Paixão e Nunes, Rios(2012) afirma que são inúmeras as questões levam a violência o ambiente escolare citou como os principais, as diferenças sociais,culturais, psicológicas, de personalidades, competição e atitudes destrutivas, evidenciando também as agressões sofridas pelos professores, contra a insinuação, bem como a violência dos adultos às crianças.

Porém, não podemos deixar de observar como a escola tem trabalhado a temática, como tem tratado os casos de violência que surgem, que assistência, orientação tem dado aos alunos que agredem o outro e o que a escola tem feito para minimizar o trauma que fica nas vítimas, pois, se esta for omissa, ou ver com naturalidade a situação, só irá contribuir para a expansão do problema.

Priotto e Boneti,(2009,p.175) identificaram algumas situações que podem ser geradoras da violência na escola:

a) *Desestruturação familiar* que pode ser ocasionada pela separação dos pais, por uma educação ineficiente, e a consequência disso é a reprodução na escola da violência presenciada em casa, ou no contexto onde vive.

b) *Desemprego*, que provoca uma situação econômica precária, a fome que pode deixar o aluno irritado, revoltado por não ter o que comer;

c) *O aluno* que em decorrência da vulnerabilidade social na qual se encontra pode tornar-se revoltado, sem respeito à vida, sem sentimento, emoção e afetividade,

mas deseja ter poder e com isso, cumprimenta batendo, xingando, é uma pessoa sem limite, eu não aceita mudar suas atitudes, ameaça, dar chute, beliscão, bate, morde.

d) *As Relações profissionais*, que podem ser ocasionadas por falta de respeito na relação profissional, e entre professor e funcionários.

Tudo aponta para expressões da questão social, e por mais que o indivíduo seja culpabilizado, o contexto sociohistórico tem influência nos fatos que ocorrem na sociedade. De forma que, ROSA (2010, p.149) afirma que,

Na sociedade há uma crescente preocupação com as diversas formas de violências cometidas contra e pelos jovens, a violência sofrida e praticada por esta camada, está relacionada com a condição de vulnerabilidade social a que estão expostos. Tal vulnerabilidade estaria levando-os a sofrer um risco de exclusão sem precedentes. Em busca de um referencial, é na adolescência, período de grandes transformações, que o jovem busca nos meios para sua identidade adulta. Nessa fase ele se torna sensível e vulnerável às influências do meio sejam elas construtivas ou destrutivas.

Assim, os fatores que colaboram para a existência da violência escolar, também propicia as formas como essa acontece, o que se constitui uma extrema necessidade do entendimento desse fato social.

4 | AS FORMAS DE VIOLÊNCIA NO UNIVERSO ESCOLAR

A violência escolar pode ocorrer de diversas formas: verbal, física, psicológica, simbólica, de modo que, para Abramovay (2006, p.41),

A modalidade de violência mais frequente na escola é a briga. Ela abrange desde formas de sociabilidade juvenil até condutas brutais. Briga-se por futebol, lanche, notas, por causa de apelidos e tomada de objetos uns dos outros. O olhar direto, o “encarar”, é visto como desrespeitoso e desafiador e pode levar a confrontos. Também esbarrar no outro, mesmo sem querer, pode ser interpretado como atitude pouco cuidadosa e de provocação, podendo ocasionar brigas violentas. Elas são consideradas acontecimentos corriqueiros, sugerindo a banalização da violência e sua legitimação como mecanismo de resolução de conflitos. Muitas vezes, surgem como continuidade de brincadeiras entre alunos, podendo ter ou não conseqüências mais graves. (sic)

Vale salientar que, além das modalidades já citadas, o bullying tem sido uma das formas mais comuns de violência, e segundo Soares (2013, p.25), trata-se de “[...] um crescente e antigo fenômeno social registrado em diversos países e culturas que preocupa o mundo inteiro, uma vez que pode desencadear distúrbios graves nas vítimas[...]”.

Porém, nem toda violência é bullying, e este caracteriza-se por não ter causa aparente para a violência, bem como ser repetitiva. De modo que, para Fante; Pedra (2008, p. 22), o bullying é uma forma de violência que se expressa da seguinte forma:

Física (bater, chutar, beliscar); **verbal** (apelidar, xingar, zoar); **moral** (difamar, caluniar, discriminar); **sexual** (abusar, assediar, insinuar); **psicológico** (intimidar, ameaçar, perseguir); **material** (furtar, roubar, destroçar pertences); e **virtual** (zoar, discriminar, difamar, através da internet e do celular). (Grifo nosso).

Contudo, independente da forma, as consequências são terríveis para quem as sofre, deixando sequelas muitas vezes irreparáveis, como ocorreu aos sobreviventes do ataque da escola de Realengo, no qual uma aluna ficou paraplégica, outro perdeu a visão de um olho, duas mães se encontram com graves desequilíbrios emocionais, e três parentes sofreram infarto, e um deles não sobreviveu.

Destarte, embora não seja possível tornar a escola um local totalmente sem violência, é possível minimizá-la, intervir nos conflitos que muitas vezes são xingamentos, empurrões, racismo, preconceitos em geral, rejeições, críticas que se não for tratado culmina nesse grande mal que é a violência no âmbito escolar.

Situações como essas, fazem-nos refletir, na forma que se deve agir para prevenir a violência na escola, pensar em mecanismos, elaborar planos para enfrentar tão grande mal.

5 | AS ESTRATÉGIAS PARA ENFRENTAMENTO

Numa unidade escolar é possível elaborar diversas estratégias para enfrentamento da violência, porém, as principais formas utilizadas para coibir ainda tem sido o autoritarismo, a punição, mas, a sanção por si só não resolve, haja vista que, um aprendiz que não gosta de estudar, ao cometer um ato de violência, ao ser suspenso, acontece justamente o que ele quer, que é não permanecer na escola, ser suspenso e com isso “adquire” o “direito” de não ir a escola.

Desse modo, a escola está a contribuir para que a prática da violência seja uma constante na vida daquele aluno, porque quando não deseja ficar na escola, basta protagonizar um ato de violência, que resultará em nova suspensão e ficará em casa por alguns dias, de forma que, autoritarismo, agentes de segurança, estratégias de contenção, disciplina coativa e repressiva, são formas frágeis de enfrentamento (RIOS 2012), pois, não vai modificar a forma de pensar, não vai estimular a conscientização quanto ao erro da violência praticada.

O que a escola precisa para minimizar a violência que tanto tem preocupado a sociedade em geral, é antes de suspender, conversar, dialogar com o aluno que promoveu a agressão, buscar identificar o que tem causado a violência, pois, naquela ocasião ele (ela) é o agressor(a), porém, em algum momento da sua vida foi, ou está passando por situação de violência, de abandono, procura com seus atos chamar a atenção e também precisa de ajuda, ser tratado. Se antes de dialogar já anuncia-se a suspensão, está colaborando para que o aluno prossiga com atos de violência.

Assim, uma das melhores formas de coibir essa prática é educando através da mediação, fazendo refletir nos seus atos, percebendo os erros praticados, entendendo que tem direitos e deveres. Pois, a mediação é “(...)uma prática de resolução de conflitos, em que as partes envolvidas buscam uma solução do impasse vivido, com a presença de um terceiro, o mediador, o qual apoiará a manutenção do diálogo dos mesmos(...)”.(RIOS, 2012, p.45)

Essa prática tem como objetivo proporcionar a mudança de pensamento, não apenas fazer com que o indivíduo deixe de praticar tal ato por temer ser punido e sim a ter uma empatia, a colocar-se no lugar do outro, a ter consciência quanto aos direitos e deveres, das responsabilidades dos seus atos, a buscar uma convivência saudável de diálogo e respeito ao próximo. Pois, de acordo com Rios (2012,p.83),

Tratar a violência na escola implica em um trabalho responsável e consciente com o diferente, com a diversidade, com o que provoca a inquietação e questionamentos. É preciso desenvolver a capacidade de diálogo, propor práticas que disseminem a cultura da paz e a inclusão social, contribuindo para um novo projeto de sociedade no qual, o bem de todos estejam realmente em vista.

Vejamos como é possível mediar um conflito, e evitar que se torne mais uma estatística de violência escolar. O fato aqui apresentado é uma história real, que presenciamos, mais o nome da criança é fictício.

José, é um garoto de 07 anos e no seu lar está vivenciando uma situação de separação dos pais, de brigas constantes e além das brigas que presencia costumeiramente, ele descobre que o pai, que é o grande herói dele tem um filho com outra mulher. José já era um garoto hiperativo, impulsivo passa a ser indisciplinado, não faz tarefa, não obedece à professora, e as reclamações são constantes quanto ao comportamento de José, o qual foi suspenso três vezes por bater nos colegas. Onde José estudava, havia sanções, não havia diálogo.

José é transferido para outra escola que diferente da primeira, diante dos conflitos, existe antes de tudo o diálogo, e foi conversando com José que a professora tomou conhecimento do contexto familiar dele, conversou com os pais, estes buscaram ajuda psicológica, perceberam o mal que as brigas familiares estavam causando, desistiram da separação e hoje, José está com 09 anos, e segue uma rotina normal de toda criança sem indisciplinada, desobediência nem violência.

Percebe-se com isso o quanto a mediação, o diálogo também possibilita entender, tomar conhecimento do contexto do outro, e buscar a razão da agressividade, a qual pode ser decorrente de alguma violência anteriormente sofrida ou que se esteja a sofrer, a presenciar e se trate de uma reprodução do que se vive no contexto familiar, social da comunidade.

Nessa perspectiva, o que a escola precisa, não é apenas identificar o culpado e aplicar uma punição, é tratar do assunto com a comunidade escolar, realizar palestras com o alunado, professores e demais funcionários e principalmente, apresentar aos pais a necessidade da parceria escola-família para enfrentamento de uma situação que provoca sérios danos na sociedade como um todo, pois, um agressor escolar, que comete pequeno ato de violência pode se tornar uma pessoa que no futuro realize uma violência de maior proporção.

Em se tratando do enfrentamento por parte dos gestores no sentido de reduzir a violência no âmbito escolar, em 06 de novembro de 2015, foi sancionada a Lei Nº 13.185, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), e

no artigo quatro que trata dos objetivos do programa, estabelece o enfrentamento à temática, bem como o dever de dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores; e a implementação e disseminação de campanhas de educação, conscientização e informação.

Destarte, implementar projetos que colabore no enfrentamento da violência na escola é de suma necessidade, pois, os danos que ocasiona atingem a aprendizagem. FANTE e PEDRA(2008,p.2), afirma que:

Em todo o mundo milhões de estudantes deixam de comparecer às aulas por medo de sofrer bullying. Somente nos Estados Unidos, 160 mil estudantes não comparecem (...) às aulas diariamente por causa do bullying. No Brasil, não temos dados quantitativos que nos possibilitem esse conhecimento, porém sabemos que o índice de absentismo é alto. O bullying interfere no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, sensorial e emocional. Favorece o surgimento de um clima escolar de medo e insegurança, tanto para aqueles que são alvos como para os que assistem calados às mais variadas formas de ataques. O baixo nível de aproveitamento, a dificuldade de integração social, o desenvolvimento ou agravamento das síndromes de aprendizagem, os altos índices de reprovação e evasão escolar têm o bullying como uma de suas causas.

A violência afasta o aluno da escola e propicia a evasão escolar. As vítimas se afastam por temer que a violência sofrida se repita pois segundo Olweus(1993, p. 95),

(...) as vítimas são repetidamente importunadas, de forma vexatória são chamadas por apelidos depreciativos, são ridicularizado, ameaçadas, são motivos de piadas (não amigáveis, humilhadas,agredidas, tem seus pertences roubados ou estagados. Apresentam machucados como arranhões, e cortes, roupas rasgadas, as quais não é possível dar uma explicação natural.

Com os agressores também ocorre a evasão escolar,porém é em decorrência das suspensões se esta continuar a acontecer carretará em expulsão, uma vez isso acontecendo, geralmente esse aluno não volta para a escola e a tendência é intensificar o nível da violência.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, evidencia-se o quanto é necessário abordar a temática não apenas nas escolas, como também em insituições públicas, igrejas, associações comunitárias, de modo a promover uma cultura de paz, estimulando o respeito ao próximo.

Neste sentido, para se enfrentar essa problemática, não se deve deter-se apenasem registrar os casos e os contabilizar, nem tampouco considerar que faça parte do cotidiano escolar. Isso seria uma maneira de naturalizar a situação. É imprescindível identificar os tiposde violência que ocorrem na escola, a fim de analisar os fatos criticamente, buscando a totalidade em que se inserem, bem como, as causas e os fatores que colaboram para o surgimento desse fato social.

Portanto, encontrar estratégias de superação no cotidiano escolar, concomitante com um trabalho social que envolva a família e a equipe interdisciplinar por meio do

estímulo ao diálogo, e que resgate a autoestima do aluno, faz-se urgente. Damesma forma, estabelecer um vínculo com a família e a comunidade e, principalmente, utilizarda autoridade e não de autoritarismo, de modo a estimular a conscientização não apenas dos alunos, mas também dos pais acerca das consequências causadas pela violência na escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; **Cotidiano das escolas: entre Violências**. Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas escolas; MEC, 2006

BRASIL. Presidência da República. Programa **de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Brasília: **Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm> Acesso em: 20 de Fev de 2019.

CHAUÍ, M. Ética e violência no Brasil. Revista Bioéthikos- Centro Universitário São Camilo - 2011;

CHALITA, G. pedagogia da amizade: Bullying – O sofrimento das vítimas e dos agressores. 3.Ed. São Paulo. Editora Gente, 2008.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar: perguntas & respostas**. Porto Alegre: Artmed 2008. ISBN 978-85-363-1366-5°.

FORTUNA, T. R. **Indisciplina escolar: da compreensão à intervenção**. IN: XAVIER, Maria Luisa Merino (Org.) *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde**. In: NJAINE, Kathie; ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia. *Impactos da violência na saúde*. 1ª reimpressão: 2010. 2ª edição (revista): 2009 (1ª edição: 2007). il. Coedição com a EAD/ Ensp

OLWEUS, D. **Bully/victim problems in school: facts and intervention European** .Journal of Psychology of Education, 4: 495-510, 1997.

PAIXÃO, C. J; NUNES C. S. C. **Violência e ética no cotidiano das escolas**. Hélder Boska de Moraes Sarmiento (Org.) – Belém: Unama, 2009. 96p

PARRA, S. Indisciplina e violência na escola e o processo de ensino- aprendizagem: algumas considerações a partir da organização do trabalho pedagógico. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2208_2142.pdf. Acesso em 10 de Fev de 2019.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. **Violência Escolar: na escola, da escola e contra a escola**. In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009

RIOS, Z. **A mediação de conflitos no cenário escolar**. Belo Horizonte. RHJ, 2012

ROSA, M. J. A.. **Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem**. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 8, jul-dez2010.

SOARES, A.S. T. **Bullying e Direito**. Editora Online Corujito, 2013.

Os sobreviventes de realengo. Disponível em https://istoe.com.br/411248_OS+SOBREVIVENTES+DO+MASSACRE+DE+REALENGO/ . Acesso em 21 de Fevereiro de 2019.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-465-8

