

XII SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E VII COLÓQUIO DE PESQUISA
Ensino Fundamental de Nove Anos: Avanços e Retrocessos na Educação Básica



ANAIS DIGITAIS

**XII SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E VII COLÓQUIO
DE PESQUISA**

ISSN: 2446-6069

**Parte III (vol. 1)
Trabalhos completos**

13 a 17/08/2019
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS
Unidade Universitária de Paranaíba

S472a Seminário de Educação e Colóquio de Pesquisa (12: 2019, Paranaíba, MS)

Anais digitais/ XII Seminário em educação e VII Colóquio de Pesquisa, 13 a 17 de agosto de 2019/ Organizadores: Agnes Iara Domingos Moraes... [et al.]. - Paranaíba, MS: UEMS, 2019.

226p.: il.

Bianual.

ISSN: 2446-6069.

Tema: “Ensino Fundamental de Nove Anos: avanços e retrocessos na educação básica”.

1. Educação – Simpósio. 2. Educação – Colóquio. I. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. II. Moraes, Agnes Iara Domingos. III. Título.

Sumário

Apresentação	4
Parte III. Trabalhos completos	6
3.1 Eixo - História, Sociedade e Educação	6
3.2 Eixo - Desenvolvimento Humano, Práticas Pedagógicas e Currículo	125
3.3 Eixo - Linguagem, Literatura e Alfabetização	176

Apresentação

Na XII edição do Seminário de Educação e VII do Colóquio de Pesquisa, pretendeu-se estabelecer um diálogo sobre a política do Ensino Fundamental de Nove Anos, contemplando diversos aspectos da temática, a exemplo, dos avanços e retrocessos da implantação dessa política na Educação Básica; das mudanças nas temporalidades e formas de organizar a alfabetização das crianças, seja nos processos de aprendizagem da língua materna, ou de iniciação à matemática; entre outros aspectos implicados nesta relação. Assim, a chamada do evento foi: “Ensino Fundamental de Nove Anos: Avanços e Retrocessos na Educação Básica”.

O público beneficiado diretamente pelo evento foi a comunidade acadêmica do curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Paranaíba. Mas o evento pretendeu contemplar, ainda, acadêmicos dos cursos de licenciatura do curso de Ciências Sociais da UEMS, das licenciaturas das Faculdades Integradas de Paranaíba (FIPAR), bem como da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Paranaíba. O evento recebeu, também, participantes de outros estados, tais como, Goiás, Paraná e São Paulo.

Além das palestras programadas, o evento foi estruturado em Eixos Temáticos, com temas específicos, relacionados às linhas de pesquisas da Graduação e do Mestrado em Educação da UEMS de Paranaíba.

Almejou-se, dessa maneira, estimular o debate e a produção acadêmica. A produção reunida e apresentada no evento está sendo divulgada por meio destes Anais Digitais. Assim, os objetivos definidos para o evento foram:

Objetivo geral

- Provocar debate e reflexões a respeito dos avanços e retrocessos na Educação Básica, a partir da implantação da política do Ensino Fundamental de Nove anos.

Objetivos específicos

- Divulgar pesquisas na área de Educação e demais campos das Ciências Humanas;
- Oportunizar discussões que valorizem as práticas de profissionais da educação, de maneira a aproximar, cada vez mais, a universidade da escola de Educação Básica para a produção de conhecimentos e demandas formativas;
- Disseminar o conhecimento produzido no âmbito do PPGE da UEMS de Paranaíba, por meio das discussões de pesquisas produzidas concluídas e em desenvolvimento;
- Socializar pesquisas realizadas por graduandos de iniciação científica, por pesquisadores de instituições de Ensino Superior e pelos demais profissionais da educação;
- Propiciar aos participantes discussões sobre as práticas pedagógicas realizadas com as crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no contexto atual, envolvendo profissionais de diferentes setores de atuação e em diversos momentos de formação profissional, de modo a promover a integração entre educação, sujeitos e práticas;
- Promover o intercâmbio acadêmico entre os cursos de licenciatura da UEMS de Paranaíba e de outras instituições públicas e privadas da região, do estado e do país.

Comissão Organizadora:

Dr^a. Agnes Iara Domingos Moraes

Dr^a. Daniele Ramos de Oliveira

Dr. Fábio Luciano Oliveira Costa

Dr^a. Milka Helena Carrilho Slavez

Dr^a. Maria Silvia Rosa Santana

Dr. Reginaldo Peixoto

Promoção:

Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (CEPEED - UEMS)

Curso de Pedagogia (UEMS - Unidade de Paranaíba)

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (Mestrado) (PGEDU - UEMS)

Como citar:

SOBRENOME, Nome autor. Título do trabalho. *In*: SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO E COLÓQUIO DE PESQUISA - Ensino Fundamental de Nove Anos: Avanços e Retrocessos na Educação Básica, 12., 7., 2019, Paranaíba. *Anais digitais...*, Paranaíba, 2019.

PARTE III. TRABALHOS COMPLETOS

3.1 EIXO - HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

A COMPREENSÃO DA IMPORTÂNCIA E DA CONTEMPORANEIDADE DA OBRA DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DE DISCENTES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

Ana Paula dos Santos Prado (UEMS/ Paranaíba – anapaula.educaon@gmail.com)
Diogo da Silva Roiz (UEMS/Paranaíba – diogossr@yahoo.com.br)

Introdução

O educador Paulo Freire iniciou sua formação graduando-se pela Faculdade de Direito de Recife, em Pernambuco, tornando-se, posteriormente, professor de Língua Portuguesa do Colégio Oswaldo Cruz. Ocupou também o cargo de diretor do setor de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria) de 1947-1954 e de superintendente do mesmo de 1954-1957. Em vista da necessidade de sistematizar estudos sobre a educação escolarizada, fundou, juntamente com outros educadores, o Instituto Capibaribe em 1955. Havia à época uma percepção de que a educação em Recife exercia a função de manter a estrutura conservadora posta. O Instituto surge com a função de oferecer alternativas para a prática educativa vigente no período, valorizando a perspectiva crítica de autores como Anísio Teixeira, Freinet, Piaget e Vygotsky.

Paulo Freire é um educador que se dedicou à atividade política, no sentido de agregar uma nova dimensão ao ato de alfabetizar, que se converte em um processo de conscientização, que inclui a função de capacitar o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação.

Quanto à obra do educador, podem ser mencionados livros como: Educação como prática da liberdade, Pedagogia do oprimido, Cartas à Guiné-Bissau e Pedagogia da esperança, que se materializam em referências fundantes par a formação de educadores. Paulo Freire considera a perspectiva da aculturação, pois entende que os indivíduos assimilam as ideologias dominante propaladas pelos meios de comunicação, por exemplo, aderindo a ideais que desconsideram as peculiaridades de sua própria cultura e cotidiano. Materializa-se uma alienação cultural, social e política, que pode ser modificada por meio da educação. Ou seja, é por meio das práticas pedagógicas que estimulem o indivíduo a compreender a sua realidade,

que ocorre a transformação social, de modo que seja capaz de atuar sobre o contexto social, econômico e político em que está inserido.

Paulo Freire discute que ao entrar em contato e refletir sobre a realidade que o cerca, o homem se torna capaz de compreender o verdadeiro sentido de suas ações, transformando-se em criador de cultura, de modo que sua ação se transforma em uma ação cultural. Deste modo, organiza-se um verdadeiro ato de conhecimento, em que a força de dominação e imposição de ideias da estrutura se torna manifesta aos sujeitos cognoscentes como um objeto cognoscível.

O educador compreende, no contexto de sua obra, que o mundo se encontra em constante mudança e que a realidade posta, apenas se modificará quando for possível ao homem sair de seu estado de alienação e dominar a sua realidade a seu redor e não se sentir um estrangeiro que se encontra em um país desconhecido que percebe a realidade por meio da elite dominante. Ressalte-se que a televisão, o rádio, alguns partidos políticos, algumas religiões, alienam as pessoas, para as fazer pensar de acordo com seus interesses.

A pedagogia de Paulo Freire propõe retirar o indivíduo de uma consideração focalista dos problemas, que abandona as múltiplas dimensões da totalidade dos problemas enfrentados pela sociedade. Para um povo alienado, é difícil a percepção crítica da realidade e, ocorre de modo automático, um isolamento dos oprimidos diante da problemática de sua realidade.

Para o autor a Pedagogia deve ser libertadora, na perspectiva em que deve pensar o homem livre, liberto de seu lugar de oprimido. A busca pela autonomia e liberdade são as bases da teoria de Paulo Freire, o que o levou a influenciar fortemente a educação brasileira nas décadas de 1960 e 1970. Além de discutir a questão da alfabetização, trata também da importância de se construir um currículo inclusivo, que considere as diferentes regiões e suas especificidades, abandonando a perspectiva de currículo único. A realidade cotidiana do aluno deve ser considerada em sala de aula, por meio da valorização das palavras geradoras, representativas do universo vocabular do aluno.

Cumprido ao educador, o papel de considerar o pensamento-linguagem a partir da realidade concreta, a fim de elaborar codificações específicas para cada comunidade, valorizando a realidade posta. Dessa forma, torna-se possível libertar o que Paulo Freire chamou de oprimido de sua condição.

Trabalhando originariamente trabalhadores rurais e operários, fundamentalmente no Norte e Nordeste do país, Paulo Freire, aplicou o seu método de alfabetização, criando uma alternativa à educação bancária, pautada na transmissão do conhecimento, em uma situação de reprodução. Propõe uma prática reflexiva, em que a estratégia pedagógica central é o diálogo como meio de o educando tomar consciência de si e de sua realidade. O ponto de partida são as

palavras geradoras, por meio das quais o indivíduo pensa sua realidade, seu lugar nessa realidade e o mundo que o cerca. Por meio das palavras geradoras escolhem-se os temas geradores, que devem ser discutidos coletivamente pelos alunos. Assim, a sala de aula, não é necessariamente um espaço formal, mas de criatividade, liberdade e autonomia do educando e do professor. A autonomia emerge da liberdade de ação e pensamento, sendo que a educação proposta está ligada diretamente à realidade social e à história de vida de cada aluno. De fato, o diálogo é, neste contexto, uma fonte de liberdade, pois na troca constante entre os homens é que o homem vai se construindo.

É fundamental compreender que a teoria e vida de Paulo Freire foram dedicados à criação, divulgação e aprofundamento de um projeto político pedagógico revolucionário, estudado e utilizados em distintas regiões do globo. Nessa perspectiva surge o questionamento que é alvo de estudo deste trabalho e que trata do estágio atual de conhecimento, por parte de graduandos de um curso de Pedagogia do Noroeste Paulista acerca da trajetória e importância da obra e do método de Paulo Freire.

A fim de investigar tal questão, inicialmente foi realizada uma revisão de literatura sobre a obra e o método do autor, a fim de compreender as nuances de sua proposta pedagógica. Na sequência foi aplicada uma entrevista semiestruturada para os graduandos em Pedagogia, com o intuito de verificar como ocorre o seu contato com a teoria e método de Paulo Freire, assim como a sua percepção sobre a sua aplicabilidade no contexto atual.

As informações obtidas por meio da aplicação das entrevistas semiestruturadas, tanto para docentes quanto para discentes, foram analisadas, tabuladas e confrontadas com o referencial teórico previamente selecionado. As reflexões críticas obtidas deram origem ao presente artigo.

Ressalte-se que os discentes do 1º semestre serão representados pela letra R, os do 3º semestre pela letra S, os do 5º semestre pela letra T e os do 7º semestre por U, sendo que quando foram mencionados mais de um diálogo para cada série, os mesmos serão apresentados em numeração progressiva, a partir de 1.

1 A percepção do Método de Alfabetização de Paulo Freire entre graduandos de Pedagogia

Cabe considerar que a atual estrutura curricular, assim como o material didático apresentado aos cursos de licenciatura e de Pedagogia, não contemplam o papel ativo que deveria ser desempenhado por discentes e docentes. Estes estão ausentes enquanto sujeitos. O

papel desempenhado pelos mesmos é cobrado no âmbito das avaliações, em que ganham o status de aprovados ou reprovados, eficientes ou ineficientes.

Os alunos não são contemplados como sujeitos identidades e histórias, mas como respondentes de questões, que dominam ou não os resultados esperados. O professor, por sua vez, recebe pronto um conjunto de conteúdos programáticos, de cuja confecção, em geral, não participou e tem a responsabilidade de reproduzi-los em sala de aula, mesmo que não sejam uma referência para ele mesmo e para seus alunos. Materializa-se uma lógica impositiva, em que a construção do conhecimento científico é iniciada nas instâncias burocráticas da instituição de ensino superior, obedecendo, em muitos casos, a uma demanda financeira, por redução de custos, aglutinação de salas de alunos provenientes de licenciaturas com distintas características e objetivos pedagógicos.

Arroyo (2013) destaca a preponderância de uma tendência, ainda reforçada, de uma graduação estruturada por meio de disciplinas constituídas por recortes de conhecimento, como resultado dos resquícios dos períodos autoritários, que ainda persistem no interior das licenciaturas. Segundo o autor, enquanto os cursos continuarem formando docentes preparados para o trabalho com disciplinas isoladas, os mesmos reproduzirão o conhecimento fragmentado a que tiveram acesso.

Tais tendências são responsáveis por pressionar a manutenção de lógicas e ordenamentos curriculares que colocam o conhecimento, as habilidades e as competências de maneira segmentada (ARROYO, 2013).

Sobretudo o docente que atuará nas séries iniciais, deve conhecer a singularidade da infância, transcendendo os limites do ordenamento disciplinar que desconsidera um conjunto de conteúdos que fazem parte da produção cultural e intelectual, que devem ser oferecidos às crianças. A ausência de tais estratégias de aprendizagem, retira dos educandos, o direito à pluralidade e acesso à multiplicidade de informações disponíveis e necessárias para o desenvolvimento da cidadania e para que, no futuro, este aluno possa construir participação ativa em seu grupo social.

Arroyo (2013) menciona que a perspectiva crítica deve marcar as políticas, as propostas e os currículos de formação de educadores, de modo a capacitá-los para o domínio dos conhecimentos e das competências metodológicas necessárias para a preparação da infância e da adolescência para inserção na ordem social com plena capacidade de exercício de capacidades e de conhecimentos. O que se percebe na prática é que os currículos de formação de Pedagogia e de licenciatura não avançaram tanto em sua responsabilidade de prepará-los

como profissionais responsáveis pelo disseminar e valorizar a cultura da sociedade em que estão inseridos.

De modo efetivo, os cursos de Pedagogia ainda aderem a uma lógica de pragmatismos, em que se dedicam a formar um profissional pouco competente para a materialização de uma prática pedagógica crítica. A formação de um adolescente ou jovem capaz de exibir competência nas avaliações não é difícil, no contexto atual, quanto incorporar nas propostas curriculares capazes de formar um sujeito ético, cultural, capaz de valorizar sua identidade e respeitar as diferenças de gênero, raça e religião. Tal condição ainda não é contemplada, tanto na educação básica quanto na superior.

Ressalte-se a importância de que não apenas os professores se identifiquem como sujeitos de direitos, também crianças e adolescentes, jovens e adultos, precisam se descobrir como sujeitos de direitos, o que deve ser garantido pela educação. Diante destas constatações, pode-se afirmar que a cultura profissional precisa ser repensada e os currículos de formação e de educação básica devem garantir o direito ampliado à educação (ARROYO, 2013).

No contexto atual, a forma de se enxergar e conviver com a infância, a adolescência e a juventude modificaram-se, se tornaram mais diversas, às vezes mais precárias, o que demanda do educador novas habilidades e competências. “Os imaginários sociais destes tempos são obrigados a redefinir-se quando as formas de vivê-los se precarizaram tanto” (ARROYO, 2013, p. 360). Entretanto, os cursos de formação de professores, a escola, a memória e a cultura dos docentes continuam sendo alimentadas por séculos de imaginários e memórias da infância, adolescência e juventude bastante romantizados, sofrendo de uma idealização que se distancia da realidade concreta vivenciada todos os dias pelos educandos.

Assim, distantes da realidade do aluno, as escolas são incapazes de abranger a multiplicidade de demandas que recebem da sociedade, em vista da incapacidade para reconstruir identidades, saberes e práticas profissionais ultrapassados. O professor não pode se constituir no sujeito que repete o padrão a que teve acesso no passado, seja no contexto escolar, seja no ensino superior, é necessário personificar o profissional capaz de lidar com a realidade em que estão inseridas as crianças e adolescentes, jovens e adultos com os quais convive no contexto escolar. Estas demandas personificaram a obra de Paulo Freire, à medida em que o educador compreendeu que a aprendizagem transcende a repetição de informações, devendo possuir sentido e representatividade para quem aprende, seja uma criança, um adolescente ou um adulto.

A realidade concreta deve se constituir no ponto de partida para o professor, de forma que o aluno se identifique com a aprendizagem, compreenda sua importância para sua inserção

social, tornando-se capaz de refletir de modo crítico sobre a realidade social, econômica, política e cultural em que está inserido. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que Paulo Freire possui uma relevância fundamental no cenário educacional atual, de modo que cumpre questionar o quanto sua vida, teoria e método são conhecidos por docentes e discentes de Pedagogia.

No âmbito da pesquisa que permeia este trabalho, foram entrevistados 102 discentes e 9 docentes de um curso de Pedagogia de um Centro Universitário do Noroeste Paulista, a fim de refletir sobre a percepção da atualidade do educador Paulo Freire.

No que concerne aos dados obtidos por meio de aplicação de entrevista semiestruturada aos discentes, pode-se afirmar que a maioria dos sujeitos entrevistados são do sexo feminino, sendo que 23 cursam o primeiro semestre, 27 sujeitos estão matriculados no 3º semestre, 29 cursam o 5º semestre e 23 sujeitos estão fase de conclusão do curso, matriculados no 7º semestre. O quadro 1, apresentando na sequência apresenta a distribuição por faixa etária dos entrevistados:

Quadro 1: Faixa etária dos entrevistados

Faixa etária	1º sem	3º sem	5º sem	7º sem	Total
15 a 19	14	10	7	-	31
20 a 24	8	8	8	18	42
25 a 29	5	3	7	3	18
30 a 34	1	3	-	1	5
35 a 39	1	-	1	1	3
40 a 44	-	2	-	-	2
45 a 49	-	-	-	-	-
50 a 54	-	-	-	-	-
55 a 59	-	-	-	-	-
60 a 64	-	-	-	-	-
65 a 69	-	1	-	-	1

Fonte: própria autora.

No que concerne ao perfil dos graduandos em Pedagogia que são alvo de análise neste trabalho, a maioria, 42 entrevistados possuem idade entre 20 a 24 anos, seguidos por 31 sujeitos que apresentam idade entre 15 e 19 anos. Os que estão na faixa etária entre 25 e 29 anos, somam 18 entrevistados. Entre 30 a 44 anos têm-se 10 entrevistados, sendo que apenas um entrevistado possui idade entre 65 e 69 anos. Ou seja, são em sua grande maioria jovens, caracterizando-se por não atuarem diretamente com a docência e serem preponderantemente do sexo feminino.

Os discentes foram questionados se já tiveram ou estão tendo contato com a teoria de Paulo Freire, sendo que todos afirmaram que em algum momento do curso ocorreu. Quando

questionados sobre as disciplinas que foram responsáveis por oferta de aprendizado referente ao educador, mencionaram as que seguem discriminadas no quadro 2:

Quadro 2: Disciplinas que refletem sobre Paulo Freire

	1º sem	3º sem	5º sem	7º sem	Total
Sociologia Educação	26	27	19	2	74
Didática	14	-		6	20
Psicologia	3	-	4	1	8
Antropologia	1	-	-	-	1
Educação Jovens e adultos	-	-	-	23	23
Prática de ensino	-	-	-	2	2
Introdução à Pesquisa	-	-	-	1	1
Matemática	-	-	-	2	2

Fonte: própria autora.

De modo preponderante, apontam a disciplina de Sociologia da Educação como responsável por garantir que tal discussão ocorresse, destacando-se também as disciplinas de Didática e Educação de Jovens e Adultos.

Na questão 8, foi solicitado aos discentes que considerarem a afirmação de que a alienação consiste em uma visão que se foca em apenas uma perspectiva do problema, não colocando em relevo as dimensões da totalidade. Na sequência lhes foi solicitado, que com base em seu contato, na graduação ou em seu trabalho, assinalassem uma, entre cinco opções que caracterizam a prática docente no contexto atual. Os resultados estão descritos no quadro 3 apresentado na sequência:

Quadro 3: Trabalho docente e perspectiva crítica

Afirmações	1ºsem	3ºsem	5ºsem	7ºsem	Total
Consciente de seu papel na construção da cidadania e da participação social.	7	9	6	3	25
Alienado, não se preocupa com a construção de uma sociedade mais participativa e justa.	2		1	1	4
Se preocupam apenas com seu salário e não tem nenhum interesse com as demandas sociais.	2		1		3
São sobrecarregados e não tem tempo para pensar nas questões sociais e coletivas.	1		1		2
São conscientes de seu papel, mas pouco mobilizados para proporcionar mudanças na realidade social em que estão inseridos.	15	18	14	19	66

Fonte: Da própria autora.

Com base nos dados apresentados no quadro 3 é possível refletir que os graduandos entendem que a maioria dos docentes tem consciência de seu papel em sociedade, mas que não são capazes de se organizar enquanto categoria para interferir na realidade em que estão inseridos, de modo a promover a mudança social necessária. Existe ainda a percepção, por parte dos discentes, que os professores possuem consciência de seu papel na construção da cidadania e da participação social.

Existe entre uma minoria de ingressantes a noção de que o professor apenas se preocupa com seu salário e que é alienado, o que diminui ao longo do curso, em função do aprofundamento teórico e compreensão da prática pedagógica, que vai ocorrendo ao longo do curso. Para Freire (2014) um indivíduo que toma por rotina imitar a outrem, já não é ele mesmo. Ou seja, a lógica servil que toma por regra a imitação de outras culturas gera uma sociedade alienada. O indivíduo que intenta ser outro, já não é ele mesmo.

De modo efetivo, uma estrutura social em que se manifeste a alienação, não apresenta consciência de sua própria existência, tornando-se inautêntica. Os sujeitos que compõe esta sociedade não estão comprometidos consigo mesmos, tampouco consegue perceber as nuances de sua realidade econômica, política e cultural, vivendo com base na perspectiva de outro país. O erro fundamental de tal estrutura social está na passividade com que recebe o conhecimento, o ideário político e cultura imposto pelo dominador (FREIRE, 2014).

Os discentes foram questionados acerca de sua percepção sobre o método de alfabetização de Paulo Freire, sendo que do total de entrevistados, 9 afirmaram não conhecer o método, enquanto os demais entrevistados posicionaram-se de modo favorável às estratégias propostas pelo educador. Cumpre destacar alguns diálogos representativos para a questão 4:

É um método da qual ele enfatiza que o indivíduo precisa ter a consciência do seu papel exercido na sociedade, para que assim ele se torne um indivíduo, um ser ativo na sociedade (R1, 2019).

É um bom método que faz o aluno ter conhecimento sobre aquilo que deve ser ensino através da utilização das coisas do seu cotidiano e da ênfase em tomar esse indivíduo crítico e ativo em sociedade (R2, 2019).

Minha opinião é que todo o ensino deve alfabetizar o aluno de acordo com o que ele convive. Ex: se eu alfabetizar uma determinada região, ou seja (como pedreiro que utiliza, cimento, pá...). Vou alfabetizar eles utilizando esses instrumentos (R3, 2019).

As respostas são representativas pois destacam a relevância de uma educação voltada para o desenvolvimento da noção de cidadania, a ênfase na valorização do cotidiano e importância de se considerar as diferenças presentes em cada região brasileira.

Já os discentes do 3º semestre, mencionam de modo característico a eficiência do método e o uso de palavras geradoras:

Ele trabalhava com o meio, palavras geradoras e era eficaz (S1, 2019).

É eficiente, baseado nas palavras geradoras e alfabetizar de acordo com o meio em que vivenciar (S2, 2019).

É uma boa teoria, por causa dos temas geradores, na qual o conteúdo passado ao aluno deve conter palavras que são comuns ao seu dia a dia (S3, 2019).

Quanto aos entrevistados do 5º semestre, estes manifestaram sua concordância com o método, ressaltando a eficiência e o fato de valorizar a realidade do educando:

Eu concordo com a teoria, pois para facilitar o processo de ensino, o professor precisa trabalhar a realidade social do aluno, com linguagens do seu cotidiano (T1, 2019).

A teoria de Paulo Freire é de extrema importância para a educação, Paulo Freire sempre quis que a população fosse mais crítica e que tivessem conscientização da política e da classe para os educandos (T2, 2019).

Uma educação para todos, sem divisão de classes (T3, 2019).

Os alunos do último ano de graduação em Pedagogia atribuem parte da evolução da alfabetização no Brasil a Paulo Freire, enfatizam a educação de jovens e adultos, apresentando uma visão mais amadurecida do método de Paulo Freire:

Estimular a alfabetização dos adultos mediante a discussão de suas experiências de vida entre si, através de palavras “geradoras” (U1, 2019).

Considero o melhor método já utilizado para alfabetizar adultos (U2, 2019).

Paulo Freire foi um grande alfabetizador, seus métodos são eficientes até os dias atuais. O método é um dos melhores (U3, 2019).

De fato, uma modificação do contexto social, capaz de transformar uma sociedade de oprimidos em uma sociedade de iguais é uma das metas de Paulo Freire. O educador entende que a tomada de consciência é responsabilidade da educação, se materializando em uma das preocupações centrais de sua Pedagogia.

De acordo com Freire (2014) não se pode ignorar que a educação se constitui em um ato político, de modo que o educar deve fazer política. A educação precisa considerar a relevância da política, a fim de que seja considerada pelos atores da política nacional. Entende que não é caso de se politizar a educação, mas refletir que a educação brasileira sempre foi política e sempre esteve a serviço das classes dominantes, demandando-se que se converta em um instrumento de modificação da realidade das classes menos favorecidas.

3 A alfabetização como um processo de libertação

De acordo com Souza e Mendonça (2019) Paulo Freire interpreta o processo de luta dialética entre opressores e oprimidos e considera como atribuição dos oprimidos o processo de humanização e libertação dos indivíduos, buscando a superação da história dialética entre a

vocação do ser mais e violência do ser menos. O oprimido corre o risco de se transformar em opressor, pois não conhece outra realidade ou modo alternativo de perceber a realidade. Cabe à educação propiciar ao oprimido a superação deste obstáculo. Nessa perspectiva, a questão 5 coloca a alfabetização como um processo de libertação do indivíduo de sua condição de opressão e solicita aos discentes que se posicionem de modo favorável ou desfavorável, justificando sua resposta.

Dentre os participantes matriculados no 1º semestre de Pedagogia, é recorrente a percepção de que o indivíduo alfabetizado apresenta a possibilidade de analisar e posicionar-se de modo crítico frente à sua realidade:

Indivíduo ao adquirir, conhecimento aprende seus direitos e deveres, se reorganiza para exigir melhores condições sociais (R4, 2019).

A alfabetização abre portas para um caminho de grande desenvolvimento, torna o indivíduo questionado, inteligente, e faz com que a pessoa pense sobre determinados assuntos (R5, 2019).

Porque o conhecimento muda as pessoas, faz ao ser humano ser crítico, ir além de suas perspectivas, lutar pelos seus direitos e sempre quiser conhecer mais, estudar mais, se aprofundar e se tornar alguém íntegro e social (R6, 2019).

Os graduandos do 3º semestre, também deixam claro em suas respostas, que compreendem a alfabetização como uma ação capaz de modificar a condição de opressão a que estão submetidos muitos sujeitos em sociedade. O debate, o diálogo e a consciência crítica são resultado do conhecimento que emerge com o modelo de alfabetização proposto por Paulo Freire:

Sim, pois desenvolve no indivíduo a capacidade de pensar, transformando-o de um simples ignorante a um ser pensante, com outra perspectiva de mundo (S4, 2019).

Porque a partir do momento em que o indivíduo entende sua participação entende sua participação na sociedade ele consegue, opinar mais sobre qualquer posição de decisão que ocorra dentro dos padrões políticos, econômico ou social (S5, 2019).

Quando o indivíduo é letrado e passa a ter conhecimento de si próprio, e é capaz de se libertar e modificar o que é necessário em sua situação (S6, 2019).

As falas manifestas pelos graduandos do 5º semestre também são profícuas em descrever o encontro do indivíduo com a alfabetização, como uma forma de interagir com o mundo, fazer uso da criticidade:

A escola deve ser mediadora da conscientização do cidadão formando o senso crítico, para a intervenção e mudança da realidade social (T4, 2018).

Entendem que sem a alfabetização o homem fica limitado em muitas situações sociais, o que prejudica a sua interação com a sociedade e suas tecnologias.

A alfabetização traz ao indivíduo a condição de ler o mundo, podendo se igualar a todos os indivíduos. Com a alfabetização ele ganha a oportunidade de se tornar cidadão ganhando autonomia em sua vida (T5, 2018).

A partir do momento que começa a pensar e refletir, o indivíduo ganha autonomia e passa não aceitar opressão de quem quer que seja. Quando nos vemos como indivíduos parte de uma sociedade queremos ser quem queremos dentro desta sociedade (T6, 2018).

Os graduandos entrevistados fazem para a discussão o papel da alfabetização para a garantia de autonomia do homem na sociedade e destacam a relevância do papel exercido pela escola neste processo. Esta deve ser responsável por garantir o despertar da criticidade e da autonomia.

Para os graduandos do 7º semestre ao interagir com o conhecimento, o homem interagirá com a sociedade e se converterá em um cidadão crítico:

A alfabetização abre caminhos para a vida em todos os fatores, sem esse estudo o indivíduo acaba se acomodando, não tendo ânimo para ir além; o indivíduo consegue conviver e ser melhor (U4, 2019).

O foco é transformar o aluno em um cidadão crítico (U5, 2019).

A alfabetização é compreendida como um meio de garantia da transformação social, em que é possível desvencilhar-se da condição de oprimido.

Freire (2018) corrobora as falas ao afirmar que a superação da situação de opressão instala uma nova situação concreta. Os oprimidos que se libertam promovem a superação da contradição opressores-oprimidos à medida em que não há troca de lugares, não há passagem de um polo para o outro, mas o desaparecimento da condição de opressor. “A opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do ser mais dos homens” (FREIRE, 2018, p. 60). A violência da opressão deve ser substituída por um processo de humanização capaz de incluir a todos, valorizando a perspectiva democrática.

Na sexta questão é solicitado aos discentes que se posicionem acerca da afirmação de que a ação cultural consiste no ato em que as pessoas aprendem a ler e escrever sua realidade atuando sobre ela para transformá-la.

No contexto das colocações dos alunos do primeiro semestre existe a percepção de que: “Essa “paráfrase”, nos leva a compreender que quando alguém aprende a ler e escrever sobre sua realidade (vivida) a ação é transformada em cultura” (R7, 2019). Ou seja, o domínio da leitura da escrita é representativo de uma transformação. Há um desvelamento do mundo.

Freire (2019) caracteriza a ação cultural como uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, em alguns momentos no sentido de mantê-la e em outros proporcionando a mudança.

As respostas apresentadas pelos alunos do 3º semestre, para a questão, colocam a ação cultural na perspectiva da mudança, da compreensão da realidade por parte do indivíduo, que age sobre a mesma, tentando proporcionar a mudança:

Quando o indivíduo tem consciência de seu papel político e social na cultura em que está inserido, ele atua sobre ela transformando-a, ou seja, tornando-a melhor para se viver (S7, 2019).

No contexto das respostas fornecidas pelos alunos do 5º semestre, a ação cultural é entendida como um meio de ler e compreender a realidade, a fim de tomar decisões, transformar a realidade e a si mesmo: “As pessoas entendem/ compreendem aquilo que elas vivem. Buscam transformar a sociedade com base no seu cotidiano, sua realidade” (T7, 2019).

Souza e Mendonça (2019) afirmam que Freire sempre retoma à ideia de revolução cultural, na perspectiva em quer trazer para a discussão, a lógica de que não há como mudar o mundo em direção à liberdade emancipatória, igualdade substantiva e solidariedade desinteressada sem que, em momento anterior ocorra a mudança do próprio ser humano.

Ao responder à questão, os alunos do 7º semestre afirmaram que o aprendizado deve ocorrer com base na realidade cotidiana do sujeito e que a leitura e a escrita transcendem a decodificação de códigos linguísticos e abarcam o conjunto de experiências que são vivenciadas ao longo da história de vida: “Desde que a pessoa tem conhecimento sobre sua realidade e ela tem acesso à educação, compreende-se que somente ela é capaz de mudar a realidade” (U6, 2019).

A questão 7 busca discutir a questão do diálogo em Paulo Freire, afirmando que para o autor, constitui-se no encontro dos homens mediatizados pelo mundo para dar um nome ao mundo. Diante da afirmação, os discentes são instigados a descrever o seu entendimento sobre o diálogo no processo de ensino aprendizagem.

Diante do questionamento, os graduandos em Pedagogia que cursam o 1º semestre afirmaram que o diálogo é fundamental para o aprendizado, pois propicia o intercâmbio de informações, opiniões e o aprofundamento do conhecimento: “O diálogo é fundamental entre professor e o aluno para desenvolver os conteúdos e ter a troca de saberes, troca de conhecimentos e experiências” (R8, 2019).

De acordo com Freire (2018) o diálogo materializa-se como o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2018, p. 109).

Quanto aos graduandos do 3º semestre, estes entendem que o diálogo garante o processo de socialização e o compartilhamento de dúvidas, constituindo-se em elemento primordial da aprendizagem: “Diálogo é a relação do homem com o mundo, é por meio do diálogo que as relações interpessoais acontecem” (S8, 2019).

No 5º semestre, surge a concepção de que a educação deve mediar o processo de construção do indivíduo como ser social, constituindo-se em um instrumento por meio do qual o professor facilita o entendimento dos conteúdos propostos:

Dialogamos com os outros e nos informamos através das interações assim recebemos e levamos conteúdo (T7, 2019).

O encontro de autores dentro da educação para formar um mundo diferente (T8, 2019).

Tal compreensão é corroborada pelos relatos dos graduandos do 7º semestre, que compreender o diálogo na perspectiva da troca entre os sujeitos da aprendizagem, além da materialização de canais de comunicação e espaço de intercâmbio cultural:

Com o diálogo o aprendizado ocorre de maneira mutua e apaziguado, sem priorização de certas opiniões, mas sim com aceitação de diversos pontos de vista (U6, 2019).

No ensino sempre vai ser importante o diálogo, pois é por meio dele que nos informamos o que aquele indivíduo já tem de conhecimento, facilitando assim para melhor aprendizagem (U7, 2019).

Para Freire (2018) o homem dialógico, que também se constitui em sujeito crítico, compreende que o homem detém o poder de transformação. Possui fé no próprio homem e faz do diálogo uma relação horizontal, em que a confiança é mútua. Ou seja, professor e aluno aprendem por meio de sua interação durante a aprendizagem.

Na penúltima questão da entrevista semiestruturada foi apresentada aos graduandos a colocação que afirmava que para Paulo Freire a educação tem a função de libertar o homem do lugar de oprimido, questionando-se o significado da mesma para os alunos.

As respostas dos alunos do 1º semestre deixam claro que é unânime a compreensão de que a educação é um mecanismo de libertação, de emancipação e autonomia do indivíduo:

A educação é o bem mais precioso, e poderoso que podemos ter, pois ela nos dá coragem, nos dá voz, nos ensina a ser inteiro e não aceitar qualquer coisa (R9, 2019).

A função de libertá-lo para o tornar um ser que tenha, conhecimento sobre sua realidade, que possa agir para mudança e melhora do meio em que serve, que tenha uma opinião própria (R10, 2019).

Freire (1997) afirma que o ato de ensinar não pode se constituir em uma transferência mecânica do conteúdo, que o docente faz ao aluno que deve ser sempre dócil e passivo. Ao

contrário, ensinar significa colocar-se em movimento e não permanecer. Partir da experiência que já existe para promover a sua superação. Ressalte-se a compreensão dos graduandos do 3º semestre sobre o questionamento proposto:

Acho pertinente o que ele diz, pode-se mudar muita coisa, quando se tem uma boa educação, e se libertar de posições que lhe foram atribuídas (S8, 2019). É uma afirmativa verdadeira, pois a educação instrui o homem e torna-se consciente do seu papel na sociedade, e isto o torna livre (S9, 2019).

A análise dos graduandos é profícua, na perspectiva em que entendem o sentido atribuído a Freire para a educação, que é retirar o indivíduo da condição de alienado e modificar o seu contexto pessoal, profissional e social.

Freire (2014) explicita que a educação é uma possibilidade para o homem, porque este é inacabado e entende-se inacabado, de modo que a busca constante pelo aperfeiçoamento, o torna sujeito de sua própria educação.

Quantos aos graduandos do 5º semestre, estes foram categóricos em afirmar que:

Concordo com essa afirmação, pois a educação pode libertar o homem, de uma realidade medíocre para uma realidade melhor e fazendo com que ele tenha expectativa de vidas, pois o conhecimento levamos para o resto de nossas vidas (T9, 2019).

A educação possui a capacidade de trazer ao homem esperança, municiando o seu cotidiano dos instrumentos necessários para que abandone a condição de coadjuvante e passe a ser o construtor de sua própria história e agente promotor de mudança em sua comunidade.

Educação transmite conhecimento e o conhecimento modifica constantemente o indivíduo, o condicionando a olhar o mundo por diferentes perspectivas. Isso vai contra a alienação. Um indivíduo rico em conhecimento, não se tornará um sujeito alienado, pois estará liberto de verdades cegas e absolutas (T10, 2019).

De modo efetivo, não é plausível levantar a possibilidade de superação da ignorância, da opressão social, da discriminação e da própria passividade, sem que ocorra, de início, uma compreensão crítica da História, das relações interculturais e das contradições postas em sociedade. Tal processo, demanda que se idealizem e implementem projetos de natureza político-pedagógica capazes de promover a transformação da sociedade (FREIRE, 2001).

Ao se considerar os relatos apresentados pelos graduandos do 7º semestre, é preciso retornar o que afirma Freire (2001), segundo o qual não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. Ao contrário, implica no comprometimento do educador em estimular sua politicidade, lutando por postura ético-democrática, o que os entrevistados demonstraram compreender:

Através da educação, aluno e professor buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica do mundo, partindo da transformação do contexto vivido (U8, 2019).

A educação faz com que o indivíduo busque seus próprios conceitos e construa nossa realidade em uma sociedade alienada. Por esse meio considera seus direitos e deveres como cidadão colocando em pauta a valorização de si e da sociedade (U9, 2019).

O educador deve ao educando, respeito real em função de suas especificidades culturais, de usos, costumes e compreensão da realidade e de modo nenhum deve querer impor-lhe sua realidade ou modo de compreender as especificidades da realidade social.

A última questão proposta aos educandos os convidou a refletir acerca da afirmação: “Para diferentes regiões, diferentes currículos, não currículos únicos que privilegiam uma única realidade social, pois o que é vivido pelo aluno deve ser considerado dentro da sala de aula”. Foi solicitado que concordassem ou discordassem da afirmação e apresentassem sua justificativa.

Todos os alunos do 1º semestre concordaram com a afirmação, conforme descrição de respostas que seguem abaixo:

O aluno tem mais facilidades em aprender com objetos que ele vê em seu dia a dia e que se encaixe em seu cotidiano (R11, 2019).

Cada aluno vive uma realidade e aprende na vivência coisas diferentes, que podem ser usados em sala de aula (R12, 2019).

Freire (1979) afirma que de imediato, a realidade não se apresenta ao homem como objeto cognoscível por sua consciência crítica. De fato, em sua aproximação com o mundo, o homem ocupa uma posição ingênua, fundada na sua realidade concreta e que apenas com o tempo torna-se capaz de compreender as nuances postas. De modo efetivo, a realidade que lhe faz sentido de imediato é a realidade mais próxima, da qual deve partir a aprendizagem.

Destaque-se as falas dos graduandos do 3º semestre:

Pois a criança aprende com o ambiente que vive, não faz sentido falar sobre coisas que não são de sua realidade (S10, 2019).

Cada indivíduo tem uma realidade, e o educador deve trabalhar com essas diferenças, fazendo com que o aluno aprende mais (S11, 2019).

As respostas acima, reforçam a percepção freiriana de que o processo de conscientização demanda que o homem ultrapasse o momento espontâneo de apreensão da realidade e chegue a uma apreensão crítica, em que a realidade se dará como objeto cognoscível, sendo que o homem seja capaz de assumir uma posição epistemológica.

Ressalte-se nas falas dos graduandos do 5º semestre a demanda por respeito às diferenças regionais, que são parte constituinte da realidade brasileira:

Para respeitar as diversidades de cada grupo e região (T11, 2019).

Dentro de uma única cidade pode-se viver em realidades completamente diferentes (T12, 2019).

Porque cada aluno traz consigo uma bagagem única, experiências vividas, e precisam ser valorizadas (T13, 2019).

A compreensão das diferenças, representa um processo de tomada de consciência, representa um teste de realidade, pois quanto mais consciente de sua condição no mundo, mais o homem penetra na essência fenomênica do objeto que se propõe a analisar. A conscientização só existe quando inclui o ato de ação-reflexão, que transforma o mundo e os homens que dele fazem parte.

A ideia apresentada pelas falas dos graduandos do 5º semestre, são reforçadas pelos graduandos do 7º semestre:

Não é possível trabalhar da mesma forma em todo o País, cada região possui sua própria realidade (U10, 2019).

A escola é mais que teoria, a educação é para que o sujeito se desenvolve em sociedade, a fim de transforma-la (U11, 2019).

Na perspectiva de Paulo Freire, a valorização das diferenças regionais e nacionais e a conscientização, representam um compromisso histórico, capaz de garantir a inserção crítica do homem na história, em vista da demanda por superação de um papel de coadjuvante, em prol do ato de o homem assumir um papel de sujeito que faz e refaz o mundo. Ou seja, exige que o homem crie e aprimore sua existência com o material que a vida lhe oferece por meio da multiplicidade de experiências vivenciadas.

Conclusão

A concepção de Paulo Freire sobre a educação traz para a discussão uma noção de que no momento em que o indivíduo passa a compreender a sua realidade, torna-se capaz de levantar hipóteses sobre os desafios que esta realidade representa e dessa forma empreender esforços na busca de soluções. Agindo sobre a realidade, o indivíduo torna-se capaz de buscar soluções para os problemas identificados, tratando de criar um mundo próprio, em que sejam valorizadas as suas circunstâncias e as de seu grupo social.

De modo efetivo, o homem é, segundo Freire (2014) responsável por encher de cultura os espaços geográficos e históricos, tendo em vista que a cultura materializa-se em todas as situações que são criadas pelo homem, no ato de recriar e não de repetir.

O homem deve ser responsável pela modificação da sociedade, o que Paulo Freire entende que ocorrerá por meio da educação, mas não uma educação bancária e massificada. A sua proposta contempla a estruturação de um método de alfabetização capaz de incluir homens, mulheres, adultos e crianças, todos considerados em suas especificidades e diferenças.

De fato, para o autor, a realidade social, econômica, cultural, religiosa e a experiência pessoal de cada um devem se constituir em ponto de partida para a aprendizagem. A alfabetização precisa contemplar as palavras geradoras, que são retiradas das falas e experiências dos educandos e que se convertem posteriormente em temas geradores de conhecimento, reflexão e aprendizagem.

A sala de aula, pode e deve ser substituída pelos círculos de cultura, em que o diálogo é preponderante e responsável por garantir que professor e aluno aprendam com o compartilhamento de experiências, de modo que é da reciprocidade que nasce o aprendizado.

A alfabetização deve contemplar uma compreensão da realidade em que o indivíduo está inserido. É preciso ter consciência de seu próprio existir, sem ceder à imitação da cultura exaltada pelas ideologias dominantes.

Paulo Freire constitui-se em um crítico da dominação imposta ao homem pela cultura e métodos dominantes de alfabetização e apresenta grande importância para a educação mundial, o que traz à tona a necessidade de investigar o estágio atual de compreensão da obra e método do educador entre graduandos em Pedagogia.

A partir de aplicação de entrevista semiestruturada que trouxe para a discussão questões como as palavras geradoras, a ação cultural, a diversidade regional como propulsora do aprendizado, pode-se afirmar que a totalidade dos discentes já possui uma compreensão dos temas propostos. Além disso, compreender a relevância histórica e contemporaneidade de sua obra e método. Os graduandos são categóricos em afirmar, em suas respostas, que a alfabetização e todo o processo de aprendizagem deve contemplar a realidade imediata do educando. Entendem que tal prática favorece a assimilação da leitura e da escrita e que o ato de ler e escrever não deve se configurar em uma mera reprodução, mas em um processo de construção do conhecimento, que ocorre cotidianamente.

O diálogo é mencionado como um aspecto fundamental da prática pedagógica, pois os graduandos afirmam que deve ser abandonada uma concepção bancária da educação, em prol de um modelo inclusivo, em que os educandos sejam estimulados a participar e a realizar uma reflexão crítica do contexto social em que estão inseridos. De fato, o educando deve compreender seu papel de ator fundamental na modificação da estrutura social.

A realidade como ponto de partida da educação é uma das perspectivas que são expressas nas falas dos entrevistados. O oprimido deve ter a oportunidade de sair de seu lugar de excluído e buscar seu lugar nas esferas de poder. Os graduandos entendem a educação como um meio para que este objetivo seja alcançado. De modo fundamental, as respostas obtidas, deixam claro que Paulo Freire, seu método, sua obra e sua Pedagogia, estão presentes no curso

de graduação que é alvo deste trabalho, que sua atualidade e relevância são reconhecidas pelos graduandos, que expressam concordância com sua prática de ensino. Entenda-se ainda, que reconhecem o papel fundamental do educador, que deve assumir o papel de mediador do diálogo que deve fundamentar o processo democrático em que deve se materializar a aprendizagem.

Apropriando-se criticamente de sua realidade o homem se converte em sujeito histórico, capaz de desafiar a realidade posta, em prol da construção de uma nova realidade que contemple um ambiente democrático e inovador.

Referências

ANDREOLA, B. A.; RIBEIRO, M. B. Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas em Genebra. **Estudos Teológicos**, v. 45, n. 2, p. 107-116, 2005. Disponível em: http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4502_2005/et2005-2h_bandreola.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4713.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **A Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

SOUZA, K. R.; MENDONÇA, A. L. O. A atualidade da 'pedagogia do oprimido' nos seus 50 anos: a pedagogia da revolução de Paulo Freire. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462019000100400&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2019.

A EDUCAÇÃO PRISIONAL SOB A ÓTICA DO NEOLIBERALISMO NOS DIAS ATUAIS

Ruth Borges Rilko (UEMS/Paranaíba)
Carlos Eduardo França (UEMS/Paranaíba)
Thiago Donda Rodrigues (UEMS/Paranaíba; UFMS/Paranaíba)

1 Introdução

Com o advento da industrialização a partir do século XVIII, o mundo sentiu os primeiros efeitos do liberalismo, doutrina social, política e filosófica que defende a liberdade individual em vários campos. A partir daí, a gestão da coisa pública também passou a sentir os efeitos dessa ideologia, tornando-se mais participativo em vários aspectos da gestão para manter seu poder competitivo sobretudo no mercado.

Mais tarde, em especial a partir do fim do século XX, surgiu uma doutrina correlata ao liberalismo, o neoliberalismo, que defende o chamado “Estado mínimo”, procurando deixar o Estado com função mínima na condução da vida social de uma nação, dando maior poder ao setor privado, atuando somente em áreas primordiais da vida social, e ainda assim com intervenção mínima.

Dentro desse contexto, existe a questão da educação prisional, que engloba dois aspectos nesse cenário ideológico: a privação da liberdade de infratores da lei e a educação como direito de todos.

Sabendo-se que a educação é direito de todos, o que é determinado em dispositivos regimentais, e que o sujeito transgressor da lei deve pagar por seu ato, é preciso entender como a doutrina neoliberal enxerga esses dois fenômenos, pois, de um lado está a segurança pública (no contexto da privação de liberdade de pessoas) e, do outro, está a educação (no contexto de sua acessibilidade universal). Nesse contexto, existe o preconceito contra os apenados e uma exclusão social pela qual esses cidadãos passam.

Desse modo, o objetivo deste artigo é investigar que ótica o sistema neoliberal tem em relação à educação prisional no cenário contemporâneo. Além disso, objetiva também fazer uma incursão pelas principais características doutrina neoliberal e pelos dispositivos legais que regimentam a educação prisional hoje, para, dessa maneira, estabelecer posteriormente a relação pretendida entre educação prisional e sistema neoliberal.

Não estando o neoliberalismo restrito a discussões exclusivamente políticas, esse tema se justifica pela necessidade de questões como essa serem debatidas por agentes da área da

educação bem como de autoridades públicas e demais pessoas interessadas na conciliação de interesses públicos e privados, visto que, em debate, encontram-se questões atinentes a diferentes visões doutrinárias e ideológicas que tocam no limite individual e coletivo, como se verá no decorrer das discussões.

O artigo será desenvolvido por meio de revisão bibliográfica, utilizando como suporte teórico estudos em livros e artigos relacionados ao tema. Como aporte teórico essencial, serão consideradas interpretações acerca dessa discussão por Kumar (2012) e Dardot e Laval (2016), autores que se conceituaram por debater a educação sob o viés neoliberal bem como outros estudiosos no campo da educação inclusiva.

Para isso, este estudo se divide em três seções. A primeira aborda os conceitos e as caracterizações da doutrina neoliberal, mostrando como ela se configura no cenário atual. A segunda discute a educação e os entendimentos teóricos atuais por meio de conceitos como “inclusão”, “exclusão” e “educação prisional”. Por fim, a terceira parte trata da visão da educação prisional pelo neoliberalismo pelo viés social, econômico e político.

2 Neoliberalismo: o que é e como pensam?

Embora o neoliberalismo seja entendido como uma doutrina política e ideológica, para Dardot e Laval, ele vai além disso, beirando uma nova racionalidade mundo. Inicialmente, cabe destacar que o neoliberalismo não é uma simples continuidade do conceito de liberalismo ou mesmo sua negação, é, na realidade, um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.7).

Desse modo, cabe vislumbrar o neoliberalismo como verdadeiro sistema espalhado pelo mundo que se estende à lógica do capital em suas relações sociais e esferas da vida, isto é, o neoliberalismo preocupa-se com a questão do capital, razão pela qual os autores supracitados chamam essa doutrina de “a nova razão do mundo”.

Cotidianamente se ouvem expressões como “modernização”, “competição”, “descentralização econômica” e “mercado internacional”. São expressões com viés neoliberal, fato corroborado por Kumar (2012) que alega que o mundo hoje se rendeu à lógica neoliberal colocando setores sociais, governamentais e políticos na ótica do capital, do lucro, da competição.

No que concerne a essa lógica do capital, Kumar argumenta o seguinte sobre essa relação capitalismo-neoliberalismo:

O capitalismo é sobre a destruição perpétua da criatividade humana e traz para o âmbito da circulação do capital todos os aspectos possíveis da nossa vida, e o neoliberalismo representa a forma mais insensível e agressiva deste capital sobre o ofensivo. Leva o conflito do capital de trabalho a uma nova fase em que a política da classe dominante, com seu mantra de “tudo é possível de alcançar” anda de mãos dadas com o projeto de homogeneização do viver e do pensar. Portanto, o que obtemos inicialmente é uma esperança irreal de que o capitalismo providenciará tudo o que precisamos – trará prosperidade e felicidade e assim por diante. (KUMAR, 2012, p. 1).

Isso posto, vê-se que existe a lógica capitalista dentro do neoliberalismo, quer dizer, as relações de mercado e de competição continuam as mesmas. O autor chega a falar de uma destruição perpétua da criatividade humana, apontando uma possível ideia de que esse sistema pode ter raízes profundas, o que mostra seu enraizamento no imaginário social, político e financeiro atual, gerando, por isso, uma doutrinação permanente.

Ainda nessa linha de pensamento, Galvão (1997) afirma que o pensamento neoliberal está voltado para o mercado, o que invariavelmente leva as pessoas ao consumo, o que permite inferir que a questão individual está intrinsecamente ligada a todo esse processo ideológico. O lucro, então, é o alvo do sistema, enquanto as competições entre quem oferta bens, produtos e serviços. Nesse espaço competitivo, solidariedade e construções sociais de harmonia são quase inexistentes.

Dardot e Laval entendem que existe uma questão de mentalidade no neoliberalismo, fundada em pensamentos e em ações do indivíduo frente ao mercado, isto é, a pessoa no mercado se comporta como o sistema pretende: consumindo e alimentando o sistema do capital. Por fim, essa participação do indivíduo e, por conseguinte, de empresas, instituições em geral, gera o esperado pela ótica neoliberal: o desempenho competitivo, gosto peculiar do próprio capitalismo. A relação entre neoliberalismo e capitalismo se embricam nessa curva de interesses. (DARDOT; LAVAL, 2016).

Sendo assim, parece estar claro que a lógica neoliberal se configura como uma espécie de ampliação da ideia capitalista, pois fomenta aquilo que é importante para tal ideia: a mentalidade de aquisição de bens, produtos e serviços, que leva o indivíduo a consumir, o que, por sua vez, leva o mercado a competir pelo dinheiro do indivíduo, e, por fim, leva o sistema ao lucro.

Se essa doutrina neoliberal vai perdurar pelos próximos anos ou não, ainda não é possível afirmar, mas, consoante ao entendimento de Dardot e Laval (2016), é importante recriar outra racionalidade, outra mentalidade, pois a neoliberal impede a solidariedade e a autonomia (questões que implicarão, como a última parte deste trabalho mostrará, a educação em geral, sobretudo a prisional).

A proposta é, portanto, considerar os conceitos de “contracondutas”, isto é, uma negação às condutas neoliberais, buscando a construção de formas de vida alternativas que não sufoquem o individual e o coletivo na busca incessante pelo lucro, o que gerará uma nova sociedade. (DARDOT; LAVAL, 2016).

A próxima seção pretende discutir o contexto de educação inclusiva, destacando como a legislação se comporta frente à necessidade de educação para todos e como alguns teóricos entendem a questão da exclusão de grupos sociais, como os presos.

3 Educação inclusiva: o que é e como pensam?

A educação é tema debatido há muitos anos por variados setores da sociedade, contudo, um conceito importante ao qual se chegou em consenso é o de que a educação é uma tentativa de fazer o ser humano lidar com aquilo que sabe, isto é, o conhecimento. (BRANDÃO, 1989).

Desse modo, a educação é uma busca de fazer o homem agir em prol do conhecimento que adquire, utilizando-se de forma racional, para si mesmo. Entretanto, há outro importante conceito de educação sobre o qual este artigo pretende se debruçar.

O entendimento de Brandão vem a calhar com o propósito deste texto:

Quando em alguma parte setores populares da população começam a descobrir formas novas de luta e resistência, eles redescobrem também velhas e novas formas de "atualizar" o seu saber, de torná-lo orgânico. Criam por sua conta e risco, ou com a ajuda de agentes-educadores eruditos, outras formas de associação, como os sindicatos, os movimentos populares, as associações de moradores. Estes grupos, que geram outros tipos de mestres entre as pessoas do povo, geram também outras situações vivas de aprendizagem popular. Eu não tenho dúvidas em afirmar que é entre as formas novas de participação popular, nas brechas da luta política, que, hoje em dia, surgem as experiências mais inovadoras de educação no Brasil (BRANDÃO, 1989, p. 49).

Desse modo, a educação de fato é uma tentativa de mostrar ao homem o que fazer com o conhecimento, e isso pode gerar associações do povo para lutas necessárias, de participação popular. Logo, cabe entender que essa é uma forma de aprendizagem popular, de educação.

Surge, dentro desse contexto, a luta do Estado para garantir a educação de grupos minoritários, como dos apenados, por exemplo. Assim, a questão da legislação é muito importante nesse contexto, uma vez que, num mundo neoliberal, o Estado ainda tem suas prerrogativas, como a educação, de maneira que é seu dever legislar sobre temas como a educação prisional.

O indivíduo julgado infrator pela lei ainda sofre pela exclusão. Não é questão simples incluir no cenário escolar esses cidadãos em virtude de preconceitos e estereotipagens sociais.

Ocorre assim o fenômeno da exclusão de um grupo social igualmente cidadão de qualquer nação. Com isso, vem à luz a tônica da “inclusão.”

Como não me canso de dizer, ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora. que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber (MANTOAN, 2003, p. 38).

Desse modo, existe por trás do pensamento de educação inclusiva a tentativa de garantir um ensino que envolve interação, e, como pressuposto pelo ideal de “pedagogia dialógica e interativa”, a exclusão é, talvez, um dos maiores impasses para garantir que preconceitos de qualquer espécie sejam eliminados do contexto educacional.

O que se pode inferir desse conceito de inclusão é que mesma a educação prisional deve gozar das mesmas características da educação comum, porque não há distinções entre as pessoas, como prega a lei.

Cabe citar o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que salienta que os processos formativos devem englobar todos os movimentos sociais, as esferas sociais, fato que comuta com o dizer de Brandão de que a educação envolve a manifestação popular. (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, estudiosos entendem que uma educação para a inclusão envolve a quebra de discriminações de qualquer gênero, que vão além das físicas, perpassando inclusive por pessoas apenadas de alguma forma pela lei. A educação prisional é uma continuação do conceito de educação num contexto maior, isto é, não há que se falar que é uma possibilidade a educação prisional, quando a lei entende que ela é um dever do Estado. (BRASIL, 1988, 1996).

Ademais, Mantoan (2003) propõe a visão de inclusão como uma necessidade da escola de hoje, buscando quebrar paradigmas que vão além da noção de formalismos, como currículos e metodologias. Para ela, a inclusão e a escola inclusiva são fenômenos sociais que devem atender às demandas de tratamento de cidadãos que estão no ambiente escolar para socializarem, e, nesse cenário, vem a educação prisional. É preciso, por isso, entender a necessidade de uma escola e de uma educação inclusiva.

Destarte, a escola inclusiva é aquela que atende a todos de maneira indistinta, criando meios de gerar convivência e aprendizado para diferentes perfis: religiosos, culturais, ideológicos etc. Isso tudo deve ser condicionado a um espaço questionador, pois também Mantoan (2009) afirma que a inclusão escolar sai dos ambientes escolares e chega à sociedade,

questionando conceitos de exclusão, segregação, trazendo a percepção de que a discussão é necessária e são as práticas escolares que podem iniciar esse processo fundamental para que todos tenham seus anseios e necessidades educacionais atendidos.

4 Educação prisional e neoliberalismo

Pelo que se constatou até o momento, a educação inclusiva visa, sobretudo, à garantia de que todos possam ter acesso à escola, ao conhecimento, à aprendizagem sem distinções de nenhum tipo, o que inclui pessoas privadas de liberdade ou mesmo as que estão em regime de liberdade provisória. Ficou claro também que o Estado tem o dever de prover essa educação, posto que essa é uma de suas prerrogativas legais. Contudo, como o neoliberalismo vê essa educação prisional, visto que tem uma visão mercadológica e de lucro?

Galvão (1997) menciona que, na visão neoliberal, a educação em todas as suas vertentes, inclusive, portanto, a prisional, passa a ser vista da mesma forma como a própria ideia capitalista: o mercado. Nesse ínterim, a educação passa a ser enxergada também como produto consumível, e, por ser consumível, pode gerar lucro.

A ideia política e social do neoliberalismo cria por trás da educação uma função mercadológica. Podem-se citar três intenções neoliberais em sua ideia de educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Dessa forma, o pensamento de educação de cunho social perde espaço para a ideia de educação como preparação para o trabalho imperativo do mercado, visto que empresas esperam força de trabalho, e, para elas, a escola pode lhes dar isso. Também chama a atenção objetivo neoliberal de tornar a escola espaço para suas doutrinas, isto é, a perpetuação da ideia mercadológica e sem intervenções estatais.

Como inserir, então, a pessoa privada de liberdade nessa lógica mercadológica de educação? Como garantir que o sistema educacional cumpra com sua função inclusiva em uma visão que dá predileção ao capital em detrimento da função social da escola? Com efeito,

Marrach (1996, p.48) assim entende essa lógica: “o neoliberalismo aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-os pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos.”

Consoante a esse entendimento, percebe-se que é ênfase do sistema neoliberal visar ao lucro na educação. Nesse sentido, o Banco Mundial vem apresentando proposições neoliberais para a educação com evidente viés mercadológico, esvaziando a propositura social da educação. Cabe ver o que diz Marrach (1996, p. 49):

A seguinte recomendação do Banco Mundial exprime esta visão: a redução da contribuição direta do Estado no financiamento da educação. Parte do que atualmente é gratuito deveria se tornar serviço pago pelos estudantes que, para tanto, receberiam empréstimos do Estado ou bolsas.

Está claro, portanto, que a gratuidade da educação é mascarada por financiamentos, bolsas a estudantes, o que mostra o lado capitalista do pensamento neoliberal. O questionamento da educação prisional nesse contexto fica estancada à lógica do mercado, sendo improvável a presença do apenado na escola, uma vez que, na condição de pessoa sentenciada pela justiça, não pode trazer lucro ao mercado, não pode consumir um produto do mercado.

O Estado, por sua vez, procura cumprir com sua prerrogativa de garantir a assistência educacional aos presos, com programas como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que consiste na possibilidade de pessoas com algum atraso nos estudos dar continuidade a eles de forma apropriada, incluindo pessoas que cumprem sentença judicial no regime semiaberto, por exemplo.

Programas desse nível são determinações de legislações claras, como a Lei nº9394 de 1996 e a Constituição Federal do Brasil, de 1988, entretanto, o Estado não tem apoio do setor privado nessa empreitada de garantir educação inclusiva no interesse prisional.

O questionamento que resta é: por que o setor privado não admite a educação prisional em seu escopo ideológico? Marrach lança um olhar acerca dessa indagação ao afirmar que a modernidade proposta pelo neoliberalismo não enfoca questões de cunho social, nesse caso, de inclusão escolar para pessoas privadas de liberdade. Isso quer dizer que a doutrina neoliberal não faz muito por pessoas não incluídas no contexto escolar, como moradores de rua, desempregados, mendigos e pessoas que enfrentam algum tipo de adversidade semelhante. Daí, o número de pessoas nessas condições tende a aumentar, uma vez que o mercado não se dispõe a trabalhar com o conceito de ideia inclusiva. (MARRACH, 1996).

Com efeito, estando o Estado praticamente só na tarefa de garantir educação inclusiva para pessoas privadas de liberdade, o sistema neoliberal vai na contramão desse intuito:

[...] em outras palavras, a pirâmide social se mantém e as desigualdades sociais crescem. Para a educação, o discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas técnicos, administrativos, de reengenharia. (MARRACH, 1996, p. 52).

Assim sendo, a lógica do lucro, da administração, da gestão econômica prevalece no contexto educacional, a educação prisional, por sua vez, é deixada de lado porque não atende aos interesses neoliberais, pelo contrário, geram onerosidade ao estado, e, como tudo o que não gera consumo nem, lucro, não merece destaque para o pensamento neoliberal, e a educação prisional não ocorre.

5 Conclusão

Portanto, diante das considerações apresentadas à luz de reconhecidos autores e considerando o material bibliográfico utilizado como aporte de pesquisa, o conceito de neoliberalismo vai além de um sistema político e social, configurando-se como autêntica visão que compactua com os ideais capitalistas, a saber, consumo, mercado, lucro e competição.

Foi evidenciado que o pensamento neoliberal hoje está presente em vários Estados no mundo disseminando uma ideia de lucro, atizando a competição entre indivíduos, tentando impor-se mentalmente como ideologia que parte do indivíduo para a coletividade, isto é, o mercado depende do consumo do indivíduo que, consumindo, alimenta o sistema produzindo lucro no contexto coletivo.

Ademais, com base em entendimentos da pedagogia contemporânea, a inclusão escolar é medida que impõe em um contexto mundial de severas desigualdades sociais de variado espectro, cabendo à escola não fazer nenhum tipo de acepção em se tratando de perfil de pessoas que lá estão para aprendizado, busca de conhecimento e socialização. Entende-se que a educação é, além da utilização do conhecimento para a vida em sociedade, uma possibilidade legítima de movimentos e de ideais populares se auto afirmarem no mundo.

Nesse ínterim, a legislação vigente propõe que a educação seja dada a todos de forma indiscriminada, sobretudo por parte do Estado, que tem o dever de propiciar a educação de todos, e, por conseguinte, de cidadãos privados de liberdade. Dessa forma, estando o Estado imbuído da educação prisional também, vê-se o cumprimento da lei, embora não se veja, por parte do setor privado, algum tipo de colaboração.

Em se tratando da inexistência de ajuda do setor privado na educação prisional, ficou perceptível que isso se dá em decorrência da ótica neoliberal, que entende a educação também

como produto, e, por isso passível de lucro. Daí, na lógica neoliberal, a educação prisional não tem cabimento porque não pode gerar o que tanto presa o sistema capitalista: consumo e lucro.

A ótica neoliberal, como se vê, gera exclusão educacional, a despeito do que preconizam acordos internacionais em termos de educação inclusiva. O desafio vai, portanto, além da simples discussão política, uma vez que envolve concepções individuais, mentais, razão pela qual estudiosos como Kumar (2012) e Dardot e Laval (2016) propõe que, na ótica neoliberal, a educação seja entendida pelo seu viés primordial, o social, o pedagógico.

Para que se alcance essa visão individual e social da educação no contexto neoliberal e, por conseguinte a educação prisional perca o *status* pejorativo como é vista, é importante a recondução de conceitos e ideologias para o campo da reconstrução de mentalidades, o que pode ocorrer por meio da solidariedade, da construção coletiva de visão humanizada a esse cenário de exclusão pela qual passam os cidadãos em processo de cumprimento de sentença judicial.

Referência

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 29 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em 29 jun. 2019.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Bomtempo, 402 p, 2016.

GALVÃO, A. M. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KUMAR, R. **Educação e reprodução do capital**. United States: Palgrave Macmillan, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **O Direito à Diferença na Igualdade de Direitos**. Bengala Legal, 1-14, 2009.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

A ESCRITA HISTÓRICA DA LEITURA: ENTRE LIVROS, LEITORES E BIBLIOTECAS

Daniele Spadotto Sperandio (UEMS/Paranaíba – danielespadotto@gmail.com)

Estela Natalina Mantovani Bertoletti (UEMS/Paranaíba – estelanmb@gmail.com)

Introdução

Este texto é parte da dissertação de mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na linha de pesquisa em História, Sociedade e Educação, desde agosto de 2018, cujo tema são as leituras dos alunos do ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), do *campus* Votuporanga, de maneira a compreender o comportamento desse leitor frente ao processo de escolha e leitura de livros virtuais. Esse estudo está situado na perspectiva da Nova História Cultural que procura compreender por meio das práticas de leitura, a evolução da formação do leitor frente às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), analisando sua conduta e interação com a leitura em tela.

Abordar o tema “leitura” nos remete a consagrados historiadores como Chartier (1991; 1998; 1999; 2002; 2014), Darnton (1990, 2010), Manguel (1997), Lajolo e Zilberman (1998), entre outros, que têm evidenciado em textos resultantes de pesquisas que desenvolvem, diferentes vertentes sob as quais as histórias de leitura no Brasil e no mundo podem ser abordadas. Essas obras retratam as variadas maneiras de ler, as práticas de leituras, as apropriações do indivíduo, além de reconstituir as leituras em diferentes épocas da história da humanidade.

Entretanto, segundo Chartier (2011), não se cogitava até a década de 1970 que a leitura por si, tinha uma história. Foi a partir da década de 1980 que os estudos sobre a história do ensino da leitura tornaram-se recorrentes e, conseqüentemente, fundamentais para compreendermos a história cultural das sociedades ocidentais, bem como para entender e esclarecer as contradições que há entre as práticas de ensino da leitura do tempo passado e os modelos de aprendizagem propostos atualmente. Ao mesmo tempo, reforça a questão de que estudos sobre a história da leitura estão intrinsecamente ligados à invenção da escrita e na sua evolução ao longo dos anos.

A partir dessas reflexões, o objetivo deste estudo é apresentar uma revisão bibliográfica sobre a história da leitura no mundo e no Brasil, e procurar refletir sobre a história da leitura e

do leitor e a constituição desse leitor em consonância à interação com as leituras impressas e virtuais sob a perspectiva da pesquisa histórica.

As (r)evoluções da leitura: as diferentes materialidades do livro e as novas maneiras de ler

Desde o seu nascimento o homem estabelece uma conexão com o mundo ao seu redor. Essa relação contribui para a sua formação como indivíduo ciente de suas responsabilidades perante a sociedade. Assim, a prática da leitura e a formação do leitor estão profundamente interligados com as vivências do indivíduo.

Ao ler, o indivíduo está atribuindo novos significados e interpretações ao texto, que podem diferir dos sentidos de quem escreveu. Esta significação está relacionada à compreensão de mundo, tanto de quem lê, quanto de quem escreve. Portanto, podemos afirmar que o ato de ler vai além da escrita, porque os sentidos, o contexto, o tempo-espaço e o conhecimento de mundo são diferentes para o escritor e para o leitor. Chartier (1991, p. 178) reforça esse entendimento quando afirma que

É preciso considerar também que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos. [...] Os que podem ler os textos, não os lêem de maneira semelhante, e a distância é grande entre os letrados de talento e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que lêem para poder compreender, só se sentindo à vontade frente a determinadas formas textuais ou tipográficas. (CHARTIER, 1991, p. 178).

Ainda de acordo com Chartier (1998, p. 77), “[...] a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados” e está “[...] cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas da leitura” (CHARTIER, 1998, p. 77), ou seja, cada leitor interpreta o texto de formas distintas, considerando seu conhecimento e experiência de mundo.

Certeau (1998) complementa essa visão quando afirma que o ato de ler não é uma atitude passiva, pois cada leitura difere da outra, o que resulta em uma infinidade de significações. Essa pluralidade de significados representa, para cada leitor, diferentes apropriações e produções de conhecimento, ou seja, segundo a interpretação de Certeau (1998, p. 264-265, grifo do autor), o leitor “inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a ‘intenção’ deles”.

Diante do exposto, na perspectiva histórica, é importante situar a leitura desde a Antiguidade até o século XXI, para compreender o contexto da leitura no mundo e as práticas culturais, seus usos e formas no Brasil.

Consequentemente, analisar a história da leitura e suas práticas, evidencia o contraste existente entre leitores e não leitores, entre letrados e não letrados, deixando à mostra as diferentes habilidades que cada grupo possui em relação a compreensão, apropriação e representação das variadas formas de ler.

De acordo com Darnton (2010), o ser humano aprendeu a escrever por volta de 4.000 anos a. C., sendo a escrita considerada o avanço tecnológico mais importante da história da humanidade, exercendo influência nas relações entre o homem e o passado.

Manguel (1997) considera que o ato de ler é consequência indissociável da invenção da escrita, ou seja, com os caracteres mnemônicos surgiram os primeiros leitores, que eram capazes de compreender e interpretar os escritos sem a necessidade de uma pessoa para memorizar e posteriormente transmitir oralmente a informação. A escrita possibilitou que a informação fosse imaginada, anotada e passada adiante para além do tempo e do espaço.

Os rolos, como o pergaminho ou papiro, não permitiam ao leitor fazer anotações durante a leitura, que precisava mobilizar as duas mãos para desenrolar e segurá-los. Assim, ao autor era possível ditar suas reflexões sobre o texto, apontamentos, notas a um escriba (CHARTIER, 1998). Nos séculos II e III, ler em Roma, significava ler um rolo de papiro (CHARTIER e CAVALLO, 1998).

Mas foi por volta do século I que apareceu em território romano uma nova materialidade para os textos, o códice. A organização do texto em folhas dobradas, numeradas e encadernadas revolucionou a maneira como o leitor se relacionava com o texto, pois exigia apenas uma mão para seu manuseio, permitindo, inclusive, efetuar anotações às margens do livro (MANGUEL, 1997). Além da facilidade de manuseio, o códice ultrapassou fronteiras entre o antigo e o medieval, propiciando novas formas de leitura e escrita, inconcebíveis até então (CHARTIER, 1998).

Nesse aspecto, o códice também trouxe um novo conceito da leitura. Anteriormente, a leitura em rolo era fragmentada devido à estrutura do rolo que permitia uma quantidade limitada de texto. Uma obra era dividida em vários rolos e nem sempre os leitores tinham acesso à obra em sua integralidade. Com o códice, a leitura completa do texto se tornou possível (CHARTIER e CAVALLO, 1998).

Para Chartier (2014), a história da leitura está associada às revoluções que afetaram diretamente a relação do homem com o texto, no entanto, essas revoluções da leitura não representam uma ligação direta com a invenção da imprensa ou com as transformações da impressão.

A primeira revolução da leitura, de acordo com Chartier (2014), refere-se ao processo que levou um número crescente de leitores, durante a Idade Média, a adotar a leitura silenciosa, puramente visual e a abandonar a “[...] prática da leitura necessariamente oral, na qual ler em voz alta era indispensável para a compreensão do significado” (CHARTIER, 1999, p. 23), o que permitiu uma nova maneira do leitor relacionar-se com o texto e com a escrita.

Na leitura silenciosa, o leitor podia estabelecer uma nova relação entre o livro e as palavras. O texto, protegido por sua capa dos olhares estranhos, fornecia ao leitor um sentimento de posse e de intimidade independentemente do lugar em que estivesse (MANGUEL, 1997).

Nas pesquisas de Manguel (1997) e Chartier e Cavallo (1998), a leitura oralizada era, necessariamente, uma condição para que houvesse compreensão e atribuição de sentido ao texto. De maneira que, depois da invenção da imprensa por Gutenberg, a leitura em voz alta passou a ser atribuída aos analfabetos e iletrados, que precisavam oralizar para compreender o texto.

A evolução do livro, desde o códice até o formato em brochuras que conhecemos e, a invenção da imprensa por Gutenberg no século XV, foram elementos que favoreceram e ampliaram o interesse da sociedade pela leitura e o entendimento sobre quem tinha direito a ler e escrever começou a mudar gradativamente. Para Darnton (1990), os estudos sobre a história do livro contribuíram para situar “o quê”, “quem”, o “onde” e o “quando” da leitura. Segundo o autor, os estudos sobre história da leitura focalizaram questões mais complexas, sobre o “porque” e o “como” as pessoas leem.

De acordo com Chartier (1999), a segunda revolução ocorreu antes da revolução industrial, durante o século XVIII, que foi caracterizada pelo aumento de publicações, como livros de pequeno formato e jornais, além da criação de instituições voltadas para a leitura, como bibliotecas e clubes do livro, que permitia ao leitor, a possibilidade de ler sem ter a necessidade de comprar e, conseqüentemente, propiciou a formação de novos leitores.

A imprensa favoreceu o desenvolvimento de novos gêneros textuais e, como resultado, novas práticas de leitura. Em uma dessas práticas, classificada como leitura “intensiva”, o leitor possuía um *corpus* limitado e fechado de livros que eram “[...] lidos e relidos, memorizados e recitados, compreendidos e decorados, transmitidos de geração a geração” (CHARTIER e CAVALLO, 1998, p. 28).

O leitor “extensivo” foi outra prática de leitura considerada de acumulação, ou seja, o leitor possui uma obsessão pela leitura, ele “[...] consome impressos numerosos, diferentes, efêmeros; ele os lê com rapidez e avidez; submete-os a um olhar crítico que não subtrai mais

nenhum domínio à dúvida metódica. [...] daria assim lugar a uma leitura livre, desenvolta, irreverente” (CHARTIER e CAVALLO, 1998, p. 28).

O leitor da Renascença, caracterizada pela leitura erudita, utilizou uma técnica de “não-lugares”, que consistia na leitura de vários livros ao mesmo tempo, sendo que o leitor copiava “[...] citações que leu e observações que tinha feito ou coletado sob uma série de tópicos, que permitiam o reaproveitamento das informações e exemplos acumulados para a produção de novos textos” (CHARTIER, 1999, p. 25).

Durante o século XIX, surgem as novas categorias de leitores, como crianças, mulheres e trabalhadores, além da diversidade de impressos que favoreceu a alfabetização na Europa na segunda metade do século XIX e ampliou as práticas de leitura na sociedade contemporânea. De um lado, a imposição de normas escolares define “[...] um ideal único, controlado e codificado, da leitura legítima e, de outro, a extrema diversidade das práticas próprias a cada comunidade de leitores, esteja ela desde muito familiarizada com o escrito, ou seja ela recém-chegada ao papel impresso” (CHARTIER e CAVALLO, 1998, p. 36). Os autores reforçam que os leitores liam de forma diferente, tanto nos Antigos Regimes ocidentais quanto na Idade Média e, no século XIX, a história da leitura entra na era da sociologia das diferenças.

Em 1808, com a vinda da família Real para o Brasil, iniciou-se um processo de modernização cultural que, relacionada à implantação da imprensa régia, permitiu a expansão e circulação de impressos (ABREU, 2010). Essa expansão, associada ao interesse das pessoas em acompanhar a política e a vida da nobreza, propiciou o gradativo aumento da alfabetização e, conseqüentemente, do interesse pela leitura (EL FAR, 2006).

Com o fim da censura prévia, no início de 1820, outras tipografias passaram a funcionar, o que permitiu que o livro se tornasse “[...] um objeto conhecido no cotidiano da corte como também um item fundamental no processo de civilização do nosso país” (EL FAR, 2006, p. 17).

Lajolo e Zilberman (1998, p. 16) reforçam que “[...] a propagação da leitura depende ainda de uma valorização positiva do lazer, já que os livros constituíram uma das primeiras manifestações baratas e acessíveis de entretenimento”, portanto, podemos afirmar que adquirir gosto pela leitura está relacionado com o prazer que a leitura proporciona ao leitor.

Mas, de acordo com Mendes (2013), o jornal foi o veículo de informação mais acessível para a sociedade do século XIX e, a partir da veiculação de impressos como meio de entretenimento, como a leitura de romances em forma de folhetins diários, o interesse por esse tipo de leitura incentivou a formação de novos leitores. Mendes (2013) salienta essa ideia quando afirma que:

O romance em folhetim passa a ser consumido por um público que busca entretenimento para um dia exaustivo. Com um agravamento das tensões no enredo, que vão progressivamente aumentando; o suspense do romance-folhetim é mantido capítulo a capítulo afim de que o leitor fique cativo à expectativa pelo final da narrativa. Essas longas histórias em fatias passam a ser encomendadas pelos jornais e, localizam-se inicialmente “ao rés-do-chão”, nos rodapés das páginas (MENDES, 2013, p. 2).

Apesar da expansão dessas publicações no Brasil, até fins do século XIX, apenas uma minoria da população tinha acesso à escolarização, que era restrita às elites e aos homens livres de vilas e cidades e, foi ao longo do século XX, com o processo de democratização da educação, que essa situação mudou gradativamente. Até a década de 1950, o analfabetismo atingia mais da metade da população (UNESCO, 2008).

Com o aumento das instituições de ensino na década de 1960, houve uma intensificação nos estudos sobre analfabetismo e interesse por programas de fomento à leitura (GNERRE, 1991).

Com a criação de instituições como a Fundação do Livro Escolar, em 1966, e a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 1968, associada aos investimentos da iniciativa privada em materiais de leitura (KNUPELL, 2006), houve um crescimento do mercado do livro registrado durante a década de 1970 (CORDEIRO, 2018).

Durante a década de 1980, os estudos sobre a história do livro e da leitura, sob a vertente da Nova História Cultural, passaram a ser tema recorrente, aumentando paulatinamente nos anos subsequentes. A abertura de novos programas de pós-graduação no país também foi responsável por esse aumento, principalmente nos primeiros anos do século XXI.

Segundo Chartier (2014), a terceira revolução da leitura está associada ao mundo dos textos eletrônicos, ou como são mais conhecidos, os textos digitais, nos quais o leitor pode intervir no texto, sendo o computador um instrumento que contribui para alterar o relacionamento do leitor com a cultura escrita. Essa mudança de paradigma força o leitor a ter novas práticas de leitura e novas atitudes, pois a qualquer tempo, pode intervir no texto (CHARTIER, 1999).

As revoluções da leitura na visão de Chartier e Cavallo (1998), provocaram profundas mudanças na maneira do leitor se relacionar com o texto e estabeleceu novas conexões para a constituição do leitor atual que, em consonância com as TIC, possibilitaram novas práticas de leitura.

Para Darnton (2010), houve quatro mudanças significativas para a história do livro: 1) a invenção da escrita por volta de 4.000 a. C.; 2) a substituição do pergaminho pelo códice, com

páginas em oposição aos rolos; 3) a invenção da imprensa por Gutenberg no século XV; 4) a comunicação eletrônica, em meados do século XX, a partir da ARPANET em 1969.

Darnton (2010) sinaliza o quanto essas mudanças ganharam velocidade nos últimos anos:

[...] da escrita ao códice foram 4300 anos; do códice aos tipos móveis, 1150 anos; dos tipos móveis à Internet, 524 anos; da Internet aos buscadores, dezessete anos; dos buscadores aos algoritmos de relevância do Google, sete anos; e quem pode imagina o que está por vir no futuro próximo? (DARNTON, 2010, p. 41).

A partir da terceira revolução da leitura sinalizada por Chartier (2014), é importante trazer as classificações de leitores, que segundo o entendimento de Santaella (2004), há três tipos: o contemplativo, o movente e o imersivo. O leitor contemplativo tem o hábito da contemplação, da meditação, do livro impresso e da imagem expositiva. Surgiu a leitura silenciosa, obrigatória nas bibliotecas, durante o Renascimento e perdura até meados do século XIX. O leitor movente é aquele que lê o mundo em movimento, a leitura ocorre em um ambiente dinâmico, misturando diferentes signos. Surgiu com a expansão do jornal impresso, do universo da fotografia e do cinema e mantém suas características com a revolução eletrônica e da comunicação. O leitor imersivo agrega as características do leitor movente com a virtualidade e convive com a manipulação de textos eletrônicos, em um universo de signos evanescentes.

Ainda segundo Santaella (2004), há três tipos de navegadores de redes de comunicação: o novato, o leigo e o experto. Os leigos utilizam a rede poucas vezes, são lentos e hesitantes, e utilizam repetidas operações de busca. Os novatos também possuem dificuldades e insegurança na navegação e demonstram impaciência em relação ao tempo. Os expertos conhecem a rede, navegam com segurança e foco, dominam as ferramentas digitais.

A partir das definições de leitores e navegadores de Santaella (2004), podemos afirmar que o leitor imersivo e o navegador experto possuem as características da geração Z¹, por terem nascidos em uma era de avanços significativos na tecnologia da informação. A geração Z, composta por indivíduos considerados nativos digitais, são pessoas altamente familiarizadas com a Internet, com a telefonia móvel, com mensagens instantâneas, por estarem sempre conectados e possuírem uma biblioteca completa em seus bolsos (PRENSKY, 2001).

Conseqüentemente, ao analisar a quarta edição da pesquisa 'Retratos da Leitura no Brasil' (FAILLA, 2016), as respostas sinalizam que estamos diante de leitores imersivos e navegadores expertos: 52% dos pesquisados informaram que utilizam a Internet para lerem

¹ Geração Z compreende os indivíduos nascidos em torno dos anos 1994 a 2010 (TAPSCOTT, 2010).

notícias e obter informações em contraposição ao pequeno índice de leitores tradicionais de jornais (16%) e livros (15%) e entre os suportes mais utilizados para leitura, 56% representam os celulares ou *smartphones*², sendo este o dispositivo de maior preferência; 49% fazem uso da leitura no computador e; 18% utilizam o *tablets*³.

Esses dados corroboram a ‘30ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas’ (BRASIL..., 2019), realizada em 2019, pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP), que ao analisar a quantidade de celulares ativos no país, descobriu que são 230 milhões com destaque para o *smartphone*, e 180 milhões para computadores, notebooks e *tablets*, representando um aumento de 10 milhões em relação a 2018.

Conforme o exposto, na sociedade digital em que vivemos, o ato de ler tem provocado uma nova maneira de apropriação do conhecimento, ou seja, a interatividade proporcionada pelo hipertexto⁴ tem contribuído para a prática de uma leitura não-linear e, muitas vezes, fragmentada. Tal fato sinaliza que, ao navegar pela Internet, segundo Almeida (2008, p. 91), o leitor:

[...] certamente não lerá da mesma forma que lê um livro impresso. A enorme quantidade de informação e as limitações da tecnologia expõem um stress constante. O leitor navegador tem o mundo ao alcance do clique do mouse. [...] Basta o texto se tornar levemente monótono para que o leitor dirija-se a outras paragens, provavelmente para nunca mais voltar. (ALMEIDA, 2008, p. 91)

Nessa mesma linha, Chartier (2014, p. 32) afirma que a “leitura diante da tela é uma leitura descontínua, segmentada, ligada mais ao fragmento que à totalidade”, dificultando a percepção do leitor em reconhecer a obra como uma obra, tornando a leitura singular (CHARTIER, 2002). Para o autor,

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defronta o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é

² *Smartphone* é uma palavra inglesa que significa “telefone inteligente” e combina as funcionalidades de computadores e telefones celulares. Possui sistema operacional e programas específicos, denominados aplicativos, que permitem a execução de diversas atividades e, a principal característica é a facilidade de conexão a redes de dados, como a Internet (Nota das autoras).

³ O *Tablet* é um aparelho que possui funcionalidades similares ao computador portátil e *smartphones*, muito utilizado para leitura, entretenimento, organização pessoal. Possui sistema operacional e tela sensível ao toque (*touchscreen*), o que descarta a necessidade de teclado e mouse. Sua espessura fina e formato lembra uma prancheta (Nota das autoras).

⁴ O termo hipertexto foi criado por Ted Nelson em 1965, cujo conceito é o de relacionar informações que complementam o texto principal. No meio digital esses relacionamentos são denominados interligações, e propiciam acesso à informação de maneira flexível e não-linear, que ocorre por meio de termos destacados no texto principal, oferecendo explicação, dados extras, indicação de fontes e outros, que complementam um determinado assunto ou termo (BEIGUELMAN, 2003; PAIVA; NASCIMENTO, 2009).

organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente, visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler (CHARTIER, 1998, p. 12-13).

E complementa esse entendimento quando analisa a questão das interrelações do texto no mundo digital.

O hipertexto e a hiperleitura que ele permite e produz transformam as relações possíveis entre as imagens, os sons e os textos associados de maneira não linear, mediante conexões eletrônicas, assim como as ligações realizadas entre os textos fluidos em seus contornos e em número virtualmente ilimitado. Nesse mundo textual sem fronteiras a noção essencial torna-se a do *elo*, pensado como a operação que relaciona às unidades textuais recortadas para a leitura. (CHARTIER, 2002, p. 108-109, grifo do autor).

Para Eco e Carrière (2010), mesmo vivendo em uma sociedade na qual o digital tornou-se presente em várias atividades da vida humana, a contribuição social que o livro possui continua forte, pois, muito longe de acabar, o livro continua formando leitores, mesmo que depois, esses leitores prefiram outros suportes.

Conseqüentemente, a revolução do texto eletrônico também promoveu mudanças quando abordamos o tema biblioteca. Tradicionalmente, a imagem que se tem da biblioteca é de um grande espaço com uma infinidade de estantes repletas de livros antigos e empoeirados. De acordo com Chartier (2014) e Manguel (1997), a Biblioteca de Alexandria representou o desejo ardente de completude, ou seja, o sonho da biblioteca universal, detentora de todo o conhecimento do mundo armazenado em um único lugar. Historicamente, essa visão vem acompanhada da ideia do sagrado, no qual o conhecimento é privilégio de poucos, ou seja, o acesso à leitura e a escrita era restrita aos padres, nobres e ricos.

A mudança da materialidade do texto impresso para sua representação eletrônica rompeu com a limitação das paredes da biblioteca. O sonho da biblioteca universal ficou mais próximo de se concretizar, mas romperia com a cultura textual com a qual esteve associada durante os últimos dezessete ou dezoito séculos (CHARTIER, 2014).

A evolução das bibliotecas aponta principalmente para seu acervo. Rolos de papiro e pergaminho foram por muito tempo, os principais materiais, sendo substituídos pelos códices e, na sequência, por livros impressos. Outros suportes passaram a integrar as bibliotecas do começo do século XX, como rolos de filmes, microfilmes e discos. Com o advento da informática a partir da década de 1960, materiais como disquetes (inicialmente de 8 polegadas,

depois para 5,5 polegadas e, por fim, 3.5 polegadas) e fitas magnéticas passaram a compor o acervo. E, a partir da década de 1990, foram os CD-ROMs e DVDs.

A forma de recuperar a informação também mudou: de catálogo impresso ao eletrônico, da catalogação em fichas para base de dados. Consultar catálogos, acessar conteúdos e ler textos remotamente tornou-se realidade. As bibliotecas tradicionais, para acompanhar essa evolução proporcionada pelas TIC, passaram a ofertar para sua comunidade de usuários, as também chamadas bibliotecas sem paredes, ou seja, as bibliotecas digitais ou virtuais, que são bibliotecas que não existem fisicamente.

As características das bibliotecas digitais e virtuais são semelhantes, porém há diferenças que precisam ser evidenciadas. De acordo com Waters (1998), bibliotecas digitais:

[...] são organizações que fornecem os recursos, incluindo a equipe especializada, para selecionar, estruturar, oferecer acesso intelectual, interpretar, distribuir, preservar a integridade e garantir a persistência, ao longo do tempo, das coleções de obras digitais, para que sejam prontamente e economicamente disponível para uso por uma comunidade definida ou conjunto de comunidades (WATERS, 1998, tradução nossa).

Se omitirmos a expressão “obras digitais”, essa mesma definição de Waters, pode ser aplicada para todas as demais tipologias de bibliotecas, o que as diferencia são suas especificidades.

A Biblioteca Virtual para existir necessita de plataforma desenvolvida especificamente para essa finalidade, depende da tecnologia da realidade virtual para que o material possa ser acessado e, além da plataforma, requer o uso da Internet. O acesso também, na maioria dos casos, é restrito a um grupo de usuários previamente cadastrados, pertencente a uma comunidade específica.

Para melhor compreensão, o Quadro 1 apresenta as principais características das bibliotecas eletrônicas, digitais e virtuais, no entanto, na bibliografia produzida sobre o assunto, não há unanimidade em relação aos conceitos. São apresentadas as conceituações mais recorrentes.

⁵ A chamada biblioteca virtual foi uma visão futurística feita por Vannevar Bush, nos anos 1940, quando o mesmo desenvolveu a ideia denominada Memex, que seria um sistema automatizado e teria uma série de características que somente foram alcançados nos anos 1990. Variações sobre o mesmo tema foram feitas por Ted Nelson quando desenvolveu o conceito de ‘Xanadu’, Alan Kay com o seu *Dynabook* e, por último, por F. W. Lancaster com a sua *paperless library* (CUNHA, 1994, p. 186).

Quadro 1 – Características de Biblioteca Eletrônica, Biblioteca Digital e Biblioteca Virtual

Tipo	Conceito
Biblioteca Eletrônica	Refere-se aos processos básicos da biblioteca que são de natureza eletrônica, com necessidade de uso de computadores para operacionalizar processos e serviços (catalogação, indexação, buscas, empréstimos). Permite a construção de índices de forma automática, disponibiliza catálogos on-line, além de disponibilizar textos completos e facilita o intercâmbio de documentos entre instituições.
Biblioteca Digital	Caracterizada pela disponibilização de materiais que existem apenas em forma digital, mesmo que em diferentes meios de armazenagem como discos óticos ou magnéticos. Além de permitir acesso simultâneo, os documentos podem ser compartilhados e acessados remotamente a um custo relativamente baixo.
Biblioteca Virtual	Biblioteca Virtual é caracterizada pela disponibilização de materiais exclusivamente em formato virtual e depende de recursos de tecnologia da realidade virtual, computadores, Internet e de plataforma específica que reproduz um ambiente de biblioteca, sendo possível pesquisar, selecionar livros, abri-lo, ler e, ainda fazer anotações. A biblioteca virtual é composta por materiais que existem apenas no meio virtual, não sendo possível tocar e folhear fisicamente. O material pode ser acessado simultaneamente e remotamente. Anotações e trechos podem ser compartilhados, mas a visualização do material na íntegra depende da utilização da plataforma de realidade virtual.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Rosetto (1997), Marchiori (1997), Ohira e Prado (2002).

Conforme exposto, a biblioteca virtual se torna mais restritiva, pois depende de uma plataforma de realidade virtual para acessar seu conteúdo, o mesmo não se aplica à biblioteca digital.

Paralelamente à evolução das bibliotecas, o leitor, ao ler na realidade digital, não o faz de modo isolado, ele interage simultaneamente com textos de diferentes perspectivas. A interatividade que a leitura digital fornece tornou-se usual e, até mesmo, necessária para a apropriação do conhecimento.

[...] Ler sobre uma tela não é ler um códex. Se abre possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso, ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais. Se as revoluções da leitura precedentes fizeram-se sem mudar as estruturas fundamentais do livro, não é isso que irá acontecer em nosso mundo contemporâneo. A revolução iniciada é, antes de tudo, uma revolução dos suportes e formas que transmitem o escrito. (CHARTIER, 1998, p.100-101)

Considerando que o leitor ao ler em tela, o faz de uma forma singular e não linear, a questão que Darnton (1990) levantou continua atual e pode ser aplicada a esse leitor digital: “[...] como leitores mutáveis interpretam textos variáveis?”. Essa questão permite uma série de interpretações em relação às práticas de leitura desse leitor-navegador.

Considerações finais

A partir dessa revisão bibliográfica, pode-se afirmar que a história da leitura representa a constituição de diferentes práticas de leituras que tem passado por transformações significativas ao longo dos anos, originárias, principalmente, das mudanças nos suportes de leitura.

O perfil do leitor em pleno século XXI está intimamente relacionado ao uso e à evolução das TIC, ao uso do *smartphone* com informações acessíveis ao simples toque dos dedos, ao rápido acesso às bibliotecas disponíveis tanto na tela do computador, quanto em *tablet* ou aparelhos celulares.

Salienta-se que, ao analisar a evolução dos diferentes suportes de leituras ao longo dos séculos, foi durante o século XX que ocorreu as mudanças que romperam com a materialidade do texto impresso, como a leitura em tela e em filmes. Destaca-se a necessidade de estudar como os leitores tem se apropriado do conhecimento a partir de leitura digitais e como toda a interatividade do hipertexto tem contribuído para a formação de um leitor-navegador com olhar crítico e consciente de suas responsabilidades para com a sociedade.

A partir dessa revisão, evidencia-se que o leitor-navegador, tendo diante de si as facilidades proporcionadas pelas TIC, pode ser considerado como um leitor dispersivo, pois a leitura fragmentada que o envolve no mundo digital pode não ser suficiente para transformá-lo em um leitor proficiente, que constrói sentidos e mobiliza diferentes saberes para compreender a materialidade do texto, o contexto de sua produção e as apropriações da leitura. A interação do leitor com a leitura mostra-se fugaz e supérflua ao considerar a gama de possibilidades de leitura do hipertexto.

Além dessa questão, vale ressaltar que no mundo mutável que o meio digital propicia, o leitor-navegador precisa atentar-se para a fidedignidade das informações e na sua relação com a verdade.

Referências

- ABREU, M. Duzentos anos: os primeiros livros brasileiros. In: BRAGANÇA, A; ABREU, M. **Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: EdUnesp, 2010. p. 41-65.
- ALMEIDA, R. Q. de. O leitor navegador (II). In: SILVA, E. T. da (coord.). **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 89-106.
- BEIGUELMAN, G. **O livro depois do livro**. São Paulo: Peirópolis, 2003. Disponível em: http://www.desvirtual.com/thebook/o_livro_depois_do_livro.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.
- BRASIL tem 230 milhões de smartphones em uso: entre smartphones, computadores, notebooks e tablets, país tem dois dispositivos por habitante. **Época Negócios**, São Paulo, 26 abr. 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/04/brasil-tem-230-milhoes-de-smartphones-em-uso.html>. Acesso em: 28 maio 2019.
- CHARTIER, A.-M. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura: que balanço? In: MORTATTI, M. do R. L. (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 49-67.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.
- CHARTIER, R. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 19-31. (Coleção História da Leitura).
- CHARTIER, R. Ler a leitura. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (Orgs.). **História do ensino da leitura e escrita**. São Paulo: UNESP, 2014. p. 21-41.
- CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.
- CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.
- CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Ática, 1998.
- CERTEAU, M. Ler: uma operação de caça. In: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 259-273.
- CORDEIRO, M. B. da S. Políticas públicas de fomento à leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, out./dez. 2018, p. 1477-1497. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-2175-623675138.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2019.

CUNHA, M. B. da. As tecnologias de informação e a integração das bibliotecas brasileiras. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 23, n. 2, p. 182-189, maio/ago. 1994. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/545/545>. Acesso em: 15 jun. 2019.

DARNTON, R. **A questão dos livros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DARNTON, R. **O beijo de Lamourette**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ECO, U.; CARRIÈRE, J.-C. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

EL FAR, A. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

Disponível em:

http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

GNERRE, M. Considerações sobre o campo de estudo da escrita. In: GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 25-80.

KNUPELL, M. A. C. História da leitura: do prólogo à inspiração. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS - HISTEDBR, 7., 2006, Campinas. **Anais...** Campinas: HISTEDBR, 2006. Tema: Navegando na História da Educação Brasileira.

Disponível em:

www.histedbr.fe.unicamp.br/acer.../Maria%20aparecida%20crissi%20knuppel.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCHIORI, P. Z. “Ciberteca” ou biblioteca virtual: uma perspectiva de gerenciamento de recursos de informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 114-124, maio/ago. 1997. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/download/696/705>. Acesso em: 15 jun. 2019

MENDES, J. Y. T. Jornal do Pará: narrativas ficcionais ao rés-do-chão. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 14.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 4., 2013, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2013, p. 1-8. Disponível em: www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_2490.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

OHIRA, M. L. B.; PRADO, N. S. Bibliotecas virtuais e digitais: análise de artigos de periódicos brasileiros (1995/2000). **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 61-74, jan./abr. 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ci/v31n1/a07v31n1.pdf. Acesso em: 4 abr. 2019.

PAIVA, V. L. M. de O. e; NASCIMENTO, M. do. Hipertexto e complexidade. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 519-547, set./dez. 2009. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322009000300005>. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/05.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

PRENSKY, M. Digital Native, digital immigrants. **On the horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1-6, out./2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

ROSETTO, M. Os novos materiais bibliográficos e a gestão da informação: livro eletrônico e biblioteca eletrônica na América Latina e Caribe. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 26, n. 1, p. [1-17], jan./abr. 1997. Disponível em:
<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/753/780>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília, DF: UNESCO, 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162640_por. Acesso em: 28 abr. 2019.

WATERS, D. J. What are digital libraries? **CLIR Issues - Council on Library and Information Resources**, n. 4, jul./ago. 1998. Disponível em:
<https://www.clir.org/1998/07/clir-issues-number-4/>. Acesso em: 16 jun. 2019.

A HISTÓRIA ORAL COMO MÉTODO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Murilo César de Carvalho Pereira (UEMS/Paranaíba – muriloccpereira@hotmail.com)
 Ademilson Batista Paes (UEMS/Paranaíba – abpaes@yahoo.com.br)

INTRODUÇÃO

Ao se propor uma abordagem metodológica por meio da História Oral (HO), os historiadores e pesquisadores devem levar em consideração alguns fatores importantes para que sua execução seja feita da melhor forma possível. Respeitar o local de fala do indivíduo é sem dúvida um fator primordial na produção da fonte oral, transmitindo uma legitimidade ao trabalho que não poderia ser conquistado por outro meio.

Entretanto é imprescindível frisar, que na intencionalidade das pesquisas, não se pretende criar ou dizer que no decurso historiográfico o roteiro que as permeiam são exatamente do modo como se propõe. Pelo contrário, utiliza-se a história, da forma como defende Adorno (1995): “[...] qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância

frente a essa meta” (p. 119). Sendo assim, qualquer proposição posta no decorrer dos estudos busca articular o passado e o presente destas histórias e não os conhecer de como de fato foram.

Considera-se importante constituir as reminiscências das memórias, entendendo-as num contexto social e que trás sem duvidas um efeito dominó nas decisões tomadas no decurso de suas vidas. As inferências que se fazem presente, influenciaram suas ações tanto na vida pessoal como na profissional e balizam justamente os objetivos propostos e expressos neste trabalho.

As memórias constituídas das vivências, sentimentos e emoções, são imprescindíveis quando queremos compreender uma história de vida. Memórias únicas e significativas transcendem o tempo e nos levam a reviver e redescobrir caminhos há tempos esquecidos.

Tão importante quanto um “documento oficial” ⁶, a produção de documentos orais por meio das histórias vividas e narradas, nos conduz a um mar de possibilidades, de signos e aprendizados, proporcionando o entendimento e até mesmo mais indagações de questões culturais de uma sociedade.

A HO pode ser entendida como um método, uma vez que busca produzir interpretações sobre os referidos processos históricos que só é possível de se alcançar através das pessoas que participaram ou testemunharam algum tipo de evento (FREITAS, 2006).

Sendo a fonte oral produto de uma expressão narrativa, o termo história empregada ao método ganha um significado ao expressar um discurso inerente ao passado. Por conseguinte, a expressão “história oral” remete-se tanto ao historiador que ouve e ao entrevistado que voz narra, traduzindo, é o que ambos fazem juntos no momento da entrevista. (PORTELLI, 2011).

Metodologia

Deste modo, para a construção deste trabalho, buscou-se apoio nos estudos e metodologia proposta pelo Núcleo de Estudos em História Oral – Universidade de São Paulo NEHO/USP e em apontamentos feitos pelo professor e historiador José Carlos Sebe Bom Meihy, pelas historiadoras Verena Alberti e Marieta de Moraes Ferreira estudiosos da HO no Brasil, bem como o italiano Alessandro Portelli e o britânico Paul Thompson, famoso teórico da área. Pois além de contribuírem ricamente para a construção dos pilares que sustentam a metodologia proposta, foram de fundamental importância para a construção do conhecimento do pesquisador que voz escreve.

Discussão

⁶ Entende-se aqui: Leis, Decretos, Pareceres, etc. promulgados pelo governo.

Ao estabelecer uma relação entre a pesquisa a ser realizada e a HO, é importante propor aos trabalhos os direcionamentos da HO sendo ela HO de vida⁷, temática⁸ ou tradição oral⁹ e sua operação deve centrar-se na concepção de HO pura¹⁰ ou híbrida¹¹, a fim de produzirmos as fontes orais que representassem o universo das pesquisas e dos estudos, pois como aponta Meihy (2015): “[...] é recomendável não pensar que a história oral serve exclusivamente para “tapar buracos documentais”. Pelo contrário, relevar o valor das narrações como forma de vê-las “em si” é modo saudável de considerar a história oral” (p.25).

Sendo assim, considerar a HO como produtora de fontes orais, documentais e de conhecimentos é aceitar suas limitações e suas subjetividades como algo favorável ao se fazer história.

Estabelecer esse elo entre as narrativas apresentadas não só transpõe o conceito de individualidade, mas elabora uma essência de coletividade, tão importante quando trabalhamos com a HO temática. Para Meihy (2015, p. 27/28):

O que se chama de “grupal”, “cultural”, “social” ou “coletivo” em história oral é o resultado de experiências que vinculam umas pessoas às outras, segundo pressupostos articuladores de construção de identidades decorrentes de suas memórias expressadas em termos comunitários. [...] Assim, as experiências de cada um são autênticas e se relacionam às demais por meio da construção de uma identidade comum. [...] O que garante unidade e coerência às entrevistas enfileiradas em um mesmo conjunto é a repetição de certos fatores que, por fim, caracteriza a memória coletiva. [...] Nesse sentido, a história oral é sempre social. Social, sobretudo porque o indivíduo só se explica na vida comunitária. Daí a necessidade de definição dos ajustes identitários culturais.

Em síntese a memória é a nossa identidade, ela guarda nossas diversas experiências nos fala sobre quem somos e sobre o mundo a nossa volta e partindo do convívio social, das experiências e convivências com nossos pares é que construímos nossas lembranças que serão acessadas mais tarde pela memória, permitindo a reunião desse universo social que é em base a essência da história.

⁷ Na história de vida é feita a reconstituição do passado, efetuado pelo próprio indivíduo. Esse relato que não é necessariamente conduzido pelo pesquisador, pode abranger a totalidade da existência do informante. Para tanto, seriam necessárias inúmeras horas de gravação (FREITAS, 2006, p. 21).

⁸ Com a História Oral temática, a entrevista tem caráter temático e é realizada com um grupo de pessoas, sobre um assunto específico. Essa entrevista – que tem característica de depoimento – não abrange necessariamente a totalidade da existência do informante (FREITAS, 2006, p. 21).

⁹ A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para a outra. [...] Além disso, a tradição inclui os depoimentos como as crônicas orais de um reino, genealogias, literatura oral, etc. Nessas sociedades, a tradição assume diferentes funções, que podem ser religiosas, litúrgicas, na realização de rituais, jurídicas, estéticas, didáticas, históricas e míticas (FREITAS, 2006, p. 19,20,21).

¹⁰ A história oral temática pura deve promover debates com redes capazes de nutrir opiniões diversas (MEYHI, 2015, p. 38).

¹¹ História oral híbrida, precisa se mesclar com outras fontes, que, enfim, rebaixam tanto seu uso como código (oral) específico quanto seu valor como documento original (MEYHI, 2015, p. 38).

De acordo com Thompson (1992, p. 22).

O desafio da história oral relaciona-se, em parte, com essa finalidade social essencial da história. [...] A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior [...].

Conforme o autor, ao dar voz a um grupo e possibilitar que o mesmo conte sua história é possível uma nova abordagem e uma visão mais ampla do passado, que é interpretada por aquele que vos narra.

Compreender os conceitos que sondam os aspectos entre história e memória permitem ao pesquisador, principalmente aquele que trabalha com história da educação, chegar a uma legitimação dessas narrativas, principalmente à aquelas que tratam sobre uma temática específica ou uma classe.

Os trabalhos galgados pelo historiador permeiam um campo e produção de conhecimento, nutrindo-se de teorias, pistas, vestígios, fontes, auxiliando percepção sobre as ações humanas no tempo e no espaço (PESAVENTO, 2003).

De acordo com Bastos e Stephanou (2009, p.417,418):

O historiador/pesquisador constrói os indícios como dados de pesquisa, mediado pela teoria, pela cultura, por sua subjetividade e pelo espaço da verdade de seu tempo. [...] As pistas, as marcas, os documentos, são fragmentos que não possuem uma verdade inerente, pronta a ser desvelada pelo pesquisador. A partir da operação particular de transformar vestígios em dados de pesquisa, o historiador/pesquisador produz um discurso, uma narrativa que constitui sua leitura do passado. Isto é importante porque a memória, não sendo história, é um dos indícios, documento, de que se serve o historiador para produzir leituras do passado, do vivido, do sentido, do experimentado pelos indivíduos e daquilo que lembram e esquecem, a um só tempo.

O discurso subjetivo intrínseco à HO narrada pelo sujeito, torna-se também um discurso subjetivo carregado pela leitura que o próprio historiador/pesquisador faz de seu entendimento do passado. Cabe ressaltar mais uma vez, que verdade não há, e nem se pretende criar uma, mas sim expor essa história nua e crua para ganhar os sentidos que ela própria produz.

Ainda segundo as autoras Bastos e Stephanou (2009, p.420), estabelecem também o seu conceito de memória:

A memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa,

não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, ressignificamos nossa vida. Esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a Memória, os atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente. Assim, a memória, tecida de lembranças e esquecimentos, diferente da História, não tem compromisso com o trabalho de crítica, de problematização, de interrogação sobre os processos de “transformação marinha” que sucedem no tempo e se expressam em produções discursivas inscritas nos regimes de verdade do presente.

A experiência histórica como nos remetem as autoras não quer dizer uma verdade história, sendo assim não devem estar incluída nos moldes de vida do presente e sim ressignificadas no seu próprio contexto histórico.

Isso implica dizer que os procedimentos durante os decursos das pesquisas históricas devem considerar sempre o tempo prescrito no próprio cerne das narrativas respeitando suas subjetividades e suas próprias características, transcendendo a própria oralidade a um caráter transformador do presente.

A HO não é um procedimento novo no campo do conhecimento e da educação, sendo empregada desde a invenção do gravador, seus criadores foram Allan Nevis e Louis Starr, da Universidade de Columbia, contudo, Heródoto, Tucídides e Políbio, historiadores da antiguidade, também utilizaram deste procedimento para narrar os fatos de sua época. Atualmente considera-se o ano de 1948 o marco inicial da HO “moderna”. (ALBERTI, 2008).

Ao contar uma história, permitimos ao narrador à possibilidade política e crítica de expor seus pensamentos e opiniões mesmo que o próprio sujeito não o perceba. Essa narrativa tem um caráter transformador à medida que essas palavras nos transportam a outro entendimento de realidade e vivência de situações passadas.

Segundo Meihy (2006, p.194):

[...] temos a noção diferenciada entre “*verdade*” e “*experiência*” ou dizendo de outra maneira entre “*realidade*” “*vivência*”. Assim, o consagrado axioma “*compreender para explicar*” ganha mais uma dimensão ao ser aliado à “*transformação*”. Então, construindo um novo silogismo temo que: compreendendo para explicar, explicamos para transformar, donde “*compreender é transformar*”. *Transformação*, portanto, passa a ser o objetivo da história oral (grifos do autor).

Logo, toda a ação, toda pesquisa em HO é transformadora. Tomando como base as pesquisas em educação, esse caráter transformador transpõe-se a um caráter também político, uma vez que a educação visa à transformação do meio social.

Historicamente, o uso da metodologia em HO, iniciou-se na tentativa de contrapor as versões históricas elitizadas e possibilitar às classes mais baixas, aos “excluídos” empregar suas versões dos fatos. Contudo essa técnica por muito tempo foi menosprezada por pesquisadores

nos Estados Unidos, França, Inglaterra, entre outros. A partir dos anos 1980, essa técnica passou a ser vista com outros olhos e há um novo começo para a própria história da HO enquanto método para transformação. Para Ferreira (1994, p.9) “Na recuperação da história dos excluídos, os depoimentos orais podem servir não apenas a objetivos acadêmicos, como constituir-se em instrumentos de construção de identidade e de transformação social”.

A HO como metodologia do trabalho científico, possibilita ao pesquisador uma análise qualitativa dos fatos descobertos, e isso vem possibilitando através do tempo a legitimidade deste método como fonte de pesquisa. Usando as palavras de Alberti (2013): “sendo um método de pesquisa, a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento” (p.29).

Resultados

Alguns apontamentos devem ser realizados quando tratamos deste tipo de método de pesquisa, tendo em vista principalmente em responder como a história de vida dos entrevistados pode contribuir e informar sobre o lugar que o tema da pesquisa ocupava em determinada época? Como os entrevistados viam/viviam o tema em questão? Essas são apenas amostras de como os encaminhamentos foram direcionados para se chegar ao objetivo da pesquisa.

Para Laville, (1999, p.159), as histórias de vida possibilitam:

[...] compreender como as pessoas representam esses fenômenos e acontecimentos históricos, sociais ou culturais, como passaram por eles, vividos na indiferença ou em uma participação mais ativa. É uma maneira de recolocar o indivíduo no social e na história: inscrita entre a análise psicológica individual e a dos sistemas socioculturais, a história de vida permite captar de que modo indivíduos fazem a história e modelam sua sociedade, sendo também modelados por ela.

Não obstante, as reminiscências da memória relevam um valor subjetivo inestimável ao se tratar deste tipo de pesquisa, como Portelli apontou em seu artigo “*On the peculiarities of oral history*” de (1981) traduzido como “O que faz a história oral diferente” em (1997 p.7): “Entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos [...] Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez”. Essas subjetividades tão permanentes na história oral, mais do que em outras formas de se fazer história, não devem descredita-la e sim torna-la única ao seu modo, assim como os sujeitos que as dão voz, como salienta Alberti (2012, p.165): “A entrevista de história oral é sem dúvida contingente um momento único, com circunstâncias únicas, que produz aquele resultado único, como ocorre com muitos documentos e fontes na história”.

Portelli, (1997, p.8) ainda nos trás o seguinte:

Fontes orais são aceitáveis, mas com uma credibilidade diferente. A importância do testemunho oral pode se situar não em sua aderência ao fato, mas de preferência em seu afastamento dele, como imaginação, simbolismo e desejo de emergir. Por isso, não há “falsas” fontes orais. Uma vez que tenhamos checado sua credibilidade factual, que são requeridos por todos os tipos de fontes em qualquer circunstância, a diversidade da história oral consiste no fato de que afirmativas “erradas” são ainda psicologicamente “corretas”, e que esta verdade pode ser igualmente tão importante quanto registros factuais confiáveis.

Desta forma, o autor nos remete ao entendimento de que as fontes orais assim como quais outras fontes, podem ser questionadas, pois se um “documento oficial” trás nada mais do que o entendimento e o pensamento daqueles que o escreveu, sendo este ou não uma normativa a ser seguida por um grupo, logo, o mesmo terá seu percentual de subjetividade inerente. Cabe assim dizer que não existe uma busca pela “verdade” pois verdade sem subjetividade não há.

Enquanto pesquisadores em HO, devemos também nos atentar a cada gesto e formas de falar, a cada informação apresentada pelo narrador, a sua entonação de fala, sua emoção ao apresentar um ponto específico durante seu desdobramento, pois esses são claramente sinais que não devem ser desprezados, pois como assinala Laville, (1999): “a função da pesquisa não é a de simplesmente descrever o observado, mas sim compreendê-lo” (p.160). Compreendê-lo em seu caráter subjetivo.

Conclusão

Certos de que a HO constitui um procedimento metodológico rico e significativo para entendermos um período histórico específico, e certos de que o desenvolvimento social necessita entre tantas coisas, mas também da preservação da memória, muitas vezes impossível de se conseguir se não por meio das narrativas, a HO torna-se então uma ferramenta de extrema importância não só para esta preservação, mas para uma transformação social do presente que vivemos e para se fazer ouvir aqueles que a muito tempo querem falar.

Referências

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALBERTI, V. Histórias dentro da história In: Pinsky, Carla (org.) **Fontes históricas**. 2ª. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Ed. p.155-202. Contexto, 2008.

_____. De “versão” a “narrativa” no Manual de história oral. Rev. **História Oral**, v. 15, n. 2, p. 159-166, jul.-dez. 2012.

_____. **Manual de história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV. 2013.

BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. História, Memória e História da Educação. In: BASTOS, M. Helena C.; STEPHANOU, Maria. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Século XX** – vol.III. 3ed.Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, v. 3, p. 416-429.

FERREIRA, M. M. (org.) **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV. 1994.

FREITAS, S. M. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2ª ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

LAVILLE, C. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1999.

MEIHY, J. C. S. B. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. **Revista de História**. n.155. 2º ed. 2006.

MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. 2ª. ed. 4ª. reimpressão. São Paulo, Ed. Contexto, 2015.

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. Belo Horizonte, ed. Autêntica, 2003.

PORTELLI, A. **O que faz a história oral diferente**. Proj. História. São Paulo. 1997.

_____. **História Oral como Gênero**. Proj. História. São Paulo. 2011.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992.

A HISTORIOGRAFIA DA HISTÓRIA DA ÁFRICA (1840-1990)

Suelem Ferreira Dos Santos (UEMS/Paranaíba – susuneguinhaufms@hotmail.com)
Diogo da Silva Roiz (UEMS/Paranaíba – diogoser@yahoo.com.br)

1 Introdução

Os movimentos de pesquisas e estudos sobre o continente africano têm se intensificado, principalmente nas últimas décadas, em detrimento do reconhecimento acadêmico, principalmente, que tem vislumbrado tal continente, não só com uma ampla riqueza cultural, mas como contribuidor da formação de outros povos, como no caso do Brasil, onde essa cultura foi trazida pelos negros que de lá vieram para o processo de escravidão, findado no ano de 1888.

Ainda que consideremos toda a importância que os estudos sobre a África possuem, daremos maior ênfase ao período no qual a historiografia esteve dominada pelos paradigmas da ciência histórica, até porque, há um maior arsenal de publicações acadêmicas sobre a temática, o que vem contribuindo para a ampliação de novas discussões e novos estudos, sem deixar de lado, é claro, outros relatos ou fontes que abordaram ou reservaram espaço aos estudos e

descrições do continente africano. Com isso, por meio da leitura e reflexão dos textos sobre África, será identificado e caracterizado os principais momentos na construção da História africana como um campo do conhecimento histórico e das contribuições desta para a História Universal.

Que elucida Oliva (Revista Múltipla, Ano IX, n. 16, Vol. 10, junho de 2004), atualmente, a integração e expansão dos estudos históricos sobre o continente negro são sintomáticos de ações ocorridas não muito distantes no tempo:

[...] formação de pesquisadores a partir de alguns núcleos de pesquisa em História da África presentes no país; a fusão cada vez maior de investigações acerca do tráfico de escravos com o chamado Mundo Atlântico e conseqüentemente com a África; o crescimento do número de publicações internacionais sobre a história do continente; por fim a maior visibilidade de nossa ignorância sobre África, evidenciada em momentos como o vivido há um ano, quando o governo sancionou uma lei tornando obrigatório o ensino da história da África nas escolas brasileiras.

Estes exercícios de revisão bibliográfica acompanhada da leitura extensiva de artigos publicados em português e em outras línguas, colaboram para um melhor entendimento das trajetórias e avanços próprios da historiografia de África, percebendo como esta é inovadora e atualizada frente a historiografia mundial.

Dessa forma, nosso texto estará organizado em quatro seções a saber: A África nos escritos da antiguidade; A África e o Historicismo; (Re)surgimento da África e; Os novos estudos africanos e o desenvolvimento da temática no Brasil, a fim de concluir não só a importância dos estudos africanos, mas sim a ampliação das pesquisas e da visibilidade do tema nos espaços acadêmicos brasileiros.

2A África nos escritos da antiguidade

África é considerada atualmente como o “berço da Humanidade” devido ao fato de estudos arqueológicos comprovarem que foi nesse continente que surgiu o primeiro hominídeo, o Homo Sapiens, de onde se expandiu por todo o globo terrestre.

A África ao sul do Saara, mais conhecida como África Tropical, também fazia parte do horizonte de interesses desses historiadores clássicos, contudo, havia certo limite nessa preocupação, devido à dificuldade e escassez de contatos que pudessem se estabelecer com essa parte do continente, seja através do Saara, seja ao longo da costa do mar Vermelho e do Oceano Índico.

O filósofo africano Kwame Appiah discute em sua obra “**Na casa do meu pai**”, a relação que se manteve até o XIX entre os habitantes do continente africano e as culturas que

por lá foram se desenvolvendo ao longo dos tempos, reforçando a concepção de uma aceitação ou incorporação recente da mesma:

Se nos fosse possível viajar pelas muitas culturas da África naqueles anos – desde os pequenos grupos de caçadores-coletores bosquímanos, com seus instrumentos da Idade da Pedra, até os reinos haussás, ricos em metais trabalhados -, teríamos sentido, em cada lugar, impulsos, idéias e formas de vida profundamente diferentes. Falar de uma identidade africana no século XIX – se identidade é uma coalescência de estilos de conduta, hábitos de pensamento e padrões de avaliação mutuamente correspondentes (ainda que as vezes conflitantes), em suma, um tipo coerente de psicologia social humana -, equivalia a dar a um nada etéreo um local de habitação e um nome. (Kwame Appiah, 1997)

Dessa forma, chega-se à conclusão de que a África e seus povos foram, antes de mais nada, invenção estrangeira. É certo que hoje, essa identidade foi apropriada e (re)significada pela ação autônoma dos homens e mulheres em suas mais diversas regiões, porém, cabe a ressalva de que os nomes e definições que surgiram ao longo dos séculos para referenciar o continente e seus habitantes são produtos de fora, forjados por europeus ou muçulmanos.

Durante o Período Medieval, as imagens dos africanos foram completamente fixadas pelo imaginário da cristandade europeia, o que fez com que, mais uma vez, o desprestígio recaísse sobre as terras africanas. A teoria camita, associada à fusão da cartografia de Ptolomeu com a cosmologia cristã acabou por posicionar África e os africanos nas piores regiões da terra, pois foi na cartografia medieval que as impressões pejorativas sobre os africanos ficaram mais explícitas (Isabel Noronha, 2000).

Conjugando os olhares da Antiguidade com as crenças sobre a distribuição da humanidade na terra, relatadas pela Bíblia, os mapas da época reproduziam um padrão no qual, segundo Noronha (Ibidem. pp. 681-689):

O paraíso terrestre apareceria sempre ao Norte, no topo, distante dos homens; e Jerusalém, local da ascensão do filho de Deus aos céus, no centro. A Europa, cuja população descendia de Jafet, primogênito de Noé, ficava à esquerda (do observador) de Jerusalém e a Ásia, local dos filhos de Sem, netos de Noé, à direita. Ao sul aparece o continente negro e monstruoso, a África. Suas gentes eram descendentes de Cam, o mais moreno dos filhos de Noé.

De acordo com excerto, a África também pode ser vista sob um viés de uma ideologia religiosa, quando conta dos povos retratados na bíblia e das importantes trajetórias que esses tiveram sob um olhar do cristianismo, o que ao logo dos tempos, tem sido referência para professar a fé cristã.

Com o passar da história e com o advento das Grandes Navegações que levaram outros povos a contatos mais intensos com a África abaixo do Saara, os estranhamentos e olhares preconceituosos perpetuaram-se. O imaginário dos navegantes iria acentuar, de forma intensa,

às visões desprestigiosas, depreciativas e fantásticas, acerca da África. Nesse aspecto os historiadores Venâncio Del Priore (2004, p. 56) chamam atenção para essas construções, pois

Acreditava-se, também, que a parte habitável da Etiópia era moradia de seres monstruosos: ‘os homens de faces queimadas’. (...) A cor negra, associada à escuridão e ao mal, remetia no inconsciente europeu, ao inferno e as criaturas das sombras. O Diabo, nos tratados de demonologia, nos contos moralistas e nas visões das feiticeiras perseguidas pela Inquisição, era, coincidentemente, quase sempre negro.

O trecho citado mostra como que a cultura hierarquiza as relações sociais entre o bem e o mal, o feio e bonito, o bom e o ruim pela cor. Talvez seja justamente por esse motivo que o negro tem sido discriminado, pois a cor da sua pele tem sido, historicamente, associada ao infame, ao contraditório.

Como exemplo, no século XV, duas encíclicas papais deram plenos poderes ao soberano português de se apoderar das terras e escravizar eternamente os povos islâmicos, pagãos e os negros em geral. Essa condição de cativo dos povos negros veio a contribuir e potencializar os preconceitos e imagens negativas dos africanos. Sendo que a maioria dos relatos elaborados no decorrer dos séculos XVI a XVIII, seguiam as abordagens de povos inferiores, mesmo, a despeito destes, se elevarem a uma posição chave nas relações econômicas estabelecidas pelos europeus com o Mundo do Atlântico.

Desses escritos, evidenciam-se os estranhamentos e preconceitos de seus autores com a presença de cultos pagãos e fetichistas, ao invés dos cultos da fé cristã e da ausência de Estados organizados segundo os padrões europeus. Como afirma Oliva (A historiografia da África em perspectiva. op. cit. p. 15.):

[...] o convívio com padrões urbanísticos, estéticos, artísticos e religiosos diversos fez com que as leituras européias pouco mudassem. Entre estes homens podemos destacar as obras de Antônio Cadornega, João Cavazzi, Duarte Pacheco Pereira, Luis de Cadamosto e Gomes Eanes Zurara.

Dessa forma, é possível afirmar que ainda na atualidade, há muitos olhares preconceituosos para o Continente africano, suas culturas e seus povos, por parte de escritos europeus sobre o tema, um tanto quanto diferente dos escritos brasileiros acadêmicos, os quais nos parecem uma compreensão mais afinada, num aspecto mais valorizador.

2.1 Os árabes e a escrita da história da África

Ao contrário do que se possa imaginar, o privilégio do explicitado imaginário de inferioridade sobre África não foi exclusivo da civilização cristã europeia. Nos inúmeros relatos de viajantes árabes e mulçumanos, é possível encontrar concepções e ideias semelhantes às

européias, no tocante à inferiorização. Além do mais, o próprio termo, de origem árabe, utilizado por eles para referenciar-se a África, Sudão, significa “terra dos homens negros”.

Para além dessas visões limitadas, que outros viajantes compartilhavam com os europeus, é importante destacar que desde, ao menos, o século IX, os árabes haviam estabelecido relações intensas com a parte norte e ocidental do continente africano, conforme discute:

[...] a utilização do camelo pelos povos do Saara havia facilitado o estabelecimento de um comércio regular com a África ocidental e a instalação de negociantes norte-africanos nas principais cidades do Sudão ocidental. Por outro lado o comércio com a parte ocidental do oceano Índico tinha se desenvolvido a tal ponto que um número considerável de mercadores da Arábia e do Oriente Próximo se instalara ao longo da costa oriental da África (FAGE, J. D. op. cit. p. 44)

A antiguidade desses contatos é tal que, quando da intensificação das relações dos europeus com a África no século XV, alguns dos impérios e reinos da região já haviam sido, há muito, islamizados.

Desses, merece destaque especial, segundo Fage, devido a suas formulações de pesquisa e reflexões históricas, o tunisiano IbnKhalidun. Para o autor, se este fosse mais conhecido no mundo ocidental, poderia facilmente destituir o título de pai da História de Heródoto, conforme assinala:

Entre os primeiros historiadores da África, porém encontra-se um muito importante, um grande historiador no sentido amplo do termo: referimo-nos a IbnKhalidun (1332-1406) que, se fosse mais conhecido pelos especialistas ocidentais, poderia legitimamente roubar de Heródoto o título de ‘pai da História’. (...) ele induziu uma concepção que faz da História um fenômeno cíclico. (...) é a ele que devemos o que se pode considerar quase como História da África tropical, em seu sentido moderno. Na qualidade de norteafricano e também pelo fato de ter trabalhado, a despeito da novidade de sua filosofia e seu método, no quadro das antigas tradições mediterrâneas e islâmicas, ele não deixou de se preocupar com o que ocorria do outro lado do Saara(FAGE, J. D. op. cit. p.44).

Embora os referenciais estudados apontam uma história controversa apresentada pelos estudos europeus e outros viajantes, o excerto nos mostra que o pensamento histórico pode ser tão atual, como é o conceito de história a cultura, quando se aplica tanto à África, como a qualquer outro continente.

3 A África e o historicismo

No final do século XVIII e durante todo o XIX, as relações entre africanos e europeus se alteram, ganhando novos contornos. Causa primeira dessa mudança foram os novos objetivos

que passaram a dominar as viagens e expedições europeias no continente, que a partir desse momento se dedicavam a devassar os interiores da África, projetando um maior reconhecimento das suas zonas mais interioranas, até então pouco exploradas.

Quanto ao tipo de abordagem predominante desse período, nota-se que aos recorrentes preconceitos, somam-se crenças científicas cuja genealogia pode ser buscada nas teorias desenvolvidas pelo Darwinismo Social, Determinismo racial e Evolucionismo Social.

Os escritos dos viajantes e aventureiros se impregnam desse vício, sendo exemplo categórico dos efeitos norteadores dessas teorias científicas³⁴ nas abordagens elaboradas sobre os africanos. Entre os mais famosos, pode-se citar os textos de Richard Burton. Suas palavras acerca das impressões sobre a população africana revelam a presença desses filtros “científicos”: “O estudo da psicologia na África Oriental é o estudo da mente do Homem rudimentar (...) Ele pareceria mais uma degenerescência do homem civilizado do que um selvagem (...) não fosse sua incapacidade para o aperfeiçoamento [...]”

Por fim, a intervenção imperialista no continente com a imposição da fé cristã e dos valores e padrões culturais europeus, para além de se justificar pela inferioridade biológica, mental, cultural e espiritual dos africanos, passaria a ser encarada como uma ação inevitável e desejável para operar a retirada da África de seu eterno estado de trevas.

Para exemplificar este tal estado da coisa, é recorrente entre os autores que trabalham com discussões acerca da historiografia africana, a utilização dos escritos do importante filósofo alemão Friedrich Hegel. Em afirmações coletadas de sua obra *Filosofia da História* pode-se ver claramente a defesa dessa posição:

A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isso dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente como pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natureza que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo (*Filosofia da História*. In: FAGE, J. D. op. cit. p. 48.).

No entanto, mesmo que a forma teórica de Hegel estivesse de acordo com o pensamento histórico do período, e de que não devemos desconsiderar o conjunto todo de sua obra, ainda sim suas leituras sobre os africanos e a África são extremamente pejorativas.

4 O (re)surgimento da África nos estudos atuais

Entre os anos de 1940 e 1970 ocorreram mudanças significativas em estudos desenvolvidos sob a temática africana. Ainda que a presença de modelos e estereótipos antigos

se fizessem presentes, como no lançamento de coleções sobre os impérios colônias em África, as abordagens historiográficas sobre o continente se transformaram e um número significativo de elementos podem ser identificados para confirmação dessa ideia. Isso significa grandes mudanças nos olhares que os pesquisadores têm delineados acerca do continente africano, seus povos e suas culturas.

O segundo elemento aqui escalonado refere-se à alteração na maneira de como a História era estudada até então. Segundo Henk Wesseling no decorrer da década de 1920, houve uma ruptura com o modelo, até então vigente, da História Tradicional, novos capítulos da história foram escritos, numa versão mais moderna e humanizada.

Segundo Difaila (1996, p.55-56), o aparecimento das Universidades assegurava não somente a formação de quadros superiores, mas também alavancaria a investigação sobre a história da África, tanto que

Em 1948 a Grã-Bretanha empreendeu um programa de criação de centros Universitários no Sudão, Uganda, Costa do Ouro, Nigéria e, ao mesmo tempo, instaurava a categoria de leitor de História de África na Universidade de Londres, confiada ao Dr. Roland Oliver. (...) Nas colônias francesas e belgas, desenvolveu-se um processo idêntico, que culminou com a criação, em 1950, da Escola Superior de Letras de Dakar, que sete anos depois adquire o estatuto de Universidade francesa, e Louvanium, primeira Universidade do Congo-Belga, em 1954.

Com o passar do tempo, e o caminhar dos processos de independência, ficava cada vez mais claro a necessidade de construção de histórias nacionais para cada região inventada pelos europeus e reinventada pelos africanos. Hoje, no Brasil, a história da África é disciplina indispensável nos cursos superiores de História.

Outra questão a ser pontuada é que entre os fins dos anos 1960 e 1970, vê-se consolidar dois tipos de estudos sobre África. O primeiro liga-se a tentativas, de maior fôlego, de se reconstruir a História africana partindo de uma perspectiva estrutural de longo prazo. Em uma listagem possível, pode-se citar: História da África Negra (1979) de Joseph Ki-Zerbo; A África na História (1975) e A velha África redescoberta (1977) de Basil Davidson e A África em perspectiva temporal (1964) de Daniel Mc Call. Já o segundo tipo, tem outros trabalhos que possuem como objeto de estudo temas modernos e contemporâneos tais como o tráfico de escravos, colonialismo e descolonização. Encontra-se encaixado nesse segundo tipo os trabalhos: O tráfico escravista no Atlântico (1970) de Philip Curtin; Revoltas na Rodésia do Sul: um estudo da resistência africana (1967) de Terence Ranger e A libertação da Guiné: aspectos de uma revolução (1975) do próprio Basil Davidson (BARBOSA, Muryatan Santana. op. cit. p. 55).

5 OS NOVOS ESTUDOS AFRICANOS E O DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA NO BRASIL

Desde os anos 1980 e 1990, acompanha-se uma multiplicação de estudiosos, temas e métodos de trabalhos que tornam a História da África uma área disciplinar consolidada e internacionalmente reconhecida. Tratando-se assim, de um avanço intelectual e institucional com a constituição de novas áreas de estudos historiográficos africanos dentro e fora do continente. No Brasil, a temática também ganhou espaço na educação básica, sendo obrigatória nas disciplinas de Arte, Literatura Brasileira e História (BRASIL, 2008), no que infere ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, segundo a lei nº 10.639/03.

Entre os estudos do período da África Antiga, podemos enfatizar aqueles que empreendem uma abordagem na longa duração, nos quais se desenvolve a escrita de uma História milenar. Nos estudos demográficos e geomorfológicos acerca do Homem no continente africano também é possível encontrar a presença auxiliadora das ciências exatas. A contribuição singular da matematização, nesse caso, está na efetivação de uma História Econômica referente a um período anterior a chegada dos europeus e do estudo das relações entre o Homem e o Meio Natural em áreas diversificadas (OBENGA, T. op. cit. p.93).

Por fim, de um modo geral, percebe-se que, para além da sofisticação de métodos e teorias, como no caso das tradições orais; do caminhar em direção a uma maior transdisciplinaridade, uso da arqueologia, antropologia, matemática, paleontologia entre outras; e da diversificação de temas de interesse, tais como epidemias, o imaginário, as novas tendências da economia e da ciência política, a importância do regional, do gênero, da escravidão, da cultura política e etc., a continuidade de uma perspectiva de descolonização da história da África reforçou um viés de interpretação heurística muito importante. Nesse sentido, diante desse viés, autores como Akinjogbin, vêm postulando uma ressignificação conceitual de categorias como poder e território, para que passem a ser estabelecidas segundo seu significado cultural nativo (BARBOSA, Muryatan Santana. op. cit. p. 61)

Diante disso, a história da África alcançou a maioria nos meios intelectuais e universitários africanos, europeus e norte-americanos. No Brasil, no entanto, evidencia-se, que os estudos históricos que abordam essa temática, até bem pouco tempo atrás, não despertavam grandes interesses, como elucidam as palavras de Alberto da Costa e Silva (2003).

No Brasil, onde tanto avançaram os estudos sobre a escravidão e sobre os descendentes de africanos e seu papel na fecundação do nosso território e na invenção de nossa gente, não

houve até agora, o mesmo entusiasmo, nem se mostraram resultados semelhantes, embora não podemos negar que alguns passos já foram dados em direção ao exposto.

Assim, percebe-se, que a escrita da história da África no país é uma tarefa ainda em construção, mas que, seguindo a tendência mundial dos estudos e enfoques sobre o continente negro, deve ter avanços importantes nos próximos anos, pelo menos, no que depender dos nossos esforços.

6 Considerações finais

O continente que deu vida ao próprio homem foi condenando por muitos deles ao esquecimento e a inferioridade. Complexa e diversa, a África, sua história e seus povos precisam ser mais bem compreendidos, e seus papéis, na história do mundo, redimensionados. Vimos ao longo dessas linhas que, em parte, dezenas de historiadores têm se esforçado nos últimos anos nessa tarefa. Um reflexo, na verdade, de décadas de idas e vindas, superações e convencimentos de que a história da África não se limitava ao estudo da tradição, do exótico ou das influências colonialistas das potências europeias.

Sua história possui vida e instrumentos variados de resgate. Mais do que isso, o esforço e os caminhos alternativos da pesquisa histórica na África, para além, de reconstruir sua relevância teórica e política no estabelecimento de contribuições às diversas correntes interessadas na superação da agenda eurocêntrica das ciências sociais, também serviram como modelos de estudos realizados fora do continente.

Assim como os historiadores africanistas e africanos passaram a beber das inovações das pesquisas em outras regiões que possibilitaram vislumbrar o passado de seus tão complexos contextos. É evidente que tropeços ocorreram como também existiram avanços. Percebe-se, portanto, que, no momento atual da construção das formas de ver e pensar a história da África, as renovações e modificações nos enfoques dos estudos trouxeram modelos explicativos que tendem a fugir dos enquadramentos simplistas, generalizantes e somente ocidentais. Suas análises se iniciam pelo próprio universo africano, seja pelas perspectivas dos africanos, seja pelas novas percepções sobre suas histórias, realizadas por pesquisadores de vários países.

Referências

BARBOSA, Muryatan Santana. **Eurocentrismo, História e História da África**. Sankofa, Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, n. 1, junho de 2008, p. 47. Disponível em: <http://sites.google.com/site/revistasankofa/Home/sankofa-01>.

BARRY, Boubacar. **Senegâmbia: o desafio da História Regional**. Rio de Janeiro, CEEA Candido Mendes, 2000.

DIFUILA, Manuel Maria. **Historiografia da História de África**. In: Actas do Colóquio 'Construção e Ensino da História de África'. Lisboa, Linopazas, 1995.

COSTA E SILVA, Alberto da. De ida e Volta. In: **Um rio chamado Atlântico: A África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2003.

FAGE, J. D. **A evolução da historiografia da África**. In: Ki-Zerbo, J (Org): História Geral da África: Metodologia e pré-história da África. São Paulo, Editora Ática/Paris: UNESCO, 1982, Vol. 1

_____. A historiografia da África em perspectiva. **Revista Múltipla**, Ano IX, n. 16, Vol. 10, junho de 2004. Disponível em: <http://www.upis.br/revistamultipla/multipla16.pdf>

HEGEL, Friedrich. Filosofia da História. In: FAGE, J. D. **A evolução da historiografia da África**. In: Ki-Zerbo, J (Org): História Geral da África: Metodologia e pré-história da África. São Paulo, Editora Ática/Paris: UNESCO, 1982, Vol. 1

BURTON, Richard Francis. The Lake Regionsof Central África. apud, OLIVAL, Anderson Ribeiro. A história da África em perspectiva. **Revista Múltipla**, Ano IX, n. 16, Vol.10, junho de 2004. Disponível em: <http://www.upis.br/revistamultipla/multipla16.pdf>

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-Asiáticos, Vol. 25, n. 3, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-546X2003000300003.

RIBEIRO JR., W.A. **Heródoto: o casamento por leilão**. Modelo 19, Araraquara, . 7, n. 13, 2002, p. 30. Disponível em: <http://warj.med.br/pub/pdf/casamento.pdf>.

A NARRATIVA HISTÓRICA NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: A PERCEPÇÃO DOS JOVENS EM RELAÇÃO AO USO DE FILMES NA SALA DE AULA

Daniele Spadotto Sperandio (UEMS/Paranaíba – danielespadotto@gmail.com)

Introdução

Ao realizar levantamento bibliográfico sobre o uso de trechos de filmes em sala de aula para o ensino de história e disciplinas afins¹², verificou-se que as propostas dessas pesquisas

¹² O levantamento bibliográfico recuperou trabalhos sobre o uso de imagens, histórias em quadrinhos e outros elementos visuais como métodos para o ensino da história e a formação da consciência histórica nos alunos. Entre os trabalhos que adotam a utilização de filmes temos: CABREIRA (2018), CABREIRA E LEME (2017), CASTANHARO (2011), GEVAERD (2013), LEME (2018), ROIZ, SANTOS, TEIXEIRA (2010), SOUZA (2012a; 2012b). Essas pesquisas estão relacionadas nas referências do presente estudo.

propõem aos alunos expressarem o conteúdo apreendido por meio da elaboração e produção de textos, desenhos e/ou ilustrações. Os objetivos desses estudos, de modo geral, é verificar e estimular entre os alunos, objeto da pesquisa, o aprendizado da história e a formação da consciência histórica ou da cultura histórica.

A abordagem das pesquisas, em geral, ocorre a partir do ensino de temas específicos, que são trabalhados em sala de aula ao longo do ano ou em determinados períodos e séries, sob a ótica da formação da consciência histórica e analisados segundo a tipologia de Rüsen, que a idealiza como a forma que os seres humanos interpretam a experiência e evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, partindo dos processos mentais que servem para orientar a vida presente (SCHMIDT; BARBA; MARTINS, 2011).

No entanto, torna-se importante avaliar o conteúdo dos filmes em conjunto com a abordagem adotada pelo docente, objetivando o alcance das metas propostas. O uso de filmes nas aulas de história é importante pois introduz outras práticas para auxiliar no processo de ensino, como o uso de recursos audiovisuais, que além de diversificar a didática utilizada, tem por finalidade promover maior interesse e interação entre os alunos pelas aulas.

Evidenciou-se nas pesquisas, a metodologia de selecionar determinados trechos de filmes com o objetivo de verificar a percepção dos alunos sobre temas específicos e, como no decorrer desses encontros, foi possível analisar o processo de desenvolvimento da consciência histórica desses discentes.

De acordo com Napolitano (2011) e Fontoura (2018), dentre as justificativas apontadas, o uso do filme como instrumento de aula auxilia os alunos desinteressados pela leitura, ilustrando e motivando-os ao aprendizado, além de tornar as aulas mais interessantes. Salienta-se que neste trabalho, não será abordada o desdobramento dessa justificativa, pois a mesma leva ao entendimento que as aulas expositivas são monótonas e aborrecidas, em contraposição às aulas que utilizam meios audiovisuais. Reforça-se, portanto, que analisar essa justificativa como absoluta e de forma simplista, gera uma inferência equivocada sobre o tema em estudo.

Consequentemente, exibir, comentar, analisar, explorar conteúdos de cenas fílmicas selecionadas pelos docentes, não são suficientes para que os alunos compreendam a relevância desse método para o ensino, até mesmo, se seu uso constante é salutar.

Ao mesmo tempo, é importante verificar se os alunos, ao conectarem-se a essa metodologia de ensino, a didática da história, são capazes de utilizar diferentes fontes e meios de informação para adquirir novos conhecimentos e processar os novos saberes. Rüsen (SCHMIDT; BARBA; MARTINS, 2011, p. 23) salienta que a didática da história “[...] serve

como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos”.

Diante o exposto, temos a seguinte questão norteadora deste estudo: o uso de trechos ou filmes na íntegra é eficaz no processo de desenvolvimento da consciência histórica dos alunos?

Como objetivos, pretende-se verificar como os alunos visualizam o uso de cenas selecionadas pelo docente e/ou o uso de filmes nas aulas de história e analisar as interpretações que estes possuem desse método de ensino.

Reforça-se que o presente estudo não apresenta uma análise dos filmes históricos que foram exibidos, ou se os mesmos espelham os acontecimentos de forma fidedigna. Trata-se de verificar como os alunos visualizam essa metodologia de ensino, assimilando os objetivos propostos pelo docente e, se a partir dessa abordagem, como conduzem o conhecimento adquirido no presente.

A narrativa histórica e o filme na sala de aula

Segundo a abordagem de Napolitano (2011), o uso de filmes ou desenhos em sala de aula, pode estimular a aprendizagem, a aquisição de novos conteúdos e habilidades, considerando que a atividade não está isolada, mas vinculada a outras, ou seja, o conteúdo histórico pode ser assimilado e interpretado a partir de outras perspectivas, possibilitando dessa maneira, a construção do conhecimento e, de acordo com Fontoura (2018, p. 31) a “[...] compreender a natureza do conhecimento histórico”.

O recurso de utilizar filmes nas aulas faz deste um instrumento, ou seja, um meio para produzir e consolidar o conhecimento histórico no âmbito da consciência e cultura histórica, pois a educação histórica, que de acordo com os pressupostos teóricos de Rüsen (SCHMIDT; BARBA; MARTINS, 2011), ocorre a partir de um dado contexto social, institucional, político, ideológico ou cultural.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), para promover a formação crítica e cidadã do homem, considera-se que os outros meios de comunicação são fundamentais para construir uma perspectiva reflexiva diante da vida. Para tanto, o uso de filmes em sala de aula não é apenas uma maneira de legitimar, reforçar e inovar o ensino, mas também a de incorporar uma nova tecnologia.

O filme traz em si, uma versão da história que, de acordo com Souza (2012b, p. 75), os “[...] discursos históricos transmitidos por uma película não tem qualquer compromisso teórico-metodológico com a história enquanto ciência academicamente instituída”, sendo construídos a partir de enredos ficcionais.

A expansão nos últimos anos do cinema e as influências que este exerce no aprendizado da história e na construção da consciência histórica das pessoas, corrobora as afirmações de Napolitano (2011) e Fontoura (2018) sobre o desinteresse do público pela leitura. Essa constatação foi evidenciada há mais de duas décadas por Nova (1996, p. 5), ao declarar que:

O grande público, hoje, tem mais acesso à História através das telas do que pela via da leitura e do ensino nas escolas secundárias. Essa é uma verdade incontestável no mundo contemporâneo, no qual, de mais a mais, a imagem domina as esferas do cotidiano do indivíduo urbano. E, em grande medida, esse fato se deve à existência e à popularização dos filmes ditos históricos. (NOVA, 1996, p. 5)

A partir dessa afirmação, o uso dos chamados “filmes históricos” nas aulas de história pode contribuir na formação do sujeito, interligado ao processo de ensino do docente, que possui papel essencial no desenvolvimento do pensamento crítico de seus alunos, bem como de fomentar o pensamento histórico e, desse modo, construir e apropriar-se por meio da subjetividade, de sua identidade histórica. Nesse sentido, a educação histórica

[...] assume um papel fundamental, pois leva em consideração o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, não apenas a compreensão de situações do passado, mas também os procedimentos metodológicos usados pelos historiadores que são experienciados pelos alunos em situações de ensino e aprendizagem. (GEVAERD, 2009, p. 63)

As narrativas históricas são utilizadas para se alcançar um objetivo, uma finalidade que, em um processo de ensino, são importantes para efetivar a aprendizagem histórica, ou seja, um instrumento que auxilia na compreensão sobre o passado. De acordo com Rüsen (2011, p. 279), a apropriação, consciente ou não, da história, é importante, pois o pensamento histórico não modifica o passado, porém “[...] tende a tornar o passado até mesmo pior, uma vez que constata e traz à tona fatos desagradáveis que foram deixados de lado pela memória”.

Compreender o conceito de narrativa histórica de Rüsen nessa metodologia de ensino é essencial, pois está ligada à memória, às experiências do tempo presente e do passado, de modo que estes são capazes de influenciar o futuro (SCHMIDT; BARBA; MARTINS, 2011).

Salienta-se que o uso de filmes no processo formativo auxilia no desenvolvimento dos sentidos históricos, um dos elementos da cultura histórica, que por sua vez “[...] sinaliza ao sujeito uma orientação temporal a sua práxis vital, enquanto oferece uma direcionalidade para a atuação e uma autocompreensão de si mesmo” (RÜSEN, 2009, p. 12, tradução nossa).

A consciência histórica de acordo com os pressupostos de Rüsen (SCHMIDT; BARBA; MARTINS, 2011), é constituída a partir da correlação entre o presente, o passado e o futuro, e

ocorre por meio da narrativa histórica e da construção de sentidos e significados, que orienta e forma uma identidade histórica. Em outras palavras, a consciência histórica é a experiência histórica do passado, da qual atribui-se um sentido, que é situado em relação ao tempo presente e às expectativas que se tem do futuro, de forma a orientar para as ações práticas da vida.

Para Rüsen (2009) a narrativa histórica constitui a consciência histórica conforme recorda do passado para interpretar o presente. No entanto, é o seu caráter de racionalidade, que é evidenciado pela cognição e capacidade argumentativa, que torna a narrativa válida. Portanto, é possível afirmar que as narrativas históricas podem ser comparadas a um produto, e como tal, são produzidas pelas pessoas e nesse caso, pela interpretação que cada ser humano faz de acordo com a experiência pessoal e sobre a compreensão que cada um possui em relação ao passado.

Procedimentos e métodos

Para a realização desse trabalho, houve a aplicação de questionário, contendo 4 questões abertas, com o objetivo de averiguar como os alunos analisam o uso dos filmes nas aulas e como compreendem e interpretam a função dos filmes no processo de aprendizado da história.

As questões foram elaboradas para averiguar a perspectiva dos alunos mediante a utilização de filmes, no todo ou em partes, nas aulas de história no decorrer do primeiro, do segundo e do terceiro ano do ensino médio:

- a) como os alunos veem o uso de filmes históricos nas aulas de história?
- b) os alunos são capazes de diferenciar o roteiro ficcional do conteúdo histórico inserido na narrativa fílmica?
- c) como os alunos avaliam a fidedignidade das cenas fílmicas em relação ao conteúdo do livro didático e/ou outros livros de história e as informações transmitidas pelo docente?
- d) qual é a compreensão do presente em relação à história das cenas?

A aplicação do questionário ocorreu no mês de novembro de 2018, contendo as questões enunciadas para os 32 (trinta e dois) alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio, de uma instituição de ensino do Estado de São Paulo.

Para propiciar respostas condizentes com a percepção dos alunos, sem que estes tivessem algum tipo de receio ao detalhar as respostas, utilizou-se como critério de identificação fornecido pelo aluno, o gênero, se masculino e feminino, e a respectiva idade, de forma que estes poderiam responder ao questionário sem a possibilidade de verificar a autoria das respostas. Após a coleta, cada resposta recebeu um número para fins de controle.

No Quadro 1, segue a especificação por gênero e idade dos alunos no momento da aplicação do questionário.

Quadro 1 – Idade e gênero dos alunos

Idade Gênero	16 anos	17 anos	18 anos
Feminino	1	19	2
Masculino	1	9	

Fonte: Elaborado pela autora

A justificativa para a seleção da turma, entre as duas em curso na unidade escolar, deve-se ao trabalho do docente responsável, que realizou no decorrer dos anos anteriores, atividades relacionadas à proposta neste trabalho, de forma que permitiu verificar qual a visão dos alunos mediante ao uso dessa metodologia de ensino.

Chizzotti (2008, p. 79) afirma que o objeto pesquisado “[...] não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”. Ou seja, o sujeito possui conhecimentos que podem revelar informações relevantes para análise e proposição de ações mais eficazes, propiciando um estudo que permita considerar as nuances, as considerações e interpretações de seus pesquisados. A partir dessa conceituação, optou-se na realização de uma pesquisa de caráter participante com abordagem qualitativa das respostas.

Apresentação e análise dos dados

Na análise das respostas, o foco deste estudo não é analisar as diferenças entre a aprendizagem histórica dos alunos, ou como eles organizam as suas ideias históricas, uma vez que não houve esse acompanhamento *in loco* ao longo do ensino médio desses jovens, mas sim, a de verificar a percepção que eles possuem com a didática utilizada em sala de aula.

A seguir, apresentamos as respostas tabuladas e as respectivas considerações sobre cada uma.

a) Como os alunos veem o uso de filmes históricos nas aulas de história?

Nesta questão, o objetivo foi verificar quais as expectativas dos alunos ao assistirem filmes históricos na íntegra ou trechos selecionados para as aulas de história.

Dentre as respostas obtidas, optou-se em reunir de acordo com as similaridades em cinco posicionamentos elencados no Quadro 2.

Quadro 2 – Uso de filmes históricos nas aulas de história

Grupo de respostas	Quantidade
Apresentar uma história ficcional	4
Apresentar uma história similar à história contida nos livros didáticos	3
Auxiliar os alunos a entenderem a disciplina de história	4
Ensinar, apontar ou reforçar um aspecto histórico de maior destaque da história, mesmo contendo uma história ficcional no enredo	19
Não apresenta informação condizente com o conteúdo da aula	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Na maioria das respostas, 19 alunos consideraram que o uso de filmes históricos é relevante para ensinar, até mesmo, reforçar um fato histórico, entendendo que há um enredo ficcional como entretenimento, mas que a história narrada resguarda com fidedignidade a história real. Dentre as respostas desse grupo, alguns discentes mencionaram que o enredo ficcional está inserido nas cenas de romance entre os personagens.

Outras respostas, 4 consideraram que os filmes são, em sua integralidade, ficcionais, de modo que os aspectos históricos retratados não podem ser considerados com teor confiável para a disciplina de história. Para 2, os respondentes julgaram que o conteúdo não é relevante para a disciplina, inclusive com comentários de que quando se utiliza essa metodologia, ou seja, a exibição de filmes, declararam ser um mero “passatempo”.

Para 4 discentes, os filmes são importantes para que os alunos compreendam e fixem o conteúdo com maior facilidade, colaborando no processo de aprendizagem, inclusive que auxiliam os alunos que possuem dificuldade de leitura e na interpretação de textos. Por fim, 3 alunos acreditam que os filmes possuem uma história similar, porém com fatos históricos interpretados de forma distinta em relação ao contido nos livros didáticos.

Após uma primeira análise dessa questão, nota-se que os alunos possuem uma visão um pouco restrita em relação ao filme histórico. Este, além de ser composto por uma produção cultural, cujo objetivo, na maior parte das vezes, é comercial, visando além da aceitação do público, uma arrecadação que supere os gastos com sua produção, traz um contexto histórico, que retrata um aspecto específico do passado, com enredos e personagens ficcionais que cumprem o papel de capturar o interesse do público, mas cuja veracidade pode estar limitada a um determinado fato histórico.

Mediante as respostas, torna-se necessário o docente intervir na interpretação que os alunos possuem em relação à aceitação do filme como um retrato fiel do passado, como uma forma de abranger a visão crítica que possuem entre os fatos históricos e a importância deste para a situação presente.

b) Os alunos são capazes de diferenciar o roteiro ficcional do conteúdo histórico inserido na narrativa fílmica?

Nessa questão, objetivou-se verificar como uma produção cinematográfica é compreendida pelos alunos, se estes percebem o filme apenas como uma produção histórica, cultural ou comercial, ou uma mescla desses tipos, e como diferenciam os fatos históricos narrados como verdadeiros dos que são apenas ficcionais. As respostas foram agrupadas em quatro tipos, que podem ser verificadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Roteiro ficcional X conteúdo histórico

Grupo de respostas	Quantidade
Acreditam que há cenas que retratam a verdade, porém não saberiam apontar quais cenas	5
Consideram o filme, no todo, como sendo ficção	4
Entendem que os fatos históricos são retratados de forma a possibilitar maior compreensão da história e que os filmes refletem fidedignamente os acontecimentos passados	21
Os filmes históricos têm por finalidade emocionar o público	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se pelas respostas, que os alunos não veem os filmes como produções cinematográficas, cujo objetivo principal do produtor, geralmente, visa ao lucro, ou seja, no valor que o filme irá arrecadar após sua estreia nas bilheterias.

Conforme as respostas, 5 alunos consideram que os filmes possuem cenas verídicas mescladas com cenas ficcionais, tornando difícil sinalizar quais cenas contam a verdade sobre a história. Em consonância à questão anterior, nota-se que manteve o mesmo número de 4 alunos considerando que os filmes são, no todo, meramente ficção, não contendo conteúdo histórico condizente com fatos ocorridos no passado.

Observa-se que para a maior parte das respostas, 21, que o entendimento, em geral, são os filmes retratarem com veracidade a história narrada nas cenas fílmicas. Em comparação a questão anterior, onde a maior parte dos alunos (19 respostas) indicaram que os filmes objetivam ensinar, apontar ou reforçar um aspecto histórico de maior destaque da história, mesmo contendo uma história ficcional no enredo, verifica-se portanto, que ocorre uma consolidação entre os pesquisados quanto a fidedignidade da história narrada nas produções cinematográficas de cunho histórico.

Outros 2 alunos afirmam que os filmes, em geral, objetivam prender a atenção do público, emocionando-os por meio da interpretação dos atores, dos efeitos visuais e sonoros utilizados, do cenário impactante que, de acordo com um dos comentários “transporta a gente para dentro da tela”, complementando com a informação de serem filmes ficcionais e sem

correlação com os dados que consideram verdadeiros sobre a história contida nos livros. Observou-se nesse comentário, um vislumbre sobre uma das principais motivações dessas produções cinematográficas: a de encantar o público, superando suas expectativas.

Considerando a concentração das respostas em um dos grupos, pode-se dizer o quanto é inquietante os pesquisados terem no filme, uma representação fiel da história. De acordo com Nova (1996, p. 5), um filme, mesmo que o autor assim o desejasse, não poderia conter a história real, ou seja, a verdade plena sobre determinado fato, pois mesmo que trate de acontecimentos reais, “[...] nunca abandonará sua condição de representação e, portanto, de algo que, no máximo, apenas representa o real e que não coincide com este. [...] implica em seleções, montagens, generalizações, condensações, ocultações quando não em invenções ou mesmo falsificações”.

Nesse aspecto, torna-se necessário refletir sobre o conteúdo do filme histórico, de forma a perceber as similaridades e a autenticidade entre a história narrada daquela conhecida como “verdade histórica”.

c) Como os alunos avaliam a fidedignidade das cenas fílmicas em relação ao conteúdo do livro didático e/ou livro de história e as informações transmitidas pelo docente?

O interesse nessa questão decorre principalmente na capacidade do aluno perceber as diferenças existentes entre o filme, o livro didático, o livro de história e o ensino do professor sobre o mesmo tema. Nesse aspecto, observar abordagens distintas de um mesmo conteúdo poderia levar os alunos a refletirem sobre os fatos históricos interpretados conforme o conhecimento de cada indivíduo, sua formação e experiência de vida.

No Quadro 4 estão elencadas as respostas obtidas, agrupadas em seis aspectos.

Quadro 4 – Fidedignidade dos filmes x livro didático e ensino docente

Grupo de respostas	Quantidade
A história retratada no livro é a correta	19
A versão do filme é a que melhor representa a história	1
A versão do professor é a mais acertada	2
Apenas o livro e o docente abordam o mesmo conteúdo	3
Percebe as diferenças, porém não saberia informar qual das três versões é mais fidedigna aos fatos passados narrados	6
Não visualiza diferença entre as histórias	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Um ponto interessante da questão refere-se à 2 alunos considerarem o conteúdo abordado pelo docente como correto. Como inferência de valor, a didática utilizada pelo

docente pode influenciar na compreensão que os alunos possuem em relação ao domínio que esse tem do conteúdo trabalhado em aula.

Para 3 alunos, o conteúdo do livro didático e do docente é igual, de modo que, a história do filme seria inverídica. Para outros 6 alunos, estes percebem diferenças, mas não possuem propriedade para afirmar quais histórias narradas se além aos fatos históricos tidos como verdadeiros.

Dentre os pesquisados, um relatou não distinguir conteúdo díspares entre o livro, a abordagem do professor e o filme, ponderando que todos aludem de forma verossímil o mesmo conteúdo. Observou-se a ocorrência de uma resposta considerando o filme como fonte fidedigna do fato histórico narrado.

Ressalta-se que, para 19 alunos, o conteúdo contido no livro didático é a que apresenta fidedignidade em relação aos fatos históricos abordados. Ao relacionar as respostas desta questão com as duas questões anteriores, nota-se uma incongruência na interpretação dos alunos que, em primeiro momento, ponderaram que o filme retrata fielmente a história, apesar de ter passagens fictícias para entreter o público. Abre-se indagações sobre como, ao considerar o filme isoladamente como uma fonte histórica, este é visto como verdadeiro, mas ao comparar com outras fontes de pesquisa ou documentos, passa a ser julgado com suspeita e, de acordo com um dos relatos, como “uma história fantasiosa que engana pessoas crédulas”.

Na comparação, observou-se ainda que um pesquisado se manteve firme no entendimento de que o filme é, no todo, uma história que narra com fidelidade os fatos históricos, enquanto que entre os demais alunos, houve uma dispersão: não visualiza as diferenças (uma resposta); entende que elas existem apesar de não saber informar quais (quatro respostas); o livro e o docente estão corretos (duas respostas) e; a história narrada no livro didático é a real (treze respostas).

Esse é um aspecto interessante, pois gera alguns pontos diretivos para outras pesquisas ao sinalizar nesta pergunta que os livros didáticos contemplam histórias “verdadeiras” em relação às respostas anteriores, quando consideraram que o filme retrata com fidelidade a história, mesmo contendo enredos ficcionais com o objetivo de tornar o filme atrativo ao público.

Ao fazer uso de filmes comerciais nas aulas como um instrumento de ensino, torna-se imprescindível o docente analisar e discutir em conjunto com os discentes, para desmistificar o filme como um documento representativo da verdade. Nova (1996, p. 4) discorre sobre esse efeito ao afirmar que “[...] a leitura histórica dos filmes, não exclui a possibilidade de análise de extratos e fragmentos de filmes. Todavia, é necessária uma precaução contra os perigos das

fáceis deduções gerais realizadas a partir de elementos isolados dos filmes” e da importância de se fazer uma congruência com outras fontes de pesquisa, justamente para confrontar os dados.

d) Qual é a compreensão do presente em relação à história das cenas?

O objetivo nessa questão é observar como os alunos percebem a correlação e a contribuição da história dos filmes em relação ao presente.

As respostas foram agrupadas em três tipos, conforme especificação do Quadro 5.

Quadro 5 – O filme e a relação com o presente

Grupo de respostas	Quantidade
Não visualizam o que a história do passado interfere no presente	15
Os fatos históricos são importantes para mostrar o que não se deve repetir no presente	8
Percebem que certos acontecimentos foram responsáveis para alguma situação do presente	9

Fonte: Elaborado pela autora

Houve um certo equilíbrio entre as respostas, que foram agrupadas em três tipos. Ao comparar com as questões anteriores, obteve-se cinco grupos para a primeira pergunta, quatro grupos para a segunda e seis para a terceira pergunta, com predominância (mais da metade) das respostas em um determinado tipo, fato que não se aplica a esta questão.

Nota-se pelas respostas, que para quase metade dos alunos da sala, 15, os fatos históricos narrados nos filmes são isolados à um determinado período do tempo, sendo o presente um resultado independente desses fatos, não havendo relação entre si.

Observa-se entre os pesquisados, que estes não percebem a relação entre o conhecimento histórico apreendido por meio das narrativas filmicas e o presente, ou seja, observa-se que não há a formação da consciência histórica entre esse grupo.

Para outros alunos, 8, acreditam que o passado é importante para mostrar o que pode ou não ser repetidos no presente, é uma base para evidenciar o que “deu” certo ou não e, a partir disso, ter subsídios para tomar decisões. Nesse caso, existe um vislumbre sobre como a narrativa histórica, em seu papel de argumentar, de modo inteligível e plausível os acontecimentos passados e, conseqüentemente, contribuir para a formação da consciência histórica desses alunos, é imprescindível para despertar nos jovens uma outra perspectiva sobre a história.

No entanto, para outros 9 alunos, alguns fatos históricos são responsáveis pela situação atual, sendo citados em algumas das respostas os temas da escravidão e a ditadura militar no Brasil e o nazismo na Alemanha. Salienta-se que a menção desses temas pode estar relacionado

ao conteúdo trabalhado recentemente entre os alunos como a data do dia 20 (vinte) de novembro, instituído como o dia da consciência negra, bem como da ditadura e o nazismo que foram temas mencionados com certa regularidade nas redes sociais e na Internet nos meses que antecederam esta pesquisa, informação esta mencionada em duas das nove respostas obtidas.

Nesse grupo de respostas, evidenciou-se entre os alunos, a correlação entre os fatos passados e o presente, e no quanto houve efetiva contribuição dos filmes trabalhados para a formação da consciência histórica, mesmo de forma tênue e emergente.

Considerações finais

No decorrer do desenvolvimento deste trabalho, averiguar como os alunos percebem o uso dos filmes nas aulas de história é fundamental e de cunho norteador para auxiliar o docente nos caminhos a serem trilhados dentro da didática da história. Salienta-se novamente, que não foram abordados os conteúdos em si, nem como o método foi adotado pelo professor ao passar esses filmes e, sim qual o olhar, a perspectiva dos alunos diante dessa metodologia de ensino.

A partir desse estudo, foi possível levantar que a utilização de filmes históricos retrata principalmente três elementos: a) aborda ao mesmo tempo o presente e o passado; b) reproduz um conhecimento e/ou o reforça; c) é composto concomitantemente por história e ficção.

Vale ressaltar a ocorrência de incongruências entre as respostas. Em primeiro momento ao proceder a análise, a história do filme é considerada como verdade e, em segundo, quando a história retratada no filme é comparada com outra fonte de informação, é interpretada como uma inverdade.

Para Rüsen (2001), a narrativa histórica possui como principal função orientar para que o aprendizado desenvolva e estabeleça operações mentais, ou seja, que contribua para a construção de referenciais de racionalidade histórica, atribuindo sentidos e identidades históricas. De acordo com Rüsen (2001), a formação da consciência humana está diretamente relacionada com a vida prática e, conseqüentemente, para que a internalização do conhecimento, de maneira que se “[...] entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Um aspecto constatado nesta pesquisa, refere-se em como os filmes históricos causam nos expectadores a sensação de realidade, no quanto a história narrada naquela película é verossímil e confiável. Souza (2014) reforça esse entendimento ao afirmar que os filmes apenas

são identificados como aspectos ficcionais, quando estes extrapolam o considerado crível ao ser humano, ou seja, tudo o mais, é aceito como verdade absoluta.

Ainda de acordo com a concepção de Souza (2014, p. 211), essa situação ocorre por que:

[...] na grande maioria das vezes tais produções não se ancoram na preocupação científica com a racionalidade histórica, uma vez que se configuram como mercadorias da cultura de massa. E, como característica principal de muitos filmes sobre determinados eventos, existe a tendência em se ‘moldar’ a história para que se torne popular, atraente e vendável.

Nos estudos realizados por Souza (2014, p. 207), este considera que existe “[...] uma constante interação entre filme e espectador, num processo no qual são mobilizadas expectativas, sentimentos e frustrações, e o público se envolve de forma intensa com a narrativa fílmica” provocando no espectador uma forte impressão com poder capaz de mudar seu entendimento da realidade, inclusive promovendo uma nova construção da consciência histórica, pois trata-se também, de um processo de cognição que contribui na interpretação das ações humanas que ocorrem em locais e situações temporais diferentes.

Em complemento, Nova (1996, p. 5) afirma que “[...] todo ‘filme histórico’ é uma representação do passado e, portanto, um discurso sobre o mesmo e, como tal, está imbuído de subjetividade”, de modo que a história retratada no filmes, não existe tal qual ocorreu, pois é uma abstração tempo, com argumentos, interpretações e contextos diferentes que interferem nas relações entre o narrador e o objeto narrado.

De acordo com a abordagem de Rüsen (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 98) a narrativa histórica tem a função de orientar para a vida prática no tempo, instigando a memória temporal, tendo como base o desenvolvimento do conceito de continuidade e pela solidificação da identidade do ser humano.

E, durante esse processo de formação da consciência histórica desses jovens, verificar como eles interpretam o passado, compreendem o presente e como prospectam o futuro estão intrinsecamente interligados e sob as influências da didática da história. Percebe-se que existe carências na formação dos jovens que responderam a essa pesquisa e de como eles veem os filmes históricos. Nesse sentido, entende-se que há uma certa divergência entre o que esses alunos anseiam e de como eles realmente gostariam de aprender história, em relação ao que eles precisam aprender e a forma como o conteúdo é realmente ensinado.

Assim, ao utilizar filmes, deve-se estar claro os objetivos desse método de ensino. Para Rüsen (2007, p. 104), “aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e

ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. Essa capacidade de aprendizado histórico precisa, por sua vez, ser aprendida”.

Por fim, o uso de filmes é um instrumento essencial na didática da história como um mecanismo para difundir o conhecimento histórico, que vai além da linguagem escrita. Destaca-se, no entanto, a necessidade de se fazer uma leitura crítica desses filmes, comparando-os com outros documentos de pesquisa, de forma a evidenciar o real do imaginário e permitir que a construção da consciência histórica se consolide de forma a orientar as relações entre o presente, o passado e o futuro, fortalecendo o processo cognitivo.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2006. (Orientações Curriculares para o ensino médio, v. 3). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

CABREIRA, A. P. de S. O uso das cenas fílmicas: desafios sobre a implementação da lei: 10.639/03 na Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018.

CABREIRA, A. P. de S.; LEME, P. P. A tipologia rüseniana como possibilidade de análise do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana a partir da utilização de cenas fílmicas. *In: SEMANA DE HISTÓRIA DO PONTAL*, 5., 2017. **Anais [...]**. Uberlândia, UFU, 2017. Disponível em: www.eventos.ufu.br/sites/eventos.../airtaplaterodesouzacabreirapatriciapaesleme_0.pdf. Acesso em 15 maio 2019.

CASTANHARO, S. T. O uso do filme “O grande ditador” na aprendizagem histórica. *In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA*, 4., 2011. **Anais [...]**. Curitiba, UFPR, 2011. Disponível em: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/anais-4c2ba-seminc3a1rio-de-educac3a7c3a3o-histc3b3rica.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola, v.16).

FONTOURA, A. **Recursos audiovisuais nas aulas de história**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

GEVAERD, R. T. F. A formação da consciência histórica: ideias de alunos em relação ao conceito escravidão africana no Brasil. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE*, 11., 2013. **Anais [...]**. Curitiba, 2013. p. 5565-5577. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7515_6076.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

GEVAERD, R. T. F. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná**, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: www.ppge.ufpr.br/teses/D09_gevaerd.pdf. Acesso em: 14 out. 2018.

LEME, P. P. **O uso de filmes nas aulas de história e cultura afro-brasileira e a africana e sua influência na formação da consciência história em um curso de formação para o trabalho.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NOVA, C. O cinema e o conhecimento de história. **O olho da história**, Salvador, n. 3, 1996. Disponível em: <http://www.oohodahistoria.ufba.br/o3cris.html>. Acesso em 14 out. 2018.

ROIZ, D. S.; SANTOS, J. R.; TEIXEIRA, P. E. O uso de imagens para o ensino da cultura e história Africana e Afro-brasileira e a questão do racismo no Brasil. **Educere et Educare**, v. 5, p. 209-230, 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/2164/3587>. Acesso em: 15 maio 2019.

RÜSEN, J. Pode-se melhorar o ontem?: sobre a transformação do passado em história. In: SALOMON, M. (org). **História, verdade e tempo.** Chapecó: Argos, 2011. p. 259-290. Disponível em: www.joern-ruesen.de/5.158_portug-pose-se-melhorar-o-ontem.pdf. Acesso em: 14 out. 2018.

RÜSEN, J. ¿Qué es la cultura histórica?: reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". **Cultura Histórica**, Barcelona, p. 1-31, 2009. Disponível em: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf. Acesso em: 31 ago. 2018.

RÜSEN, J. **Razão histórica:** teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: UNB, 2001.

RÜSEN, J. **História viva:** teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília, DF: UNB, 2007.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: EdUFPR, 2011.

SOUZA, E. C. de. Cinema, cultura histórica e didática da história: repensar a relação entre filmes e conhecimento histórico. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 6, n. 12, dez. 2014, p. 202-229. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/download/33425/17701>. Acesso em 15 out. 2018.

SOUZA, E. C. De. Cinema e didática da história: um diálogo com o conceito de cultura histórica de Jörn Rüsen. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2012a. DOI: <https://doi.org/10.5216/hr.v17i1.21682>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21682>. Acesso em: 15 maio 2019.

SOUZA, E. C. de. O uso do cinema no ensino de história: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica. **Escritas: Revista do Curso de História de Araguaína**, v. 4, 2012b, p. 70-93. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/1303/8121>. Acesso em: 14 out. 2018.

AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: A EXPERIÊNCIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MATO GROSSO DO SUL

Fabiana Lúcia de Souza (UEMS/Paranaíba – souza_aesmsc@outlook.com)
Maria José de Jesus Alves Cordeiro (UEMS/Paranaíba – maju@uems.br)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se a um projeto de pesquisa em andamento, que tem por objetivo analisar o processo de criação e implementação das políticas de ações afirmativas sob a forma de cotas e sobrevagas, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no período de 2016 a 2019. Para isso, investigará de que maneira a UEMS, a UFMS e a UFGD estão implementando tais ações, considerando o acesso e a permanência, criação de comissão de acompanhamento e outras iniciativas voltadas a futuros/as pós-graduandos/as. A pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva e, tendo como base o método dialético, terá como público-alvo coordenadores/as dos programas de pós-graduação com ações afirmativas, que responderão a uma entrevista semiestruturada, e, no caso da UEMS, será feita ainda na Unidade Universitária de Paranaíba a observação na banca fenotípica, do processo de seleção em 2019, cujo edital contempla cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência, e sobrevagas para quilombolas, travestis e transexuais. Serão analisados documentos de criação do processo de ações afirmativas nas universidades, das comissões específicas, editais com critérios de seleção para ingresso, para bolsas e demais medidas. Considerando que são experiências novas, busca-se perscrutar essas políticas de uma forma crítica, identificando os principais desafios de acesso e permanência em cada uma das instituições.

O quinto volume da Coleção Educação para todos do Ministério da Educação – MEC/2007, o livro “Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas”, que objetiva divulgação de textos, documentos, relatórios de pesquisas e eventos, estudos de pesquisadores, acadêmicos e educadores nacionais e internacionais, que buscam um debate de qualidade objetivando educação para todos, considerando o desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável; gênero e diversidade de orientação sexual; escola e proteção à crianças e adolescentes; saúde e prevenção; diversidade étnico-racial; políticas afirmativas para afrodescendentes e indígenas; educação para as populações do campo; qualificação profissional e mundo do trabalho; democracia, direitos humanos, justiça, tolerância e paz mundial. O combate ao racismo ocorrerá através da justiça e da redistribuição e reconhecimento de

identidades, que o referido documento tem como função principal publicizar e solidificar a inclusão da questão racial brasileira, bem como defender ações afirmativas de acesso e permanência, buscando uma igualdade concreta, para que ocorra a inclusão emancipatório dos sujeitos negros/as, em conformidade a Constituição Federal/1988, que estabelece que haja promoção de segmentos prejudicados em seus direitos como cidadão. O direito deve ser criado respeitando toda a especificidade humana, contemplando a todos em seu tempo e espaço, de maneira eficaz.

A discriminação no país é algo tão corriqueiro que o normaliza, potencializando suas formas e ações aos setores discriminados, pois, ao naturalizar, ele torna-se imperceptível e sem necessidade de ser combatido e/ou discutido. Criando sobre tal fenômeno um misticismo de algo irreal e imaginário, uma tentativa de descaracterização e irrelevância de luta para superação.

Ao considerar o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano os números mais alarmantes, estão quando fazemos um recorte étnico-racial, podendo demonstrar as condições difíceis que afrodescendentes vivenciam em nosso país, cabendo ao estado a implementação de políticas públicas para superar essa situação. As cotas para o ensino superior surgem como uma forma de reparação social, especialmente para negros/as; a implementação de ações afirmativas deve ser compreendida como reparação às vítimas de injustiças sociais no passado e presente no Brasil, podendo ser meio para a equidade de acesso a bens e serviços, sendo a educação o seu maior objetivo, pois a mesma possui a capacidade de redirecionar sujeitos excluídos, para o seu pleno exercício dos direitos civis e políticos, bem como os direitos sociais, econômicos e culturais.

As políticas de ações afirmativas no Brasil tiveram início entre 2002 e 2004; no âmbito da graduação, foram pioneiras: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2002, Universidade Estadual da Bahia (UNEB) em 2002-2003 e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em 2002-2003. Entre as federais, a Universidade de Brasília (UnB) em 2004. Após dezesseis anos das primeiras experiências, praticamente todas as universidades estaduais criaram de formas autônomas ações afirmativas em diferentes formatos. Já nas instituições federais, a política de cotas tornou-se obrigatória por força da Lei nº 12.711, 29 de agosto de 2012.

Ações afirmativas no escopo deste artigo são compreendidas

como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a

igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (BARBOSA, 2007, p. 51).

As políticas de Ações Afirmativas na graduação firmaram-se como ações relevantes e necessárias para que houvesse maiores oportunidades de acesso à educação superior, melhores postos de trabalho e diminuição das desigualdades socioeconômicos entre negros e brancos. Porém, a permanência ainda é o grande desafio institucional dos/as aprovados/as, optantes por ações afirmativas, o que requer uma política de apoio pedagógico, psicológico, financeiro e social. Ingressar como cotista significa não pertencer à representatividade dos sujeitos que dominam o meio acadêmico, mas servirá como mecanismo de potencialização da diferença no sentido positivo, pois a convivência e interação dos/as demais acadêmicos/as com o “diferente” (cotista), auxilia-os no processo de (re) construção do homem no âmago da sociedade. O recebimento/acolhimento do/a graduando/a na instituição e salas de aulas precisa ser avaliado e reavaliado constantemente, papel este de uma comissão de acompanhamento quando instituída, pois este acompanhamento poderá auxiliar no sucesso e, sua ausência, contribuir para o insucesso dos/as cotistas. A experiência na graduação criou demanda para a pós-graduação, especialmente a *stricto sensu*, o que motivou o governo federal a editar a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 que dispõe sobre a indução de ações afirmativas na Pós-Graduação, dando um prazo de noventa dias para as instituições federais apresentarem seus projetos. No caso das instituições estaduais, a Portaria em questão não tem alcance, porém abriu precedentes e jurisprudência para que estas pudessem criar seus próprios programas de ações afirmativas na pós-graduação.

No estado de Mato Grosso do Sul existem três universidades públicas - das quais duas são federais e uma estadual - que oferecem cursos de pós-graduação. Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, foi identificado apenas um Programa com ações afirmativas, a saber: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - PPGAS, curso de Mestrado, vinculado a Faculdade de Ciências Humanas, campus, Campo Grande, que no Edital PPGAS Nº 1 de 23 de outubro de 2018, processo seletivo para ingresso em 2019, adotou políticas de ações afirmativas, por meio de cotas para pessoas pretas, pardas ou indígenas e pessoa com deficiência, sem contudo estabelecer o percentual de vagas reservadas.

Na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, por meio da Resolução CEPEC nº 176 de 20 de julho de 2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura, foram criadas cotas em todos os cursos de mestrado e doutorado, para estudantes oriundos de escolas

públicas, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, que reserva 20% das vagas, ficando a critério de cada Programa de Pós-Graduação a proporção para cada segmento.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS tem sua história marcada pelo pioneirismo em adotar políticas de ação afirmativa – cotas para negros (20%) e indígenas (10%), desde o processo seletivo de 2003, para todos os cursos de graduação. Na UEMS, a discussão para cotas na pós-graduação ganhou força a partir de 2017 e em agosto de 2018 foram aprovadas por meio da Deliberação que em 31 de outubro de 2018 foi homologada no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), via Resolução CEPE - UEMS N° 2.015, que dispõe sobre a política de ações afirmativas, cotas e reserva de vagas para pessoas negras (20%), indígenas (10%), pessoas com deficiência (5%) e sobrevagas para quilombolas (5%), travestis e transexuais (5%) no âmbito da pós-graduação, “*lato e stricto sensu*” na UEMS.

As ações afirmativas nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* têm ocorrido de forma lenta e gradual, sendo criadas por iniciativas das próprias universidades e/ou programas de pós-graduação. Ainda que se pese a portaria dirigida às Instituições de Federais de Ensino Superior – Ifes, estas Instituições que fazem uso da autonomia que possuem, além disso a reserva de vagas, demanda interesse, expõe disputas e acima de tudo exige compromisso político com ações afirmativas de todos os envolvidos nos programas de pós-graduação. Por isso, em Mato Grosso do Sul, as experiências são recentes e fruto de muitos debates institucionais.

Esta pesquisa será realizada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado da UEMS/Paranaíba, na Linha de Pesquisa: Currículo, formação docente e diversidade, que abarca trabalhos que analisam, criticam e produzem proposições aos processos de exclusão social, especialmente na área da diversidade.

Tendo em vista a criação/implementação de sistema de cotas na pós-graduação no estado e a ausência de análises dessas experiências, esta pesquisa pretende desvendar: os caminhos pelos quais a universidade/programas percorreram para a implementação do acesso e da permanência de pós-graduandos/as cotistas. O alicerce teórico da pesquisa será construído a partir do diálogo com teóricos que tratam de temáticas que compõem as ações afirmativas tais como: Cordeiro (2008), (2017); Louro (2011), Munanga (2005); Moehlecke (2000), (2004); Schwarcz (1993); Santos (2005); Santos (2011), (2013); Brasil (2007); Carvalho (2005); Estácio (2014); Kaufmann (2007); Andrade (2012); dentre outros. Além disso, serão usados autores como Bardin (2001); Ludke e Andre (1986) como teoria de suporte metodológico para a análise das entrevistas e construção da pesquisa. Na especificidade de ações afirmativas para a pós-graduação, serão feitas outras buscas durante a pesquisa.

Como resultados da pesquisa, busca-se perscrutar essas políticas de uma forma crítica, identificando os principais desafios de acesso para cada grupo em cada uma das instituições, bem como as perspectivas de permanência. Dessa maneira, espera-se oferecer as instituições, especialmente à UEMS, dados e informações que possam subsidiar a avaliação do processo e a criação de ações necessárias ao melhoramento da política adotada.

Metodologia

A metodologia tem como função conduzir o/a pesquisador/a sobre o objeto a ser investigado, pois a elaboração da dissertação e seus resultados satisfatórios estão intimamente ligados ao método a ser utilizado, considerando um planejamento cuidadoso, com reflexões conceituais consistentes e alicerçados em conhecimentos já existentes. A execução da pesquisa exige mudança de paradigmas, pois ajuda a refletir e instigar um novo olhar sobre o mundo, suscitando curiosidades, indagações e satisfação no mais amplo aspecto a todos os envolvidos, pesquisado/a e pesquisador/a. A delimitação da pesquisa ocorre a partir do tema escolhido, recorte histórico, sujeitos e locais a serem pesquisados e, mediante essas delimitações, as ações realizadas no campo de pesquisa se configuram de maneira mais clara. A referida pesquisa terá sua base no método dialético, que segundo Ludwing, (2014, p. 222):

indica que as realidades objetiva e subjetiva são extremamente dinâmicas. É a realidade objetiva que molda a subjetividade, porém ela pode conduzir o indivíduo a provocar transformações na realidade objetiva. Assim, o trabalho principal do pesquisador consiste em analisar o objeto de estudo em seu movimento, em sua historicidade. (LUDWING, 2014, p. 222)

A pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva tem como objetivo analisar as Políticas de Ações Afirmativas instituídas pelos programas de Pós-Graduação em Mato Grosso do Sul, na UEMS, UFMS e UFGD, no período de 2016-2019.

Pesquisa qualitativa, segundo Minayo e Sanches (1993), é um método, de investigação científica que foca no caráter subjetivo e simbólico do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais, no qual tenta compreender o comportamento de determinado grupo, enfocando o social e considerando-o um mundo de significados possível de investigação, e as práticas sociais dos sujeitos. Para Granger (1982) apud Minayo e Sanches (1993), a realidade social é qualitativa em dois níveis: “a) 1º lugar, como um vivido absoluto e único incapaz de ser captado pela ciência; b) 2º lugar, enquanto experiência vivida em nível de forma, sobretudo da linguagem que a prática científica visa transformar em conceito”.

Esta pesquisa terá como público-alvo coordenadores/as dos programas de pós-graduação com ações afirmativas nas três universidades públicas de MS, os/as quais

responderão a uma entrevista semiestruturada e as respostas serão analisadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo. No caso da UEMS, no Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, na Unidade Universitária de Paranaíba, será feita a leitura do edital, acompanhamento do processo de seleção e da banca de verificação de fenótipo, da seleção de 2019, cujo edital contempla cotas de 20% para negros, 10% indígenas e 5% para pessoas com deficiência, e sobrevagas de 5 % para quilombolas e 5% para travestis e transexuais.

Segundo Minayo e Sanches (1993, p.239-262) o trabalho qualitativo pode tomar duas direções: a) uma que elabora sua teoria, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; b) segunda, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e toma direções privilegiadas. Além dessas duas direções Ludke e André (1986) define características básicas da pesquisa qualitativa descrevendo que:

São cinco as características básicas da pesquisa qualitativa, chamada, às vezes, também de naturalística: a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 44).

A pesquisa iniciar-se-á com a revisão bibliográfica, objetivando selecionar autores/as que discutem o tema central do trabalho, a fim de realizar inferências e ampliar as definições a respeito da natureza e função das cotas na pós-graduação. Para isso, serão investigados temas pertinentes tais como: raça, racismo, desigualdades raciais, antirracismo, políticas públicas, ações afirmativas, política de acesso e permanência, currículo, cultura, diversidade, direito a diferença, direito a igualdade. Será realizado o arrolamento das produções sobre, do período de pesquisas, artigos científicos, livros, dissertações, teses, bem como, sites especializados, possibilitando o contato direto com a produção sobre o assunto e aprofundamento do referencial teórico do presente trabalho.

Concomitante com a de referenciais teóricos, será realizada a pesquisa documental para análise de legislações pertinentes, documentos de criação do processo de ações afirmativas nas universidades pesquisadas, criação de comissões específicas, editais com critérios de seleção para ingresso e outros tais como: portarias, atas e resoluções de conselhos universitários, editais de exame de proficiência, com o fito de observar se houve alteração nos critérios de seleção para concessão de bolsas e demais medidas. Caso haja políticas de permanência nos programas, também serão objetos de estudo e análise.

A análise documental não é simplesmente uma reprodução exata do “real”, é preciso buscar compreender os contextos da elaboração e período histórico, que compreende o processo de criação e implementação das leis, ou seja, “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.39).

A coleta de dados feita por meio de entrevista semiestruturada tem como objetivo captar de que forma as universidades públicas de MS estão implementando a política de ação afirmativa/cotas na pós-graduação em cada programa. Este tipo de entrevista pode ser planejada ou acontecer espontaneamente e oferece muitos dados importantes, gerando informações quantitativas e qualitativas, pois apesar de não seguir um roteiro engessado, traz questões pré-definidas, adaptáveis de acordo com os rumos do diálogo entre pesquisador/a e pesquisado/a.

Havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde “especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33)

Quanto às análises dos dados obtidos, serão realizadas usando a Análise de Conteúdo, uma técnica das comunicações que analisará o que foi dito nas entrevistas ou observado pela pesquisadora, pois segundo Bardin, (2016, p. 15) “a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. A análise de dados configura um momento de suma importância, pois configura a etapa na qual a organização trará luz e respostas às indagações iniciais e as decorrentes da pesquisa, considerando os estudos teóricos e demais concepções do/a pesquisador/a no coletar dos dados, respeitada a sua especificidade, para configurar um trabalho, coeso, claro e consistente, com o desvendar crítico.

Considerando que estas são as primeiras experiências no estado de MS, bem como do Brasil no caso de travestis e transexuais, as características gerais das políticas de cotas e reserva de vagas investigadas, observa-se desde a elaboração do projeto a ausência de referenciais bibliográficos específicos, tornando a pesquisa também pioneira.

Para a pesquisa serão usados dados referentes ao número de inscrições, do processo seletivo/2019, da UEMS/Paranaíba – MS para quantificar acadêmicos/as cotistas negros/as, travestis e transexuais, quilombolas, deficientes e indígenas, matriculados no ano de 2019, caso existam, no curso de mestrado na unidade da UEMS- Paranaíba, quando será feita a primeira seleção com ações afirmativas. Na UFMS e UFGD os dados levantados serão anteriores à 2019,

ou seja, o que existirá de 2016 a 2019, pois as mesmas criaram cotas antes da UEMS. Entretanto, como a UFMS e a UFGD contemplam menos grupos que a UEMS, para traçar um cenário geral das cotas na pós-graduação, bem como, análises comparativas entre as instituições, especificamente sobre o ingresso. Para isso, serão usados apenas os dados de 2019. Além disso, os dados servirão para fazer uma análise do alcance da política instituída, ou seja, de que forma as ações afirmativas adotadas impactaram os programas no tocante ao acesso destes grupos.

Por fim, a análise de dados configura-se num momento de suma importância, pois é a etapa na qual a organização e análise de conteúdo presentes nas entrevistas, trará luz, e respostas as indagações iniciais decorrentes da pesquisa, considerando os teóricos e demais concepções da pesquisadora ao longo da pesquisa. As análises serão utilizadas na construção da dissertação de mestrado que será apresentada e defendida em banca especializada para obtenção do título de Mestre.

Discussão

Ações Afirmativas em Mato Grosso do Sul: primeiras experiências

A igualdade material é um princípio constitucional e, para que ocorra a concretização deste preceito legal com relação às minorias, se faz necessárias ações de políticas afirmativas, que tem por objetivo ser uma ferramenta para a equidade de acesso e permanência ao ensino superior e atualmente na pós-graduação, neutralizando os efeitos da discriminação étnico-racial e social, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária no que tange às oportunidades educacionais. No entanto, criar e implementar ações afirmativas não coloca fim às resistências dos envolvidos, docentes e gestores, pois incluir os sujeitos beneficiários, cria a necessidade da reformulação dos currículos, mudança nas práticas pedagógicas e na relação docente/discente.

Segundo Cordeiro (2008, p. 87) “falar de mudanças ou inovações curriculares no contexto universitário não é uma tarefa fácil”, pois ao debater esse tema percebe-se uma educação que valoriza os fatos históricos europeus e a disseminação de seus valores em detrimento aos fatos históricos brasileiros e seus representantes. As mudanças curriculares dependem dos/as docentes, pois são os agentes transformadores que detêm o poder para a elaboração de um currículo que contemple a todos, concretizando o grande desejo de uma educação exitosa em seus mais diversos aspectos formadores. Contudo, o currículo acadêmico é construído e alicerçado sobre a luz da matriz eurocêntrica.

O/A docente desempenha o papel fundamental no êxito das cotas, pois é o facilitador/a da adaptação do/a discente ao meio acadêmico, onde sua fala deve ser inclusiva e não exclusiva.

O pertencimento (origem) do/a aluno/a deve ser trabalhado constantemente, para que não ocorra o deslocamento de suas gêneses para o mundo irreal do outro, pois há uma necessidade de construção de sujeitos de fala. Falas que devem suscitar no outrem o desejo de buscar transformações nas estruturas sociais, econômicas e educacionais, através de um currículo flexível, que, segundo Cordeiro (2008), precisa continuar sendo a base de intermediação das diferentes culturas no contexto acadêmico, para que nenhum aluno/a, negro/a e indígena, sintasse excluído mais uma vez, a exemplo do que já faz a sociedade brasileira.

As ações afirmativas para pós-graduação são recentes e pouco conhecidas e por isso sofrem pela falta de análise por parte da literatura acadêmica, sendo escassos os trabalhos que se dedicam a estudar como essas medidas funcionam na prática e como elas foram estruturadas enquanto políticas públicas. Por isso, esta pesquisa expressa o desejo de estudar em quais contextos têm ocorrido a implementação de cotas na pós-graduação na UEMS e como estão as experiências nas universidades públicas federais do estado de Mato Grosso do Sul, considerando que estas unidades são autônomas na adesão desta ação afirmativa, que tem respaldo na Portaria do MEC nº 13 de 11 de maio de 2016, que se lê:

Além disso, em 11.05.2016 o Ministério da Educação emitiu a Portaria Normativa nº 13, a qual determinou o prazo de 90 dias para que as Instituições Federais de Ensino Superior apresentassem propostas sobre a inclusão de pretos e pardos, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação. A portaria é resultado do trabalho do grupo de trabalho criado pela Portaria MEC nº 929/2015 e pela Portaria CAPES nº 149/2015³ para analisar e propor mecanismos de inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, em programas de mestrado, doutorado e mestrado profissional (MEC/2016).

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul foi a primeira universidade pública do estado de Mato Grosso do Sul (MS) e a terceira do Brasil a adotar medidas de ação afirmativa na graduação, por meio da Resolução CEPE/UEMS nº 382, de 14 de agosto de 2003 (revogada pela Resolução CEPE/UEMS nº 430, de 30 de julho de 2004, que determina reserva de vagas para indígenas (10%) e para negros (20%). Em 2003, ocorreu a regulamentação das cotas nos conselhos superiores e o primeiro processo seletivo. Assim, negros/as e indígenas que foram aprovados nos primeiros processos seletivos com ações afirmativas realizaram matrículas em janeiro de 2004, adentrando às salas de aulas em fevereiro do mesmo ano. Em 2019, completa-se dezenove anos de efetiva presença de negros/as e indígenas na UEMS, já que [...] “as cotas podem se tornar um instrumento de transformação da situação do negro e do indígena, dando a

estes, as ferramentas utilizadas pelos brancos para ascenderem profissionalmente, ou seja, gerar para essa minoria mobilidade social e econômica”. (CORDEIRO, 2008, p. 26)

Comprovadas a eficácia dessas políticas na graduação, cria-se o desejo e a necessidade de ampliação das cotas para os programas de pós-graduação na UEMS. Durante dois anos foram feitas por parte da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP) tentativas de desencadear a discussão sobre o assunto, esbarrando na resistência de coordenadores/as. Somente em 2018 a discussão criou corpo a partir da iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, na Unidade Universitária de Paranaíba, quando foi criada uma comissão independente para criar no programa cotas para negros/as, indígenas, quilombolas, deficientes, travestis e transexuais.

Dessa forma, a PROPP aproveitou o ensejo e retomou as discussões, dessa vez com um programa que se propôs a criar cotas, fosse institucionalmente ou fazendo uso da autonomia regimental do programa. Após um tempo de consulta aos programas por meio da coordenação de cada um, uma proposta de resolução foi criada com assessoria do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE) e encaminhada a Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação do CEPE que aprovou a Deliberação nº 231, de 28 de agosto de 2018. Após isso, foi enviada ao Conselho Superior, a Resolução CEPE-UEMS Nº 2.015, aprovada em 31 de outubro de 2018, a qual homologou com alteração a Deliberação antes aprovada que dispõe sobre a política de ações afirmativas/reserva de vagas para pessoas negras, indígenas, com deficiência e sobrevagas para quilombolas, travestis e transexuais no âmbito da pós-graduação, “*Lato e Stricto Sensu*”, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

A UFMS, assim como todas as universidades federais, criou cotas para a graduação a partir da Lei 12.711 de 12, de agosto de 2012, fixando o percentual de 12,5% (doze e meio por cento) nos processos seletivos de ingresso no primeiro semestre de 2013, uma conquista histórica para os grupos vulnerabilizados, excluídos do ensino superior. Nos anos subsequentes foram ampliados os percentuais de modo a atender a legislação. Porém na graduação o ingresso como negro/a cotista se dava por meio de autodeclaração apenas.

Em 2018, o Conselho Universitário - (COUNI) aprovou a Resolução nº 7, de 29 de janeiro de 2018, que se estabeleceu normas regulamentadoras de avaliação e verificação da veracidade da autodeclaração prestada por pessoas pretas, pardas ou indígenas; e de validação da autodeclaração de pessoa com deficiência, candidatas à reserva de vagas no processo seletivo

de ingresso e para permanência na graduação e pós-graduação, embora só o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), curso de Mestrado, da Faculdade de Ciências Humanas em Campo Grande – MS, fazendo uso da autonomia regimental do programa e do amparo da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2011, houvesse criado cotas, já que, segundo Carvalho, 2005, p. 168, “as linhas de pesquisa na pós-graduação sempre foram decisões de grupos e resultados de vontades políticas”.

Na Resolução nº 7, de 29 de janeiro de 2018 ficaram estabelecidos ainda os critérios de ingresso para cada grupo beneficiário de ações afirmativas (pessoas pretas, pardas ou indígenas; e de validação da autodeclaração de pessoa com deficiência), os critérios para formação da banca de avaliação indicada pela Comissão Permanente Consultiva de Ações Afirmativas da UFMS, inclusive para a pós-graduação.

Para as pessoas que declararem ser pretas ou pardas, serão observados segundo a Resolução nº 07 de 29/01/2018, o artigo 12, inciso 1º e 2º, que estabelece normas para a veracidade da autodeclaração, considerando somente os aspectos fenotípicos, excluindo a ascendência e ao genótipo, avaliando os seguintes aspectos: cutis parda ou preta, textura de cabelo crespo ou ondulado, nariz largo e lábios grossos amarronzados. A aferição é feita presencialmente, por constatação visual, registro audiovisual e/ou fotográfico na banca.

A autodeclaração do indígena será aferida mediante análise dos documentos exigidos no art.13 da mesma resolução:

- I - declaração de etnia e de vínculo com comunidade indígena, em conformidade com o modelo disponibilizado por meio de edital específico de convocação para matrícula;
- II - documento de reconhecimento de pertencimento de sua etnia, emitido por lideranças indígenas, mãe, pai ou responsável; ou
- III - testemunhado pelas pessoas indicadas no inciso II, em dia, horário, local e condições estabelecidas pela Banca.

Os artigos 36 e 37 da Resolução nº 07 estabelecem normas para validação da autodeclaração de pessoa com deficiência, que deverá ser efetivada com os documentos estabelecidos nos editais dos respectivos processos seletivos. Entretanto, a Comissão Permanente Consultiva de Ações Afirmativas da UFMS, poderá a qualquer tempo designar Bancas de Validação com a função de analisar os respectivos laudos comprobatórios e emitir pareceres conclusivos, inclusive realizar ou solicitar perícia para comprovação da deficiência.

Ao tratar da banca responsável pela Validação da autodeclaração de pessoa com deficiência, o artigo 38, define que é de responsabilidade da Comissão Permanente Consultiva de Ações Afirmativas da UFMS a indicação dos membros da banca que devem possuir

formação nas áreas da saúde, educação ou psicossocial, ligadas à temática dos direitos das pessoas com deficiência.

O edital do PPGAS nº 1, de 23 de outubro de 2018, que tem por objeto a abertura de inscrições para o Processo Seletivo visando a seleção de candidatos para preenchimento de vagas no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Curso de Mestrado, da Faculdade de Ciências Humanas, estabeleceu treze vagas sendo: dez vagas para ingresso por ampla concorrência e, três vagas para ingresso por Ações Afirmativas, incluindo autodeclarado negro/a, e/ou autodeclarado indígena e/ou autodeclarado com deficiência, para ingresso no primeiro semestre letivo de 2019.

No edital, as ações afirmativas poderão ser preenchidas integralmente em uma linha de pesquisa por negros, indígenas e pessoas com deficiência, concorrendo às vagas ofertadas pelo orientador. Caso as vagas destinadas as ações afirmativas não sejam preenchidas pelos respectivos candidatos, estas **não poderão** ser revertidas para Ampla Concorrência.

No edital, o programa manteve o processo de seleção tradicional do *stricto sensu*, que consta de etapas de caráter eliminatório (E) e classificatório (C): Prova escrita (E) (C), análise do anteprojeto de pesquisa (E) (C), arguição do anteprojeto de pesquisa (E) (C), análise de currículo (C).

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

A UFGD está sobre a égide de toda legislação obrigatória às universidades federais no tocante ao cumprimento de ações afirmativas para a graduação. Na pós-graduação, editou a Resolução nº 176 de 20 de julho de 2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura – CEPEC/UFDG, que trata de Ações Afirmativas na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, e justifica:

As políticas de ações afirmativas no Brasil, com objetivo de “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, Incisos III e IV, da Constituição da República Federativa do Brasil-CF), a igualdade material (Art.5º da CF) e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 206, Inciso I, da CF)

A Resolução estipula para todos os programas de pós-graduação a adoção de no mínimo 20% de cotas como ação afirmativa para a inclusão de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, tendo os programas a liberdade de definir a proporção de cada segmento. Caso o número de candidatos aprovados para as cotas seja insuficiente, as vagas remanescentes serão convertidas para a ampla concorrência. Como previsto no Art. 2º da mencionada Resolução, será solicitado a documentação comprobatória e autodeclaração, a critério da comissão de

seleção de cada programa. Atualmente, a UFGD submete os candidatos/as pretos e pardos a banca de avaliação fenotípica para ingresso como cotistas, tanto na graduação como na pós-graduação.

Candidatos/as indígenas deverão entregar, junto com a inscrição, a cópia do registro administrativo de nascimento de indígenas (RANI) ou declaração de pertencimento emitida pelo grupo indígena assinada por liderança local ou outro documento comprobatório oficial. As pessoas com deficiência deverão apresentar laudo emitido por profissional da saúde comprovando a deficiência.

Em relação a questão da permanência de pós-graduandos/as cotistas, a Resolução da UFGD traz:

Art. 6º. Recomenda-se que a Comissão de Bolsa dos Programas de Pós-graduação definam critérios para contemplar os pós-graduandos pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, observadas as normas dos órgãos de fomento e de acompanhamento e avaliação.

Os programas mantêm o processo de seleção tradicional do *stricto sensu* que constam de etapas de caráter eliminatório e classificatório: Prova escrita, análise do anteprojeto de pesquisa, arguição do anteprojeto de pesquisa, análise de currículo.

Dos grupos atendidos nas ações afirmativas na pós-graduação em Mato Grosso do Sul

Os grupos atendidos por ações afirmativas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades públicas de MS distingue-se segundo a autonomia das universidades, contemplando públicos diferentes e quantidades de vagas. Nas universidades federais UFMS/UFGD há ações para negros(as), pardos(as), indígenas e pessoas com deficiência. A UEMS na sua Resolução contempla ações afirmativas para negros/as, indígenas, quilombolas, deficientes, travestis e transexuais. O Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, que funciona na Unidade Universitária de Paranaíba, em seu edital de 2019, contempla todos os grupos.

Segundo Carvalho (2005), a pós-graduação não é universalista, e a ela não se pode aplicar, de modo algum, o argumento da meritocracia imparcial, considerando os opositores das cotas, que neste processo de criação e implementação dessas ações, podem intervir nos grupos a serem atendidos e na aprovação no processo de seleção do mestrado e doutorado de futuros/as alunos/as.

As ações afirmativas, nas instituições federais de ensino, destinadas a pessoas com deficiência foram instituídas em 28 de dezembro de 2016 pela Lei nº 13.409, que prevê vagas em cursos técnicos de nível médio e superior. A Portaria Normativa nº 13 do Ministério da

Educação de 11 de maio de 2016 reverberou para a pós-graduação o efeito dessa lei e estabeleceu um prazo de noventa dias para ações que contemplem tal público.

Os/As pretos/as e pardos/as são um dos grupos que vem sendo atendido em quase todos os programas de pós-graduação que fizeram adesão a ações afirmativas, momento que oportuniza repensar a função social da universidade, que ao longo dos anos vem caracterizando-se por uma meio segregacionista, que infelizmente não considera os conhecimentos, valores culturais e sociais dos povos negros e as demandas que chegam a universidade.

O grupo LGBT que contempla Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros, sigla que consta em documentos oficiais de políticas públicas, tem necessidades de critérios específicos para o ingresso e permanência na pós-graduação, que devem ser observados, pois este grupo sofre uma invisibilidade imposta, seja dentro ou fora das universidades, pontuando a falta de um sistema educacional mobilizador na luta por direitos e visibilidades aos sujeitos LGBT.

Segundo Andrade (2012), as políticas direcionadas à travestis e transexuais são direcionadas para a prevenção de doenças e o combate à exploração sexual e não para políticas de inclusão nas escolas e no trabalho, já que “Os professores por sua vez também podem se especializar em escrever cartografias e mapeamento de desejos mais íntimos, são mestres de obras e, principalmente, de pessoas, são construtores e construtoras de identidades, são —” acimentadores” e —” acimentadoras” de subjetividades. (ANDRADE, 2012, p. 126).

A educação escolar Quilombola brasileira é definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Resolução nº 8, de 20 de novembro 2012. O MEC observa que a maioria dos professores não está capacitada adequadamente e o número é insuficiente para atender à demanda. Em muitas comunidades quilombolas, uma professora ministra aula para turmas multisseriadas. Poucas comunidades têm unidade educacional com o ensino fundamental completo, criando a necessidade de apoio a formação continuada de professores para a implementação da Lei 10.639/03 (História da África), e para a educação quilombola em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES. O grande desafio é ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR.

A educação escolar indígena em escolas indígenas deve ser uma educação específica e diferenciada que valorize suas tradições bilinguismo/multilinguismo, assegurando aos indígenas o respeito às suas especificidades étnico-culturais, prevista na lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a valorização do profissional de educação escolar; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, dentre outros.

Segundo o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - CEE/MS (2015), a formação inicial de professores indígenas é responsabilidade do estado público brasileiro, em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais, e a formação continuada dos profissionais do magistério indígena poderá ser realizada por meio de cursos presenciais ou à distância, mediante atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado.

Resultados

À guisa de **conclusão**, o trabalho refere-se ao projeto de pesquisa em andamento e, portanto, possui resultados preliminares. No entanto, ao considerar os editais de seleção e resolução da UEMS e UFGD fica evidente que não existe alteração no processo tradicional de seleção, de modo que os beneficiários das ações afirmativas e os candidatos regulares são submetidos às mesmas fases do processo de seleção. Já que o principal objetivo das ações afirmativas é ampliar o acesso e permanência de grupos desfavorecidos à pós-graduação, a manutenção dos critérios tradicionais de seleção apresenta desafios, pois o exame de proficiência caracteriza-se como um grande obstáculo, em especial para os indígenas e oriundos de escolas públicas que, em sua maioria, não teve uma formação de equidade com relação a uma língua estrangeira, dificultando assim o acesso aos cursos de mestrado e doutorado, já que a aprovação em prova de proficiência é obrigatória para a obtenção da titulação de mestre e doutor.

Neste trabalho pretendeu-se analisar o projeto de pesquisa Ações Afirmativas na pós-graduação: a experiência nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul, a implementação das ações afirmativas na pós-graduação nas universidades públicas de MS, que ainda são incipientes as análises, já que o tempo de adesão não supera dois anos, tempo este mínimo para formar a primeira turma de mestre optante pelas ações afirmativas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luiz Antero Rito e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Educação quilombola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/321-programas-e-acoes-921564125/educacao-quilombola-1712549791/12398-educacao-quilombola-escolas>> . Acesso em: 15 de novembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.711, 29 de agosto de 2012**, Lei das Cotas para o Ensino Superior, Brasília, D.F, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, Ações Afirmativas na pós-graduação**. Brasília, 2016.

BRASIL. **Portaria nº 13/2016/MEC**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-PORTARIA-NORMATIVA-13-DE-11-DE-MAIO-DE-2016-E-PORTARIA-N-396-DE-10-DE-MAIO-DE-2016.pdf>> Acesso em: 07 de maio de 2019.

BRASÍLIA. **Decreto nº 7824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei 12.711/12, de 29 de agosto de 2012**, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm> Acesso em: 24 de março de 2019.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. Editora Attar. São Paulo, 2005.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso**. Doutorado em Educação-Currículo. Tese (Doutorado), PUC-SP, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 12ª ed., editora Vozes, Petrópolis-RJ, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDWING, Antônio Carlos Will. **Métodos de Pesquisa em educação**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n. 2, p. 204– 233, jul. – dez. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS Nº 10.647, DE 28 DE ABRIL DE 2015. Dispõe sobre a educação escolar indígena na educação básica do Sistema Estadual de Ensino**. disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/del.10.647-2015.pdf>>. Acesso em: 07 de maio de 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CPPG/CEPE-UEMS Nº 231, de 28 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a política de ações afirmativas/reserva de vagas para pessoas negras, indígenas, com deficiência e sobrevagas para quilombolas, travestis e transexuais no âmbito da pós-graduação, “*lato e scritto sensu*”, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: < <http://www.uems.br/ailen/cepe>>. Acesso em: 07 de maio de 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Edital PPGAS N° 1 de 23 de outubro de 2018, UFMS – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Curso de Mestrado, da Faculdade de Ciências Humanas, Campo Grande – MS, 2018.** Disponível em: < <https://ppgas.ufms.br/edital/>>. Acesso em: 07 de maio de 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Edital PROPP N° 28, de 18 de setembro de 2018, UFGD – Fundação Universidade Federal da Grande Dourados.** Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa, Dourados, 2018. Disponível em: < http://files.ufgd.edu.br/arquivos/editais/78/PROPP/Edital_28_PROPP_Ci%C3%A4nciasdaSa%C3%BAde_publicado.pdf> . Acesso em: 07 de maio de 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução CEPE – UEMS N° 2.015, de 31 de outubro de 2018.** Homologa, com alteração, a Deliberação n° 231, da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, de 28 de agosto de 2018, que dispõe sobre a política de ações afirmativas/ reserva de vagas para pessoas negras, indígenas, com deficiência e sobreviventes para quilombolas, travestis e transexuais no âmbito da pós-graduação, “*lato e stricto sensu*”, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Disponível em: < <http://www.uems.br/ailen/cepe>>. Acesso em: 07 de maio de 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução n. 176 de 2016, Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura/CEPEC. Dourados/MS, julho de 2017.** Disponível em: < <http://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/08/Res.-176-Aprova-Pol%C3%ADtica-de-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-na-P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o-Stricto-Sensu.pdf>>. Acesso em: 07 de maio de 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução n° 07, Conselho Universitário - (COUN), da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. UFMS de 29 de janeiro de 2018.** Disponível em: < <https://diorc.ufms.br/resolucao-no-72018/>>. Acesso em: 07 de maio de 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução n° 176/2017/CEPEC/UFGD Dourados/MS, julho de 2017.** Disponível em: < <http://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/08/Res.-176-Aprova-Pol%C3%ADtica-de-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-na-P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o-Stricto-Sensu.pdf>> Acesso em: 07 de maio de 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução n° 54/2013/COUNI/UFGD.** Disponível em: < <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/LEGISLACAO-NORMAS-COGRAD/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20COUNI-UFGD%2054-2013%20-%20disp%C3%B5e%20sobre%20formas%20de%20ingresso%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A4ncias.pdf>> Acesso em: 07 de maio de 2019.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: Oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): (239-262), Jul/set, 1993.

MOYA, Thais Santos. **Ação Afirmativa e raça no Brasil: uma análise de enquadramento midiático do debate político contemporâneo sobre a redefinição simbólica da nação.** Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. (Organizador) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Coleção Educação para todos; vol. 5. 1. Negros. 2. Ações Afirmativas. 3. Educação dos Negros. – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

ASPECTOS DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DA PROFESSORA DORACINA APARECIDA DE CASTRO ARAÚJO NA CONSTITUIÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UEMS DE PARANAÍBA

Diego Pereira da Silva (UEMS/Paranaíba – ddhiego.s.p2@gmail.com)
Estela Natalina Mantovani Bertoletti(UEMS/Paranaíba – estelanmb@gmail.com)

Introdução

Este artigo apresenta resultados finais de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido sobre o tema biografia de professora, junto ao curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba, cujo objetivo geral foi o de contribuir para a produção de pesquisas históricas em educação, a partir de aspectos de vida e atuação da professora Doracina Aparecida de Castro Araújo (professora aposentada da UEMS), e específico foi o de compreender suas contribuições e iniciativas na constituição da Pós-graduação da UEMS/ Unidade Universitária de Paranaíba.

Para tanto, busquei inserir o estudo no conjunto de pesquisas sobre atores anônimos da história, especialmente, mulheres. No caso, para avaliar o conhecimento produzido sobre o tema, busquei localizar no *site* do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT), com as seguintes palavras-chave: “BIOGRAFIA DE PROFESSORES” e “TRAJETÓRIA”, as pesquisas realizadas. E os resultados encontrados foram dez teses e 15 dissertações, totalizando 25 trabalhos, porém afunilei esses trabalhos em um segundo momento de pesquisa, fazendo outra busca com as seguintes palavras: “BIOGRAFIA – PROFESSORA – TRAJETÓRIA” e desta nova informação, apenas cinco trabalhos tratavam do tema biografia de professora, sendo duas teses: Kroeff (2010) e Fortes (2012), e três dissertações: Mendes (2012), Blanco (2014) e Godoi (2015). Em todos os trabalhos, o sujeito de pesquisa era “Professora”, o que apresentava semelhança com minha pesquisa, confirmando o interesse que essa profissão tem suscitado naqueles que se propõem a recuperar e registrar a história da educação, confirmando ainda mais meu interesse pelo desenvolvimento de uma pesquisa histórica, a partir do estudo da biografia da professora Doracina.

Tal interesse, apoia-se no paradigma da “Nova História”, conforme Peter Burke (1992), para escrever sobre os anônimos pelos quais a história tradicional não se interessava; por meio

de Avellar et al (2011) busquei a compreensão de como a biografia pode ser utilizada para essa pesquisa; em Carino et al (1999), o conceito do que é biografar e unidade do sujeito; em Levi (2006), sobre análise de biografia e, em Souza (2007), em contrapartida às biografias, busquei uma pequena análise sobre a vertente autobiográfica no âmbito da História da Educação.

Para a História nova, esse novo conceito de fazer história quebrou paradigmas da História pensada como “essencialmente uma narrativa de acontecimentos” e começou a se interessar por toda atividade humana; “ a história vista de baixo”, de pessoas comuns, como professores, valorizando a experiência de vida. Burke (1992) se preocupa com “a história vista de baixo” – uma construção cultural e não mais uma imutabilidade -, o que é novo não é sua existência, mas o fato de seus profissionais serem agora extremamente numerosos e se recusarem a ser marginalizados.

Os estudos de Gómez Navarro (2005, apud Avellar, 2011), compreendem que a biografia pode ser utilizada como recurso metodológico para o enfrentamento de qualquer problema histórico. Le Goff apud Avellar (2011, p.144) nota a consagração da biografia como recurso que pode ser utilizado para reafirmar a história de uma pessoa. Carino (1999, p 154) explicita que biografar é descrever a trajetória única de um ser único “[...] e traçar-lhe a identidade refletida em atos e palavras [...] interpretá-lo, reconstruí-lo, quase sempre revivê-lo” uma forma una¹³.

Na defesa da biografia, Avellar (2011) disserta sobre a ruptura do tema biografia, além de explicar as ações humanas segundo determinações, não há limitações propriamente ditas e

[...] umas das razões do seu perene sucesso editorial, foi sua capacidade de romper limites [...] estabelecidos e de ocupar espaços em meio a literatos e historiadores. O gênero conformou-se em uma série de discursos narrativos consagrados à busca de presentificar a trajetória passada de um indivíduo, de figurar no instante remoto, além do desejo de imortalizar o personagem (AVELLAR, 2011, p.139)

É possível, deste a época de Sócrates, na antiguidade, encontrar biografias. Mandélenat apud Carino (1999, p.157) destaca que a história da biografia é então “história de seus recomeços sucessivos, de suas adaptações às novas imagens do homem, modificando os paradigmas de determinadas épocas”, ou seja, vai em busca da exemplaridade, da trajetória de uma dada vida específica; no sentido popular vai ao encontro de indivíduos comuns, em busca da pedagogia do exemplo, seja para a crítica ou para engrandecimento do sujeito; logo um relato biográfico é inegável (CARINO, 1999).

¹³ Para autor é simplicidade, uniformidade e a identidade pura do biografado.

Em contrapartida, há a veracidade da autobiografia. Para Souza (2007, p. 66), “toda pesquisa deverá assumir seus valores ideológicos e vínculos com toda ordem: classe, gênero, raça, religião”, mas como novo paradigma interpretativo, por sua vez o biógrafo não assume o papel de forma “Consciente e Lúcida” (CARINO, 199, p.155), “[...] dá mais ênfase metodológica sobre a forma de ouvir, de registrar e da interpretação das narrativas”. Ainda, de acordo com Souza (2007, p. 66) “Narrar é enunciar uma experiência particular, refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado”, nelas, a memória consciente e inconsciente está arquivada, no que deve ser dito e no que ser silenciado, na autobiografia.

Tais aportes teóricos, possibilitaram pesquisar a vida de Doracina Aparecida de Castro Araujo, professora aposentada, desde 2017, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba.

1. Aspectos da formação acadêmica de Doracina Aparecida de Castro Araujo

Doracina Aparecida de Castro Araujo nasceu no dia 01 de maio de 1962, no município de Inocência/MS. cursou Educação Básica e o ensino médio na cidade de Três Lagoas/MS, após mudar-se da zona rural. A escolarização inicial e média de Doracina se deu na rede pública estadual, de 1969 a 1980; no ensino superior estudou na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Centro Universitário de Três Lagoas, cursando o curso de Pedagogia no ano de 1982 a 1984.

Concomitantemente, no ano de 1982, no período vespertino, cursou o magistério que habilitava apenas para as disciplinas pedagógicas do 2º grau e Orientação Educacional. Doracina, durante o processo de formação, cursou mais duas disciplinas Administração Escolar e Supervisão Escolar (1985), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Ministro Tarso Dutra”. Em 1985 e 1986, cursou Especialização em Didática pela UFMS, CEUL- Três Lagoas; e de 1999 a 2001 finalizou o Mestrado em Engenharia de Produção, com Ênfase em Mídia e Conhecimento - um Minter¹⁴ entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a UEMS. Entre os anos de 2003 e 2005 fez o Doutorado em Educação, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e estágio pós-Doutoral em Educação Escolar, na Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP- Araraquara) findando em fevereiro de 2016.

Aos 22 dos anos de idade, a professora Doracina iniciou a docência ainda sem nenhuma experiência, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Paranaíba, nas disciplinas de Didática e Estrutura do Funcionamento da Educação Nacional; assumiu concurso de Didática

¹⁴ Minter são turmas de mestrado e de doutorado acadêmicos, conduzidas por uma instituição promotora nacional nas dependências necessariamente de uma instituição de ensino e pesquisa receptora

na rede pública estadual de Mato Grosso do Sul, e em 1989, foi convidada para trabalhar no Centro Específico de Formação para Magistério (CEFAM), sendo orientadora educacional e docente, e assim permaneceu até a desativação do curso na cidade de Paranaíba. Em 01 de junho de 1998 entrou para corpo docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), aprovada por concurso público, na Unidade de Paranaíba.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) foi instituída pela Lei Estadual nº1461, 20 de dezembro 1993, com objetivo de mudar o cenário da educação do estado, advindo de sérios problemas educacionais nos anos fundamentais e médio e criar uma universidade democrática e de fácil acesso ao ensino superior e concomitantemente o fortalecimento na educação básica (UEMS, 2004). De acordo com *site* da UEMS (n.d), tem por missão e compromisso

[...]gerar e disseminar o conhecimento, com vistas ao desenvolvimento das potencialidades humanas, dos aspectos político, econômico e social do Estado, e com compromisso democrático de acesso à educação superior e o fortalecimento de outros níveis de ensino, contribuindo, dessa forma, para a consolidação da democracia. (UEMS.n. d, n.p.)

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, a UEMS foi implantada,

[...]com sede em Dourados e em outros 14 municípios, denominadas Unidades de Ensino. Atualmente, Unidades Universitárias, assim distribuídas: Aquidauana, Amambai, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas. Em 2001, foi criada a Unidade Universitária de Campo Grande com a finalidade de atender à demanda do curso de graduação Normal Superior. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2004)

A UEMS em Paranaíba foi criada em 1994 onde foram realizados aos primeiros exames vestibulares no mês de julho e o ano letivo foi iniciado em agosto de 1994. (UEMS, 2004). Inicialmente, funcionou no prédio cedido pela Secretária Estadual de Educação, Walmir Lopes Cançado, juntamente com a atual Escola Estadual Aracilda Cicero Corrêa da Costa. Hoje, a Unidade funciona em seu prédio próprio inaugurado em 2002, sendo que possui três cursos de graduação, a saber: Direito iniciado em 1994, Pedagogia em 2003, Ciência Sociais a partir de 2011. Possui três especializações em diferentes áreas, a saber: Educação iniciado no ano de 2007, Direito em 2011 e com recente curso de Políticas Públicas, Cultura e Sociedade no ano 2019 e um curso de Mestrado na área de Educação com início do seu funcionamento em 2011.

Na UEMS, Doracina exerceu cargos além da Docência como: Gerente da Unidade Universitária de Paranaíba (1998-2003), Coordenação *Pró- Tempore* do curso de Direito (1998-

1999), Coordenadora do curso de Especialização em Educação (2007-2011), Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, nível mestrado (2011-2015), Coordenadora do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação – CEPEED (2016- 2017).

No ano de 2007, com a criação do Curso de Especialização em Educação, Doracina criou o Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE) para corroborar as ações de ensino, pesquisa e extensão que se realizavam na Unidade de Paranaíba. Esse grupo de pesquisa organizava-se inicialmente em duas linhas “ Educação Inclusiva” e “ Teorias e Práticas Educacionais”, sendo ampliada para três e sendo renomeadas “Educação e Violência”, “Educação Especial” e “Teorias e Práticas Educacionais”.

Em sua atuação, pude observar que, além de assumir cargos administrativos, a professora demonstrou capacidade de liderança juntamente com seus colegas de trabalhos, na elaboração do projeto do curso de Especialização e, em seguida, Mestrado em Educação.

Em sua autoavaliação, a docente destaca em momentos específicos a maior dificuldade que enfrentou em sua carreira, ocupando cargos administrativos, como o período em que esteve na gerência da unidade Universitária de Paranaíba: “[...] num período que tínhamos problemas com escassez de recursos humanos e materiais, especialmente em manter as necessidades mínimas dos docentes para ministrar suas aulas.”

Já no sucesso de sua carreira destaca a mudança do prédio, quando a UEMS passa ter prédio específico para seu funcionamento, com apoio do Juiz da Comarca que autorizava buscar presos em regime fechado para trabalhar durante o dia na UEMS, por não possuírem inicialmente funcionários gerais. Destaca, também, as aprovações nos programas de pós-graduação stricto sensu e pós-doutorado e a aprovação do Mestrado em Educação para a UEMS de Paranaíba: “*sucesso coletivo de um grupo de docentes.*”. Menciona também os prêmios e títulos que recebeu entre os anos de 2011 a 2017.

Doracina destaca também outro momento marcante de superação atuando na Unidade de Paranaíba: a aprovação do curso de Pedagogia “[...]alguns docentes do curso de Direito lutaram contra e, mesmo assim, com base em fundamentos legais e de interesse da comunidade conseguimos aprovação pelo CEPE, começando em 2003”.

2. Aspectos das produções bibliográficas de Doracina Aparecida de Castro Araújo

Doracina pesquisou, publicou, desenvolveu-se intelectualmente durante o processo de docência e se tornou pesquisadora. Entre anos de 2003 e 2010, as suas produções foram as seguintes: Livros/ coletâneas publicados e organizados: 07; Capítulos de livro/ coletâneas: 07; artigos em periódicos: 03; artigos completos em anais de congressos: 21; Orientação PIBIC:

06; Orientação de outra natureza- PIBEX: 11; Orientação Monitoria: 04; Orientação de Conclusão de curso de graduação: 20; Orientação Especialização: 13; Projeto de Extensão: 04.

Entre os anos de 2011 a 2018, Doracina começou a realizar outras atividades atribuídas a sua profissão docente, a saber: Livros/ coletâneas publicados e organizados: 10; Capítulos de livro/ Coletâneas: 30; artigos em periódicos: 16; artigos completos em anais de congressos: 16; Orientação PIBIC: 10; Orientação de outra natureza- PIBID: 30; Orientação de outra natureza- PIBEX: 07; Orientação Monitoria: 01; Orientação de Conclusão de curso de graduação: 09; Orientação Especialização: 05 ; Orientação Mestrado: 08; Supervisão de Pós-doutorado: 01; Projetos de Pesquisa: 06; Projeto de Extensão: 01 e Projeto de Ensino: 02.

A produção bibliográfica de Doracina, no período de 2003 a 2018 teve o seguinte quantitativo: Organização de Livros: 17; Capítulos de Livros: 37; artigos em periódicos: 19; artigos completos em anais de congressos: 37, orientação de PIBIC: 16; orientação de outra natureza-PIBID: 30, orientação de outra natureza PIBEX: 18; orientação de Especialização: 18; orientação de Mestrado: 08, Supervisão de Pós-doutorado: 01; Projetos de Pesquisa: 09; Projetos de Extensão Coordenadora: 05 e Projeto de Ensino Coordenadora: 02.

O que se pode considerar é que com a abertura do curso de Pedagogia na UEMS de Paranaíba, em 2003, Doracina iniciou sua produção bibliográfica; com abertura de Especialização, em 2007, essa produção se intensificou; e com a abertura do mestrado, em 2011, além de se intensificar ainda mais, a produção se modificou em novas atividades.

Ao responder um pequeno questionário semi- estruturado, Doracina definiu seus estudos como “indisciplinares”, como necessidades referentes à universidade na qual trabalhava, como, por exemplo, os estudos sobre Educação a Distância (1999-2001) foi para atender a especificidade do mestrado, porém não tinha interesse pelo tema.

Já o interesse pelo tema Educação Prisional, se deu a partir da disciplina de Sociologia Jurídica que ministrei no curso de Direito, durante uma atividade de sala em que levei os alunos para assistir um júri popular de um jovem. A sentença dada levou os alunos a ficarem indignados, e queriam saber o que fazer para contribuir para a minimização do sofrimento daquele jovem. Pensamos em elaborar um projeto para o presídio, em que o jovem pudesse ser colaborador e assim, reduzir sua pena. Assim fizemos, e tivemos o jovem como o bibliotecário do presídio, como uma das ações do projeto. Com essa aproximação o interesse pelo tema aumentou, realizamos muitas atividades naquele espaço prisional, o que desencadeou na tese do doutorado (2003-2005) e várias publicações em capítulos de livros e apresentações de trabalhos em eventos.

Após o doutorado, sua produção bibliográfica foi ampliada com retorno a UEMS; após o ano de 2006 até abril de 2018 foram 110 publicações, sendo: 37 trabalhos completos publicados em anais de eventos (2007- 2017), 37 capítulos de Livros (2006-2017), 17 livros

publicados e/ou organizados (2006- 2017) e 19 artigos completos publicados em periódicos nacionais (2010- 2018).

O período de maior produção concentrou-se de 2010 a 2014, ou seja, da intenção da criação do mestrado e seu funcionamento. Afirma que sua motivação de pesquisar era em prol de melhoria para a Universidade, e destaca a importância do trabalho coletivo com material de qualidade.

O que me levou a publicar com frequência foram os desafios de querer novas conquistas, inicialmente para a UEMS, depois para o Programa de Pós-Graduação e com o objetivo maior, de que os meus orientandos pudessem buscar uma maior formação docente verticalizada, com um currículo melhor em produção bibliográfica.

Destaco que quase todas as minhas produções bibliográficas foram com docentes da UEMS e orientandos de graduação, especialização e mestrado. Na organização de livros busquei trabalhar com outros colegas da UEMS, por entender que aumentaria a possibilidade de ter um material com melhor qualidade.

Entre os anos de 2006 e 2017, além de assumir cargos administrativos na Universidade, Doracina organizou livros com colaboração de outros docentes e as temáticas abordadas foram: Violência escolar, Educação especial e inclusão escolar, Direitos e Educação, Políticas públicas, Educação e tecnologia e, além de organizar os livros, a professora publicou juntamente com docentes e discentes (orientandos) nesse mesmo período com temáticas focadas na Educação Inclusiva, Formação de Professores, Educação Penitenciária, Teoria Histórico- Cultural, Inclusão Social e outros.

No ano de 2010 a 2018, juntamente com seus colegas de trabalho e discentes, a professora teve artigos publicados em periódicos e as suas produções foram caracterizadas pela coautoria e co-organização com temas diversificados. Essas características demonstram o que ela denominava de “trabalho coletivo”

Trabalho Coletivo para mim é minha atuação por toda a vida, especificamente é o que antecede meu agir, meu aproximar, meu fazer. A leitura de teóricos críticos, especialmente Marx e Gramsci me deram consciência da relevância deste trabalho compartilhado e na sequência unificado. Esse mote é desenvolvido na composição de um trabalho que se iniciou desde minha infância, sempre buscando essas possibilidades de ter juntado mais pessoas com poder de decisão na recreação, nos estudos, nas escolas e nas universidades.

3. Iniciativas e contribuições da professora Doracina Aparecida de Castro Araújo para constituição da pós-graduação

Em sua atuação na UEMS, Doracina, com entusiasmo e liderança, pautando seu trabalho no coletivo, foi agregando pessoas a um projeto de pós-graduação, cuja necessidade foi se tornando latente para a Unidade de Paranaíba. Com desafio de criar o curso de Pós-graduação

lato *sensu* juntamente com os demais docentes, Doracina foi definida como presidente da comissão e após a defesa da proposta no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), da UEMS, conseguiu aprovação e imediatamente em decisão unânime foi escolhida para coordenar o curso de Especialização. Para a docente *“foram momentos intensos de aprendizagem conjunta, de realização de projetos de pesquisa e extensão, além de várias publicações coletivas.”*

A criação do curso de Mestrado não foi uma proposta advinda da docente e sim uma proposta vinda do então Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, professor Sidnei Lima Júnior. Observando a proposta lançada pelo então pró-reitor, a professora iniciou os estudos sobre cada docente doutor em Educação concursado na UEMS, seguindo dos doutores da área de Letras que atuavam na cidade de Paranaíba e Cassilândia, observando tempo de doutorado e as publicações de cada um para constituir um grupo de professores; segundo ela, um fato complicador era que a maioria dos docentes havia defendido suas teses então recentemente e as publicações eram abaixo do necessário para a área da Educação da CAPES. Com confiança, entretanto, fez uma consulta aos professores e a maioria aderiu à proposta, levando aprovação pelo CEPE/ UEMS em 2010 e pela Capes em 2011.

Outra contribuição marcante pela trajetória profissional de Doracina na Universidade, foi a criação do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (CEPEED). De acordo com ela, foi um trabalho árduo, pois no primeiro momento houve a não aprovação do projeto pelo órgãos de fomento e, em segunda tentativa, com projeto ampliado houve aprovação no ano de 2015. Esse período se deu no momento em que retomava do Estágio Pós – Doutoral na UNESP e mais uma vez por unanimidade a professora ficou sendo definida como coordenadora do CEPEED. Este foi o último cargo ocupado pela professora, que em 2017 solicitou a sua aposentadoria.

Considerações Finais

O foco deste texto é enaltecer o legado educacional de professoras, por ser uma profissão que atualmente vem sendo alvo de ataques sem fundamentos pelos poderes Legislativo, Judiciário e Executivo. Além de docente, Doracina foi pesquisadora, organizadora de livros, coautora, escritora, orientadora e exerceu cargos administrativos, como destaque: a Gerência da Unidade de Paranaíba, a Coordenação do Mestrado e Coordenação do CEPEED.

A pesquisa possibilitou perceber que Doracina é uma mulher com capacidades múltiplas; sua serenidade e competência lhe atribuíram confiança de outros docentes e por unanimidade se tornava líder; sua perseverança, seu comprometimento a mantinham em seus

ideais com os quais obtinha êxito, destacando a criação da Especialização e do Mestrado. Sua carreira profissional é inspiração para formandos que desejam seguir carreira acadêmica, como um legado educacional da exemplaridade.

Com os dados apresentados, pode-se concluir que Doracina foi importante para o desenvolvimento da UEMS de Paranaíba e, com suas iniciativas, contribuiu para o *status* de Universidade para UEMS; pois as universidades têm a finalidade de promover a formação profissional e científica de quem atua e ingressa no nível superior, e os cursos em nível *stricto sensu* são essenciais para garantia do *status* de universidade a uma instituição de ensino superior.

O trabalho de Doracina foi caracterizado por grande entusiasmo e o trabalho coletivo foi o mote de suas contribuições, nesse sentido, considero, como Fernando Pessoa que: “*quando a alma não é pequena, tudo vale a pena*”, e realmente, considerando a trajetória dessa professora posso afirmar que sua alma é grandiosa.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Alexandre de Sá. Figurações da escrita biográfica. **Revista ArtCultura**. Uberlândia, v. 13, n.22, p. 137-155, jan-jun 2011. Disponível em: <<http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF22/avelar.pdf>> Acesso em 03 nov. 2018

BLANCO, Leila. **Convocando outras vozes: a trajetória de Maria Therezinha Machado na História da Educação Especial do Município do Rio de Janeiro**.2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BURKE, Peter. **A nova história, seu passado e seu futuro**. Tradução de: Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Educação e sociedade**, v. 20, n. 67, p. 153-182, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a05.pdf>> Acesso em 03 nov. 2018

FORTES, Maria Carolina. **Entrelaçamento de vidas: a constituição na docência na educação profissional e tecnológica**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2012.

GODOI, Nilma da Cunha. **Professora Hermínia Torquato da Silva: inserção e percurso profissional (1918/1956)**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

KROEFF, Maria Bernadete Moreira **Histórias de vida: trajetórias de professoras no cenário político de Porto Alegre – perfis (auto) biográficos no mundo contemporâneo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2010.

LEVI, Giovanni. Usos da Biografia. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

MENDES, Márcia Cristiane Ferreira. **Memórias e Práticas Educacionais da Educadora Argentina Pereira Gomes: o seu legado no cenário educativo da Paraíba (1916 -1962)**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de Souza. (Auto)biografias, histórias de vida e práticas de formação .In: NASCIMENTO, AD., e HETKOWSKI, TM.(Org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Histórico**. Dourados, n.d, n.p. Disponível em: <<http://www.uems.br/historia>> Acesso em 22 jul. 2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do curso de Direito das Unidades Universitárias de Dourados, Naviraí e Paranaíba**. UEMS: Dourados, 2004. Disponível em: <http://www.uems.br/graduacao/curso/direito-bacharelado/dourados/projeto_pedagogico>. Acesso em: 22 jul. 2019.

CAMPO E CIDADE EM NOÊMIA SARAIVA DE MATTOS CRUZ (1894-1987)¹⁵

Agnes Iara Domingos Moraes (UEMS/Paranaíba – moraes.aid@gmail.com)

Introdução

No Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, um contingente de intelectuais e educadores se intitulou ruralistas do ensino¹⁶, dando origem ao termo ruralismo pedagógico. Paiva (1987, p. 127) definiu o ruralismo pedagógico como “[...] tentativa de fazer o homem do campo compreender o ‘sentido rural da civilização brasileira’ e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra; para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à ‘cultura rural’.

O grupo dos ruralistas pedagógicos colocava em destaque os problemas que envolviam a educação rural¹⁷ no Brasil, estabelecendo relações com o contexto político-econômico-

¹⁵ Texto inicialmente apresentado como parte das atividades da disciplina “Intelectuais e educação no Brasil”, ministrada pelo Prof. Dr. Bruno Bontempi Jr., vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de São Paulo (USP), *campus* de São Paulo. Todavia, esta versão apresenta algumas alterações, em relação à versão original. Destaca-se, ainda, que as citações literais foram mantidas em conformidade com a grafia original, que não confere com as normas vigentes da língua portuguesa.

¹⁶ Sobre o Movimento em defesa da ruralização do ensino, ver Moraes (2019).

¹⁷ Na atualidade há um intenso debate em torno dos conceitos de campo e de rural, promovido principalmente por setores ligados a movimentos sociais e à Educação do Campo (CALDART, 2012; RIBEIRO, 2012). No entanto,

cultural do país. Entre os principais representantes desse grupo estavam Alberto Torres, Carneiro Leão, Sud Mennucci e Noêmia Saraiva de Mattos Cruz¹⁸ (MORAES, 2014).

O objetivo deste estudo é apresentar, numa perspectiva da história da educação rural, a concepção de campo e a relação entre campo e cidade na obra da professora Noêmia.

Considera-se este estudo relevante por três motivos principais. Primeiro, pelo fato de apresentar a histórica discussão acerca da relação entre campo e cidade. Segundo, pelo fato de abordar escritos de uma importante autora da educação rural brasileira, haja vista seu papel de destaque como professora e diretora na perspectiva do ruralismo pedagógico, com ênfase na sua atuação no Grupo Escolar Rural do Butantã¹⁹, referência em termos de adequação à abordagem mencionada. Terceiro, pelo fato de tratar de uma polêmica atual, em especial no que se refere aos debates sobre a educação para, no ou do campo²⁰.

A professora Noêmia foi selecionada para análise neste estudo devido ao seu envolvimento e a sua importância para a educação rural no Brasil. Além disso, seu livro, segundo Sud Mennucci (1936, p. 10),

[...] não é apenas o belo e emocionante relato de uma experiência tentada e realizada com êxito, é mais um incentivo para os outros, guia e conselho, estímulo e exemplo de uma professora na verdadeira e profunda aceção do vocabulário, que dá aos seus ensinamentos não somente a solidez de seu preparo, mas o entusiasmo e a chama de sua fé nos altos destinos de nossa terra e do nosso homem.

Responsável pela “formosa experiência” do Grupo Escolar Rural do Butantã, a professora Noêmia propiciou “competente orientação” aos alunos (MENNУCCI, 1936, p. 9). Sud Mennucci (1936, p. 10) ressalta, ainda, que a professora Noêmia

[...] provou exuberantemente que era «the right woman in the right place» e que possuía as qualidades, o talento e a competência requeridas para transformar uma idéia, que andava no ambiente ainda em forma de tese, numa realização indiscutível, colocada pelo seu esforço, pelo seu desprendimento e pela sua tenacidade, no campo da efetividade prática.

A professora Noêmia conseguiu projeção principalmente pelas experiências que ela desenvolveu com base nos princípios do ruralismo pedagógico. Sua formação acadêmica era

no momento histórico abordado neste texto esses conceitos são utilizados indistintamente. Assim, neste texto, são tomados como sinônimos.

¹⁸ Segundo Demartini (2002), Noêmia Saraiva de Mattos Cruz nasceu no dia 21 de setembro de 1894, na Fazenda “Santa Rosa”, em Rio Claro, e faleceu no dia 23 de janeiro de 1987. Doravante citada como autora, Noêmia e principalmente como professora Noêmia, forma como comumente era/é citada em bibliografia atinente.

¹⁹ Sobre esse Grupo Escolar, ver Ecar (2017).

²⁰ Sobre esse debate ver Caldart (2012).

diferenciada, pois realizou diversos cursos relacionados a questões agrícolas e sanitárias. (DEMARTINI, 2002).

A professora Noêmia “[...] foi convocada e nomeada pelo então Diretor do Ensino de São Paulo, Professor Sud Mennucci, para implantar experimentalmente uma escola de educação rural, em 1932, anexo ao Grupo Escolar do Butantã.” (DEMARTINI, 2002, p. 584-585). Nesse Grupo, que “[...] servia de modelo na implantação das idéias ruralistas em escolas [...]” (DEMARTINI, 2002, p. 587), a professora Noêmia

[...] iniciou, em 1932, suas atividades como professora; em 1933, ficou afastada da Secretaria da Agricultura para frequentar alguns cursos agrícolas e, em 1935, foi nomeada diretora, cargo em que permaneceu até 1943. Já em 1934, participou do I Congresso de Ensino Regional na Bahia; em 1939, representou o Estado de São Paulo no Congresso do Ensino de Minas Gerais. Foi, na ocasião, convidada para reorganizar o ensino rural de Juiz de Fora, sendo nomeada, em 1943, Inspetora do Ensino Rural. Depois permaneceu um ano na chefia da Assistência Técnica do Ensino Rural, passando, em 1952, a prestar serviços na Superintendência da Escola Profissional e Agrícola, posto no qual requereu sua aposentadoria. (DEMARTINI, 2002, p. 586).

Além de sua intensa atuação prática, a professora Noêmia contribuiu para circulação de ideias ruralistas em âmbito nacional, dadas suas participações em congressos, semanas ruralistas, palestras proferidas em diferentes locais do país, artigos publicados em anais de congressos, filmes e outras formas de divulgação do ruralismo pedagógico.

1. Relação dicotômica e hierárquica entre campo e cidade: uma questão histórica

A apresentação do rural como símbolo do atraso e o urbano como ícone do moderno e do progresso não é um fenômeno exclusivo brasileiro, como se pode depreender a partir da leitura de Lefebvre (1969) e de Williams (2011), por exemplo.

Campo e cidade, segundo Williams (2011, p. 11), “[...] são palavras muito poderosas, e isso não é de estranhar, se aquilatarmos o quanto elas representam na vivência das comunidades humanas.” Comumente o campo está relacionado à natureza e à tradição, enquanto a cidade está relacionada à cultura, ao progresso e à modernidade.

Williams (2011, p. 499) aponta que “A palavra *country* [campo, país] vem do termo latino *contra*, e seu sentido original é o de uma terra que se estende contra o observador, de frente dele. No século XIII ela assumiu suas acepções modernas de extensão de terreno ou região, e de terra ou nação.” No século XVI, esse termo é contrastado por *city* (cidade grande). “Por essa época, *city* já se tornara o termo normalmente usado para designar uma cidade grande, embora se originasse de *civitas*, que por sua vez vinha de *civis* (cidadão, no sentido de cidadão de uma nação).”

Já os termos *rural* (rural) e *rustic* (rústico), segundo Williams (2011, p. 499-500)

[...] surgem como termos descritivos no século XV, mas ganham conotações sociais, principalmente nas formas *rustic* e *rusticity* [rusticidade], no final do século XVI. Do mesmo modo, *urbane* [urbano] surge no século XVI como termo puramente descritivo, porém, vai adquirindo conotações sociais posteriormente, a partir do início do século XVII.

Segundo Williams (2011, p. 499) “A partir do século XVI, como seria de esperar, começam a surgir contrastes mais marcados entre *city* e *country*.” Esse autor destaca, ainda, que

Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente essa ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade: a capital, a cidade grande, uma forma distinta de civilização. (WILLIAMS, 2011, p. 11)

Lefebvre (1969, p. 65) aponta que se trata de “Um tema do qual se usou e abusou através da superfetação e de extrapolações, a saber o de ‘natureza e cultura’, deriva da relação da cidade com o campo [...]”

Numa perspectiva dicotômica e polarizada, campo e cidade são associados, ora a aspectos negativos, ora a aspectos positivos. No que se refere a aspectos positivos, o campo foi associado “[...] a uma forma natural de vida — de paz, inocência e virtudes simples.” Já a cidade foi associada “[...] a ideia de centro de realizações — de saber, comunicações, luz.” (WILLIAMS, 2011, p. 11).

No que tange a aspectos negativos, a cidade foi associada ao barulho, à mundanidade e à ambição. Já o campo foi vinculado ao atraso, à ignorância e à limitação. Williams (2011), porém, ressalta que o contraste entre campo e cidade não é um debate recente, aliás, remonta à Antiguidade clássica. Portanto, a relação entre campo e cidade é histórica e varia conforme o momento histórico e os modos de produção.

Essas representações acerca do campo e da cidade desdobram-se em diversas outras associações recorrentes. Numa relação de contraposição, o campo é comumente associado a características tais como: natureza; atraso; agrícola; oral; trabalho manual; inexistência de equipamento público; rude; doenças; tradição. Já a cidade é comumente associada a características tais como: cultura; progresso; industrial; letrado; trabalho intelectual; equipamentos públicos; cidadão; saúde; cosmopolita. Essas representações têm repercussões nas mais variadas áreas da vida social e foram, durante algum tempo, difundidas especialmente por intermédio da imprensa, em especial pelo cinema e pela televisão, como por exemplo, em filmes de Mazzaropi (TOLENTINO, 2001).

No entanto, no entendimento de Williams (2011, p. 21) a vida, tanto no campo quanto na cidade, “[...] é móvel e presente: move-se ao longo do tempo, através da história de uma família e um povo; move-se em sentimentos e ideias, através de uma rede de relacionamentos e decisões.”. A relação entre campo e cidade envolve questões complexas, intrincadas e dinâmicas, não sendo pertinente, assim, abordar essa relação de forma simplista ou mecânica, pois ela está relacionada, direta ou indiretamente, com a questão da divisão do trabalho e com a questão da educação.

Podemos reformular a proposta em termos teóricos. A divisão e oposição entre cidade e campo, indústria e agricultura, em suas formas modernas, representa a culminação crítica do processo de divisão e especialização do trabalho que, embora não tivesse início com o capitalismo, foi desenvolvido dentro do capitalismo a um grau extraordinário e transformador. Essa divisão fundamental se manifesta sob outras formas: a separação entre trabalho mental e trabalho braçal, entre administração e execução, entre política e vida social. Os sintomas dessa divisão podem ser encontrados em todos os setores da vida que, agora, é comum a todos nós: na ideia e na prática das classes sociais; nas definições convencionais de trabalho e educação; na distribuição física de comunidades; e na organização temporal do dia, da semana, do ano e da existência. (WILLIAMS, 2011, p. 495).

Essas concepções, por conseguinte, a relação entre campo e cidade, são históricas e dinâmicas. No entanto, elas variam conforme os diferentes momentos históricos e abordagens teóricas, porém, comumente, elas apresentam alguns traços de permanência. Vale ressaltar que as concepções e as relações entre campo e cidade têm implicações políticas, econômicas e culturais, inclusive para a educação escolar.

2. Campo e cidade em Noêmia Saraiva de Mattos Cruz

Para realizar uma discussão acerca da concepção de campo e da relação entre campo e cidade no livro da professora Noêmia, realiza-se a análise em três momentos.

Num primeiro momento, apresentam-se apontamentos de Noêmia acerca da cidade, pois isso permite entender sua concepção de urbano e, por conseguinte, entender melhor sua concepção de campo. Num segundo momento, apresenta-se uma discussão sobre como o campo era visto pela autora. Num terceiro momento, apresenta-se o campo na acepção ideal dos ruralistas.

Para Noêmia o ambiente “[...] da cidade [...] é, mais ou menos, artificial e falso.” (CRUZ, 1936, p. 182-183). No entanto, ela apresenta posicionamentos ambíguos em relação à cidade, aos seus habitantes e aos modos de vida tipicamente urbanos, apresentando-os de forma negativa ou depreciativa, pois, ao participar do 1º Congresso do Ensino Regional da Bahia, fez menção “[...] ao progresso atual da[quela] formosa cidade.” Disse, ainda, que “O povo Baiano

é culto e de uma encantadora hospitalidade para com todos os que aportam á terra do Salvador.” (CRUZ, 1936, p. 166-167).

Talvez isso seja decorrência dos momentos e das situações enfrentadas por ela, pois, nesse Congresso ela teria a intenção de difundir seu trabalho e, por conseguinte, conquistar adesões ao ruralismo. Por outro lado, nas vivências cotidianas, como militante do ruralismo pedagógico, eram necessários a defesa e o enaltecimento do campo, conforme será demonstrado mais adiante neste texto.

A concepção de cidade de Noêmia pode, também, ser apreendida, por contraste, a partir do que ela apresenta como concepção ideal de campo na perspectiva ruralista.

Segundo Mota (2005) o livro “Saudade”, de Thales de Andrade, é uma importante referência para a professora Noêmia, sendo considerado “[...] um manual de grande ajuda para a prática de leitura e o aprendizado dos valores ruralistas [...]”. Ao se realizar análise do livro mencionado, constata-se que Thales de Andrade (1922) faz, por um lado, de forma recorrente e unilateral, uma abordagem elogiosa ao campo, aos seus habitantes e ao modo de vida rural; por outro lado, faz recorrentemente uma abordagem depreciativa da cidade, de seus habitantes e dos modos de vida urbanos, reproduzindo, assim, a dicotomia e a hierarquia entre campo e cidade, porém, assim como Noêmia, esse autor apresenta o campo como superior à cidade.

Segundo a professora Noêmia, “três problemas gravíssimos” assolavam a maior parte das populações do campo no Brasil. Esses problemas eram:

- 1.º A falta de saúde – que impede o trabalho ativo e persistente.
 - 2.º A falta de instrução – que inutiliza os esforços de assistência sanitária e agrícola.
 - 3.º A falta de recursos – que impede as iniciativas, para a melhoria educacional e sanitária.
- É um espetáculo desolador a visão de muitas regiões do sertão brasileiro: MISERIA, IGNORANCIA, DOENÇA! (CRUZ, 1936, p. 18).

Esses problemas, no entendimento de Noêmia, prejudicariam significativamente o desenvolvimento econômico do país. Assim, era urgente resolvê-los, pois o Brasil não deveria continuar a ser “*um vasto hospital*”.

Recorrendo a Monteiro Lobato, a professora Noêmia faz menção à tristeza e ao desânimo - que afetavam muitos camponeses²¹ - decorrentes das pragas de saúva e de cupim. Essas pragas danificavam e destruíam tanto as vegetações nativas quanto as cultivadas, problema esse que era agravado pelos desmatamentos, pelas erosões, pelas secas, pelos

²¹ Sabe-se das especificidades e das polêmicas envolvendo esse conceito. No entanto, neste texto, ele é utilizado na acepção utilizada por Noêmia, qual seja, o homem que mora ou trabalha no campo; em outras palavras, o homem do campo.

assoreamentos de córregos e rios, fazendo com que a zona rural apresentasse aspecto entristecedor, de abandono e de desânimo.

O campo, na forma como se apresentava naquele momento, seria resultado ou reflexo do homem que o habitava. Conforme Noêmia “O homem do campo, geralmente, é refratário às ideias de progresso e de reforma [...]” (CRUZ, 1936, p. 160).

Em diversos momentos do livro Noêmia faz uso das mais variadas qualificações para se referir ao homem do campo. Algumas dessas qualificações, no entanto, são depreendidas a partir da contraposição em relação ao que ela apresenta como ideal de homem ruralista, como por exemplo: indolente, vadio, incapaz de esforço, ignorante, rude, doente, tosco, supersticioso, desconfiado, egoísta, incapaz para a vida civil, malicioso, servil, ocioso, isolado, inculto, descrente, de baixo nível moral, vencido, desprezado, explorado, improdutivo, sem iniciativa, não amante da vida, triste, de baixo nível de inteligência, inconstante, entre outros.

Isso indica que, numa perspectiva diagnóstica, Noêmia compartilha da visão hegemônica de campo corrente, sintetizada na personagem Jeca Tatu, de Monteiro Lobato²². Entretanto, diferentemente de setores que depreciavam o rural, tido como sinônimo de atraso, e enalteciam a cidade, como sinônimo de progresso, Noêmia, coerentemente com a sua posição ruralista, apresenta como alternativa a concepção de campo ruralista.

Como ressaltado, a autora refutava, pelas razões apresentadas, tanto a cidade quanto o campo da forma como ele se apresentava no Brasil naquele momento histórico. No entanto, Noêmia apontava uma única saída: a adequação do campo à aceção ruralista.

Para Noêmia “O homem, que trabalha na Agricultura, fica compreendendo os segredos, tão grandiosos, da Natureza e avalia a obra de Deus, a quem renderá sempre culto, se cultivar com amor a terra, que lhe dará todos os alimentos em recompensa do seu labor.” (CRUZ, 1936, p. 35).

A professora Noêmia apresenta a seguinte frase, segundo ela, de autoria de Thales de Andrade: “VIVER NO CAMPO É AMAR O TRABALHO, É AMAR A PATRIA, É AMAR OS HOMENS, É AMAR A VIDA! VIVER NO CAMPO É AMAR A DEUS! EU QUERO VIVER ASSIM.” (CRUZ, 1936, p. 179).

Para que se concretizasse esse ideal de campo ruralista era necessário um perfil de homem do campo consoante com esse ideal. “Daí começa a formação do homem de que nós precisamos – *o homem bom, justo, trabalhador, franco, corajoso e forte.*” (CRUZ, 1936, p. 116), além de “[...] saudavel, bonito e [...] preparado para amar a vida e ser, ao mesmo tempo,

²² Sobre essa questão, ver Tolentino (2001; 2011).

um elemento de valor real para a sua família, para sua pátria, para a humanidade, enfim.” (CRUZ, 1936, p. 82).

A autora apresenta o campo como “precioso pedaço de paraíso”. Noêmia defende que “A Agricultura é a primeira ocupação do homem, a mais honesta, a mais útil e a que maior soma de felicidade lhe proporciona.” (CRUZ, 1936, p. 12). O trabalho na Agricultura é, para essa autora, “[...] o mais nobre que o homem póde fazer: semear – plantar – cultivar e criar – são os quatro pontos cardeais, dentro de cujo círculo está o futuro do Brasil e de seus filhos.” Assim, na atividade agrícola estaria “o futuro da nossa nação.” (CRUZ, 1936, p. 35).

A abordagem do livro de Noêmia, assim como de outros ruralistas, como por exemplo Sud Mennucci (1946; 2002²³) e Carneiro Leão (1958), está em consonância, ainda que a autora não faça menção a esse fato, com a perspectiva fisiocrata, como se pode depreender da análise e do cotejamento com textos de Quesnay (1984a; 1984b; 1984c; 1984d), em especial com a terceira máxima geral do governo econômico de um reino agrícola: “*Que o soberano e a nação jamais percam de vista que a terra é a única fonte de riquezas e que a agricultura é que as multiplica.*” (QUESNAY, 1984c, p. 167).

No entanto, convém ressaltar que o recurso aos princípios fisiocratas não é uma exclusividade daquele momento histórico no Brasil, nem mesmo dos ruralistas, como se pode verificar a partir da leitura de Dias (2005) e de Novais (2005).

Citando Marti Alpera, Noêmia faz referência à necessidade de “*Formar uma mentalidade camponesa com ideias elementares, mas sadias, firmes e fecundas, desenvolver o espírito de iniciativa, formar homens de ação e uteis á sua família, á sua gente e sua pátria – É finalidade da Escola Rural.*” (CRUZ, 1936, p. 161-162).

Segundo Noêmia:

A Escola Rural realizará uma grande parte do seu largo programa, se conseguir despertar nas crianças tanto o amôr pela sua terra, que seja capaz de preservá-las das tentações da vida das grandes cidades e de arraiga-las áquela modesta vida campesina, onde poderão achar a fartura, a paz, a alegria e a felicidade que, dia a dia vai se tornando difícil na vida agitada e de continua luta dos grandes centros, onde mais impéram o egoismo, o interesse e a deslealdade, do que o bem estar e a felicidade de cada um. (CRUZ, 1936, p. 161).

Para Noêmia a concepção visada de campo na acepção ruralista seria alcançada pelo trabalho e pela educação em conformidade com os princípios ruralistas.

²³ Primeira edição datada de 1930.

Para Noêmia era necessário “trabalhar, rapidamente e com eficiência”, demanda essa incompatível com camponeses com perfil do Jeca Tatu.

Outra mudança indispensável era tirar o homem rural do isolamento e fazê-lo trabalhar coletivamente: “Todos compreendem, perfeitamente, que o auxílio mútuo e o trabalho coletivo terão melhores resultados, do que o trabalho executado isoladamente.” (CRUZ, 1936, p. 52).

A escola era a instituição que poderia moldar as crianças em conformidade com esse padrão. Por isso “A Escola Primária, no campo, deve ser organizada como uma comunidade de trabalhadores.” (CRUZ, 1936, p. 183). Dessa forma, era necessário

[...] ensinar aos alunos e levar aos camponeses, por intermédio dos pequenos campos escolares, as ideias de progresso e os melhoramentos vantajosos que se podem obter, facilmente, por meios racionais e, sobretudo, se por intermédio do próprio aluno, conseguir despertar, vivamente, nos lares camponeses a fé, a confiança na Escola e o propósito decidido de melhorar suas atuais condições de vida, no que diz respeito à alimentação, à higiene, à habitação e à saúde. (CRUZ, 1936, p. 160-161).

Portanto, esse perfil de homem do campo seria alcançado por intermédio da educação ruralista, educação essa apresentada como “[...] foco de irradiação para a religião da Natureza [...]” (CRUZ, 1936, p. 182), com vistas principalmente a fixar o homem no campo e a despertar o amor pelo trabalho agrícola.

Noêmia, em defesa da sua posição e da eficácia da concepção de ensino ruralista, colocada em prática no Grupo Escolar Rural do Butantã, argumenta que alunos antes “indolentes, vadios, incapazes de esforço”, após terem ingressado nessa escola, “Meses depois, já estavam entusiasmados e procuravam uma ocupação de vulto nas atividades do clube, e hoje estão todos integrados nos trabalhos gerais da nossa agremiação.” (CRUZ, 1936, p. 188).

A autora sustenta que todos os alunos “[...] compreendem, perfeitamente, que auxílio mútuo e o trabalho coletivo dão melhores resultados do que o trabalho executado isoladamente.” (CRUZ, 1936, p. 188).

Noêmia destaca, ainda, que “[...] não é só o gosto e amor ao trabalho, que [ela tem] notado. É, também, a formação de hábitos de observação, de reflexão, de energia, de firmeza de vontade e de iniciativa creadora.”, ou seja, os alunos afastaram-se do perfil Jeca e se aproximaram do perfil *farmer*²⁴, atingindo, assim, em grande medida, os objetivos da educação ruralista.

²⁴ Partindo de apontamentos de Tolentino (2011, p. 11), *farmer* seria o “caipira ideal de Lobato”, ou seja, “[...] pequeno proprietário rural em estilo norte americano, como já sonhara Monteiro Lobato na década de [19]20. Na sua historinha didática e divulgadora das normas de higiene, além de um conhecido ‘tônico fortificante’, o caipira Jeca Tatuinho se curava do impaludismo e também do atraso: modernizava-se, mecanizava sua propriedade e tornava-se relevante na economia de mercado.”

Considerações

A professora Noêmia manifesta desprezo pela cidade, pelos seus habitantes e pelos modos de vida urbanos, bem como pelo campo na forma como se apresentava naquele momento. Ela aponta como alternativa o campo na perspectiva ruralista.

Sua concepção de campo apresenta pontos de aproximação com as ideias fisiocratas, ainda que, em momento algum, no livro analisado, ela faça menção à fisiocracia. No entanto, ao se cotejar o texto de Noêmia com textos de Quesnay, essa afinidade fica patente, o que também ocorre com textos de Sud Mennucci e Carneiro Leão.

O trabalho agrícola racional e coletivo resultaria em maior produtividade e seria o elemento-chave para se atingir a concepção de campo defendida por Noêmia e pelos ruralistas. Assim, a educação ruralista teria uma função estratégica, qual seja, educar, em especial no que se refere ao trabalho, para a concepção ruralista de sociedade e de homem.

Noêmia não ficou isenta à dicotomia hierarquizante entre campo e cidade, como era comum à época. A principal diferença em relação a outras abordagens é que ela inverteu a posição: enquanto na perspectiva majoritária o campo era apresentado como inferior e símbolo do arcaico, do primitivo e do atraso, para ela o campo, quando adequado à perspectiva ruralista, seria inquestionavelmente superior, em todos os sentidos, à cidade, o que reitera indícios de proximidade ou de afinidade com a abordagem fisiocrata.

Essa dicotomia reflete-se na concepção de educação de Noêmia, concepção essa atrelada ao denominado “ensino típico rural”, que resultava em um ensino específico para a criança do campo, implicando, ente outros fatores, em programas de ensino diferenciados (MORAES, 2014).

O objetivo da professora Noêmia era primeiramente fixar o homem rural no campo, evitando o êxodo para a cidade e, ao mesmo tempo, evitando também eventuais tensões ou conflitos sociais nos centros urbanos, haja vista o risco de aglomeração de pessoas sem emprego, sem condições de autossustento e em condições precárias de vida, o que poderia potencializar os riscos de tumultos, motins, greves, entre outros, colocando em risco a ordem social.

Uma segunda razão para se evitar o êxodo era também a necessidade de manter a população rural no campo, de forma que se pudesse aumentar a produtividade agrícola do país, já que na visão da autora, toda a riqueza proviria da terra e o Brasil era, por natureza, um país de vocação agrícola.

Para que fosse evitado o êxodo rural e para que fosse colocado em prática o modo de vida ruralista, seria necessária uma educação que conseguisse difundir, de maneira eficiente e eficaz, os princípios do ruralismo, com vistas a evitar a continuidade da degradação ambiental - secas, desmatamentos, assoreamentos de rios, córregos e nascentes, desnutrição, combate a credices e a certas tradições, entre outras características diagnosticadas nos camponeses à época -, para elevar os níveis de produtividade e de moralidade no campo.

Fazia-se, então, necessária uma mudança radical de mentalidade, visando tirar o homem do campo da situação em que se encontrava, com o objetivo final ou principal de difundir novas técnicas e tecnologias de produção e de manejo do solo, das águas, das vegetações e dos animais, pois a racionalização resultaria em um trabalho mais produtivo, tirando o camponês da condição análoga à de Jeca Tatu, inculcando-lhe a mentalidade ruralista, que o elevaria à condição de *farmer*. A educação escolar tinha papel indispensável para consecução desse objetivo.

Referências

ANDRADE, Thales Castanho. *Saudade*. 3. ed. São Paulo: Jornal de Piracicaba, 1922.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CRUZ, Noêmia Saraiva de Mattos. *Educação rural: uma aplicação de Ensino Rural na Escola Primária Grupo Escolar de Butantan S. Paulo*. Rio de Janeiro: Edições Rio Branco, 1936. 200 p.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Noêmia Saraiva de Mattos Cruz. In: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (org.). *Dicionário de educadores no Brasil*. 2. ed. aum. Rio Janeiro: UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002. 1008 p. p. 584-589

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Aspectos da ilustração no Brasil. In: DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *A interiorização da metrópole e outros estudos*. São Paulo: Alameda, 2005. p. 7-126

ECAR, Ariadne Lopes. *Debates sobre ensino rural no Brasil e a prática pedagógica de Noêmia Saraiva de Mattos Cruz no Grupo Escolar Rural de Butantan (1932-1943)*. 2017. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LEÃO, Antonio Carneiro. *Panorama sociológico do Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, 1958. 209 p.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. Trad. T.C. Netto. São Paulo: Documentos, 1969. 133

p.

MENNUCCI, Sud. *A crise brasileira de educação*. 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeducao.html>. Acesso em: 16 dez. 2015.

MENNUCCI, Sud. *Discursos e Conferências Ruralistas*. São Paulo: [s. n.], 1946. 224 p.

MENNUCCI, Sud. A guisa de prefácio. In: CRUZ, Noêmia Saraiva de Mattos. *Educação rural: uma aplicação de Ensino Rural na Escola Primária Grupo Escolar de Butantan S. Paulo*. Rio de Janeiro: Edições Rio Branco, 1936. 200 p. p. 9-10

MORAES, Agnes Iara Domingos. *A circulação das ideias do Movimento pela ruralização do ensino no Brasil (1930-1950)*. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MORAES, Agnes Iara Domingos. *Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo: um estudo sobre as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais (1933-1968)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. 258 p.

MOTA, André. O campo vai à cidade: o caso do Grupo Escolar Rural do Butantan. *Cadernos de História da Ciência*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 113-138, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n32/02.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

NOVAIS, Fernando Antônio. O reformismo ilustrado luso-brasileiro: alguns aspectos. In: NOVAIS, Fernando Antônio. *Aproximações: ensaios de história e historiografia*. São Paulo: Cosac Naify, 2005. 440 p. p. 167-181.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987. 368 p.

QUESNAY, François. Arrendatários. In: KUNTZ, Rolf (org). *François Quesnay: economia*. Trad. Mary M. de C. Neves et al. São Paulo: Ática, 1984a. 192 p. p. 72-104.

QUESNAY, François. Homens. In: KUNTZ, Rolf (org). *François Quesnay: economia*. Trad. Mary M. de C. Neves et al. São Paulo: Ática, 1984b. 192 p. p. 105-111.

QUESNAY, François. Máximas gerais do governo econômico de um reino agrícola. In: KUNTZ, Rolf (org). *François Quesnay: economia*. Trad. Mary M. de C. Neves et al. São Paulo: Ática, 1984c. 192 p. p. 166-188.

QUESNAY, François. O quadro econômico. In: KUNTZ, Rolf (org). *François Quesnay: economia*. Trad. Mary M. de C. Neves et al. São Paulo: Ática, 1984d. 192 p. p. 112-148.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete et al (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

TOLENTINO, Célia Aparecida Ferreira. *O farmer contra o jeca: o projeto de revisão agrária do governo Carvalho Pinto*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. 146 p.

TOLENTINO, Célia Aparecida Ferreira. *O rural no cinema brasileiro*. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 323 p.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. Trad. Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LIMITES E POSSIBILIDADES DO USO DO IMPRESSO REVISTA PARA A ESCRITA DE UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Isvia Silva Gomes (UEMS/Paranaíba – isviagomes@gmail.com)
Jefferson Lack (UEMS/Paranaíba –jefferson_lack@hotmail.com)

Introdução

O tema deste texto é parte integrante de duas pesquisas de mestrado desenvolvidas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, desde agosto de 2017, cujos objetos de estudo, respectivamente, estão circunscritos à análise de duas revistas, a saber: *Alvorada*²⁵ e *Inclusão*²⁶. Em decorrência disso, tem por objetivo apresentar revisão bibliográfica sobre a utilização de revistas como fonte e objeto de pesquisa, de modo a analisar as possibilidades e os limites desse artefato da imprensa periódica para a produção de uma História da Educação, bem como apresentar resultados parciais das duas pesquisas indicadas.

Imprensa periódica e revistas para produção de uma história da educação

A imprensa periódica é constituída, principalmente por dois grandes grupos: o dos jornais e das revistas. Consideramos, como imprensa periódica, conforme Martins (2001, p.25 e 26), aquela que apresenta publicações que reaparecem após certo lapso de tempo.

A utilização de impressos periódicos, como fonte e objeto de pesquisa para a produção da História da Educação, é considerada uma prática recente no campo de estudos historiográficos, entretanto tem se tornado muito fértil, para a compreensão do ideário de determinada época e de um grupo social, tal como referencia Zanlorenzi (2010, p. 63):

²⁵ A revista *Alvorada*: Revista da Mulher Presbiteriana Independente, começou a ser publicada em fevereiro de 1968, e era o órgão de comunicação entre a diretoria da Confederação Nacional de Mulheres da Igreja Presbiteriana Independente do Brasil (IPIB) e as agremiações de mulheres das igrejas locais, nomeadas Sociedades Auxiliadoras de Senhoras (SAS).

²⁶ A revista *Inclusão*: Revista da Educação Especial é uma publicação semestral do Ministério da Educação. Através da Secretaria de Educação Especial e circulou entre 2005 e 2011. É um periódico impresso e online e é direcionada principalmente a profissionais da área.

Tanto a imprensa periódica escrita especializada voltada diretamente aos temas educacionais, como a imprensa diária e popular, produzida muitas vezes por leigos que não tem como proposta as metodologias e teorias educacionais, são fontes inigualáveis para a história da educação, dado que podemos encontrar na análise desses materiais os projetos políticos, concepções, os problemas da época[...]

Calonga (2012), destaca que o estudo dos periódicos enquanto objeto é fundamental, visto que ele mesmo se torna o foco dos trabalhos desenvolvidos na pesquisa. Entretanto, para que se chegasse a esta compreensão acerca dos periódicos, o caminho percorrido pela historiografia para que os impressos periódicos fossem reconhecidos como fontes e objetos de estudo e análise, remontam o início do século XX, conforme relato de Luca (2008). Desde a década de 1930, os historiadores vinculados à Escola dos *Annales*, criticavam a produção de uma história positivista, isto é, a produção de uma história baseada em fontes documentais oficiais (leis, por exemplo) que fossem marcadas por uma pretensa neutralidade, objetividade, fidedignidade e objetividade, que aliadas à postura do historiador, isto é, livre de qualquer envolvimento com o seu objeto de estudo, emunido de métodos de crítica textual, produziria uma história dita como verdadeira.

A utilização de outras fontes documentais, para além dos documentos oficiais, como objetos de estudo, somados a novos problemas e abordagens, são apresentados, por diversos historiadores durante o século XX, especialmente nas décadas finais, como um novo modo de produção de conteúdo historiográfico, de modo que a prática da historiografia sofreu alterações significativas. Jacques Le Goff, trazendo uma nova concepção de documento afirma que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo a ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de sua causa. (LE GOFF, 1990, p.545)

No Brasil, somente a partir da década de 1970, sob a pena de muitas críticas dos historiadores de renome à época, é que os periódicos começaram a ser considerados como objeto e fonte de pesquisa, segundo Luca (2011, p. 116), e é partir deste período que a utilização de periódicos, passa a servir para a compreensão das diversas nuances da História do Brasil, na discussão de temas como: trabalho, cidade, gênero, infância, política, censura e a própria imprensa, entre outros.

Neste texto, nos ocupamos de um único tipo de periódico designado como revista. Segundo Martins (2001), a revista pode ser definida como um impresso periódico de leitura aligeirada, que difere do jornal por conter capa, e principalmente por seu conteúdo ser dirigido a um público determinado, sendo composta por grande diversidade textual.

A utilização de revistas para a construção de uma pesquisa historiográfica revela sua importância, pois é o instrumento de socialização de saberes, no qual são expressas produções intelectuais de um determinado grupo de pessoas, com seus valores próprios difundidos por intermédio da escrita e da imagem. Para Luca (2016, p. 457):

Não resta dúvida de que, por meios das páginas das revistas, podem-se acompanhar alterações em termos de valores, padrões e comportamentos socialmente aceitos, tendo em vista que as revistas femininas dialogaram com diferentes perspectivas e projetos, compartilhados coletivamente.

São muitas as possibilidades de estudo por meio das revistas, por exemplo, engendrar uma análise das concepções acerca de um determinado tema em observância às capas, ou a partir das imagens apresentadas no periódico. Ou ainda, por meio de uma análise minuciosa de um *corpus* documental, inferir acerca das ideias e concepções de uma época determinada, considerando as possíveis motivações para a publicação de determinado artigo, notícia ou publicidade.

A tarefa historiográfica, a partir de periódicos, também se apresenta cheia de desafios. Luca (2008) destaca que a localização das fontes, é um deles, visto que, embora existam arquivos e acervos de periódicos em todo o território brasileiro, nem sempre os exemplares estão organizados ou microfilmados, ou ainda, apresentam exemplares em péssimas condições de conservação; a autora destaca ainda, que a dificuldade em obter as séries completas de periódicos, é outro desafio que exige do pesquisador uma busca por diversas instituições e até mesmo por colecionadores.

Existem ainda desafios que emergem do próprio objeto e fonte de estudo. Dentre eles, é necessário destacar a necessidade de identificar as motivações de uma equipe editorial em dar visibilidade a determinado assunto, a partir de sua capa, ou no conteúdo do documento, isto é, a decisão em dar ênfase a determinado assunto, ou até mesmo a natureza daquele conteúdo publicado e a sua relação com o público pretendido. Acerca disso, Luca (2008, p. 140) afirma que:

De fato, jornais e revistas, não são, no mais das vezes, obras solitárias, mas empreendimentos que reúnem um conjunto de indivíduos, o que os torna projetos coletivos, por agregarem pessoas em torno de idéias, crenças e valores que se pretende difundir a partir da palavra escrita. [...] Daí a importância de se identificar cuidadosamente o grupo responsável pela linha editorial, estabelecer os colaboradores mais assíduos, atentar para a escolha do título e para os textos programáticos, que dão conta de intenções e expectativas, além de fornecer pistas a respeito de passado e de futuro compartilhada por seus propugnadores.

É importante ressaltar que produzir uma História da Educação por meio das revistas, implica, não em somente pinçar um texto e desenvolver uma análise, antes sim, demanda do pesquisador, desenvolver uma investigação acerca das condições de produção daquele suporte textual, do seu lugar de inserção, da causa motriz de sua produção, fatores que aliados a uma crítica, competente e fundamentada teoricamente, contribuirão para uma pesquisa historiográfica compromissada, com rigor teórico. Acerca desta produção historiográfica por meio das revistas, Luca (2008, p.141) afirma:

As considerações apontam, portanto, para um tipo de utilização da imprensa periódica que não se limita a extrair um ou outro texto de autores isolados, por mais representativos que sejam, mas antes prescreve a análise circunstanciada do seu lugar de inserção e delinea uma abordagem que faz dos impressos, a um só tempo, fonte e objeto de pesquisa historiográfica, rigorosamente inseridos na crítica competente.

Considerando que as revistas como fonte e objeto de pesquisa, são importante material para análise da produção intelectual, de um determinado grupo de pessoas com vistas a um público definido, buscando educar este público, por meio da palavra escrita e impressa, apresentamos duas pesquisas que buscam produzir uma História da Educação por meio dos impressos.

Análise de revista, dois exemplos

Primeiro exemplo

O primeiro exemplo versa acerca de uma pesquisa em andamento, cujo estudo tem por fonte e objeto uma revista feminina e protestante, a revista *Alvorada: Revista da Mulher Presbiteriana Independente*. Esta revista foi o instrumento de comunicação entre a diretoria nacional de uma agremiação feminina, a Confederação Nacional de Senhoras, vinculada à Igreja Presbiteriana Independente do Brasil (IPIB), e as suas unidades localizadas nas igrejas, as Sociedades Auxiliadoras de Senhoras (SAS), desde fevereiro de 1968, até setembro de 1987. A partir de outubro de 1987, a revista mudou o público-alvo e a agremiação feminina a qual estava vinculada foi extinta.

A pesquisa intitulada “A educação da mulher em *Alvorada: Revista da Mulher Presbiteriana Independente (1968-1976)*”, tem por objetivo geral contribuir para a produção de uma história da educação da mulher protestante brasileira, a partir da análise das publicações entre os anos de 1968 e o primeiro número publicado em 1976, visto que durante este período o nome da revista permaneceu inalterado e a redatoria manteve-se sob a responsabilidade de uma mesma mulher. Por conseguinte, os objetivos específicos são: identificar as aproximações e os distanciamentos entre *Alvorada* e o cenário da imprensa feminina e da imprensa feminina

protestante nas décadas de 1960 e 1970; analisar os aspectos estruturais-formais e temático-conteudísticos de *Alvorada*, identificando suas relações com a educação feminina protestante; compreender as relações entre forma e conteúdo dos textos da revista e os sentidos de educação feminina nela construídos; contribuir para pesquisas correlatas, nas áreas de história da educação brasileira, educação feminina confessional e impressos presbiterianos.

Para análise das revistas, a opção foi em tomar o impresso como ponto de partida e de chegada da pesquisa, por meio do método da configuração textual²⁷, procurando identificar as opções temático-conteudísticas do impresso (o quê?) e de com que estrutura e forma se apresentam (como?), escritas por um determinado autor (quem?), respondendo a determinadas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), partindo de um tempo histórico determinado (quando?) e de um lugar social (onde?) destinado a um público-alvo definido (para quem?).

O primeiro percalço vivido para a efetivação da pesquisa, foi o de constituir o *corpus* documental, diante do tempo transcorrido após o início da publicação da revista, a saber fevereiro de 1968, somada à inexistência de algum arquivo ou acervo constituído e organizado da revista desde a sua primeira publicação, assim, foi necessário procurar por outros meios os exemplares da revista. Após contatos por meios eletrônicos, com a responsável pelas publicações da IPIB, ela concedeu alguns contatos para a localização dos exemplares. Depois de vários contatos, telefônicos e por redes sociais, o *corpus* documental foi cedido por três pessoas diferentes: um colecionador e duas antigas assinantes de *Alvorada*.

Outra dificuldade encontrada se deu diante da impossibilidade de, até o momento, obter todos os números da revista publicados. A revista estudada era de publicação trimestral²⁸, o que resultou em 31 números da revista publicados entre 1968 e 1976, entretanto, foi possível localizar apenas 16 exemplares, ficando assim constituído o *corpus* documental.

Após o árduo trabalho de localização dos exemplares da revista, se deu o trabalho de abordá-la em seu tempo e lugar, ou seja, na organização eclesial a que estava vinculada qual lugar era ocupado pela publicação e quais as motivações que propiciaram o surgimento do periódico? Para esta tarefa, foi necessário, iniciar nova busca documental, a fim de que fosse possível compreender o contexto eclesial do trabalho feminino. Por conseguinte, se fez necessário compreender o panorama da imprensa feminina brasileira entre as décadas de 1960 e 1970, por intermédio do estudo de diversos livros e autores que têm se debruçado sobre a temática da imprensa feminina brasileira, bem como, da imprensa feminina protestante.

²⁷ Acerca do método de análise da configuração textual ver Mortatti(2001, p.184).

²⁸ No primeiro ano de publicação (1968), foram impressos apenas dois números da revista.

Embora a pesquisa não esteja concluída, nesta fase de estudos, é possível fazer algumas inferências em linha gerais. *Alvorada* nasceu da necessidade do fortalecimento do movimento leigo feminino na IPIB do Brasil, frente aos diversos revezes que a igreja vinha enfrentando em termos doutrinários, o que ocasionou a perda de vários pastores ao longo das décadas de 1960 e 1970; bem como, diante do afastamento dos jovens da igreja e do conseqüente enfraquecimento da União da Mocidade Presbiteriana Independente (UMPI), visto que, havia um grupo de jovens engajado ao movimento de resistência ao governo autoritário instituído no Brasil após o ano de 1964²⁹.

Deste modo, é possível notar duas temáticas de destaque em *Alvorada*, no que concerne aos sentidos da educação da mulher presbiteriana independente: era preciso instruir a mulher enquanto mãe, tornando-a ciente do seu papel como aquela quetinha função de “modelar e esculpir vidas humanas” (ALVORADA, 1969, p.24), assim como, formar um grupo leigo, para auxiliar os pastores, nas tarefas de evangelização, educação e ação social, diante do esvaziamento das igrejas pelo abandono dos jovens.

Segundo exemplo

O segundo exemplo, versa sobre o impresso *Inclusão*: revista da educação especial, a qual é apresentada de forma impressa e online e é constituída por entrevistas, artigos, resenhas, informes e opiniões relacionadas à educação inclusiva. A chamada da primeira edição de outubro de 2005 apresenta o objetivo de ampliar e disseminar conhecimentos técnicos e científicos dentre os diversos profissionais que trabalham com inclusão. Ao todo, foram publicadas semestralmente nove edições da revista entre os anos de 2005 e 2011 com tiragem variando entre 40 mil e 100 mil exemplares, distribuídas de forma gratuita pela secretaria de educação especial e disponível online pelo site do ministério da educação.

A revista está organizada em sua maioria em sete seções, sendo a primeira a apresentação editorial da revista. Posteriormente, é apresentada uma entrevista realizada com alguém relacionado às políticas públicas de educação e em seguida uma reportagem destaque com algum tema da atualidade. A seção “Enfoques” apresenta artigos acadêmicos com temas relacionados à educação inclusiva e em seguida são apresentadas resenhas de livros relacionados a educação inclusiva. Por fim, há a seção de informes com notícias e informes do

²⁹ Segundo Campos (2003, p. 98), “Na própria IPI houve no decorrer dos anos de 1960 e 1970, um ‘desmanche’ da Confederação Nacional da Mocidade, seguido por um processo centrifugador, por meio do qual a igreja passou a jogar fora aquela liderança intelectualmente melhor preparada, no interior das classes médias urbanas.”

governo. Alguns exemplares apresentam a seção “Veja também”, a qual apresenta projetos e intervenções.

A pesquisa intitulada "*Inclusão - revista de educação especial (2005-2011) e a alfabetização em língua portuguesa de pessoas com deficiência*" tem como objetivo verificar o que e como o impresso aborda a alfabetização em língua portuguesa de pessoas com deficiência. A revista *Inclusão* é oriunda de *Integração*, uma revista também do Ministério da Educação que circulou entre 1988 e 2002. A reformulação da revista se deu pela substituição do conceito de integração pelo de inclusão nas políticas públicas. A integração considera que a sociedade não deve se modificar para lidar com as pessoas com deficiência, neste caso, a pessoa deve se integrar ao que já está imposto. Já a inclusão considera que o indivíduo deve ser incluído, portanto, a sociedade e as políticas públicas devem ser modificadas para atender às necessidades dos indivíduos.

A metodologia utilizada é a pesquisa histórica em educação, que consiste na abordagem histórica - no tempo - do fenômeno educativo em suas diferentes facetas. Para tanto, demanda a recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais, como mediadoras na produção do objeto de investigação (MORTATTI, 1999). Neste trabalho, *Inclusão*: revista da educação especial é considerada como fonte e objeto de estudo.

O primeiro percalço encontrado na pesquisa foi quanto à localização de todos os números da revista. No sítio do Ministério da Educação está disponível para *download* somente seis, de um total de nove. Outros são localizados em uma página do Ministério Público do Paraná³⁰, totalizando os nove. A partir disso, não há rigor nas publicações, ademais, dois exemplares (sete e oito) não possuem capa no arquivo localizado.

Outra dificuldade no decorrer da pesquisa foi encontrar a história da Secretaria de Educação Especial. Sobretudo, informações que mencionem a criação da revista *Integração* e posteriormente de *Inclusão*, assim como, de outras publicações e revistas que inspiraram a criação destas duas.

A pesquisa encontra-se em andamento, porém, a partir dos dados levantados até o momento é possível inferir que a revista *Inclusão* é uma publicação oficial que tem a intenção de divulgar as novas políticas públicas de Inclusão, que suprem a noção de integração.

Em relação à alfabetização de pessoas com deficiência em língua portuguesa foi realizado um levantamento e verificado que dentre 42 artigos analisados na revista, somente dois tratam do assunto. Considerando que a partir da inclusão a escola deve se adaptar para

³⁰<http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1974.html>

receber este aluno, fica o questionamento: qual importância da alfabetização de pessoas com deficiência a partir da inclusão?

A partir disto, é possível considerar que o impresso é uma fonte que nos permite compreender como as relações são estabelecidas. Para Darton (1986), estudar um impresso não é estudar um assunto específico, mas sim, compreender a maneira que um assunto se relaciona com outro. Neste sentido, a partir da forma e como a revista aborda a alfabetização é possível inferir qual importância que o tema tem para aquele momento no qual a revista foi produzida.

Considerações Finais

A partir do que foi exposto, é possível considerar que as possibilidades e os limites da pesquisa histórica são bem amplos. Quanto às possibilidades, Darton (1839) destaca que analisar um impresso é compreender como aquela geração pensava e compreendia o mundo a sua volta através dos símbolos ali presentes. Neste sentido, analisar um periódico designado como revista é uma forma de compreender como aquela sociedade apreendia e interpretava diversos assuntos que são apresentados nos impressos periódicos.

Ademais, os periódicos revistas abordam diferentes temas dentro de uma mesma ótica, sejam eles, a mulher ou a inclusão, como exemplificado neste texto. Neste sentido, ao analisar tais impressos é possível ter um panorama da representatividade de diferentes temas. A partir disso, é possível inferir o porquê de alguns temas serem mais abordados e outros não. No caso da revista *Inclusão* a partir dos temas apresentados é possível deduzir a intencionalidade da revista em divulgar as políticas públicas de inclusão, visto que a maioria dos artigos, 66%, são dedicados a apresentar e divulgar tais políticas. Quanto à revista *Alvorada*, nota-se que havia uma grande preocupação com a formação feminina para o trabalho eclesial, pois a grande maioria dos textos publicados, em seções ou não, objetivavam instrumentalizar as mulheres para o trabalho na igreja; acrescidos dos textos que visavam a formação para a maternidade, visto que, entre os textos direcionados à mulher através de seus títulos, 68% deles destacavam a importância da mulher como uma mãe educadora.

Quanto aos limites, na pesquisa histórica, efetivada a partir da utilização dos impressos como fonte, a primeira dificuldade apresentada na maioria das pesquisas é quanto à reunião das fontes. Na maioria das vezes, após a identificação da fonte, a localização torna-se um problema, pois não são encontradas na materialidade, todas as fontes selecionadas. E, quando são selecionadas podem apresentar desgaste, ora ocasionados pelo uso, manchas e rasgos, o que dificulta a manipulação e interpretação dos dados.

REFERÊNCIAS

Alvorada: Revista da Mulher Presbiteriana Independente São Paulo, 32 p., abr-mai-jun, ano II, 1969.

BUITONI, Dulcília Helena Schroeder. **Imprensa Feminina**. 2ªed. São Paulo: Ática, 1990.

_____. **Mulher de papel:** a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira. 2ªed. São Paulo: Summus, 2009.

CALONGA, Maurilio Dantielly. O jornal e suas representações: Objeto ou fonte da história. **Comunicação & Mercado/UNIGRAN** - Dourados - MS, vol. 01, n. 02 – edição especial, p. 79-87, nov 2012.

CAMPOS, Leonildo Silveira. A IPI do Brasil nos “anos de chumbo” (1964-1985). **O Estandarte:** ecos do centenário. p. 23-39. São Paulo: Editora Pendão Real, 2006. Disponível em:http://www.teologiaesociedade.org.br/assets/caderno_04_miolo.pdf. Acesso em 17/10/2017.

DARNTON, Robert. Os leitores respondem a Rousseau: a fabricação da sensibilidade romântica. In: DARNTON, Robert. **O Grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 3ªed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Mulher em revista. In.: PINSKY, Carla Bassanezi e PEDRO, Maria Joana (org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MARTINS, Ana Luiza. **Revistas em revista:** Imprensa e Práticas Culturais em tempos de República, São Paulo (1890-1922). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp: Imprensa Oficial do Estado, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Leitura crítica da literatura infantil**. Araraquara: Itinierários, 2001, p. 179-187.

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. História da Educação, fontes e a imprensa. In.: **Revista HISTER on-line**. Campinas, n.40, p. 60-71, dez. 2010.

3.2 EIXO - DESENVOLVIMENTO HUMANO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO

CURRÍCULO E DUALIDADE NO TRATO DO RACISMO: IMPOSIÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Decio Julio Vicentin Braga – (UEMS – professorjuliobraga@hotmail.com)
Professora Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro – (UEMS – profamaju@gmail.com)

Introdução

Partindo da conceituação do que é currículo, buscar-se-á um entendimento de como funciona e qual a aplicabilidade do currículo na educação, objetivamente aquela que se aplica no Brasil. O trabalho buscará expor a concepção de currículo hegemônico na educação brasileira, como ele é concebido, quais os pressupostos que o constituem e quem é seu idealizador, quem são os grupos que detém o poder de determinar o que deve ou não ser ensinado, inclusive questionando se o mesmo, após ser estabelecido e normatizado, pode ser contestado.

Em seguida, será demonstrado que o currículo hegemônico, tem uma função hierarquizante, na medida em que transforma os valores da classe dominante em única e inquestionável. Também que as vozes daqueles que não detém o poder social – mormente o econômico – são silenciados e através de um jogo sutil, inviabilizados.

O raciocínio conduzirá ao inevitável questionamento do que pode ser feito e quais são as perspectivas que se abrem diante de uma conjuntura de lutas, avanços e retrocessos no atual cenário brasileiro. E a conclusão que se alcançará será a de buscar na incrementação do currículo, aqueles aspectos que servirão para catapultar a condição do negro no país, através do estímulo e visibilidade de sua cultura.

Currículo: conceito e gêneses

Mesmo após incontáveis anos de evolução humana, e de ter desenvolvido a fala como um instrumento que nos diferencia exponencialmente de outros seres, ainda não comunicamos a contento. Sacristán (2013), influente educador e pesquisador espanhol, diz que muitas vezes nós complicamos aquilo que é simples e outras coisas que são complexas nós a simplificamos em demasia.

Assim também se daria com a definição do que é currículo. Para ele, independentemente de como nomearmos, currículo continuará de forma evidente sendo aquilo que um aluno estuda.

Pode-se dizer de forma tácita que é o conteúdo que cabe ao aluno aprender e ao professor ensinar.

Buscar compreendermos a etimologia da palavra nos capacitará com elementos para compreender o sentido mais exato possível da origem mesma e o sentido lato de seu uso na circunscrição da pedagogia atual.

O nosso atual vocábulo “currículo” tem origem latina, das raízes de *cursus* e *currere*, que apesar de ter servido a vários conceitos e ter sofrido com o tempo várias mudanças, o sentido primordial dos respectivos termos “curso” e “correr”, permaneceram intactos, e a junção dos dois verbos gera um substantivo que traz a ideia da água de um rio “correndo” pelo leito, que é o seu “curso”, gerando sentido de movimento. (SACRISTÁN, 2013; MOREIRA, 2016; CARVALHO & CASTRO, 2017).

Para os políticos da República romana o *cursus* era o caminho percorrido por quem se dispunha ao exercício dos cargos públicos a qual se candidatava e compunha sua honra como cidadão (SACRISTÁN, 2013), e o termo curriculum, de gênero neutro e flexionada no plural, resultou no uso da “carreira política” de alguém (MOREIRA, 2016). Sacristán (2013) informa-nos que o escritor do século I a.C., Marco Túlio Cícero foi o primeiro a utilizar a expressão *curriculum vitae*, e por volta do século XVII encontramos registros do termo sendo usado para determinar os conteúdos que um estudante deveria dominar (MOREIRA, 2016).

Como o termo currículo usado sempre em consonância com a educação, e associado “aos conceitos de ordem e método, caracterizando-se como um instrumento facilitador da administração escolar” (MOREIRA, 2016), é compreensível que a evolução da sociedade, afeita aos métodos, tenha produzido os currículos escolares como uma forma de organizar, mensurar e controlar os sistemas escolares atuais.

Como o currículo é uma construção histórica (LOPES, 2006), um aspecto que subjaz a todo processo de organização curricular é a sua intencionalidade, que expressa os interesses e concepções do grupo que o escolheu (MACEDO, 2007). Sacristán, em “Saberes e incertezas sobre o currículo”, elenca alguns aspectos comuns a todos os currículos:

O currículo é uma seleção de conteúdos que determinam a prática didática; que estabelece graus e regula os sujeitos envolvidos no processo; delimita o que se pode ensinar e aprender em cada área e nível; não permite que o professor tenha autonomia de escolha de conteúdo; determina o sucesso ou fracasso dos alunos em conformidade com o cumprimento ou não de seus preceitos (2013, p. 17-19).

Considerando, portanto, que o currículo seja um facilitador de administração escolar; que seja concebido dentro de contextos variados; e que tenha aspectos estruturais inerentes à sua ação, toda organização curricular leva-nos a um posicionamento:

Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais, somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Michel Apple (2006) diz que o importante a respeito de uma sociedade é em geral transmitido como algo determinado e que por isso não se discute. Podemos lançar um olhar sobre a escola e o currículo nessa perspectiva também, pois como são frutos de um processo político e histórico, é visto como determinado, como algo já estabelecido, definido, decidido, e não passíveis de serem confrontados em sua essência.

Mas a escola e o seu currículo não se limitam ao aprendizado de conteúdos, pois foram “estabelecidos numa relação social e se realizada através de uma relação entre as pessoas” (ONOFRE, 2008), num processo dialético na história de determinada sociedade. Foram concebidos num processo dinâmico que envolveram vários agentes sociais e não se furtam à mudanças que podem advir a partir do momento em que são questionados.

Se, portanto, a educação num todo, tem um caráter histórico e político, podem conseqüentemente, serem confrontados também através desse viés.

Pode o currículo ser questionado?

Como então a escola e principalmente o currículo escolar pode ser questionado? Para emitir algum juízo sobre tal, é necessário primeiramente entender como o currículo pode ser analisado ou conceituado. Tomás T. Silva (1999) apresenta quatro formas de conceituar o currículo, em conformidade com as intenções quanto à sua aplicação, que ele denomina como visões. São elas, a Visão Tradicional, onde o conhecimento é um fato já determinado e deve ser apenas reproduzido e não questionado; a Visão Tecnicista, que tem apenas uma função utilitarista; c) a Visão Crítica, que concebe a educação como mera reprodutora da classe dominante; e a Visão Pós-Estruturalista, que entende o currículo como uma prática de significação, da subjetividade da linguagem.

Se, independente da opção de visão de currículo que determinado indivíduo tenha, ele não é neutro, e está sujeito à concepções pré-estabelecidas de mundo, então ele é agente de determinada ideia de mundo. Essa ideia ou concepção de mundo, busca logicamente

estabelecer, por força ou persuasão argumentativa, sua forma de conceber todas as coisas, inclusive o currículo escolar, como uma forma de poder regulador da sociedade. Então, aqui lançamos mão de Sacristán (2013, p. 23) que pergunta “[...] a serviço do que ou de quem está esse poder regulador, e como ele nos afeta?”.

Emerge daí um raciocínio básico do que surgirá com a opção adotada, pois de alguma forma determinados tipos de conteúdo serão eleitos em detrimento de outros, e conseqüentemente não podemos arrogar que eles terão o mesmo valor para todos os integrantes de determinada sociedade que escolheu determinado currículo. Surge aqui, uma necessidade de desdobramento dos questionamentos.

Quem escolhe o currículo? Porque escolhe? O que escolhe?

Não exatamente nessa ordem, tentaremos vislumbrar algumas respostas, ainda que não definitivas. Admitindo o currículo como uma construção social e histórica, não neutro, determinada opção está de acordo com orientações (SACRISTÁN, 2013) que buscarão em última instância manter a ordem social vigente.

Com propriedade, Althusser (1985, p. 53) diz que “[...] a condição última da produção é a reprodução das condições de produção”, isto é, seja estabelecido um currículo que tenha imobilidade e seja considerado como universalmente necessário. Assim, pode-se afirmar que o currículo, como organizador do conhecimento a ser estabelecido nas escolas, tem uma intencionalidade e essa escolha de currículo expressa os interesses de determinado grupo (MOREIRA, 2016).

Aqui se faz mister os questionamentos de Michel Apple (2006, p. 47): “Como o conhecimento oficial representa a ideologia dos interesses dominantes de uma sociedade? Como as escolas legitimam esses padrões como verdades intocáveis?”

Para tentar lançar luz sobre esses questionamentos, reportamo-nos novamente a Althusser (1985), que concebe escola como um agente ideológico a serviço do Estado. Se essa mesma escola é agente ideológico, ela produzirá e reproduzirá conhecimento e pessoas alinhadas à sua concepção ideológica (APPLE, 2006).

Essa concepção ideológica dominante é relacionada a quem está alinhado à lógica do capital, a tal ponto de determinar o currículo que será implantado, e o que será disponibilizado como conhecimento e saber.

O saber sempre esteve relacionado intimamente ao poder, e é no currículo que encontramos um espaço onde se “entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação” (SILVA 1991, Apud: MOREIRA, 2016). Para Carvalho & Castro (2017), os conteúdos são estabelecidos mediante as relações de poder, que “estabelecem os conteúdos

tomados como válidos”; e o que é “disponibilizado (e o que não é disponibilizado) aos alunos” (APPLE, 2006).

Para Michel Apple (2006), a dificuldade em observarmos a influência de determinado grupo no estabelecimento de um tipo de currículo é que toda a educação está inserida dentro de uma estrutura social que impede ou dificulta muitos a enxergar além da aparente neutralidade de quem exerce o poder, e os agentes envolvidos no universo educacional estão de forma passiva ou ativa envolvidos politicamente com o processo, e dificilmente conseguem separar a atividade educacional do sistema, portanto, o problema tornou-se uma questão estrutural.

Para Carvalho & Castro (2017), na construção do currículo é impossível ser neutro, prioriza-se a formação de sujeitos que atendam ao capitalismo, isto é, se preocupa apenas com a preparação do futuro profissional que esteja dentro da ótica (lógica) do mercado, e não exatamente um cidadão com condições de ler criticamente a sociedade e se alinhar a projetos societários democráticos.

A predileção é para com formação de mão de obra minimante qualificada. Os mesmos autores afirmam que essa forma de construir um currículo é tão somente um conjunto de saberes que atende ao mercado de trabalho que sustenta um determinado projeto político, assim essa construção se dá a partir de relações sociais desiguais, assimétricas e desleais (2017, p. 136).

Para os poderes constituintes deste tipo de currículo – que privilegia somente aspectos que estão em conformidade com seu projeto político – a representação de neutralidade é importante, e a defesa desta neutralidade na educação é mais ainda. Para Michel Apple, essa pretensa neutralidade é “uma distorção significativa”, pois a instituição de ensino não prova ser neutra em função de seus resultados econômicos, pois “continuam a reproduzir a relação de classe de uma sociedade estratificada”. Deve-se também levar em conta que a escolha por determinados conhecimentos em detrimento de outros, já de antemão “refletem as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social” (2006, p. 42).

Na mesma perspectiva, Josué Carmo (2006) diz que o currículo não é constituído de maneira neutra e/ou desinteressada, pelo contrário, reproduzirá valores em conformidade com as visões de mundo de quem está no controle social, sendo um instrumento político de poder sobre a produção do conhecimento. Não há neutralidade na organização do conjunto de saberes articulados pelo currículo, mas sim uma construção histórica com orientação política:

Simultaneamente à transmissão dos saberes científicos em forma de conteúdos programáticos organizados pelo currículo escolar, veiculam-se valores, imagens, hábitos, representações, normas de conduta, maneiras e gestos prescritos por uma cultura hegemônica. Esses artefatos culturais não foram produzidos por um ente transcendental de forma fantasmagórica, como

suas formas de naturalização querem nos fazer crer, mas são construídas histórica e culturalmente pelos homens. (SILVA, 2004, p. 13)

O currículo, hierarquiza, silencia e inviabiliza

O modelo de escola que temos no Brasil, as concepções pedagógicas e os conteúdos elencados como necessários no mundo dos saberes são de tradição europeia. Assim sendo, tendo um currículo eurocêntrico, organizamos e controlamos as instituições e as pessoas numa visão meramente monocultural. Não sendo condizentes com nossa realidade, deixando de fora outras saberes existentes em nossa sociedade, como por exemplo, afro-brasileiro, indígena, povos das águas, florestas, periféricos ou suburbanos, desse modo nosso currículo segue a lógica de um determinado sistema estrutural que prevalece sobre outros, e que ao mesmo tempo aliena outros saberes excluindo-os através do currículo hegemônico, conforme explicita Apple (2006).

Sendo monocultural, esse currículo também apresenta um aspecto de consciência normativa onde o conjunto de símbolos valorizados pela escola tem uma relação direta com a consciência normativa estipuladas por uma sociedade estratificada (APPLE, 2006). Assim, a dominação cultural exercida nessa sociedade desigual, leva a crer que tudo o que está posto foi produzido de “modo natural”, e não como fruto de uma dominação não só cultural, mas também pela dominação econômica.

Esse aspecto de normatização não está presente somente no currículo, mas é possível observar que “tudo na escola é pensado para um padrão de normalidade”, e que os saberes escolares nada mais são que uma “ideologia pautada num currículo conservador e estagnado” (ONOFRE, 2008), ideologia esta que é fruto direto da dominação do “indivíduo burguês que distorce a compreensão de nossas verdadeiras relações sociais com os outros e do quanto dele dependemos” (APPLE, 2006).

Essa dominação burguesa reproduz a desigualdade social também na esfera da escola, através da propriedade simbólica do capital cultural, preservadas e distribuídas pelas mesmas na sociedade, contribuindo na manutenção desta consciência normatizadora:

Assim, podemos agora começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação. (APPLE, 2006, p. 37).

Todo conjunto de ideias que permeia a construção de um currículo pretende ser hegemônica, por imposição. Entendendo hegemonia como aquilo que domina todo o corpo teórico do que está em discussão. Assim, na perspectiva de nossa análise, a dominação

ideológica capitalista na produção do currículo pretende ser hegemônica. Para Backes (2013), o currículo é um campo de luta, no qual diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia, que por sua vez satura profundamente a consciência de uma sociedade.

Essa hegemonia saturando nossa consciência com símbolos projetados diuturnamente através do mundo a qual interagimos – seja no aspecto social, econômico ou mesmo educacional – altera nossa noção consciência normativa e cria um mundo monocultural, onde tudo que nos é transmitido é “natural” (APPLE, 2006), portanto, aceitável e até mesmo desejável.

Objetivamente podemos afirmar que o aspecto da hegemonia é facilmente observável em currículos que apresentam de forma bastante farta a presença de determinadas culturas (que podemos denominar de hegemônicas, como a europeia), gerando o silenciamento de outros grupos ou até mesmo, criando estereótipos que suprime qualquer tentativa de reação daqueles que são marginalizados (GOMES, 2012, p.104).

O currículo de educação básica é uma das ferramentas mais efetivas (dentro do escopo da educação capitalista), de imposição de uma cultura que se propõe hegemônica – ainda que transmitida como neutra –, mas paradoxalmente, o sujeito da cultura hegemônica sempre verá o outro como alguém não suficientemente igual, submetendo-o a um processo que nunca se completará, pois o outro nunca será verdadeiramente igual (BACKES, 2013).

No exercício das peculiaridades dos aspectos adjacentes da estrutura do currículo, citados anteriormente (visão monocultural, consciência normativa, imposição hegemônica), subjaz, naturalmente, o último aspecto, que é o poder silenciador. O simples ato de preferenciar determinada “literatura canônica”, nos dizeres de Carvalho & Castro (2017), isto é, dar valor somente aos saberes editoriais de determinada monocultura, que não fazem parte da consciência normativa, calamos e até mesmo excluimos outras vozes por meio da imposição hegemônica, decorrendo daí o exercício do poder silenciador.

O silenciar de outros conteúdos – que não fazem parte da ideologia dominante – na formação do currículo, impossibilita a apreensão de novos saberes por parte da comunidade escolar e conseqüentemente por outras áreas da sociedade também. Assim, a segregação é uma política que é reproduzida pelo seu poder silenciador, pois aos educandos só é permitido o enquadrar-se nos padrões vigentes, na medida em que os saberes dos educandos das camadas populares são menosprezados (ONOFRE, 2008).

O aspecto do poder silenciador na estrutura do currículo impede determinados sujeitos de desfrutar da própria cultura, pois segundo Sacristán (1995), os conteúdos selecionados no currículo, dificilmente têm o mesmo significado para cada um dos indivíduos. Ao não

incorporar no currículo aspectos culturais que o represente, esse sujeito estará à mercê das desigualdades de oportunidades em compreender melhor o mundo ao qual está inserido (ONOFRE, 2008).

Se essas culturas silenciadas estiverem contempladas em toda organização escolar, desde recursos didáticos à predisposição docente para engajar-se no processo, reduzir-se-ão a datas comemorativas, realizadas uma vez ao ano, ao exemplo do Dia da Consciência Negra (ONOFRE, 2018). Para que haja efetividade e resultados práticos na propagação das vozes silenciadas, é necessário que um canal de articulação possibilite o fruir desta ideia para toda a sociedade, e não há meio mais efetivo que a escola, através da inserção dos mesmos nos currículos.

Currículo e novas possibilidades

Os conteúdos a qual se propõe determinado currículo, devem estar abertos e atentos tanto à variação de possibilidades quanto à necessidade de sua contemplação. Assim, teríamos efetividade em combater aquilo que denominamos de currículo manifesto e currículo oculto, pois a simples existência dicotômicas dos mesmos, causa uma formação assimétrica dos vários sujeitos que compõe totalidade dos educandos.

O currículo oculto pode ter duas funções assimetricamente opostos, dependendo logicamente do contexto: Ele pode englobar possibilidades para o professor atuar como sujeito ativo na construção de um modo de pensar, agir, sentir e existir, que vá ao encontro das demandas dos grupos invisibilizados pelo currículo monocultural; ou pode ser usado para reforçar preconceitos e estereótipos pelos grupos que exercem a hegemonia curricular em determinado contexto.

Uma das realidades observáveis no racismo brasileiro é que ele também, se manifesta no currículo oculto. A ideologia racial vigente no país desde seus primórdios lança mão deste expediente para aprofundar ou refazer suas concepções segregacionais.

Mas quais são as implicações do currículo oculto?

Para poder responder mais à frente, temos que no momento, especificar o conceito. A noção sobre o que seria posteriormente denominado como currículo oculto foi pincelado por John Dewey, em 1938, ao falar de uma “aprendizagem colateral” de atitudes que ocorrem de modo simultâneo ao currículo explícito, mas o conceito como o conhecemos foi usado pela primeira vez por Philip Jackson, em 1968 (MELO, OLIVEIRA & VERÍSSIMO, 2016, p.199).

É possível definir currículo oculto como sendo tudo o que é transmitido ao aluno de maneira não-formal. São os conceito e valores que não estão prescritos nos planejamentos e

nem previstos no currículo de forma explícita, mas podem, de forma explícita, daí fluírem. É tudo aquilo que os alunos aprendem diariamente pelas palavras, gestos e percepções da escola a qual está inserido.

Em busca de uma definição muito mais elaborada, lançamos mão de Michel Whitman Apple (2006) que define currículo oculto como sendo [...] “as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos” (p. 127). Para Tomás T. Silva (1995), currículo oculto é:

[...] o reflexo dos efeitos de aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar. Ele designa dois aspectos. O primeiro refere-se às práticas e processos educativos que induzem resultados de aprendizagem que não foram explicitamente propendidos. O segundo, refere-se aos efeitos educativos provocam a partir do que foi almejado pelo currículo formal. Por currículo formal entendemos tudo aquilo que foi contemplado no plano de ensino e aprendizagem, seus objetivos, seus conteúdos e atividades. Tudo aquilo que foi definido com fins de promoção da aprendizagem. (Apud: MELO, OLIVEIRA & VERÍSSIMO, 2016, p. 198)

O conceito de hegemonia na produção estrutural do currículo, defendido anteriormente por Michel Apple, pressupõe que os padrões fundamentais da classe dominante se mantenham pela divulgação e manutenção de ideologias tácitas, que não são conscientes, mas sustentam a ordem social através do controle econômico e do poder. É o currículo oculto que reforça as regras básicas nas escolas, que sendo internalizadas, legitimam o que está estabelecido (2006, p. 129). O currículo real não trata o assunto diretamente, mas o currículo oculto solidifica a ideologia, como que “entre linhas”.

Se, portanto, o currículo oculto reflete as significações necessárias à manutenção do poder, pode-se afirmar que sua montagem não é neutra, “mas refletem as tensões que circundam o nosso ambiente, refletindo as relações de poder entre os atores que convivem na escola” (MELO, OLIVEIRA & VERÍSSIMO, 2016, p. 201). Essa realidade implícita do currículo oculto dirige de forma sutil as relações político-históricas de tal maneira, que grande parte dos educadores não tem consciência de sua existência, e é totalmente invisível para os alunos, cabendo ao professor desvelar tal relação.

Nesse espectro, é possível visualizar a relação do currículo oculto com a ordem e o controle social. Tacitamente, todo e qualquer questionamento que possa resultar em enfrentamento daquilo que está estabelecido será combatido, pois “o conflito interno e o dissenso na sociedade são vistos como inerentemente antitéticos ao funcionamento tranquilo da ordem social (APPLE, 2006, p. 136). Todas as regras são subjacentes às relações sociais na

escola através do currículo oculto, que por sua vez funciona como uma espécie de “órgão de controle social” virtual (MELO, OLIVEIRA & VERÍSSIMO, 2016, p. 201).

Ainda que aparente ser um instrumento utilizado (ou subutilizado) para manipulação e manutenção do status quo do grupo dominante numa sociedade, o currículo oculto pode ser uma poderosa ferramenta na formação para cidadania.

Sabemos que a cidadania é exercida plenamente por indivíduos que se sentem pertencentes e em pleno exercício de seus direitos quando tem sua identidade relacionada ao meio ao qual está inserido. Através do currículo oculto os valores desta cidadania, agora identificada pelo sujeito, “é transmitida de forma velada” (MELO, OLIVEIRA & VERÍSSIMO, 2016, p. 200).

Qual é então, o alcance positivo do currículo oculto?

Michel Apple (2006, p. 127-128) diz que uma de suas instrumentalidades positivas é contribuir com a necessidade de haver conscientização política por parte dos alunos no que diz respeito à distribuição de poder em uma sociedade: “O modo como se lida com ele ajuda a fixar a noção de como o aluno sente os meios legítimos de buscar recursos dentro de uma sociedade desigual”. O autor também demonstra que a chamada aprendizagem incidental aquilo que aprende na vida, fora do currículo é mais eficaz que aulas sobre civismo na formação ético-social do sujeito, que ali aprende a se relacionar com a estrutura de autoridade.

Outro alcance positivo do currículo oculto é sua capacidade de dar voz ao que está em silêncio, dar voz a aquilo que foi calado pela hegemonia do currículo produzido por determinado grupo dominante. Em torno do currículo formal, há múltiplas vozes que emanam do currículo oculto, “advindas do social, do cultural e do político” (MELO, OLIVEIRA & VERÍSSIMO, 2016, p. 200).

Mesmo desaperecebido por anos, essas vozes provenientes do currículo oculto podem fomentar o trabalho pedagógico, dinamizando a troca de conhecimentos entre professores e alunos, não sendo mais apenas uma imposição tácita da classe dominante. Se já foi um instrumento de imposição da pretensa hegemonia de determinado grupo, agora pode ser uma poderosa ferramenta na emancipação de grupos até então “subalternos”.

Currículo oculto e o combate a racismo

Aqui fazemos uma inflexão em direção às vozes daqueles que sofrem com o racismo no Brasil, buscando compreender a dimensão destes dois aspectos: currículo oculto e racismo.

Enfrentar o racismo nas escolas brasileiras é uma obrigação de professores e gestores educacionais em busca de tornar a escola um verdadeiro espaço de inclusão destas diferentes matrizes culturais que compõem o país.

Em função da grande demanda por valorização das comunidades afro-brasileiras, estabeleceu-se através da Lei 10639/2003 (que altera a Lei 9394/1996), que as escolas abordem obrigatoriamente o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

É necessário que a influência africana na história do Brasil não se restrinja a aspectos periféricos (folclore, por exemplo) citados superficialmente nos currículos, mas foquem na contribuição dos mesmos na formação da história do país. O sentido tem que ser duplo: o branco reconhecer a importância do negro e o negro se orgulhar de sua origem.

Combater o racismo é um processo difícil, pois foi país que conviveu por quase 4 séculos de escravidão e foi a última nação a abolir tal relação desumana de exploração do ser humano e teve em sua história uma prática excludente reiterada várias vezes e de várias maneiras para impedir a emancipação do negro. Como exemplo temos o Decreto n° 1.331 de 1854, estabelecia que o escravo não fosse admitido nas escolas públicas; e posteriormente o Decreto n° 7.031, de 1878, que permitia o negro estudar apenas no período noturno (FERNANDES, 2010, p. 1).

O currículo deve sempre estar aberto aos conhecimentos, orientados para a inclusão de todos, e nesse processo inclui “construir um mundo em que os indivíduos sejam críticos e reflexivos sobre as questões do negro no nosso país (MOREIRA, 2016). Assim, compreende-se que a lei 10.639/2003 insere novos elementos no currículo e força a comunidade escolar a repensar todo o complexo de relações étnico-raciais que envolvem a relação dos sujeitos constituintes da população brasileira.

A tarefa de combate ao racismo tem que ser contínua e sempre crescente, pois o preconceito é enraizado não só nos indivíduos como é observável também nas instituições, naquilo que é denominado de racismo institucional (FERNANDES, 2010).

Urge portanto, a necessidade de se discutir um currículo escolar que leve em conta o caráter velado que o racismo assume no Brasil (CARVALHO & CASTRO, 2017, p.146), pois é crescente a reivindicação por direitos daqueles que antes eram invisibilizados no acesso à educação (GOMES, 2012, p. 99).

A luta contra o racismo não pode se restringir a leis e currículos:

No âmbito de uma análise de resultados, é perceptível que normas curriculares, por si só, são insuficientes e incapazes de erradicar preconceitos, desconstruir ideologias reacionárias e provocar mudanças nas práticas sociais. Supostos avanços nos documentos oficiais não devem ser concebidos como

se eles, por si só, fossem capazes de transformar práticas pedagógicas. Ainda há um longo percurso para fazer com que as propostas dessas prescrições curriculares sejam efetivadas, principalmente no que diz respeito à luta pela igualdade racial no Brasil, tanto em prol de negros quanto de povos indígenas. (CARVALHO & CASTRO, 2017, p. 146)

Ir além do que está escrito é primordial, é partir para a ação com o respaldo das leis e do prescrito nos currículos, é modificar práticas constantemente. Nilma Lino Gomes (2012, p.103) corrobora essa posição ao afirmar que “esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação.

Considerações finais

A perspectiva da criação de novos paradigmas para lutar contra o racismo no Brasil é uma demanda que exige novas concepções epistemológicas a respeito das conceituações do que é currículo e sua instrumentalidade. Novos atores intensificam o processo ininterrupto de busca por uma cidadania plena, inclusiva e aberta a todos os tipos de sujeitos que almejam sua emancipação.

A priori, vimos que o currículo, que fora usado – e ainda o é – como instrumento de hegemonia curricular, deve ser cada vez mais um instrumento de emancipação do sujeito negro. Vislumbra-se que só a mudança nas leis e incrementação dos currículos, por si só, não trará grandes mudanças, mas sim uma conscientização e posicionamento sobre tal demanda.

O Brasil tem vivido uma esperançosa evolução social, ainda que encontremos agudos retrocessos em determinados pontos, são gerações mais conscientes do racismo, e que não mais aceitam essa marca em nosso tecido social. Ainda há bastiões de resistência que nos causam espanto e sempre haverá os que reciclam novas formas de racismo.

Essa condição de esperançosos, nos leva à urgência de uma política curricular que abranja mais do que aquilo que hegemonicamente vem sendo imposto na educação. Os grupos, associações ou qualquer outro coletivo negro que luta pelos direitos da população negra no Brasil, não se satisfazem – justificadamente – com inserções de datas comemorativas pontuais no currículo, e nem somente com histórias sobre as agruras da escravidão.

Isso não deve ser deixado de lado, deve ser lembrado sempre, mas apenas mostrando a situação de subalterno da população negra na história, e as dificuldades que hoje encontram, não resolvem. Procedente somente assim, incorremos na subjetividade do currículo oculto, e o que precisamos é de um currículo oficial que não mascare essa realidade, pelo contrário, a escancare e aponte para outras alternativas.

É necessário introduzir nos currículos, aquilo que valoriza a cultura negra, resgate a sua importância para a formação do negro hoje, dando a ele visibilidade de sua participação na construção do país. Não é só mostrar o lado exótico da cultura afro trazida pelos seus ascendentes, e não só referir-se às condições aos quais foram submetidos, mas mostrar toda sua riqueza para que contribua na construção da imagem que o negro deveria ter, que é o de cidadão.

Referências

ALTHUSSER, Louis [1918]. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**; tradução de Walter J. E.; Maria Laura V. C. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, 2ª edição.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo**; tradução Vinicius Figueira, 3ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2006.

BACKES, José Licínio. **Os estudos étnico-raciais e a resignificação do currículo da educação básica**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 13, n. 1, pp. 15-23 / jan-abr 2013. Disponível em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/3865/2462>. Acesso em 19.07.2019.

CARMO, Josué Geraldo Botura. **O currículo e as práticas racistas e preconceituosas**. In: Educação e Literatura, 2006. Disponível em <http://www.educacaoliteratura.com.br/index%20153.htm>. Acesso em 18.07.2019.

CARVALHO, I.B.; CASTRO, A.C. **Currículo, racismo e o ensino de língua portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade**. In: Revista Educ. Soc., Campinas, volume 38, nº. 138, p.133-151, jan.-mar., 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00133.pdf>. Acesso em 15.07.2019.

CRUZ, Luciana Soares. **Educação antirracista: reflexões sobre currículo e práticas pedagógicas nas escolas municipais de Paulistana – PI**. – In: II CONGRESSO NACIONAL AFRICANIDADES E BRASILIDADES. 4 a 6 de agosto de 2014, Universidade Federal do Espírito Santo GT2 - Grupo de Trabalho Africanidades e Brasilidades em Educação.

FERNANDES, Lygia de Oliveira. **Diversidade e Currículo: caminhos e perspectivas para a construção de uma educação anti racista**. In: 33º REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: um balanço de uma década, 2010. Disponível em <http://www.33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20e%20PDF/GT21-6415--Int.pdf>. Acesso em 20.07.2019.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. In: Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em 15.07.2019.

LOPES, Ana Lúcia. **Currículo, escola e relações ético-raciais**. In: Educação africanidades Brasil. MEC – SECAD – UnB – CEAD – Faculdade de Educação. Brasília. 2006.

MACEDO, Roberto S. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica**. Salvador: EDFBA, 2007.

MELO F. C.; OLIVEIRA M. B. P.; VERÍSSIMO, M.T.C.; **Quais são as vozes do currículo oculto?**. Revista Evidência, Araxá, v. 12, n. 12, p. 159-208, 2016. Disponível em <https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/viewFile/506/485>

MOREIRA, Valdir da Silva. **Currículo Escolar e as relações étnicos raciais: desafios e perspectivas nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Lucas do Rio Verde**. in: Portal Educação, 2016. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/curriculo-escolar-e-as-relacoes-etnicos-raciais/58798>

ONOFRE, Joelson Alves. **Repensando a Questão Curricular: caminho para uma educação anti-racista**. In: periódicos.uesb.br, vol. 4, n.4, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/329/36>

SILVA, Maria Vieira. **Enfoque do negro no currículo escolar**. Revista de Educação Popular. Uberlândia, n.03, setembro 2004. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20004/10675>

SILVA, Tomás T. **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomás T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática** / J. Gimeno Sacristán; trad. Ernanio F. da F. Rsoa – 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Currículo%20-%20Cap%201.pdf>

DIVERSIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS EDUCACIONAIS

Estefani Gabrieli Alves de Souza (UEMS/Paranaíba, PIBIC/CNPQ –
gabiestefani99@gmail.com)
Maria Silvia Rosa Santana (UEMS/Paranaíba – mariasilvia@uems.br)

Introdução

O trabalho a ser apresentado iniciou-se a partir de pesquisas realizadas sobre formação da identidade de gênero na Educação Infantil, na condição de acadêmica do curso de Pedagogia, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/financiada pelo

CNPq) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Tal pesquisa de iniciação científica insere-se em um projeto mais amplo, denominado “Desenvolvimento da Função Simbólica a partir do ensino das diferentes linguagens”, pesquisa aprovada pelo Edital Universal/CNPq/2016, e nos estudos desenvolvidos pelo GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade.

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, teórico-conceitual, com base na Psicologia Histórico-Cultural, que busca demonstrar como as relações sociais e a função simbólica influenciam no desenvolvimento psíquico da criança, a fim de compreender, ainda de modo incipiente, como a questão de gênero deve ser trabalhada na escola, especificamente na Educação Infantil.

A partir das leituras realizadas, compreende-se que o psiquismo humano é definido como uma síntese de diversas funções, ou seja, memória, atenção, percepção, linguagem, pensamento, entre outras. Ao nascer, a criança nasce com tais funções, cuja funcionalidade possui apenas reflexos, ou seja, funcionam em sua forma elementar. Por meio da Psicologia Histórico-Cultural, visa compreender como desenvolver nos alunos as funções psíquicas superiores por meio das práticas pedagógicas. Estas funções psíquicas superiores são as mesmas funções elementares já citadas, diferenciando-se apenas pelo seu funcionamento, já que as funções superiores são aquelas cuja utilização é cada vez mais intencional e consciente, no sentido intencional utilizar a memória ou percepção com uma finalidade e não apenas como reflexo, por exemplo.

A personalidade do homem para esta perspectiva teórica é constituída a partir de seu desenvolvimento cultural, ou seja, do acesso à cultura que disposta a ele ao longo da vida. São os fatores sócio-históricos que irão determinar o grau de desenvolvimento do indivíduo, tendo em vista que o homem é um ser de natureza social e suas subjetividades são constituídas a partir de suas vivências em sociedade e de seu contato com a cultura. (MARTINS, 2011)

Entende-se que o desenvolvimento das funções superiores, tais como, linguagem, pensamento, imaginação, atenção e criatividade, ocorre por meio da interação social, sendo fundamental ter a compreensão de como o desenvolvimento infantil acontece, e qual o papel da mediação, mais especificamente escolar, como ressalta Brigatto (2018, p.17) “[...] o desenvolvimento da criança é resultado da apropriação dos bens culturais, que demanda a mediação do adulto (no caso da educação escolar, do professor) [...]”, demonstrando que é de suma importância que a escola, como ambiente propício de aprendizagem, proporcione o acesso aos bens culturais, e que haja a intervenção pedagógica, realizada pelo professor.

A Psicologia Histórico-Cultural compreende que o jogo de papéis é uma das atividades mais importantes de tal momento, visto que é assim que a criança compreende as relações sociais de seu entorno e adquire o desenvolvimento do autocontrole da conduta, fase em que as crianças aprendem a controlar seus comportamentos em prol de alguma representação, a partir da brincadeira de faz-de-conta, como apresentam Marcolino, Barros e Mello (2014, p.102):

[...] nos papéis representados pelas crianças estão contidas regras de conduta e de relacionamento social. Como no jogo o importante é representar bem o papel, a criança controla seu comportamento conforme normas de conduta. A criança percebe traços específicos das condutas, individualiza-os no papel e, quando os generaliza, assimila uma forma de ser: médico, professor, ladrão, policial, dentre outros papéis disponíveis na rede de relações sociais. Ao assumir um papel, a criança ao mesmo tempo é ela mesma e outro [...]

No período compreendido da educação infantil, entre 4 e 5 anos, a atividade guia desse momento é exatamente o jogo de papéis, momento em que as crianças representam situações sociais que observam em seus ambientes sociais, como os gestos e práticas dos seus responsáveis, tais como as meninas utilizarem como referência o trabalho doméstico, realizado em maioria dos casos, pelas mães ou responsáveis, em contrapartida os meninos reproduzem brincadeiras utilizando a profissão dos pais. Tais temáticas sobre gênero na Educação Infantil são muitas vezes negligenciadas, por serem naturalizadas por grande parte das pessoas que acreditam que a faixa etária da Educação Infantil não seja adequada para tratar tais assuntos.

De fato, a prática docente encontra diversas dificuldades, das mais variadas origens. A educação das crianças pequenas em Centros de Educação Infantil se trata de um processo complexo, por conta de suas inúmeras responsabilidades, visto que o professor está trabalhando na formação do caráter social de seus alunos, na formação de sua personalidade, que ocorre por meio da construção de conhecimentos formais e não formais, portanto, por meio da apropriação da cultura que possibilita o desenvolvimento de capacidades e habilidades, ou seja, das funções psíquicas superiores das crianças.

Considerando-se tais aspectos, fica evidente que essa formação vai muito além de capacitar os indivíduos cientificamente, visa também a constituição de cidadãos ativos e participativos, seres conscientes e humanizados, desenvolvendo assim a identidade da criança, como aponta Bissoli (2014, p.589): “A personalidade é um sistema constituído por distintas funções psicológicas que, integradas, caracterizam a forma peculiar de cada indivíduo atuar no mundo [...]”. Como o aprimoramento das funções psíquicas ocorre por meio de todas as relações sociais vivenciadas pela criança, de forma mediada pela linguagem, a Psicologia Histórico-Cultural que a identidade e a personalidade de cada sujeito se formam culturalmente, por todas as vivências proporcionadas desde a mais tenra infância. Eis o papel essencial da

educação – propiciar gradativamente formas mais diversas e complexas de compreender e atuar no mundo social, de tal modo que uma consciência mais humanizada se forme.

Para Vigotski (2001 *apud* RIGON *et al*, 2016), todos os aspectos que promovem desenvolvimento na criança primeiro precisam ser vivenciados nas relações interpessoais, ou seja, primeiro precisam ser conteúdo das relações entre as pessoas com as quais a criança convive. Esse conteúdo vivenciado será internalizado, passará a fazer parte das relações intrapsíquicas da criança, quando ela se apropria da cultura, passando a ter suas futuras relações sociais mediadas por essa internalização. É dessa forma que ela se apropria dos conhecimentos sobre as coisas e as pessoas, dos valores e das condutas sociais.

Esse processo de internalização da cultura tem como consequência o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, acontecendo por meio do estabelecimento de relações sociais, ou seja, todas as interações sociais que vão se formando possuem a capacidade de internalizar aprendizagens, deixando de ser externas e tornando-se internas.

Ao desnaturalizar os processos de desenvolvimento, especialmente no que se refere à personalidade, fica claro que para a perspectiva teórica aqui defendida a identidade individual se constitui na coletividade, nos conhecimentos adquiridos socialmente.

Na escola, o conhecimento é de cunho intencional, portanto, o mediador é incumbido da “[...] função de criar condições para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos científicos e teóricos elaborados ao longo da história das ciências” (RIGON *et al*, 2016, p.55), ressaltando a importância em construir situações férteis de aprendizagem, a partir do conhecimento acumulado historicamente. Importante destacar que a escola, ao trabalhar tal conhecimento, contribui significativamente para a constituição da personalidade das crianças, por meio de práticas pedagógicas intencionais que propiciem um desenvolvimento pleno.

No caso da Educação Infantil, os conhecimentos culturais são apresentados às crianças de forma lúdica, respeitando a atividade principal de cada período, mas desenvolvendo princípios de participação ativa em todas as atividades realizadas, nas tomadas de decisão e no trabalho cooperativo. Trata-se de um momento rico da formação da personalidade e das condições futuras de aprendizado da criança, por isso é também bastante complexo.

Uma das complexidades que o professor enfrenta é lidar com temas considerados tabus dentro de sala de aula, entre eles se encontram temas como as questões de gênero na Educação Infantil, que são usualmente negligenciadas por se tratarem de uma temática considerada inapropriada para tal faixa etária, apresentando uma contradição, haja vista que a escola deveria agir a favor da desconstrução de estigmas e estereótipos. Não se defende que questões de gênero

sejam discutidas com as crianças pequenas, mas que a conduta a ser ensinada e valorizada junto a elas seja calcada no respeito a todas as diversidades, embasada em valores humanizadores.

A Educação Infantil é uma etapa da educação escolar na qual as crianças estão descobrindo o mundo que as cerca, a partir de suas interações umas com as outras e com os adultos. Esse momento é facilitado pela introdução de brincadeiras, de forma que, ao brincar, a criança reproduz condutas e ações vivenciadas, especialmente reproduzindo as ações dos adultos. Nesse sentido, essa brincadeira é uma forma da criança compreender, se apropriar do mundo social que a cerca e nele se objetivar. Desta forma, ela vai desenvolvendo suas funções psíquicas, aprendendo a controlar sua conduta e atuar com intencionalidade.

É muito corriqueiro, durante tais brincadeiras, perceber que há uma imposição e/ou cisão entre os gêneros, entre o que é considerado próprio de cada gênero, ou seja, meninas devem brincar ou participar de brincadeiras “de meninas”, o mesmo acontecendo com os meninos. Tais preceitos são constantemente mantidos, por estarem enraizados tão fortemente em na cultura, que até mesmo comportamentos considerados inadequados são automaticamente repreendidos.

São frequentes os cenários em que ocorre essa segregação do que é próprio para meninas e não é próprio para meninos e vice e versa. As crianças são orientadas e muitas vezes até instigadas a adotar certa postura com dizeres como “comporte-se como mocinha!” ou “isso não é coisa de homem!”, tirando todo o espaço de indivíduos que antes de mais nada são apenas crianças em desenvolvimento, de suas funções psíquicas superiores e sua personalidade.

Nesse sentido, Rios (2009, p.103) reafirma o que ocorre com “[...] meninos e meninas que, por exemplo, brincam de modo divergente do comumente esperado para homens e mulheres (p.e: menina jogar futebol) [...]”, demonstrando uma dura realidade em que meninas, no ato de brincar, são impedidas de participar de determinadas brincadeiras, pelo simples fato de não ser uma brincadeira considerada própria de seu gênero.

Na Educação Infantil, especificamente, as crianças são diariamente separadas de acordo com o gênero, seja em momentos de brincadeiras, como exposto acima, seja em momentos em que os aspectos assistencialistas são realizados, como o momento de descanso, em que meninas são colocadas em quartos muitas vezes denominadas como “quarto das princesas” e os meninos em quarto de “super-heróis”. À primeira instância tal problemática pode ser enxergada como inofensiva, no entanto, ao colocarmos em perspectiva, dentro dos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, se percebe que todas essas práticas, por mais relativizadas que sejam, agem na manutenção dos estereótipos de gênero.

A fim de que essas práticas tão naturalizadas na cultura atual possam ser superadas, ou pelo menos questionadas, é fundamental que todos os profissionais que atuam na Educação Infantil recebam formação pedagógica. A organização dos espaços precisa ser revista, a rotina escolar precisa considerar a necessidade de apropriação ativa das crianças e, para isso, ser pensada e organizada. Somente com formação profissional isso se torna possível.

Gênero e Educação Infantil: as pesquisas realizadas

O desenvolvimento da pesquisa vem sendo realizado por meio de levantamento bibliográfico em obras pertinentes ao tema, selecionadas em teses, dissertações e artigos (nas plataformas SciELO e CAPES), que possibilitaram um embasamento teórico mais consistente sobre o tema pesquisado e suas especificidades, como a Educação Infantil. Por meio do levantamento, da leitura e do fichamento de obras relevantes para a fundamentação teórica, foi possível encontrar trabalhos condizentes com a pesquisa para embasar como as questões de gênero são abordadas na Educação Infantil, dentro da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Ao pesquisar “Diversidade de Gênero na Educação Infantil” no site da CAPES, com a utilização de filtros, como ano (2014-2018), Área Conhecimento (Educação), Área Concentração (Educação escolar), Nome Programa (Educação escolar), se chegou ao número de 143 dissertações, 91 teses. A partir da leitura dos resumos das obras, 4 dissertações e 1 tese foram consideradas relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, pois são textos que discutem desde como a formação em educação sexual que é propiciada para professores a partir do portal do MEC, até trabalhos voltados para as brincadeiras na Educação Infantil e qual a influência dos aspectos sociais e culturais na divisão e/ou imposição de brincadeiras e jogos a partir do gênero das crianças.

Na plataforma SciELO, ao buscar artigos com o mesmo título anteriormente mencionado, recortando para o período entre 2014 a 2018, em língua portuguesa, foram encontrados 21 trabalhos, dos quais apenas um artigo que trata sobre a diversidade de gênero nas escolas foi considerado pertinente para a compreensão de como as questões de gênero aparecem no contexto escolar. Além dos trabalhos mencionados, foram utilizados como embasamento outros artigos de revistas referentes às questões de gênero na escola, com base também na Psicologia Histórico-Cultural.

Entende-se o gênero como uma construção sociocultural, e assim é fortificada e disseminada a diferenciação entre os gêneros, sendo que a constituição do gênero, em muitos casos, está interligada com “o que pode” e “o que não pode”, para meninos e meninas,

apresentando imposições e conseqüentemente inúmeras limitações, afetando o desenvolvimento das crianças, fazendo com que os indivíduos estejam condicionados a determinados comportamentos desde o nascimento. Trazendo para a perspectiva escolar, é nitidamente perceptível a divisão que acontece entre meninos e meninas, desde a organização do espaço escolar até nos momentos de brincadeira.

Pode-se citar como exemplo a imposição que acontece no âmbito escolar, como explica Filha (2015, p.17) “[...] as cores rosa e azul constituem elementos da pedagogia de gênero que demarcam corpos e condutas de menina e de menino.”, demonstrando que até mesmo cores influenciam nessa divisão entre os gêneros, sendo que o rosa é comumente associado a meninas e automaticamente desvinculado aos meninos, tais padrões sendo reforçados em sala de aula diariamente.

Mesmo que pareça se tratar de algo de pouca relevância, essas atitudes cotidianas de instigar essa separação pode resultar em conseqüências muito prejudiciais para tais crianças que estão em fase de desenvolvimento e, como ainda destaca Filha (2017, p.18), “Essas construções são eminentemente culturais, ou seja, é na cultura que o ser homem ou ser mulher é significado de determinados jeitos e modos”, demonstrando que essas práticas por parte da escola são fundamentais na constituições das crianças e influenciam diretamente em sua formação.

Tais atitudes certamente acarretam conseqüências nas crianças que estão em processo de descobrir o mundo a sua volta e assim vão constituindo limitadamente suas personalidades. Pode-se destacar como grande influência negativa, a caracterização precoce de acordo com o gênero, com estereótipos como mulheres serem menos capazes, mais frágeis e inferiores à figura do homem e, conseqüentemente, reforçando padrões machistas.

A mediação, é, portanto, fundamental nesses momentos, haja vista que na escola, o professor é o mediador de conhecimentos, aquele que realiza intervenções para que esses conceitos não sejam disseminados. No entanto, como elucida Graciliano, Pereira e Maio (2013, p.4) “A incerteza e insegurança dos profissionais da educação se concretizam, como temos observado, por meio de atitudes punitivas ou repreendidas por parte dos professores [...]”. Tal excerto demonstra ainda a fragilidade do profissional em lidar com o tema considerado tão tabu dentro do âmbito escolar, intervindo muitas vezes com repreensão por conta da falta de uma formação docente que capacite tais mediadores de lidar com cenas que possam fugir do considerado tradicional, adequado ou “correto”, reforçando a segregação prejudicial entre os gêneros.

Garcia e Toscano (2012, p. 2) reforçam a importância do trabalho intencional e consciente, também em relação à questão de gênero, no ambiente escolar, conforme defendido pela perspectiva Histórico-Cultural:

Nos diversos contextos sociais, inclusive na escola, o gênero enquanto uma categoria de análise constitutiva do sujeito e, portanto, presente nas relações sociais, é reproduzido e transformado. Por meio da educação, em que o sujeito se apropria dos elementos culturais do grupo em que está inserido, ele internaliza também os significados em torno do masculino e do feminino.

Os autores demonstram a participação fundamental do social na construção do que é próprio para cada gênero e o que é considerado masculino e feminino, de acordo com o grupo que está a sua volta. Entre esses espaços sociais se encontra a escola, que deve agir no processo de desconstrução de estereótipos que limitam e impedem as crianças de se desenvolverem devido a preconceitos estabelecidos antes mesmo das próprias crianças compreenderem o ato de brincar.

O brincar, atividade principal dessa faixa etária, conforme defendido pela Psicologia Histórico-Cultural, é comumente carregado pela diferenciação entre masculino e feminino, como por exemplo ao introduzir o jogo de papéis, momento em que as crianças representam as práticas sociais com as quais possuem contato, geralmente dos pais e/ou responsáveis, percebe-se nitidamente a diferença entre as ações e comportamentos das crianças, tendo em vista que muitas vezes as brincadeiras são separadas entre meninos e meninas, como por exemplo, meninas brincarem de casinha e meninos brincarem de ser médicos, engenheiros, e uma infinidade de possibilidades.

Os meninos logo encaram as mais vastas opções em reproduzir a profissão dos pais, que geralmente desempenham uma função fora de casa, deixando sob responsabilidade da mulher, o papel de cuidar casa, dos bebês e realizar os demais trabalhos domésticos, historicamente considerados inferiores, automaticamente refletindo na imagem da mulher como menos importante, ao que as meninas, ao brincar, se limitam a apenas imitar profissões associadas as mulheres, e assim, inferiorizadas.

Como grande parte das crianças possuem contato com essa forma de organização familiar, elas incorporam o que observam em seus convívios, contudo, quando meninos reproduzem práticas que são realizadas por mulheres, em muitos casos são repreendidos por não se tratar de uma brincadeira própria de seu gênero, como brincar de boneca, de casinha etc. As meninas muitas vezes são incentivadas a manter a postura “de menina”, como falar baixo, brincar de cuidar da casa, e são altamente repreendidas quando demonstram interesse em participar das brincadeiras “dos meninos”, como jogar futebol.

Considerações finais

Ao assumir a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, entende-se o gênero como uma construção sócio-histórica, na qual o espaço educacional deve-se fazer presente, haja vista que possui um papel fundamental como destaca Scott *et al* (2009, p. 14):

O campo da educação e o espaço da escola, considerados vetores fundamentais na formação das novas gerações fazem parte deste debate, como instâncias fundamentais de reprodução e, também, de mudança sociocultural. Nesse sentido, contém expressões de preconceitos e discriminações, ao mesmo tempo em que pode ser terreno fértil para a construção de respeito e igualdade.

Como exposto, a escola, por meio da ação educativa de todos os seus atores, fornece oportunidades sociais que agem diretamente na constituição de aspectos da personalidade infantil, e o gênero é um deles. Em vista disso, é notável como o âmbito escolar pode agir na formação das futuras gerações, conforme explicitado pela citação acima.

Também se destaca que muitas vezes as famílias das crianças podem se mostrar resistentes a mudanças que a escola possa oferecer, especialmente se tratando da formação de condutas relacionadas às questões de gênero. Nesse caso, se torna fundamental que haja um trabalho didático-pedagógico, uma interação escola-família intencionalmente estabelecida para que padrões de conduta sejam questionados e revistos, visando a construção de uma sociedade mais harmoniosa e feliz.

Para que de fato isso possa ocorrer, cabe à escola, local privilegiado de aprendizagens mais elaboradas e complexas, desencadear um trabalho de formação – primeiro com seus profissionais, que na maioria das vezes carecem de estudos sobre gênero e sexualidade, para que possam tratar dessa temática sem preconceito e tabus. Sem considerar essa necessidade, o que ainda se pode esperar é a conservação de práticas embasadas no preconceito e na desigualdade.

Referências

BISSOLI, Michelle de Freitas. desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 4, p.587-597, dez. 2014.

BRIGATTO, Fernanda Oliveira. **A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica**. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade

FILHA, Constantina Xavier. SEXUALIDADE E IDENTIDADE DE GÊNERO NA INFÂNCIA. **Diversidade e Educação**, Campo Grande, v. 3, n. 6, p.14-21, jul./dez. 2015

GARCIA, Juliana Lopes; TOSCANO, Carlos. GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DE ACONTECIMENTOS EM SALA DE AULA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL. In: ANPESUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: 2012. p. 1 - 14. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1131/816>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

GRACILIANO, Eliana Cláudia; PEREIRA, Larissa Kühl Izidoro; MAIO, Eliane Rose. EDUCAÇÃO INFANTIL E O APRENDIZADO DO CORPO HUMANO: A CONSTRUÇÃO DA SEXUALIDADE E DO GÊNERO. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, III., 2013, Maringá. **Anais**. 2013. p. 1 - 13. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/anais/pdf/educacao_sexual_escolar/4-07.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; MELO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p.97-104, jan./abr. 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 249 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências, Bauru, 2011.

RIGON, Algacir José et al. O desenvolvimento psíquico e o processo educativo: A apropriação da cultura na constituição do gênero humano. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados Ltda., 2016. Cap. 2. p. 51-75.

RIOS, Luis Felipe. Homossexualidade no Plural dos Gêneros: reflexões para incrementar o debate sobre diversidade sexual nas escolas. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de (Org.). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação**: interpretações e reflexões para formação docente. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009. Cap. 5. p. 97-115. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/1016303/1020379/gnero+diversidade++desigualdade+na+educa_o.pdf/fdda0d28-41f4-4145-bb34-e0013193a9cb>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SCOTT, Parry et al. Diversidade, Diferença, Desigualdade E Educação. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de (Org.). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação**: interpretações e reflexões para formação docente. 11. ed. Recife: Universitária Ufpe, 2009. Cap. 1. p. 11-15

O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO INFANTIL E A RELAÇÃO DO MEIO NESSE PROCESSO

Arieli Alves da Silva (UEMS/Paranaíba, PIBID – arielipedagogia@outlook.com)

Carla Nubiana Rezende (UEMS/Paranaíba – karla_nub@hotmail.com)

Maria Silvia Rosa Santana (UEMS/Paranaíba – mariasilvia@uems.br)

Introdução

O presente artigo faz parte dos estudos preliminares, em nível de Iniciação Científica, e tem como proposta refletir sobre a importância do meio social no processo de desenvolvimento do psiquismo infantil. De acordo com a concepção de desenvolvimento infantil preconizada pela Psicologia Histórico-Cultural, a criança precisa se apropriar da cultura para, assim, desenvolver seu psiquismo e tornar-se um ser do gênero humano (LEONTIEV, 2010; VIGOTSKI, 2010; RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016).

A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, a qual nos embasou teoricamente quanto ao processo de desenvolvimento do psiquismo infantil e o papel do meio nesse processo, visando entender o quanto as relações educativas vivenciadas no meio podem promover o desenvolvimento da criança.

Para isso, abordaremos as concepções de desenvolvimento humano para a Psicologia Histórico-Cultural (filogênese), de desenvolvimento infantil (ontogênese) e de meio, para podermos refletir sobre o papel do adulto ao propiciar acesso à cultura para a educação da criança.

1. O desenvolvimento humano na filogênese

Para o entendimento do desenvolvimento infantil e seu processo evolutivo é necessária uma breve introdução de como o homem se constituiu humano. Conforme Rigon; Asbahr; Moretti (2016) o meio, desde o princípio, foi o desencadeador fundamental para o desenvolvimento do ser humano, começando com os primatas, sendo a partir da interação com o meio e do uso da matéria prima da natureza presente no meio em que viviam, que obtiveram o seu desenvolvimento, não só orgânico como também psíquico, tornando-se os hominídeos.

Assim o ser humano, através da interação com o seu entorno, necessitou criar ferramentas que seriam utilizadas para caça e proteção, o que foi constituindo seu modo de trabalho. Foi a partir dessa interação social com outros iguais, que o homem se desenvolveu também culturalmente, e logo mais passou a interagir através de signos, elaborando pôr fim a linguagem estruturada, chegando a sua atual etapa de evolução. Conforme citação abaixo:

Preliminarmente, pode-se dizer que a espécie humana (o humano), que teve origem com os primitivos hominídeos, emerge tendo como características o aprimoramento de algumas técnicas de trabalho, desde técnicas rudimentares como lasca de pedra, até chegar aos dias de hoje com a virtualização das ações. Concomitantemente e a partir do desenvolvimento dessas técnicas, ocorre o desenvolvimento e a complexificação da linguagem articulada, que gera signos que são internalizados e transformam o psiquismo. Por fim, no decorrer do processo civilizatório, são criados os rituais, as instituições, as leis, as religiões, as normas políticas e econômicas etc. (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016, p. 17)

Com isso é possível perceber que o meio propiciou os materiais de trabalho necessários para o desenvolvimento humano à medida que esses materiais também eram modificados para atenderem suas necessidades. Além disso, as relações sociais que aconteceram no decorrer do tempo promoveram elaboração, assimilação e apropriação da cultura. Rigon, Asbahr e Moretti (2016, p.18) relatam que “Nessa perspectiva, o trabalho é aquilo que fundamentalmente humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura. A ruptura entre homens e animais, dessa forma, não pode ser explicada apenas pela evolução biológica”. Essa ruptura a que se referem os autores, calcada no trabalho como intervenção do homem na natureza, ocorreu durante um longo processo, que recebeu o nome de filogênese (LEONTIEV, 2010).

Nesse processo o homem está em contato com a natureza e também com seus semelhantes, e nesse meio ele age com intencionalidade, o que o diferencia dos animais. Logo vê-se que as relações intersíquicas proporcionaram ferramentas para o desenvolvimento intrapsíquico. (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016)

Na relação do trabalho, Rigon, Asbahr e Moretti, (2016) destacam que se faz presente a mediação, tanto com outro indivíduo quanto com a sociedade, promovendo as características e propriedades humanas, fruto da cultura histórica. No trabalho as pessoas se comunicam e compartilham de sua cultura, tendo em conta que fazem parte da sociedade e carregam consigo a cultura na qual estão inseridas, que acaba sendo compartilhada nessa relação com o outro. Além disso, também se apropriam da cultura das pessoas do meio no qual trabalham.

Na realização de sua atividade, o homem singular relaciona-se, de forma também mediada, com o gênero humano. Essa mediação entre o indivíduo e a genericidade é a própria relação que o homem singular estabelece com a sociedade. Nesse processo de apropriações e objetivações, viabilizado por meio do trabalho, o indivíduo torna-se humano ao longo de sua vida em sociedade, ao apropriar-se da essência humana, que é um produto histórico cultural. (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016, p. 22)

Sendo essa cultura histórica e intermediada pelo trabalho e relações sociais, ela é passada para a geração futura, que também é desenvolvida pela mediação presente nas relações

sociais, pois como visto o humano não nasce com as características humanas, mas se torna humano com a apropriação da cultura. (LEONTIEV, 2010)

Dessa forma é perceptível que o homem foi e é movido pela sua necessidade, pois a partir do momento em que o mesmo busca algo que julga necessário, entrará em atividade procurando contemplar o seu desejo. Entretanto, ao agir sobre a natureza, o homem a modifica e também modifica a si mesmo, como também a maneira em que vive e o que entende como essencial, visto que sua visão da sociedade também se transforma. (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016)

Ao agir intencionalmente sobre a natureza, visando transformá-la de modo a satisfazer suas necessidades, produzindo o que deseja e quando deseja o homem, ao mesmo tempo em que deixa sobre a natureza a marca da atividade humana, também transforma a si próprio, constituindo-se humano. (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016, p.19).

Esse é um processo de constituição humana, pois o homem está em contínuo desenvolvimento, uma vez que modifica aquilo que considera fundamental, em vista disto está em constante atividade sobre a natureza, modificando-a e modificando a si mesmo em busca de satisfazer suas necessidades.

O homem se forma humano através do meio e das relações sociais nele inseridas, esses aspectos propiciarão a formação da cultura humana acarretando no desenvolvimento das propriedades e características humanas. Para a Psicologia Histórico-Cultural o ser humano se desenvolve por meio da aprendizagem, ou seja, conforme ele aprende é que vai desenvolvendo seu psiquismo, e isso somente ocorre na relação com o outro. (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016)

2. O desenvolvimento infantil na ontogênese

Para a Psicologia Histórico-Cultural o desenvolvimento infantil acontece em conjunto com o aprendizado, promovidos nas relações sociais e com o meio com o qual a criança tem contato, ou seja, estão diretamente relacionados com as suas condições concretas de vida. Nesse processo acontecem a assimilação e a apropriação da cultura historicamente acumulada, sendo essa a responsável pela humanização do ser humano.

Se na filogênese, durante o processo de hominização promovido pelo trabalho, o homem levou centenas de milhares de anos para desenvolver suas condições físicas e psíquicas, à medida que desenvolvia a cultura, cada geração, ao nascer, possui as condições orgânicas e psíquicas propícias ao desenvolvimento humano, mas para isso ela precisa se apropriar dos bens elaborados historicamente, a fim de que possa pertencer ao gênero humano. Esse processo de

humanização recebe o nome de ontogênese e ocorre especialmente quando cada indivíduo se apropria da cultura, especialmente sob as condições de atividade.

Nesse sentido, a teoria vigotskiana se propõe a explicar o desenvolvimento humano, apesar de toda complexidade que o envolve, pois defende que somente ao compreender como a criança aprende e desenvolve seu psiquismo, nas relações coletivas, é que a psicologia pode propiciar meios para que a educação seja mais desenvolvente.

Ressalta-se que o desenvolvimento do psiquismo infantil acontece especialmente por intermédio da linguagem, que leva criança a se apropriar da cultura humana, inicialmente repassada por seus familiares, sendo este o seu primeiro círculo social, o qual irá ensinar aos filhos o que aprendeu primeiramente com sua família e depois com a sociedade a qual pertence.

Leontiev, (2010) afirma que todo homem nasce candidato a ser humano, mas somente se constituirá humano ao se apropriar da cultura produzida pelos homens. Essa cultura é passada por gerações com todas as suas características e propriedades humanas, assim sendo, o homem nasce propício a se desenvolver, mas sem a cultura e a interação com o outro seu desenvolvimento não seria possível.

Uma vez que as conquistas do desenvolvimento histórico do homem consolidam-se nos objetos fenômenos criados historicamente (instrumentos) linguagem, ideias, conceitos, as crianças (sujeitos) se apropriam de tais conquistas das gerações anteriores, por meio da internalização das conquistas do desenvolvimento da espécie, que é, em seu ato maior, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (RIGON; BERNARDES; MORETTI; CEDRO, 2016, p.75/76)

Como mencionado acima, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança acontece pela apropriação dos feitos realizados pelo ser humano. Então, se a criança se desenvolve pela cultura internalizada, a intencionalidade dessa cultura ensinada para a criança é valiosa, sendo que essas aprendizagens podem tanto motiva-la como desmotiva-la, por isso a Psicologia Histórico-cultural defende a atuação consciente e intencional do adulto em relação à educação das crianças.

Visto isso, entende-se que o desenvolvimento da criança é o fruto da aquisição cultural intermediada pela linguagem, sendo assim, ele é dependente das condições materiais e sociais existentes em seu meio. Pois uma criança que não possui condições sociais e materiais para ter acesso a uma ampla gama da cultura, não terá as mesmas possibilidades de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento que uma criança que as tem (RIGON, BERNARDES, MORETTI, CEDRO, 2016).

Para isso, Vigotski destaca que o homem, desde criança a todo o momento, busca compreender tudo que envolve a sua realidade e lhe atribui um sentido a partir do que vive

socialmente. O seu modo de agir, pensar e sentir parte de uma apropriação dada pela própria cultura a qual pertence desde seu nascimento e é nesse momento que o papel da mediação se torna fundamental, sendo considerada como “[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p.26). A mediação, realizada pelos instrumentos culturais, especialmente a linguagem, com os quais cada indivíduo entra em contato por meio do outro, proporcionará ao sujeito uma internalização dos conhecimentos disponibilizados pelo outro.

Todo esse processo de mediação está relacionado ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), pois as mediações oferecidas devem considerar aquilo que a criança é capaz de fazer e aprender com a ajuda de alguém mais experiente. Nesse sentido, o conteúdo das mediações deve sempre se adiantar ao desenvolvimento real, já alcançado pela criança, auxiliando a mesma a se desenvolver. (SOUZA, ROSSO, 2011).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a Ontogênese é promovida através do meio social, é a partir dele que a criança se desenvolve e isso ocorre por meio das relações sociais nas quais a criança está inserida, ou seja, o meio em que a criança vive, sendo a família seu primeiro círculo social responsável pelas primeiras apropriações culturais da criança pequena. Desse modo, compreende-se que, através do meio, a principal ferramenta de mediação é a linguagem e que a maneira como é estabelecida essa linguagem determina a maneira pela qual a criança irá se apropriar, ou seja, quanto mais correta e frequente, mais rápida e de maneira correta a criança se apropriará. (VIGOTSKI, 2010)

A criança será influenciada pelos conhecimentos transmitidos pelo outro, seja a família, ou outra pessoa mais velha e com mais experiência com quem convive, por isso fica evidente que a família ou demais pessoas que formam o seu círculo social e que possuam algum vínculo mais próximo são fundamentais para o seu desenvolvimento psíquico, sendo que esse vínculo, seja ele afetivo ou não, ajuda e possibilita à criança aprender e se desenvolver a partir das experiências diárias vivenciadas.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, como a família é, frequentemente, o primeiro contato que a criança tem com o mundo, é então necessário que essa família possua conhecimentos e ferramentas culturais para auxiliar a criança no seu processo de desenvolvimento, visto que esse conhecimento faz parte do meio em que a criança vive, ou seja, seu ambiente familiar, responsável pelos primeiros passos da criança nesse processo de desenvolvimento psíquico.

Uma criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente. Ela tem de levar em conta as exigências, em relação a seu

comportamento, das pessoas que a cercam, porque isto realmente determina suas relações pessoais, íntimas, com essas pessoas. Não apenas seus êxitos e seus malogros dependem dessas relações, como suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e têm a força de motivação. Durante esse período da vida de uma criança, o mundo a seu redor se decompõe como se fosse em dois grupos. Um grupo consiste em pessoas inteiramente relacionadas com ela, sendo que as relações com elas determinam suas relações com todo o resto do mundo. Essas pessoas são sua mãe, seu pai, ou aquelas que ocupam lugares junto à criança. (LEONTIEV, 2010, p. 60)

A atuação consciente e intencional do adulto no meio em que a criança está inserida é um fator de extrema importância, sendo essa atuação que vai elevar o nível educacional da criança e dar suporte para potencializar seu desenvolvimento desde o seu nascimento até a vida adulta. É importante compreender o papel do meio nesse desenvolvimento, é também fundamental entender porque a família é tão importante, pois o ambiente familiar é o primeiro contato da criança, é o primeiro meio com quem teve vínculo.

No desenvolvimento filogenético humano, foi o meio que propiciou ferramentas capazes de ajudar o sujeito a se desenvolver, através de matérias primas elaboradas e reelaboradas pelos seres humanos, cada item foi usado e transformado através da necessidade do ser humano, ou seja, pela necessidade de sobreviver naquele meio.

Associamos essas necessidades as necessidades no ambiente escolar que é o meio em que a criança vive em certa parte de seu tempo, posto isso, a consciência da necessidade da criança faz do professor um mediador para ajudá-la a suprir essas necessidades, dá-se a importância do trabalho intencional e consciente, o qual não se pode ser somente no ambiente familiar, mas sim na ambiente escolar. Devemos ressaltar que o ambiente que a criança vive muda conforma sua idade, dessa forma sua percepção de mundo muda também.

Com isso, não se trata somente do meio, mas também de como cada criança vivencia os episódios decorrentes de sua realidade no meio em que está inserida. Uma criança mais velha possui um entendimento maior em determinadas situações quando comparado a uma criança menor, tanto na escola quanto em casa, devido suas vivências e experiências serem maiores do que a criança menor e ter passado por mais momentos transitórios, então mesmo elas presenciando uma mesma experiência vão compreendê-las e afeta-las de maneiras distintas, o que as levam a reagir de formas diferentes. (VIGOTSKI, 2010)

Sendo assim, o desenvolvimento infantil ontogenético vai depender do meio em que a criança vive, do modo e das relações sociais que pode variar conforme sua idade, dando a ela novos sentidos a cada experiência vivida numa certa etapa da sua vida. (VIGOTSKI, 2010)

Pode-se então dizer que a ontogênese ocorre durante o processo de apropriar-se de algo, tanto pelos instrumentos materiais quanto pela linguagem, e esse processo ocorre durante toda a história humana.

No aspecto da ontogênese da linguagem, a palavra é a base estrutural e todos os seus significados estão ligados ao desenvolvimento da ontogênese, os quais mudam constantemente durante o processo do desenvolvimento infantil. Nesse sentido é possível afirmar que essa linguagem somente se concretizou ao longo da história da humanidade e, se tratando da criança e de seu desenvolvimento, estará sempre ligado às práticas e situações da sociedade em que está inserida. (CLARINDO, BORELLA, CASTRO, 2014).

Contudo, ao compararmos a filogênese com a ontogênese podemos perceber que esse processo de desenvolvimento no aspecto filogenético se deu por meio das necessidades, necessidades essas gerada pelo trabalho a atividade essencial do homem. Apesar da diferença, é notável a relação entre filogênese e ontogênese, pois nesse processo de apropriação e desenvolvimento humano todas essas atividades estão ligadas pela prática. (CLARINDO, BORELLA, CASTRO, 2014).

3. O meio social no processo de desenvolvimento

Como visto anteriormente, de acordo com a teoria Histórico-Cultural a criança se desenvolve a partir das relações sociais e do meio em que está inserida, desse modo ela passa adquirir conhecimentos do mundo em que vive e tudo o que a engloba. Nesse processo de formação, as crianças estão o tempo todo se desenvolvendo cognitivamente através do raciocínio, memória, atenção, entre outras funções psíquicas. Segundo Rosa; Moraes; Cedro, (2016, p.95), “É na relação do sujeito com o meio físico e social, mediada por instrumentos e signos (entre eles a linguagem), que se processa o seu desenvolvimento cognitivo”.

O meio proporciona o desenvolvimento das características humanas, todavia para isso se faz necessário o estímulo e a interação, sendo por meio das relações sociais que a criança irá desenvolver seu psiquismo e sua personalidade. Como no caso da linguagem, as crianças que convivem em ambientes onde as pessoas se dirigem diretamente a elas como no familiar, a linguagem se desenvolve mais rapidamente.

Como regra, em comparação com a criança que passa a primeira infância na creche, a fala se desenvolve antes, melhor e com vocabulário mais rico na criança de mesma idade que é educada em casa. Por quê? Pelo simples motivo de que a criança, em casa, tendo uma mãe ou uma figura que a substitui, digamos, a babá, ouve o tempo todo a fala a ela dirigida, e todo o tempo ela se encontra em processo de interação com a forma ideal da fala. E nas creches, onde há uma educadora para um grupo de crianças, a criança possui muito

menos possibilidade de ser diretamente influenciada por essa forma ideal. Mas, ao mesmo tempo, as crianças podem falar umas com as outras. No entanto, elas falam erradamente, falam pouco, de maneira que a conversa entre elas não se torna uma fonte de grande desenvolvimento para elas. Para que o desenvolvimento de suas propriedades humanas específicas possa ocorrer de forma auspiciosa e boa, é obviamente imprescindível que essa forma final ideal guie justamente – se é possível dizer dessa maneira – o desenvolvimento infantil desde o início. (VIGOTSKI, 2010, p. 696)

Segundo a citação acima, se a criança convive em um meio onde as palavras são pronunciadas de maneiras incorretas e o repertório de vocabulário é limitado, a criança aprenderá a linguagem da forma limitada, por outro lado se o ambiente proporcionar a forma ideal, com rico repertório linguístico, essa criança aprenderá a linguagem de forma ilimitada.

Desse modo, se na creche a professora, por possuir um grande grupo de alunos, acaba por não se dirigir diretamente a eles, conseqüentemente esses alunos comunicam-se, mas com a fala incorreta e não com muita frequência, o que acaba por não ser muito benéfico para o desenvolvimento da linguagem das crianças. Já no ambiente familiar, como a fala é dirigida para a criança e com a atenção necessária, a criança aprende mais rápido a linguagem. Portanto, a criança só terá suas propriedades humanas desenvolvidas de forma satisfatória se for guiada pela forma ideal, desde o nascimento (VIGOTSKI, 2010).

A linguagem tem um papel fundamental na apropriação da cultura, pois é ela que torna essa internalização cultural possível, sendo através da linguagem que a criança tem a possibilidade de se comunicar primeiramente com a família e um pouco mais tarde com a sociedade, propiciando seu desenvolvimento psíquico.

Ao considerar que o desenvolvimento da criança, desde os primeiros dias de vida, está inter-relacionado com aprendizado vinculado às relações humanas, Vigotski entende que é nas interações com as pessoas ao seu redor que a criança passa a interiorizar as relações sociais e a se apropriar das informações oferecidas, por meio da linguagem. Desde a primeira etapa do desenvolvimento infantil, a criança aprende informações relacionadas à cultura familiar e aos aspectos sociais presentes em seu contexto. Tais conhecimentos adquiridos nas relações intersíquicas passam a constituir as relações intrapsíquicas da criança, que por sua vez medeiam futuras relações sociais. (RIGON, BERNARDES, MORETTI, CEDRO, 2016, p. 56).

Dessa maneira, cada cidadão formado por meio da linguagem, inserido em seu meio social e cultural, também influenciará seus filhos e seus semelhantes, pois a criança em seus primeiros anos de vida possui uma conexão muito forte com a família, que lhe transmitirá sua cultura. A criança será influenciada pelos conhecimentos dos responsáveis, com isso fica evidente que a família, ou as pessoas que formam o seu primeiro círculo social, é fundamental

tanto nos cuidados com a criança, quanto para o seu desenvolvimento psíquico, uma vez que existe o vínculo afetivo, o que impulsiona e motiva a criança.

Com isso, assim como defendido pela Psicologia Histórico-Cultural, a criança se compõe em sua relação com o outro e isso ocorre, em um primeiro momento, na convivência com a família, sendo esta que vai proporcionar a cultura que carrega adquirida dos ascendentes. Portanto, a criança será influenciada pela cultura social do grupo no qual está inserida, por isso, a família é considerada a primeira mediadora entre o mundo e a criança. Então, toda a cultura que a família possui e tem acesso é o que será transmitido para os descendentes. E essa relação familiar que irá mediar às futuras relações sociais da criança.

O ambiente social em que a criança cresce possui grande influência na construção de seu psiquismo, segundo Vigotski (2010), uma vez que é no meio em que a criança está inserida e nas relações que ela detém nesse círculo social que contribuirão para o desenvolvimento do seu psíquico. Desta forma, a criança nesse meio aprenderá o que lhe é propiciado, tanto de formas positivas quanto negativas. Por exemplo, se uma criança está inserida em um meio onde as pessoas que a rodeiam possuem o hábito da leitura e estimulam essa criança, muito provavelmente ela também se tornará um leitor. Por outro lado, uma criança que está inserida em um círculo social em que a leitura está ausente ou então presente em casos raros, por não ser incentivada e não possuir alguém em quem se espelhe, assim, essa criança possivelmente não terá a prática da leitura.

O meio, sendo o ambiente em que a pessoa vive junto às pessoas com quem ela convive, desde o útero da mãe até sua morte, é transitório e, de acordo com a faixa etária, cada criança o percebe e compreende de forma diferente. Como relata a citação abaixo:

Antes de tudo, o meio, no sentido imediato dessa palavra, modifica-se para a criança a cada faixa etária. Alguns autores dizem que o desenvolvimento da criança consiste na gradativa ampliação de seu meio. A criança que ainda não nasceu dispõe do útero da mãe como meio, já a criança que acaba de vir ao mundo também dispõe de um espaço muito pequeno na qualidade de seu meio mais próximo. Como se sabe, o mundo distante não existe para o recém-nascido. Para tal criança existe apenas o mundo que se refere precisamente a ela, ou seja, um mundo que se une em torno de um espaço estreito, formado por aparecimentos e objetos ligados ao seu corpo. Aos poucos o mundo distante começa a se ampliar para a criança, mas no começo também se trata de um mundo muito pequeno, o mundo do quarto, o mundo do parque mais próximo, da rua. Com os passeios, seu mundo aumenta e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Depois, o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar, a escola. Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade. (VIGOTSKI, 2010, p. 683).

Conforme o autor, o meio em que a criança está inserida é transitório, o significado atribuído a ele se modifica de acordo com a idade da criança, sendo assim a consciência e a visão de mundo que são proporcionadas por esse meio também se modificam, o que, por sua vez, influenciam o meio, que também é modificado, criando um ciclo. Como afirma a citação acima, conforme a criança fica mais velha o meio vai se modificando, entretanto o meio pode não se modificar de fato, mas a visão que a criança tem do meio se modificou, com isso o meio se modifica, pois ela já não vê mais o meio da mesma maneira, a sua consciência da realidade é outra, assim pode compreender e agir nesse meio de forma diferente.

De acordo com, Vigotski (2010) não se trata apenas do meio, mas também de como cada criança vivencia os episódios decorrentes de sua realidade no meio em que está inserida, no entanto uma criança mais velha possui um entendimento maior em determinadas situações quando comparado a uma criança menor, devido suas vivências e experiências serem maiores do que a criança menor, em razão de ter passado por mais momentos transitórios. Então, mesmo elas presenciando uma mesma experiência, duas crianças com idades diferentes vão compreender e ser afetadas de maneiras distintas, o que as leva a reagir de formas diferentes. Ocasionalmente também o meio propicia às crianças formas de compreensão desiguais mesmo elas apresentando idades iguais, o que ocorre é que em um dos ciclos familiares a criança pode ter acesso ao significado dos acontecimentos tanto alegres quanto os tristes, e em contrapartida o meio da outra criança não o faz. Sendo assim, a criança é influenciada pelo meio, que por sua vez desencadeia a formação de sua personalidade.

Portanto, o meio sempre vai desencadear e influenciar o desenvolvimento, por se tratar de um ciclo social em que a criança está inserida, que por vez possui as propriedades e qualidades humanas desenvolvidas ao longo da história.

O meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem desenvolvidas ao longo da história, tanto essas propriedades como as qualidades humanas, que são inerentes aos homens também por força de sua composição orgânica hereditária, mas existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas. E, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança, essas propriedades e qualidades humanas específicas emergem por diversos caminhos, assim como surgem outras propriedades e qualidades que estão, em maior ou menor grau, diretamente condicionadas ao curso do desenvolvimento histórico do homem precedente. No meio existem essas formas ideais desenvolvidas, elaboradas pela humanidade, aquelas que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde os primeiros passos que ela dá rumo à dominação da forma primária. E, no decorrer de seu desenvolvimento, a criança se apropria,

transforma em suas aquisições interiores aquilo que, a princípio, era sua forma de interação externa com o meio. (VIGOTSKI, 2010, p. 698)

A sociedade possui formas ideais historicamente concebidas, logo, sendo a criança influenciada pelo meio desde seu nascimento, no sentido de dominar a forma primária e se apropriar das propriedades e qualidades humanas. Assim, sempre a criança interage de maneira externa com o meio, se apropriando e internalizando suas propriedades humanas. Cabe sempre questionar, portanto, quais propriedades e qualidades humanas o meio tem propiciado as novas gerações. Questionar se essas qualidades têm desenvolvido conhecimentos e valores humanizadores, de modo a formar personalidades afetivas, solidárias e conscientes do seu papel social.

Considerações

Este artigo teve como propósito propiciar reflexões acerca da importância do meio social para o desenvolvimento psíquico da criança. Nesse sentido, ainda que de forma introdutória, foi possível compreender a importância do meio, especialmente propiciado pelos adultos, uma vez que ele é a fonte de aprendizagens que promoverão o desenvolvimento infantil.

Com tudo, entende-se que o desenvolvimento do psiquismo acontece na relação com o meio, nas relações sociais e materiais presentes no mesmo, onde está presente a cultura humana historicamente construída, cuja apropriação ocorre de forma mediada pela linguagem.

Concebe-se, portanto, que o desenvolvimento do psiquismo humano é decorrente da relação entre o sujeito e o mundo, mediado pelo conhecimento elaborado historicamente, que se objetiva na aprendizagem em geral e em condições particulares devidamente organizadas para esse fim, como é o caso da aprendizagem decorrente da atividade pedagógica. (RIGON, BERNARDES, MORETTI, CEDRO, 2016, p. 52)

Todas essas relações sociais vão mediar o processo de apropriação da cultura da sociedade pela criança em desenvolvimento e torna-la humana, pois como visto a criança não nasce humana, mas é humanizada na relação com o outro. E conforme relata a citação acima, juntamente com o aprendizado da criança vem o desenvolvimento, e na relação humanizadora ocorre da mesma maneira, a criança só se desenvolverá e irá adquirir as características e propriedades humanas se aprender, ou seja, se uma criança não conviver em meio a humanos não se tornará humana.

Desta forma, é possível compreender o quanto o meio no qual a criança está inserida é responsável pela sua formação psíquica, pela formação de sua personalidade, por isso precisa ser um ambiente rico culturalmente, afetivamente e com valores humanizadores. Isso é

fundamental para qualquer grupo social presente na formação da criança, especialmente quando se trata do ambiente escolar, que deve ter uma intencionalidade maior na promoção das funções psíquicas superiores.

Referências

CLARINDO, B.S.; BORELA, T.; CASTRO, R.M. O desenvolvimento da filogênese e ontogênese da linguagem: alguns aspectos, segundo a teoria Histórico-Cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**; Araraquara, v.9; n.3; p. 599-613; 2014.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Ícone, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl, **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo, Scipione, 1997.

RIGON, A. J.; ASBABR, F. S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o Processo de Humanização. IN: MOURA, M. O. (org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

RIGON, A. J.; BERNARDES, M. E. M.; MORETTI, V. D.; CEDRO, W. L. Desenvolvimento Psíquico e o Processo Educativo. IN: MOURA, M. O. (org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ROSA, J. E.; MORAES, S. P. G.; CEDRO, W. L. As Particularidades do Pensamento Empírico e do Pensamento Teórico na Organização do Ensino. IN: MOURA, M. O. (org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SOUZA, A.P.; ROSSO, A.J. Mediação e zona de desenvolvimento proximal (ZDP): entre pensamentos e práticas docentes. Curitiba, PR, 2011.

VIGOTSKI, L. S. QUARTA AULA: A questão do meio na pedologia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 27 (4), 681-701.

VINCULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN CON EL CURRÍCULO

Gretell Angelica Alcalde Mosqueira (PPGE/UEMS/Paranaíba – gretell_2@hotmail.com)
Maria Silvia Rosa Santana (UEMS/Paranaíba – mariasilvia@uems.br)

1. Introducción

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo,

interviniendo educó y me educó. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad (FREIRE, 2004, p. 14).

La responsabilidad de una educación que promueva la investigación recae en el rol del profesor, quien tiene como misión la enseñanza, y esta exige investigación en beneficio de su propia formación y aprendizaje, así también como el aprendizaje de sus estudiantes. Un profesor que es capaz de reflexionar, analizar e indagar sobre su propia práctica, puede transformar el aula y la escuela brindando una educación de calidad que no es “[...] pasiva ni libresca, erudita, poco crítica, poco motivadora para aprender y transformar la realidad” (LATORRE, 2005, p. 10). Esta capacidad de indagación en el campo educativo le hará ir en contra de los conocimientos atomizados o mecanicistas fundamentados en un pensamiento simplificador, reductor y disyuntor, como consecuencia de su formación profesional, que lo puede haber entrenado para resolver dificultades específicas en la práctica, aplicando a problemas similares una misma solución sin una mirada profunda de lo que realmente ocurre en clase (IMBERNÓN, 2010).

El profesor es un actor capaz de producir cambios en el currículo mediante su activa participación en tareas de diseño, desarrollo y evaluación curricular. Para lograr estos cambios se requiere también que la práctica vaya unida a la investigación del profesor, que se comprende en el aula o en la escuela comprobando y enriqueciendo teorías educativas. Es importante enfatizar que esta investigación debe guiarse por una base teórica sólida puesto que la reflexión crítica no es posible solo con el conocimiento práctico, ya que se limita a las apariencias y la inmediatez.

Esta investigación que realiza el profesor, lo dota de una capacidad

[...] para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica, para generar conocimiento en su propia acción y para marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones; es decir la capacidad de generar conocimiento pedagógico en base a su conocimiento y experiencia” (IMBERNÓN, 2010, p. 597).

La práctica educativa es compleja, puesto que cada ser humano presente en el aula o en la escuela conforma una realidad por descubrir, integrar y promover mediante el desarrollo de capacidades para una vida en la cual despliegue todas sus posibilidades como persona. Por eso es importante destacar que, para la Psicología Histórico-Cultural, comprendemos que estas posibilidades se dan a partir de las condiciones materiales y sociales de la vida, no siendo exclusivas del individuo, sino que se desarrollan a partir de lo social.

Es por ello que se necesita de un profesor que asuma el rol de investigador, que se cuestione acerca de lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, observe y reflexione

sobre la realidad de su práctica didáctica o pedagógica, problematice su conocimiento y el de sus estudiantes, los entienda al conocer su historia de vida y desarrollo, mejore la relación con ellos y de éstos entre sí, cree un clima democrático considerando la participación de profesores y estudiantes, promueva el desarrollo de capacidades de investigación y crítica en los educandos, piense y actúe sobre la influencia del contexto en la escuela y sienta necesidad de aportar a la sociedad mediante su labor educadora.

La investigación-acción propicia el desarrollo profesional del profesor, permite la transformación de la práctica del profesor y genera conocimientos en el campo educativo, de acuerdo con la realidad de distintas aulas o escuelas. La formación docente inicial y continua, mediante la investigación-acción, se relacionan con la generación de saberes pedagógicos, porque el ámbito de la práctica didáctica y pedagógica se enlazan con la indagación del profesor. Por lo tanto, el profesor a través de una asesoría seria y capacitaciones que tomen en cuenta sus verdaderas necesidades de enseñanza-aprendizaje, mejora en su desempeño y se producen cambios en él. En ese sentido, el aula y la escuela son consideradas fuentes de investigación y mejora profesional, donde se suscitan problemáticas que buscan ser resueltas. Y se originan en el proceso investigativo, saberes de gran utilidad para el profesor desde su reflexión, que lo desafían a un aprendizaje permanente en su centro de trabajo.

De este modo, Elliott (2005) explica que la mejora de la calidad de la práctica favorece el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, tanto en los contenidos curriculares como en las actitudes del maestro por su apertura al conocimiento, el respeto y el diálogo. Se afirma, también, que el conocimiento que surge de la investigación-acción relaciona la teoría con la práctica de manera equilibrada, puesto que éste nace de una realidad particular que permite cambiar al profesor y a la institución educativa.

As an emotional mode of systematic reflection, educational action research constitutes an art rather than a science and constructs knowledge aesthetically in unity with the activity of valuation. However, this does not make it any less theoretical ³¹ (ELLIOTT, 2004, p. 24).

Es por ello que la investigación-acción que integra la reflexión y acción como unidad indivisible, se constituye en un camino de investigación de la práctica docente que aporta al currículo para que éste se dinamice y transforme, al igual que la escuela y la sociedad, promoviendo el compromiso de distintos actores comprometidos con la educación en la escuela y más allá de ésta, mediante la participación y la democracia, la reflexión, la relación de la

³¹ Como un modo emocional de reflexión sistemática, la investigación-acción constituye un arte más que una ciencia y construye conocimiento estético unida a la actividad de valoración. Sin embargo, esto no significa que sea menos teórica” (ELLIOTT, 2004, p. 24, nuestra traducción).

teoría con la práctica, la conformación de comunidades de reflexión o comunidades críticas de aprendizaje, promoviendo formas de enseñanza-aprendizaje colaborativas y desde una perspectiva democrática. Es así como se considera la importancia de partir del contexto a través de una mirada profunda de la realidad y la formación de profesores capaces de transformar su práctica y generar saberes pedagógicos.

2. Investigación-acción y su vinculación con el currículo

La investigación-acción es la palanca para aumentar la autonomía y el control del profesor sobre el curriculum. El profesor como investigador es terco y profesional de pies a cabeza. Ésta es la “potenciación” de los profesores, de manera que pueden hacerse cargo de su propia vida profesional. De la misma manera, los problemas principales de la enseñanza y el curriculum son los problemas gemelos de la autoridad y la emancipación (...) la meta no es solo emancipar a los profesionales en ejercicio, sino permitir una estrategia que potencie a los estudiantes, de manera que se emancipen como aprendices. Lo que esto significará es que los estudiantes asuman la responsabilidad de pensar y aprender, hacer elecciones racionales, etc. Si los estudiantes no piensan críticamente y no aprenden a indagar mientras están en la escuela, es muy probable que en su vida futura sigan “apoyándose” en autoridades, minimizando así la posibilidad de desarrollarse como individuos autónomos (MCKERNAN, 1999, p. 73).

La investigación-acción, conocida como un movimiento de carácter internacional, tuvo su origen en el siglo XX en países democráticos de occidente percibiéndose en este último dato el carácter autónomo, dialogante y deliberante de esta práctica de acuerdo con un contexto nacional. La intención primera de la investigación-acción, no fue “[...] transformar los contextos escolares mediante el currículo” (QUINTERO; MUNÉVAR; YEPES; 2007, p. 125), sin embargo, sus aportes que nacen con Lewin son tomados en cuenta en el campo educativo, de manera central su metodología y los ciclos por los cuales atraviesa.

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), ya en el campo de la educación, la investigación-acción ha sido utilizada en el desarrollo de los planes de estudios escolares, el desarrollo profesional, los programas de mejora escolar, las políticas de acuerdo con las normas de conducta en clase, también políticas a favor de una evaluación no competitiva, políticas en torno al papel del asesor en proyectos de mejora escolar. Y, según Parra (2002), los ámbitos de aplicación han sido en el terreno de la innovación pedagógica, la formación del profesor en servicio, el diseño curricular, procesos de evaluación educativa e institucional; así como también en el proceso de integración de la escuela a la comunidad local y al mercado laboral.

En Estados Unidos, fue Stephen Corey (1953), quien, junto a su equipo, aplicó la investigación-acción en la educación “[...] para mejorar el ritmo de cambios curriculares en las

escuelas y reducir la brecha entre la investigación y las prácticas de aprendizaje en el aula” (OLSON, 1991, p. 22). Es por ello Corey propuso una escuela de profesores como centro de investigación para resolver los problemas de la práctica docente cotidiana (PARRA, 2002), y se realizaron proyectos de indagación en concordancia con el desarrollo del currículo. Corey explicó que los profesores al estudiar científicamente sus problemas orientarían, modificarían y evaluarían mejor su práctica en el aula. También señaló que los investigadores profesionales tienen poca influencia en el trabajo cotidiano del profesor. Por sus aportes se hizo merecedor de críticas, una de ellas veía a la investigación-acción como carente de rigor científico y de generalización (OLSON, 1991).

Con el mismo interés que en Estados Unidos, en Gran Bretaña se dio el movimiento de investigación-acción en educación a través de la obra de Lawrence Stenhouse, John Elliott, entre otros, como consecuencia de un currículo práctico-interpretativo en un contexto de descentralización administrativa y una relativa autonomía de las escuelas (ESCUADERO, 1999). Ellos se centraron en el campo de la práctica, utilizando la investigación-acción para la mejora del profesor en el aula sometiendo a prueba el currículo; siendo de esta manera, que “[...] el currículo se construía escuchando la voz del profesor e impulsándolo hacia el cambio en su propio escenario [...]” (QUINTERO; MUNÉVAR; YEPES, 2007, p. 132). De tal forma, el currículo era dinamizado por la investigación-acción.

Elliott (2005, p. 88) entiende la investigación-acción como “[...] el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma”. Explica, también que la investigación-acción se inició en las reformas curriculares, en las escuelas llamadas Secondary Modern Schools. Las razones por las que se produjo un cambio curricular fueron: la existencia de un currículo diferenciado, que favorecía solo a un sector de estudiantes - los de la grammar schools - que podían aspirar a una educación superior; mientras que el otro grupo, solo buscaba terminar su escolaridad obligatoria, con materias curriculares alejadas de su realidad y cuestionadas por su mínima importancia para un desempeño laboral futuro. Por otro lado, el sistema educativo focalizaba su atención en los exámenes y el rendimiento de los estudiantes para ingresar a una formación superior, que no se constituyó en una oportunidad para todos. Por estos motivos, la reforma del currículo en la escuela logró que los profesores relacionen la materia curricular con las experiencias cotidianas de los estudiantes, de tal modo que el conocimiento se aborde como un todo integrado, comenzando así los estudios multidisciplinarios, y buscando además otra forma de agrupación de los alumnos.

Carr, de Reino Unido, y Kemmis, de Australia, en los años 70 del siglo pasado, estudiaron la investigación-acción desde un enfoque curricular crítico en sintonía con la teoría

de Habermas, la escuela de Frankfurt y los aportes de la Pedagogía de Paulo de Freire (QUINTERO; MUNÉVAR; YEPES, 2007). Además, al vincular la investigación-acción con la teoría curricular socio crítica, Kemmis y McTaggart, resolvieron que puede ser aplicada a la formación de profesores que reflexionan en una comunidad crítica, convirtiéndose este en un modelo emancipatorio que relaciona la teoría crítica con prácticas de las mismas características (ROMERA-IRUELA, 2011).

De esta manera, Corey (1953) resalta el rol del profesor como el profesional a quien se le capacita para resolver los problemas que se dan en su práctica mediante la indagación, porque es quien conoce la realidad de su aula. Mientras que Elliott (2005) encuentra en la investigación-acción una herramienta que permite la participación de profesores y estudiantes en el cambio curricular. Por otro lado, Kemmis y McTaggart (1988) piensan en la investigación-acción relacionada a un interés emancipador y una participación de los actores de forma reflexiva, crítica y comprometida. Es desde esta última perspectiva que se explicará el vínculo de la investigación-acción con el currículo.

Tal currículo está encaminado por un interés emancipador, el cual recibe los aportes de la obra de Paulo Freire y Jürgen Habermas que se estudian en la obra de Grundy (1988). Este currículo se desarrolla en la interacción dinámica de la acción y la reflexión, con una base teórica sólida, consistente y que orienta a éstas como elementos que configuran la identidad de la investigación-acción, y “[...] se construye en situaciones de aprendizaje reales, no hipotéticas, y con estudiantes de verdad y no imaginarios” (GRUNDY, 1998, p. 160-161). Por otro lado, no pretende implementar planes, sino que, mediante un proceso activo, busca la integración y relación entre la planificación, la acción y la evaluación (GRUNDY, 1998).

El currículo se basa en el trabajo conjunto de estudiantes y profesores, quienes comparten el poder en la construcción social del mismo. Por otro lado, la investigación-acción con relación al desarrollo curricular, según Grundy (1998), favorece una conciencia crítica entre los participantes que promueve una práctica emancipadora. Una mayor comprensión de este tipo de investigación-acción, necesita contrastarse con otras formas en las cuales también se presenta, e ir observando sus aportes al currículo con mayor detalle.

Siendo de tal forma las características del currículo, el aprendizaje es considerada como un acto de construcción social, que precisa de una relación dialógica entre los profesores y los estudiantes. Los estudiantes se constituyen en participantes activos en la construcción de su conocimiento, desarrollando un pensamiento reflexivo y crítico para distinguir qué saberes oprimen y qué saberes liberan. Por último, estudiantes y profesores afirman su derecho, en

contra de la imposición de otros, de determinar el significado como acto político (GRUNDY, 1998).

3. Dos tipos específicos de investigación-acción vinculados con el currículo

3.1. La investigación-acción pedagógica

Según Ávila (2005), desde la investigación-acción pedagógica se propone que el sujeto, es quien diseñe y ejecute sus prácticas, regrese sobre ellas; y, explicita problemas o cuestionamientos que surgen en la acción de su labor educativa cotidiana. Se trata de objetivar la acción del profesor, quien realiza la práctica pedagógica, en la cual en un primer instante se reflexiona de manera personal; luego el profesor crea las condiciones para que se lleve a cabo esa reflexión y finalmente pone a disposición una discusión pública aceptando recibir observaciones y sugerencias de otros colegas.

Por eso, la palabra del profesor es pieza fundamental para esta investigación; puesto que transformar la acción del profesor requiere el uso de su propio lenguaje llevando así a un mejor análisis y reflexión. Así también, la escritura se convierte en otra herramienta esencial para el profesor, porque necesita de ella para realizar el diseño, la planificación, la ejecución y la evaluación de sus sesiones de aprendizaje.

Más que ver lo que se realiza en el aula de una manera superficial, se trata de escuchar a profundidad, y complementarse con la auto observación que permitirá registrar situaciones, gestos, movimientos, palabras, relaciones que no sean perceptibles por el profesor. Para lo cual las actividades tales como: después de escuchar es conveniente fijar la experiencia por escrito, y la crítica entre pares como estrategia, son muy beneficiosas para los estudiantes porque permite aplicar el principio de la reflexión. De tal modo que las capacidades de escuchar, escribir y reflexionar, en este tipo de investigación-acción tienen que ser fortalecidas diariamente por el profesor.

Así, una característica peculiar de la investigación-acción pedagógica es el trabajo cooperativo, en el cual no es solo una acción individual de los sujetos comprometidos, sino de aquellos que comparten un objeto de estudio común.

A diferencia de otras modalidades en las que se ha puesto a trabajar a una pluralidad de profesores en forma paralela, cada uno por su lado, con un objeto de estudio diferente, para presentar cada uno su propio caso de investigación, en nuestro proyecto se logró integrar un verdadero equipo de profesores, que actuaban sinergizadas alrededor de un único objeto de estudio, transversal al currículo: la enseñanza de la lectura y la escritura (ÁVILA, 2005, p. 516).

Este tipo de investigación-acción que incide en la reflexión promueve la revisión de prácticas para reorientarlas, la argumentación y la interlocución crítica; brindándole al profesor la oportunidad de desarrollar capacidades comunicativas como son la escucha y la escritura. Así también, al objetivar al sujeto se pretende pasar de una situación de reflexión individual a una colectiva; es decir, el profesor cobra un sentido que es de interés público. La investigación-acción pedagógica es un artefacto cultural porque confiere estrategias para la reflexión, mediante las cuales el profesor sale de su aislamiento del salón de clase y se integra al colectivo, al igual que la práctica pedagógica que se traslada de la esfera privada a la pública.

3.2. La investigación - acción participativa

“Corriente pedagógica que tiene una clara intencionalidad política” (ORTIZ; BORJAS, 2008, p. 616), y que surge en América Latina para contrarrestar a los gobiernos dictatoriales que existieron hasta hace poco, los cuales reprimieron la participación social (FLORES-KASTANIS; MONTOYA-VARGAS; SUÁREZ, 2009). Según los autores, los movimientos que se produjeron nacieron con el propósito de comprender y transformar la realidad de los grupos oprimidos que sufrían las consecuencias de un sistema injusto; es por este motivo que se apuesta por un cambio en lo social gestándose así la Educación Popular, la Teología de la Liberación y la Investigación-acción participativa.

La investigación-acción participativa es aporte del sociólogo y pensador colombiano Orlando Fals Borda quien la define como una metodología colectiva que produce un conocimiento arraigado en la realidad, útil para la comunidad, para una causa justa. El investigador aporta desde dentro del grupo, por lo tanto, los datos no pueden ser falsos, sino fidedignos. En este estudio a largo plazo, se aplican técnicas cualitativas, siendo la empatía con el otro la característica principal.

Según Selener (1997), la investigación-acción participativa se entiende como “[...] un proceso por el cual los miembros de un grupo recolectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (SELENER, 1997, *apud* BALCAZAR, 2003, p. 60).

Es por eso la investigación-acción participativa, además de ser observación, participación y estudio, también busca a través de ella se logre el cambio social, que comience por el compromiso de los investigadores y de la comunidad. Asimismo, este tipo de investigación-acción se interesa por los grupos minoritarios, excluidos y oprimidos; busca

lograr que estos grupos participen en la investigación, y produce acciones y conocimientos para transformar la sociedad.

De acuerdo a lo tratado, un ejemplo de esta forma de investigación se dio en la Escuela Popular Claretiana de la ciudad de Neiva, Colombia, que para la construcción de un currículo cultural y democrático se pretendía mirar la realidad en profundidad; y para promover una participación activa tanto de los miembros de la escuela como de los pobladores se pretendía elaborar un currículo pertinente a sus intereses, recogiendo los saberes y la cultura de la sociedad mediante la investigación; pero la realidad que se vivía en esa época era de violencia, desplazamiento y recuperación de tierras.

La Escuela Popular Claretiana de Neiva, que surge en 1980 y nace con estas luchas, se le conoce con el nombre de FILODEHAMBRE. Esta experiencia resalta la importancia de la realidad en la que surge la escuela y a la cual responde desde una perspectiva crítica, apoyada en dos pensadores Celestín Freinet y Paulo Freire. “La concepción de escuela que se planteaba desde las críticas de Paulo Freire, determinó en buena parte, la necesidad de negociar con la naciente comunidad, el tipo de institución que se requería para apoyar sus búsquedas” (CRUZ; MARTÍN, 2005, p. 49).

Según los autores, en una actitud de compromiso frente al entorno, los profesores descartaron libros y textos para dar pase a la construcción de un currículo centrado en la vida, para lo cual los profesores usaron la creatividad para abordar la realidad de los niños y reflexionar sobre ella. Sin embargo, comprendemos que sin libros y conocimientos científicos elaborados históricamente, no es posible instruir a nadie a cambiar sus condiciones de vida, porque no pueden producir un análisis crítico con una comprensión más amplia de la realidad, puesto que lo importante es poder reconciliar el conocimiento científico con el conocimiento cotidiano.

De esta manera los profesores realizaron la producción de una cartilla: “Así es mi barrio”, despertando su interés por la investigación y responder a una necesidad educativa de aprendizaje desde la realidad.

Los maestros decidieron lanzar por la borda los manuales y textos escolares; decisión que causó muchas angustias y forcejeos para hacer acontecer en la cotidianidad, la construcción de un currículo centrado en la vida y necesidades de la gente de un sector popular que le diera sentido a sus luchas y resignificaran los proyectos individuales, síntesis de las utopías de la educación liberadora y de los presupuestos filosóficos y pedagógicos de Celestín Freinet en su obra por una escuela de Pueblo. (CRUZ; MARTÍN, 2005, p. 49)

Es así como el aula se convirtió en un laboratorio y se promovió la participación de niños, profesores y padres de familia de manera consciente y voluntaria en la realización de tareas.

Los procesos de investigación que sobre los diversos aspectos de la realidad social y natural se abordan en los diferentes grados, con la participación de la comunidad educativa; desde las más sencillas, como pequeñas monografías sobre los oficios que hacían los padres para ganarse el sustento diario, hasta investigaciones más estructuradas que integraban a todos los niveles de la escuela. (CRUZ; MARTÍN, 2005, p. 49)

Esta escuela FILODEHAMBRE utilizó la investigación-acción participativa para fortalecer su propuesta curricular:

La consolidación de la propuesta de construcción curricular se fue consiguiendo en la medida que se afianzaba el proceso de planeación, desarrollo y evaluación, requerido y exigido por la Investigación - Acción Participativa, en el que los actores en sucesivas aproximaciones abordan la realidad para comprenderla y transformarla. (CRUZ; MARTÍN, 2005, p. 50)

De esta manera, el conocimiento se construyó de manera democrática, recopilando saberes populares que se estructuraron a través de las diferentes disciplinas. La participación docente fue fundamental para la escuela.

Si bien, un equipo de educadores que alternaba el trabajo en la escuela y en el barrio, lideró momentos fuertes de organización y promoción de la comunidad; al interior de la E.P.C., el colectivo, los profesores, en medio de altibajos, de motivaciones y desmotivaciones; alegrías y tristezas ha permanecido durante 25 años, en el intento de hacer un currículo que hoy lo podemos caracterizar como democrático, inclusivo, flexible, abierto, práctico, coherente, planificado y en continuo proceso de construcción. (CRUZ; MARTÍN, 2005, p. 50)

Se realiza un análisis global cada año para asumir proyectos en el aula de acuerdo con temas y problemas que se dan en la vida de la sociedad a la que pertenece la escuela y que repercuten en la comunidad, en este caso, de Neiva-Colombia.

Otro ámbito interesante de explorar es la relación de la investigación-acción participativa con la educación popular, que según Ortiz; Borja (2008), este tipo de investigación se constituye en una filosofía de vida (STRECK, 2009) que irrumpe en la escuela de la mano de educadores que buscan convertir la institución educativa en un espacio donde se vivencien valores democráticos de libertad y justicia social. Es así como la investigación-acción participativa y la educación popular, convergen en la formación del profesorado que tiene como base la reflexión colectiva de sus prácticas para producir teorías pedagógicas emancipadoras pretendiendo desde este enfoque mejorar el aula y la gestión de la escuela.

It has been argued in this paper that popular education and participatory research are part of an effort, in Latin America, to construct a method of

knowing that is effective for understanding and facing inequalities in Latin America (...) As Orlando Fals Borda insisted, Participatory Action- Investigation (Investigación Acción Participativa – IAP), in so far as it is a method, is also a philosophy of life for the “feeling and thinking” individuals (individuos sentí pensantes) who are willing to struggle for changes and to better understand them ³² (STRECK, 2009, p. 29).

Mientras que la investigación-acción pedagógica rescata la figura del profesor y resalta su práctica para ser comprendida y analizada por él mismo y un grupo de profesores; la investigación-acción participativa, exige un compromiso de profesores y sociedad en general para la transformación de la escuela, a través de un currículo participativo, pertinente a la realidad que viven los estudiantes y el pueblo, que acoge los conocimientos o saberes populares.

Estos tipos de investigaciones aportan al currículo porque garantiza la participación activa y de mayor compromiso de los actores implicados en problemas de formación, como es el caso de los profesores quienes reconstruyen su práctica pedagógica; o en situaciones de desarrollo comunitario, mediante una educación pertinente al contexto, como se observa en la escuela FILODEHAMBRE.

4. Investigación-acción vinculado con el currículo en el aula

La investigación-acción es un aporte para el currículo en la medida que permite una docencia reflexiva, desde la práctica diaria en el aula o en la Institución Educativa que se vincula a la investigación, en la cual el futuro profesional de la educación participa con su investigación en el aula en la transformación de sí mismo y de los estudiantes.

El profesor, al desarrollar su capacidad investigativa, genera conocimientos que contribuyen, en este caso, a su autoformación, y a proponer nuevos caminos para una elaboración curricular participativa y democrática que considere su conocimiento en beneficio de sus estudiantes. Es el profesor el principal responsable de la investigación-acción en la clase. Mediante ella se trata de pensar en el profesor ligado a otro tipo de práctica, más que un conjunto de “[...] recetas didácticas o actividades de aprendizaje listas para su uso inmediato en el aula” (ESTEVE, 2004, p. 80). Por otro lado, para superar las recetas didácticas, se necesita ponerse en el lugar del profesor investigador y descubrir en la propia aula una fuente de riquezas.

³² Se ha sostenido en este documento que la educación popular y la investigación-acción participativa son parte de un esfuerzo, en Latino América, de construir un método de conocimiento efectivo para la comprensión de las desigualdades... Como Orlando Fals Borda expuso, la investigación-acción participativa es un método y una filosofía de vida para individuos que están dispuestos a luchar por cambios y entenderlos mejor (STRECK, 2009, p. 29, nuestra traducción).

Ser profesor investigador supone comenzar haciéndose preguntas, luego observando y elaborando registros acerca de lo visto, también practicando a la luz de nuevas reflexiones. Se requiere además dejar de lado lo preestablecido y aventurarse a darle un giro a la clase desde el proceso de reflexión, para lo cual se identifican los siguientes componentes de una investigación en el aula: Primero, se encuentra la pregunta y las preguntas que se van disgregando de la principal. En ese sentido, los cuestionamientos abren muchas posibilidades de conocimiento y de acción. Segundo, se trata de observar y escuchar a los estudiantes, hacerse consciente de sus progresos y de cómo ellos hacen frente al aprendizaje utilizando herramientas como la grabadora que ayudan a reflejar lo que el profesor va realizando en clase. Tercero, se señala la conversación con los estudiantes interesados, personas ajenas a la investigación, colegas, administrativos. La conversación con los estudiantes se da en relación horizontal sin pretender ser autoridad; y los interesados aportan objetividad y clarificación, quienes no necesariamente sean especialistas en educación. Sus cuestionamientos mejoran el esclarecimiento del problema, mientras que los individuos que no participan de la investigación aportan una visión distinta de la que el profesor posee por estar en constante relación con sus estudiantes.

En cuarto lugar, se encuentra el escribir para registrar observaciones de hechos en clase y reflexionar, por eso es preciso hacerlo para conservar momentos y detalles. De la misma forma, la relectura realiza conexiones y forma significados; que al escribir la persona va dándole un nuevo sentido al conjunto de la experiencia; y el escribir permite también la generación de nuevos aprendizajes. En quinto y último lugar, se señala el leer, esto ocurre a la par que se investiga, porque así se establecen vínculos entre la teoría y la práctica. Es decir que la teoría con la práctica desde la investigación-acción ya no se separan, sino que se integran puesto que el mundo de la práctica influye en el diseño y desarrollo del currículo, abriendo nuevas posibilidades de formación para el profesor y los estudiantes, cimentadas en teorías de aprendizaje, comprobables, enriquecidas y modificables, según la realidad de cada institución educativa o salón de clase.

La investigación si es que se desarrolla de una manera individual requiere de por sí un tiempo de reflexión para tomar conciencia de todo lo aprendido y por esto es necesario una persona que acompañe el proceso y un grupo interesado en lo que se está haciendo mediante el diálogo. Es así como los profesores, en ese sentido, tienen la capacidad de teorizar en la compañía de los estudiantes, en el mismo proceso práctico las respuestas que se esperan no serán las únicas, ya que no existen soluciones fijas ni universales en un campo tan cambiante como la práctica.

El artículo que relata Susan Hyde acerca de “Compartir el poder en clase” sostiene que los estudiantes logran una mayor autonomía en su aprendizaje a través del currículo. Hyde afirmó esto por su desarrollo profesional mediante la investigación-acción. Ella precisó lo siguiente:

I began to be interested in action research as a systematic way of improving my practice, to change my practice to something better-better in that I could help my students collaborate more effectively, help them to question their lives, and work out ways to improve them ³³ (*apud* BOOMER et al., 2005, p. 66).

Su reflexión sobre la práctica, la llevó a democratizar su clase. Es así como desarrolló una comprensión acerca de la sociedad, del poder, de la ideología, la enseñanza y los privilegios. Se preguntó, cómo la sociedad se transforma y se interesó también en cómo la enseñanza y el currículo producen determinados efectos en los estudiantes; por ejemplo, se percató que el tema de la evaluación de los aprendizajes genera competitividad en ellos. Por medio de la investigación-acción, reflexionaba sobre lo que sucedía en su salón de clase; esta estrategia la convertía en una aprendiz constante y la iba empoderando porque tomaba decisiones juntamente con sus alumnos para ser realizadas sin barreras por parte de la institución educativa que acogía ese tipo de prácticas. Una de las dificultades desde el pensamiento de los estudiantes, es creer que el profesor es quien ordena todo lo que se debe realizar en clase ya que él es el único que debe impartir el conocimiento.

La práctica del currículo reconoce saberes previos de los estudiantes que se ponen a discusión en clase, considera opiniones y decisiones con la finalidad de que el estudiante sea un ser autónomo en su formación. Para ello también, los profesores deben desarrollar habilidades y crear así un ambiente de confianza, es decir, que los estudiantes se sientan realmente escuchados en sus aportes y tomados en cuenta. El profesor, tiene que enfrentarse también a la resistencia de algunos alumnos cuya conducta a veces no es apropiada, entonces es con ellos que el profesor tiene que pautar reglas o normas que permitan una mejor convivencia.

Ser profesor investigador, y aplicar la estrategia de la investigación-acción para mejorar la clase, le brinda al currículo el factor de la reflexión, el cuestionamiento para hacer una revisión de la práctica docente o una deconstrucción de la misma buscando asesoramiento; del mismo modo, posibilita la búsqueda de caminos que permitan una mayor vivencia democrática

³³ “Yo comencé a estar interesada en la investigación-acción como un camino sistemático para cambiar y mejorar mi práctica. Yo podría ayudar a mis estudiantes brindándoles una colaboración más efectiva y a que se cuestionen también acerca de la vida y el trabajo” (*apud* BOOMER et al., 2005, p. 66, nuestra traducción).

entre estudiantes y profesores, una educación en libertad, en justicia e inclusión, es decir la ética es vital para este currículo. Asimismo, mediante la investigación-acción se elabora una reflexión acerca de si realmente el estudiante atraviesa por un proceso de mayor autonomía en su aprendizaje y si el profesor brinda las condiciones en su trabajo cotidiano para que ello se produzca.

Tanto en la investigación-acción como en el currículo, profesores y estudiantes enseñan y aprenden de manera recíproca desde valores democráticos; y como tal el canal fundamental para ello es el diálogo. Crea también un ambiente para que ambos investiguen y quieran encontrar más de una solución a los problemas que se plantean; siendo éste, un aporte fundamental al currículo y que contribuye a la formación. Además, la investigación se da de acuerdo con la realidad que se vive; por lo tanto, el campo de investigación es el aula; y el investigador, está implicado en ella. La investigación-acción problematiza la realidad y el conocimiento, además de examinar prácticas que tengan poca sintonía con una educación democrática, por ejemplo: algún sistema evaluativo que afecte el clima de la clase o la relación entre profesores y estudiantes o entre pares, no permitirá el adecuado rendimiento académico y profesional de los actores de la educación.

Por eso que la investigación-acción es valiosa para el cambio del profesor, del aula, del currículo, la escuela y la sociedad, imprimiéndole al currículo el carácter investigativo, participativo y democrático, la reflexión, el análisis de la realidad, la unidad entre la teoría y la práctica, y el trabajo conjunto a través de las comunidades de reflexión y aprendizaje crítico para la mejora educativa y la transformación de un determinado pueblo o región; brindando al profesor la posibilidad de analizarse a sí mismo y transformar su práctica pedagógica y didáctica, además de empoderarse y empoderar al estudiante.

Finalmente, desde la investigación-acción, el currículo tomará mayor dinamismo, mayor conciencia como disciplina que propicia el cambio de acuerdo con los ideales que propone la democracia en beneficio de los estudiantes y la realidad, instaurando una práctica reflexiva, que favorece el aprendizaje responsable y autónomo, la producción de conocimientos de acuerdo con un contexto de manera pertinente.

Consideraciones finales

El currículo es una construcción social, participativa y democrática que involucra a distintos actores tales como: el Estado, los profesores y alumnos; que requiere para su realización a profesores que reflexionan teóricamente sobre sus acciones y que se constituyan en investigadores tanto en el aula como en la escuela; y siendo participantes activos en continuo

diálogo consigo mismo y con los alumnos. Sin embargo, revitalizar el nexo entre escuela, currículo, conocimiento, cultura y sociedad implica una visión general e integral a la hora de construir propuestas curriculares.

El currículo siempre ha sido y seguirá siendo un proyecto intencionado para reproducir el orden cultural existente, puesto que toda propuesta construida por la comunidad educativa ha de estar insertada en el proyecto cultural de una determinada sociedad. Y con los avances de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las propuestas curriculares continuarán buscando alternativas para mejorar los ambientes virtuales de aprendizaje; y mantener su papel transformador y emprendedor de las nuevas generaciones.

Por otro lado, la investigación-acción (I-A) es una estrategia de formación docente porque contribuye a la transformación de su práctica pedagógica y didáctica (mediante la deconstrucción, reconstrucción y evaluación de estas o la participación mediante la investigación-acción para cambiar la realidad). A través de ella, se revaloriza la riqueza del aula como fuente de indagación y el lugar propicio donde se generan los saberes pedagógicos, en beneficio de la formación inicial y continua del profesor y del alumno.

La investigación-acción vinculada con el currículo compromete a los profesores para que sean los promotores de su propio desarrollo profesional desde los escenarios donde actúan, y son ellos los que están mejor posicionados para realizar cambios e innovaciones en los escenarios que procuren mejoramiento continuo. Es a través de la investigación-acción como estrategia pedagógica que los alumnos, los profesores y la comunidad pueden identificar un marco de problemas, buscar conocimientos teóricos elaborados históricamente, elegir estrategias de análisis, llevar a cabo un estilo cooperativo de interacción, y abrir las posibilidades de desarrollar conocimientos en el contexto de una praxis comprometida y esencialmente sociocrítica.

Es por eso que la investigación-acción consiste en generar conocimientos desde las acciones o intervenciones en instituciones y comunidades, puesto que éstos nacen en la actividad educativa y se revierte en ella, siendo una estrategia adecuada para mejorar la acción educativa y lograr el perfeccionamiento profesional de quienes la realizan, y así estos conocimientos contribuirán a la construcción de nuevas comprensiones y teorías más elaboradas del currículum.

En este sentido, desde la investigación-acción, las instituciones educativas son las encargadas de favorecer espacios de crecimiento en la formación docente continua a fin de promover el rol de investigador del profesor en el campo curricular, potenciando su reflexión en el trabajo articulado de la práctica pedagógica y didáctica con la investigación teórica, que

lo llevará en una labor conjunta, junto a otros profesores, a democratizar el aula y la escuela, involucrando y fomentando a los estudiantes una mayor participación.

Referencias

- ÁVILA, R. La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 503-519, set./dec. 2005.
- BALCAZAR, F. La investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. **Fundamentos en humanidades**, v. IV, n. 7-8, p. 59-77, ene. 2003.
- BOOMER, G.; LESTER, N.; ONORE, C.; COOK, J. (eds.). **Negotiating the curriculum: Educating for the 21st century**. London: Taylor & Francis e-library, 2005.
- COREY, S. **Action research to improve school practices**. New York: Columbia University Press, 1953.
- CRUZ, V.; MARTÍN, G. Una experiencia de construcción colectiva del currículo. **Revista Internacional Magisterio**, n. 16, p. 49-51, 2005.
- DE OLIVEIRA FIGUEIREDO, G. Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica **Revista de Investigación**, v. 39, n. 86, p. 271-290, set./dic. 2015.
- ELLIOTT, J. The struggle to redefine the relationship between «knowledge» and «action» in the academy: some reflections on action research. **Educar**, n. 34, p. 11-26, ene. 2004.
- ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. 4. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2005.
- ESCUADERO, J. **Diseño, desarrollo e innovación del currículo**. Madrid: Edit. Síntesis, 1999.
- ESTEVE, O. **La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente**, 2004. p. 79-118.
- FALS BORDA, O. Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación- Acción Participativa). **Análisis Político**, v. 1, n. 38, p. 73-90, set./dic. 1999.
- FLORES-KASTANIS, E.; MONTOYA-VARGAS, J.; SUÁREZ, D. Investigación-Acción Participativa en la Educación Latinoamericana: Un mapa de otra parte del mundo. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 14, n. 40, p. 289-308, ene./mar. 2009.
- FREIRE, P. **La educación como práctica de la libertad**. 45. ed. México: XXI Editores, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa**. Sao Paulo: Paz e Terra S.A, 2004

GRUNDY, S. **Producto o praxis del currículum**. 3. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998. p. 160-161.

IMBERNÓN, F. La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.). **Saberes e incertidumbres del currículum**. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 589-602.

KEMMIS, S. **El currículum**: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

KEMMIS, S; MCTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación acción**. Barcelona: Editorial Laertes, 1988.

LATORRE, A. El profesorado como investigador. *In*: **La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelona: Graó, 2005. p. 7-21.

MCKERNAN, J. **Investigación-acción y currículum**. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

OLSON, M. **La investigación-acción entra al aula**. Argentina: Aique, 1991.

ORTIZ, M.; BORJAS, B. Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. **Espacio Abierto**, v. 17, n. 4, p. 615-627, oct./dic. 2008.

PARRA, C. Investigación-Acción y desarrollo profesional. **Educación y Educadores**, n. 5, p. 113-125, abr. 2002.

QUINTERO, J.; MUNÉVAR, R.; YEPES, J. Investigación-acción y currículo; un recorrido por el mundo. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos** (Colombia), v. 3, n. 1, p. 123-142, ene./jun. 2007.

ROMERA-IRUELA, M. La investigación-acción en la formación del profesorado. **Revista Española de Documentación Científica**, v. 34, n. 4, p. 597-614, oct./dic. 2011.

STRECK, D. Popular Education and Participatory Research: Facing Inequalities in Latin America. **International Journal of Action Research**, v. 5, n. 1, p. 13-32, jun. 2009.

3.3 EIXO - LINGUAGEM, LITERATURA E ALFABETIZAÇÃO

EDUCAÇÃO LITERÁRIA: INTERCESSÃO E INTERSECÇÃO NO DISCURSO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Vivien dos Santos Carneiro Lopes (Mestranda do PPG EDU- UEMS/ Paranaíba –
vivien.lopes@etec.sp.gov.br)

Lucilo Antônio Rodrigues (Doutor em Letras e Professor V-UEMS/Paranaíba –
luciloterra@terra.com.br)

Introdução

*Panem et circenses...*³⁴

Não se pretende, no presente trabalho, abordar ironicamente uma modalidade política que muitos tem se servido ao longo da história da sociedade como um todo e, obviamente, não diferente seria no Brasil, mas promover certa reflexão acerca dos acontecimentos neste cenário em especial. Embora interessante, não buscaremos, aqui, falar especificamente sobre a política, mas sim como ela incide diretamente sobre todas as áreas e, mais propriamente, da acadêmica de modo a servir aos interesses particulares daqueles que nela estão.

O principal objetivo consiste em demonstrar a trajetória da BNCC, bem como elucidar as modificações existentes, tendo em vista os recentes acontecimentos políticos e, nesta ordem, faz-se necessário abordá-los para que possamos compreendê-los de forma crítica, bem como os impactos ocorridos no ensino de literatura.

Ao contrário de comida e divertimento, o governo lança ao povo informações, na maioria das vezes inconsistentes ou insuficientes, no intuito de promover e acentuar o clima de tensão instituído desde 2016.

Para a revista *Educação e Sociedade* (2016), as mudanças apontam para inúmeros desafios a serem enfrentados no campo educacional nos próximos anos”, a começar pelas “propostas e as medidas adotadas que indicam mudança radical de orientação em praticamente todas as frentes de realização do direito à educação”, começando pela PEC 241/2016 encaminhada ao Congresso Nacional em junho e pela publicação da Medida Provisória 746/16 que trata da polêmica “reforma do ensino médio” (SILVA, 2018).

³⁴ Expressão criada pelo poeta romano Juvenal para se referir ao modo como os líderes romanos lidavam com a população em geral, para mantê-la fiel à ordem estabelecida e conquistar o seu apoio.

Distrações políticas tomam conta dos noticiários e redes sociais com assuntos inflamados, sem relevância alguma, levando a população a uma cegueira coletiva, cuja verdade está fragilmente solidificada em boatos e apelos emocionais.

E, como em um romance contemporâneo, esta trama segue provocando inquietações e anunciando tragédias, das quais restarão apenas lamentações, uma vez que distraídos e ou seduzidos pelo discurso heroico de ordem, os indivíduos não se dão conta das ações prejudiciais concretizadas pelo governo.

Neste sentido, exemplificamos a homologação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em 20 de dezembro de 2017, a qual ocorreu sem a apresentação de dados ou de tabulações inerentes às consultas públicas realizadas como foram divulgadas.

Mais uma vez, este assunto fora silenciado por tantos outros irrelevantes, fazendo com que a população e os próprios interessados se esqueçam e, conseqüentemente, não se deem conta da implantação, a qual retira inúmeros direitos e conquistas não apenas dos estudantes, mas da sociedade em geral.

Metodologia

As reflexões aqui expostas são frutos de pesquisas documentais e bibliográficas, presentes no projeto de pesquisa, cujo objeto incide diretamente sobre o lugar da literatura no contexto de reformas políticas-educacionais, tendo em vista suas inúmeras funções e perigos para se desvendar o mundo que nos circunda.

A partir dos descritores BNCC, reformas educacionais e formação literária, nos valem dos bancos de produções da Redalyc, Portal MEC, Senado e Planalto.

Além disso, recorreremos a autores ligados à Educação e críticos literários como aporte para a fundamentação teórica.

Discussões

Rumores e especulações permeiam as instituições escolares, enquanto os Estados, dada sua condição autônoma, alteram seus currículos em consonância com a Base, desconsiderando ou anulando os direitos dos sujeitos interessados, exemplificando, aqui, o direito à literatura. Assim, sob um discurso de melhoria da qualidade do ensino, os rumos seguem cada vez mais atendendo as perspectivas neoliberais.

Pertinente salientar a importância das reformas educacionais tendo em vista, não apenas os inúmeros fracassos, como também sua contemplação na LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional - Lei no 9.394/1996, cujos princípios estão previstos no Art. 3º:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial; XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (LDB, 2 ed., 2018).

Impulsionados, aparentemente pelas exigências legais, planos e ações complementares são implantados ou modificados para atenderem a tais necessidades, como previsto no Art. 22 da Constituição Federal, que dispõe sobre a competência da União em prover diretrizes e bases da educação nacional (inciso XXIV), assim como o Art. 23, inciso V que dispõe sobre a competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015) e, por esta razão, grandes esforços foram efetivados para garantir o cumprimento da lei.

Compete ressaltar que, ao lado da Constituição (1988) e da LDB (1996), foram instituídos documentos complementares e orientadores, cujos objetivos propõem reformas no intuito de promover melhorias na educação básica brasileira. Dentre os documentos, evidenciamos as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Este, numa perspectiva humanista, buscou em seu texto introdutório contemplar todas as temáticas que orbitam os indivíduos inseridos na sociedade:

[...] optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. (PCN, 2017 p. 41)

Desta forma, as três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências das Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – tratam as especificidades exigidas de cada uma, de modo a garantir o proposto na lei. E, no tocante especificamente à área de linguagens, o texto de apresentação traz uma justificativa para a incorporação do ensino de literatura, o qual, de acordo com a LDB de 1971, encontrava-se separado do componente de língua portuguesa e, neste momento tornam-se consubstanciadas, tendo em vista sua natureza social, na qual o aluno encontra-se mergulhado, construindo e reconstruindo significados diante das relações humanas.

Pertinente evidenciar que o texto da LDB de 1996, embora não explícito, trata a Literatura como uma área quando afirma que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

Ao longo da história das reformas educacionais, novos documentos se apresentaram na busca de implementar uma base comum de direito a todos os indivíduos aprendentes, centralizados, de fato, naquilo que o aluno tem o direito de conhecer/aprender nessa perspectiva humanística, como podemos observar nos exemplos retirados do PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias):

O aprendizado de História e também o de Ciências da Natureza, permite compreender como, em determinados períodos e circunstâncias, o conhecimento técnico-científico mostrou-se mais determinante para o domínio militar – discutindo-se até mesmo aspectos éticos dos meios de destruição em massa –, enquanto, em outros períodos, foi mais essencial para a hegemonia econômica; e como, em geral com muita frequência, ambos estes domínios se sobrepõem [...] A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal.

O PCN+ Ensino Médio é um documento de caráter orientador, o qual corrobora a incorporação da Literatura à Língua Portuguesa, além de tornar-se intensamente esclarecedor no que tange ao papel de destaque que a Literatura deveria apresentar para a escola e para a comunidade; e da importância para o desenvolvimento integral e crítico do aluno.

Percorrendo os caminhos da busca por melhorias, surge, então, a 1ª versão da denominada BNC – Base Nacional Comum, a qual mobilizou equipes formadas pela Secretaria de Educação Básica, cujo sentido estratégico visava o atendimento aos desafios que permeiam a formação pessoal, profissional e cidadã dos jovens.

A versão preliminar propiciava não somente a participação de diversas comunidades de pesquisadores, como também de docentes e sociedade na reflexão e definição dos caminhos que norteariam o ensino, a aprendizagem, a formação docente e o material didático, numa tentativa democrática de construção de uma educação de qualidade.

Ainda, no tocante a primeira versão, verifica-se grande empenho em atender aos princípios legais da educação inerentes aos direitos dos educandos, numa perspectiva humana

que vai do desenvolvimento intelectual ao social, contribuindo para a formação integral como se observa em um dos doze princípios norteadores:

experimental vivências, individuais e coletivas, em práticas corporais e intelectuais nas artes, em letras, em ciências humanas, em ciências da natureza e em matemática, em situações significativas que promovam a descoberta de preferências e interesses, o questionamento livre, estimulando formação e encantamento pela cultura. (BNCC, 2015)

Além disso, contempla-se um trabalho pedagógico voltado ao pluralismo, priorizando o respeito às diversidades culturais, étnicos-raciais, de gênero, de classe e, ainda, das peculiaridades como deficiências e altas habilidades.

Vislumbra-se, ainda, o favorecimento da formação literária em todas as etapas da educação básica, numa perspectiva de apropriação da literatura enquanto propiciadora de experiência estética, de referência cultural, a qual ultrapassa o uso social da escrita, uma vez que por meio da literatura “constituem-se subjetividades, expressam-se sentimentos, desejos, emoções de um modo particular” (BNCC, 2015), como se observa:

[...]aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos; [...] participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural, estabelecer amizades, preparar e saborear conjuntamente refeições, cultivar o gosto por partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e apreciar o humor. (BNCC, 2015)

Em abril de 2016, apresentou-se a segunda edição revista e, como se pode notar logo na abertura, houve uma ampliação significativa na quantidade de colaboradores, dentre os quais estão representantes de todos os estados brasileiros, de universidades, das diferentes áreas do conhecimento, pesquisadores, instituições educacionais, associações profissionais e científicas, imbuídos na melhoria da qualidade da educação e na garantia dos direitos de aprendizagem dos indivíduos. Além disso, verifica-se uma preocupação muito maior em detalhar os objetivos – competências, habilidades e valores – a serem desenvolvidos em cada componente curricular, passando de 304 páginas na primeira versão para 652 na segunda.

Bem estruturada, esta versão buscou delimitar todas as etapas da educação básica de modo a atender as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN, 2009), bem como ao Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), conforme verifica-se na citação abaixo:

Dado seu caráter de construção participativa, espera-se que a BNCC seja balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva

inclusiva, de aprender e de se desenvolver. Uma base comum curricular, documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes. Para tal, precisa estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza. (BNCC, 2016 p. 25)

Importante mencionar que, nesta direção, a BNCC constituiu-se como unidade na diversidade, articulando todos os segmentos da sociedade buscando “superar a fragmentação das políticas públicas, fortalecer o regime de colaboração e efetivar as metas e as estratégias do PNE”. (BNCC, 2016, p. 28)

Postulou-se, desta forma, os princípios e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em Princípios Éticos, Políticos e Estéticos, dos quais elegemos um para ilustrar o cuidado dispendido com a formação humana:

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

- ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer. (BNCC, 2016 p. 34)

Foram preservadas as modalidades da educação básica, nas quais estão contempladas desde a educação de jovens e adultos à educação para as Relações Étnico-Raciais. Além disso, acrescentou-se o item denominado “transições”, o que denota preocupação com a garantia da aprendizagem entre as etapas da educação básica, considerando as peculiaridades dos sujeitos, inclusive dos recursos pedagógicos.

Direcionando o presente trabalho ao nosso objeto de pesquisa, adentramos o universo da área de Linguagens, a qual fora ratificada num discurso mais simplificado, a integralização da Literatura ao Componente Curricular de Língua Portuguesa, cujos fundamentos voltam-se ao letramento, na perspectiva do pluralismo e na estreita relação entre as práticas pessoais, sociais e escolares.

A Literatura, vista agora como um campo de atuação, denominado “campo literário”, compõe-se basicamente por gêneros poéticos e narrativos em um contexto amplo que visa expandir o universo cultural, sob o discurso de compreensão e respeito à diversidade sociocultural e à constituição da formação humana.

Para as duas versões, em todas as etapas da Educação Básica deve-se:

favorecer a formação literária, de modo a garantir a continuidade do letramento literário, iniciado na Educação Infantil. Esse tipo de letramento é entendido como o processo de apropriação da literatura como linguagem que

oferece uma experiência estética, bem como a ampliação gradativa das referências culturais compartilhadas nas comunidades de leitores que se constituem na escola. Pela literatura, constituem-se subjetividades, expressam-se sentimentos, desejos, emoções, de um modo particular, com uso diversificado de recursos expressivos. Nesse processo, a formação de leitores literários envolve reflexão sobre a linguagem, o que implica o reconhecimento de procedimentos de elaboração textual e a consciência das escolhas estéticas envolvidas na construção dos textos. (BNCC, 2016 p. 96-97)

Esta última informação incita o temor de redução da Literatura à mera reprodução de exercícios sobre a linguagem, ou seja, valer-se dela para abordagens linguísticas, normativas e estilísticas, deixando de contemplar seu caráter humano e social e, acima de tudo, um bem de direito, especialmente em virtude do acréscimo de um dos objetivos do componente de Língua Portuguesa, o qual aparece em primeiro lugar na lista, que consiste no domínio da norma padrão a fim de produzir análises sobre o funcionamento da mesma e do reconhecimento do papel desta norma para o uso da oralidade e da escrita.

Com relação ao Ensino Médio, o texto propõe uma articulação entre as áreas do conhecimento para que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam fomentados em um ambiente, cujos projetos assegurem ao indivíduo “condições fundamentais para sua realização pessoal e existência digna quanto a efetiva participação na construção de um mundo à espera de contribuições criativas e responsáveis” (BNCC, 2016 p. 489), bem como atenda às finalidades estabelecidas pelo art. 35 da LDB e das quatro “dimensões indissociáveis: trabalho, ciência, tecnologia e cultura”. (DCN, 2013 p.161)

Pertinente ressaltar a preocupação com esta última dimensão, a qual atravessa as demais de modo a “cultivar a sensibilidade para o cuidado de si e do outro” (BNCC, 2016 p. 492), além de promover no educando o apreço e o respeito à diversidade, à fruição e à produção de cultura.

Finalmente em abril de 2017, apresentou-se a terceira e última versão do documento de forma mais compacta, uma vez que privilegia o Ensino Infantil e Fundamental I e II (Anos Iniciais e Finais); retirando a etapa do Ensino Médio. Observa-se, ainda, que o regime colaborativo se restringiu ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (, retirando do texto todos os representantes dos estados e instituições educacionais presentes na segunda versão, aos quais foram dados créditos ao final do documento.

Debaixo de um discurso de compromisso com a educação integral, a versão visa a formação e desenvolvimento global do ser humano, rompendo com os reducionismos das dimensões cognitivas e/ou afetivas e, neste caminho estabelece algumas diferenças em relação as outras versões. Além disso, logo na introdução, o texto exhibe dez competências gerais da

educação básica: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório Cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura Digital; 6. Trabalho e Projeto de Vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e Cooperação e 10. Responsabilidade e Cidadania. (BNCC, 2017)

Além disso, o documento elenca diferentes competências para as diversas áreas apresentadas e, no tocante ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), essas áreas foram divididas da seguinte forma: Linguagens: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; Matemática: Matemática; Ciências da Natureza: Ciências; Ciências Humanas: Geografia e História; Ensino Religioso: Ensino Religioso.

Com relação ao Ensino Médio, retirado da terceira versão, observamos que ocorreram alterações, as quais foram justificadas pela Medida Provisória nº 746, de 2016 - Reformulação Ensino Médio – de autoria da presidência da república cuja ementa:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (Medida Provisória nº 746/2016)

A MP (Medida Provisória) promove mudanças significativas, dentre as quais encontra-se a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral com a ampliação da carga horária para 1.400 horas e torna facultativo componentes como Arte, Educação Física e Língua Espanhola.

Estruturada em quatro áreas, a BNCC do Ensino Médio demonstra fragilidade, uma vez que restringe os componentes curriculares à Língua Portuguesa e Matemática, como se observa no quadro:

ENSINO MÉDIO	
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES (1ª À 3ª SÉRIE)
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa
Matemática e suas Tecnologias	Matemática
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	

Além disso, o texto propõe “itinerários formativos”, os quais deverão ser “organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares” (BNCC, 2017 p. 467), que serão definidos em conformidade com as necessidades de cada contexto, dada a autonomia de cada região e localidade. Institui, ainda, o atendimento à formação técnica e profissional.

Nesta perspectiva, nota-se que tais mudanças promovem o alinhamento dos setores públicos e privados para o pronto atendimento deste último, bem do como terceiro setor como se vê nos discursos voltados à formação do indivíduo para o mundo do trabalho, alicerçados pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Entretanto, cabe destacar que sob este discurso escondem-se interesses políticos e econômicos, cujos objetivos caminham para a privatização da educação básica, prejudicando significativamente a democratização da escola. Não obstante, ao percorrer este cenário, encontramos entidades fortemente articuladas às instituições educacionais, a fim de mobilizar ações e impulsionar a reforma do ensino médio, das quais podemos citar a Fundação Lemann associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso, Banco Mundial (BM), Pearson e a Somos.

Para Adrião e Peroni (2018, p. 51) “o texto aprovado da BNCC alinha-se a orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) Aprendizagem para Todos - Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento, promovendo a ressignificação dos sistemas educacionais, os quais devem ser orientados por indicadores de desempenho e resultados a fim de perceberem os financiamentos. Corroborando o clima de tensão e disputa entre os segmentos e de resistência por parte da escola em cumprir seu “compromisso com uma escola democrática e com a viabilização da educação como direito humano para todos” (ADRIÃO E PERONI, 2018, p. 52)

Desta forma, observamos no texto da terceira versão, em especial, no adendo do Ensino Médio, escondidos no desenvolvimento de competências e habilidades, a implantação de conteúdos e parametrizações feitas por meio de avaliações em larga escala e modelos de formação de professores, bem como de materiais didáticos.

Ainda sob a falácia de propiciar condições significativas de participação nas diversas práticas sociais, de intensificar a perspectiva analítica e crítica; ampliar as possibilidades de fruição, construção e produção do conhecimento, bem como a intervenção na realidade social nos âmbitos do trabalho e dos estudos, a BNCC, embora dentro do componente de língua portuguesa, atribui um lugar de destaque à Literatura, considerada relegada pela simplificação de outrora, de modo a “intensificar seu convívio com os estudantes”, promovendo:

[...] a ampliação do repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura de mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações,

remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.; a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa -, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e da literaturas indígena, africana e latino-americana. (BNCC – Ensino Médio, 2017 p. 492)

Tratando-a no campo artístico-literário, propõe práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, contempladas em habilidades como se observa abaixo:

(EM13LP45)³⁵ Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

(EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.

(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

(EM13LP50) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.

(EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.

(EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições

³⁵ Código alfanumérico: EM indica a etapa (Ensino Médio); 13 indica que as habilidades podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio; LP indica o componente curricular Língua Portuguesa e os últimos números indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade.

etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).

(EM13LP53) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar com a crítica e/ou subjetivamente com o texto literário. (BNCC – Ensino Médio, 2017 p. 515-516)

Importante salientar que o discurso apresentado em cada habilidade se dá de forma sedutora e pressupõe um amplo trabalho de formação integral, entretanto limita-se muito mais ao campo da estilística, abandonando outras funções importantes da literatura.

Considerações finais

Inegável é o fato da necessidade de mudanças no sistema educacional brasileiro, mais especificamente no que concerne às políticas destinadas a melhoria da qualidade da educação e, notadamente no ano de 2014 observamos uma preocupação, numa perspectiva democrática e participativa, de reunir esforços e mobilizar ações para se atingir este objetivo, garantindo os direitos previstos na LDB e DCNs, em especial no respeito e resguardo à diversidade em seu sentido mais amplo, bem como a valorização dos profissionais da educação.

Entretanto, após as mudanças políticas ocorridas em 2016, constata-se um redirecionamento no percurso deste caminho, tendo em vista as alianças políticas e econômicas estabelecidas entre o governo e a iniciativa privada, cujos interesses neoliberais sobrepõem-se aos direitos anteriormente mencionados.

Propor um currículo conteudista e uniformizador, norteados pelos ideais da classe empresarial, cujos objetivos postulam-se na lucratividade e na meritocracia, torna a BNCC mais um instrumento segregador social, voltado à ampliação/consolidação das desigualdades e desvalorização da função docente.

Reduzir a etapa do Ensino Médio em áreas delimitadas por dois componentes curriculares - Língua Portuguesa e Matemática – fere o direito à aprendizagem (formação integral) do indivíduo.

A Base deveria propor o alicerce para construção do conhecimento holístico do ser humano, dotado de saberes empíricos e conceituais, capazes de pensar por si só, de apreciar ou não um texto literário ou uma obra de arte, de discernir o que é certo ou errado perante os valores aos quais está exposto, considerando e contemplando a diversidade existente no Brasil, corroborando de fato para a efetivação da Educação Literária.

Embora a disciplina de Literatura se mostre unificada ao Componente de Língua Portuguesa desde a primeira versão do texto, evidencia-se na versão final apresentada um cerceamento das funções da formação literária, as quais ora servem ao trabalho com gêneros, ora à estilística ora a aquisição de repertório, desconsiderando a formação cultural e humana do indivíduo.

As palavras, muito bem dispostas e articuladas no texto, propõem encantamento e sedução numa tentativa de mascarar os verdadeiros objetivos das reformas apresentadas pelo governo.

Enquanto o mundo caminha em direção ao crescimento em sentido mais amplo, buscando valorizar o conhecimento e a educação do cidadão capaz de intervir na realidade e progredir em seus estudos, bem como de respeitar às diferenças; o Brasil aponta para um retrocesso tecnicista de atendimento ao setor produtivo.

Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **A formação das novas gerações como campo para os negócios?** In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em 28 de junho de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Proposta Preliminar Segunda Versão Revista.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 28 de junho de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em 28 de junho de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Ensino Médio.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em 28 de junho de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes**

Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 28 de junho de 2019.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 28 de junho de 2019.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Parte I - Bases Legais Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 28 de junho de 2019.

CONGRESSO NACIONAL. **Medida Provisória nº 746, de 2016 - Reformulação Ensino Médio.** Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em 28 de junho de 2019.

Editores da Revista Educação & Sociedade. **Tempos de desconstrução e resistência.** Campinas: Educação & Sociedade, vol. 37, núm. 136, julho-septiembre, 2016. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87349467001>. Acesso em 28 de junho de 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** Educ. Soc. v. 35. nº. 129. Campinas, 2014.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em 28 de junho de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Volume 1. Brasília: 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE ENSINO MÉDIO E TECNOLÓGICO. **PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 28 de junho de 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências.** In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico. – Recife: ANPAE, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Belo Horizonte: Educação em Revista, 2018.

O ADOLESCENTE E OS DESLOCAMENTOS DE IDENTIDADE MEDIANTE A SOCIEDADE DISCIPLINAR E DE CONTROLE

Alessandra Müller da Silva Freitas (UEMS/ Paranaíba – alessandrauems@yahoo.com.br)
Silvane Aparecida de Freitas (UEMS/ Paranaíba – silvanefreitas@hotmail.com)

Introdução

O presente artigo é parte integrante da pesquisa que estamos desenvolvendo até o presente momento junto ao programa de pós-graduação em Educação, *strictu sensu*, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba.

No presente artigo, de cunho bibliográfico, tivemos como objetivo traçar algumas considerações a respeito da constituição da identidade do sujeito adolescente, inserido numa sociedade que normaliza e padroniza por meios de redes de poder disciplinar, sendo as instituições modernas, como a escola, seu principal suporte.

Para isso, trataremos no primeiro subitem deste artigo sobre a disciplina escolar, nossa inquietação e tema da pesquisa. No segundo subitem, discorreremos sobre o poder disciplinar e de que maneira a instituição escolar se apropriou desse sistema, no intuito de se estabelecer e manter a ordem na sociedade do controle. No terceiro e último subitem, faremos algumas reflexões sobre o adolescente, sujeito de nossa pesquisa, bem como o movimento histórico determina a formação e a desestabilização das identidades.

A disciplina na escola

As críticas à pedagogia tradicional, formuladas a partir do final do século passado, foram, aos poucos, dando origem a uma outra teoria da educação. Contudo, ainda sustentada pelo poder da escola e em sua função de equalização social como o era na escola tradicional. A pedagogia do escolanovismo revela uma nova maneira de interpretar a educação. O marginalizado já não é, necessariamente, o ignorante, mas o rejeitado por suas diferenças, por suas deficiências, por suas carências. (SAVIANI, 2006)

Alguns dos principais representantes da pedagogia nova, como Montessori, preocupados com as "anormalidades", advindas de deficiências neurofisiológicas e psíquicas detectadas mediante testes de inteligência e de personalidade que deslocaram esses procedimentos para o conjunto do sistema escolar. Assim, a educação torna-se um instrumento de correção da marginalidade, na medida em que contribui para a constituição de uma sociedade, em que para cujos membros, não importam as diferenças, mas que se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade.

Diante das diferenças e deficiências, essa nova teoria pedagógica considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. E como isso soou maravilhoso aos nossos ouvidos, deslumbrou aos nossos olhos!! O professor, um estimulador e orientador do processo ensino/aprendizagem; o aluno, sujeito autônomo e determinado. Essa aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre alunos e professor. Contudo, esta nova escola não conseguiu alterar significativamente o sistema escolar, mas o ideário escolanovista, incutido nas cabeças dos educadores, trouxe consequências. Houve o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, rebaixou-se o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em lugar de resolver o problema da marginalidade, a "Escola Nova" o agravou (SAVIANI, 2006).

A educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social, ou seja, criar oportunidades para forjar no aluno a capacidade crítica que lhe permita ter um pensamento livre, e uma ação autônoma. Nesse sentido, Foucault (1996, p. 44) afirma que, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos”, a escola é, entre os mecanismos disponíveis para a apropriação social dos discursos, a mais importante. Assim, inquietou-nos a contradição do discurso pedagógico que prega a democracia e a inclusão, mas tem em sua prática princípios autoritários e exclusivos ao estabelecer/negociar a disciplina.

A escola tem caminhado entre os ataques/discursos, não somente do fracasso do ensino, mas também do fracasso da ordem estabelecida, da disciplina. Profissionais da educação, experimentam técnicas, buscam ajuda de outros profissionais tais como psicólogos, psicopedagogos, até mesmo profissionais da segurança, no entanto, todas as ações, aleatórias, esporádicas, emergenciais, estão no interior de uma prática – autoritária, mecânica, iterativa, - que anula a experiência que se possa vir a ter. Veiga (2009) ressalta que o processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e constitui um ato político; da mesma maneira, a prática pedagógica deve ser compatível com o contexto social, histórico, político e econômico. No entanto, o que presenciamos é a existência de uma escola constituída nos moldes do sistema do século XVIII, professores em atuação com formação do século XX e alunos em pleno século XXI.

Enquanto a instituição responsável pela circulação e atuação de ideologias e, ainda, enquanto instituição que estabelece e executa leis que regem as relações sociais, a escola tem contribuído para que o produto do conhecimento se torne mercadoria, “mais do que informar,

explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar parece como “inculcar” (ORLANDI, 1983, p 11). E como ensinar se não há disciplina? Este tem sido o dilema do professor. A disciplina e a manutenção da ordem nas salas de aula passaram a ocupar um papel central no interior do sistema de ensino colocando, até mesmo a própria transmissão de conhecimentos em segundo plano (SILVA, 1994). Contudo não é nossa pretensão, neste artigo, discorrer sobre as causas da indisciplina ou sugerir ideias salvacionistas. Apenas situamos o dilema da construção da disciplina escolar.

O poder disciplinar

Mediante o estudo da genealogia da escola, podemos conceber toda e qualquer prática escolar como parte de um dispositivo disciplinador que engloba os currículos, a arquitetura escolar, as práticas pedagógicas, as sanções disciplinares, os exercícios, os exames, enfim, tudo aquilo que ocorre na escola de forma ordenada e planificada. A própria origem das “disciplinas”, não as ciências, como entende Foucault (2006a), segue o princípio da limitação, princípio que permite construir, mas conforme um sistema restrito. Por sua vez, o poder disciplinar é um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior 'adestrar'; ou seja, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor; “é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente.” (FOUCAULT, 2006b).

Essa rede de poder disciplinar, que faz das instituições modernas seu suporte (e a escola está entre elas), perpetua sua historicidade e ressurge na modernidade. Ressurge porque a(s) disciplina(s) nasce(m), segundo Foucault, em especial nos mosteiros do medievo. Durante aproximadamente dez séculos, essas técnicas disciplinares permaneceram restritas ao campo das instituições da igreja católica. A partir do Renascimento, século XV, elas começam a ser aplicadas nas escolas e assim configuram todo o espaço escolar. É no seio de uma comunidade religiosa, os Irmãos da Vida Comum, que Foucault (2006b) localiza o começo da colonização disciplinar da juventude, em que práticas da vida ascética passaram a ser aplicadas no espaço escolar.

Nas escolas fundadas pelos Irmãos da Vida Comum houve pela primeira vez divisões em idades e níveis, com programas de exercícios progressivos. (FOUCAULT, 2006b). Instalam-se dois elementos ascéticos transpostos, que consistem na observação do princípio das etapas e dos progressos, na secção do tempo e na clausura, no espaço fechado. Os exercícios ascéticos são orientados por um guia que se responsabiliza pelo progresso da pessoa iniciante

nos exercícios oferecidos; este guia se converte no professor de classe ao qual o aluno está vinculado por um tempo ou por toda sua vida escolar. (FOUCAULT, 2006b). A educação atual ainda se ampara nesses princípios monásticos/ascéticos, ou seja, ensina-se e aprende-se em tempos atuais como programado nos tempos medievais do século XV.

Ao moralizar os conhecimentos e as práticas educacionais, a instituição escolar assumiu para si um papel preponderante entre todas as instituições disciplinadoras, sobretudo porque, ao escolarizar o conceito de infância, ela se colocou como o *locus* exclusivo da aquisição de conhecimento e bons hábitos. Entretanto, na contemporaneidade, aquilo que se nota é uma crise da escola e a grande queixa por parte dos educadores é a falta de disciplina dos alunos. A disciplina, desde a invenção da escola, tornou-se fundamental para o funcionamento da instituição disciplinar.

A partir do século XVIII, encontram-se pontos de aplicação que independem do suporte religioso: o exército e toda classe trabalhadora serão, submetidos às regras e às técnicas disciplinares. A classe trabalhadora também se submete ao sistema disciplinar no século XVIII. Surgem as grandes oficinas; é o momento que se faz inarredável a necessidade de disciplinar a população rural para que trabalhe em centros metalúrgicos e em cidades. Nas escolas, nas colônias, nos hospitais, em quartéis ou em oficinas, Foucault apregoa que este mesmo poder ditaria o funcionamento de qualquer sociedade. Sem esse poder, o capitalismo não decolaria, pois seria preciso criar hábitos, regularidades do comportamento; impor o devido respeito aos bens particulares, as matérias-primas (riqueza do burguês) que se estariam nas mãos dos trabalhadores. É preciso adestrar corpos, desde cedo, para a obediência - e assim, minimizar as revoltas - e, também, claro, para a utilidade econômica.

As técnicas de poder, sobre as quais a escola moderna se sustenta, são exercidas sobre o outro a fim de submetê-lo, assujeitá-lo e moldar indivíduos obedientes. Dardot e Laval (2016) vão mais além, ao afirmar que mais que um adestramento dos corpos o que está implícito é uma "gestão das mentes" (2016, p. 325). Embora este poder disciplinar seja o produto das novas instituições coletivas, suas técnicas envolvem uma aplicação do poder e do saber que "individualiza" ainda mais o sujeito, além de envolver mais seu corpo.

Na escola, observamos, como técnicas disciplinares, por exemplo, a disposição de cada aluno na sala de aula; e não somente um lugar físico, mas um lugar passível de classificação e de avaliação; as filas para a entrada; as filas das carteiras em sala; filas para o lanche – e sempre com horários definidos; a disposição arquitetural a qual possibilita uma vigilância ininterrupta e controle sobre os indivíduos sem maiores esforços. (FOUCAULT, 2006b). Busca-se, a partir

do uso dessas ferramentas, o sonho de uma sociedade perfeita. Uma sociedade em ordem, na qual o menor desvio possa ser detectado.

No início da década de noventa, uma série de reformas nas políticas públicas por todo o mundo, inauguram uma nova concepção de escola e de saber o que nos leva a, nos dias atuais, identificarmos uma grande ruptura contemporânea inaugurada pela ideia de uma pedagogia de controle, conceito este inspirado nas reflexões de Gilles Deleuze (apud CÉSAR, 2004), defendendo justamente a transformação da sociedade disciplinar em sociedade do controle.

Contudo, Kumar (2006) ressalta que a história se desenvolve em etapas, tanto contínuas quanto descontínuas e a prevalência do pós-modernismo, hoje em dia, não sugere que ideias ou instituições do passado deixem de moldar o presente; as duas perspectivas são complementares e parciais. O pluralismo e a diversidade irreduzíveis da sociedade contemporânea são sua marca, contudo esse pluralismo não é organizado e integrado de acordo com qualquer princípio discernível. Kumar (2006) alega que não há mais qualquer força controladora e orientadora que dê à sociedade forma e significado na economia, nem no corpo político, tampouco na história e na tradição. Há um fluxo aleatório, sem direção, que perpassa todos os setores da sociedade em uma condição pós-moderna de fragmentação.

São tempos de uma grande transformação na forma de organização escolar, no que diz respeito ao discurso oficial do Estado. As instituições e práticas típicas da nação-estado são debilitadas. A modernidade tem vivido tempos de permanente crise e renovação; as mudanças revolucionárias na produção, a perturbação ininterrupta de todas as condições sociais, a incerteza e agitação. Os partidos políticos de massa cedem lugar a "novos movimentos sociais" baseados em sexo, raça, localização, sexualidade. As "identidades coletivas" de classe e experiências compartilhadas de trabalho dissolvem-se em formas mais pluralizadas e específicas (KUMAR, 2006). A escola não toma mais lugar de instituição disciplinar por excelência; a produção de subjetividade no mundo contemporâneo já não é mais disciplinar e o discurso disciplinar só se sustenta em uma instituição educativa orientada para a disciplina corporal. Cria-se, dessa forma um descompasso entre escola e mundo.

Por um lado, modernas tecnologias de vigilância e controle social, por outro, as modificações no sistema de produção e acumulação capitalista. O posmodernismo introduz a instabilidade em nossa experiência da própria realidade. A imagem, ou ilusão, imita o real e o real é ilusório, composto de imagens. O modelo do panóptico proposto para as prisões, por Bentham, há mais de duzentos anos (FOUCAULT, 2006b), e aplicado nas instituições modernas como a escola – já não assume o lugar de um dispositivo de eficácia.

A ação disciplinar sobre os corpos foi apenas um momento e um aspecto da elaboração de certo modo de subjetividade. Dardot e Laval (2016) ressaltam que “o novo governo dos homens penetra até em seu pensamento, acompanha, orienta, estimula, educa esse pensamento” (2016, p. 325). Verificamos por trás disso uma máquina que funciona por si só e encontra em cada sujeito, em cada adolescente, uma engrenagem pronta a responder às necessidades do conjunto, contudo é preciso fabricar e manter essa engrenagem. O tempo e o espaço, o 'passado' e o 'futuro' são cada vez mais manipulados e condicionados para servir às necessidades do aqui e agora, tornando a experiência vivida do urbano cada vez mais indireta. (KUMAR, 2006).

Consideremos que uma das características da pós-modernidade é a proliferação de situações em que, desde o nascimento, - e o adolescente já tem esta consciência, cada um de nós é interpelado por diferentes dispositivos, instituições e técnicas de informação, de subjetivação e de disciplinamento. Dessa forma, vivemos hoje um empalidecimento da escola como a grande instituição disciplinar (CÉSAR, 2004). Os mecanismos repressores ficaram para trás; o poder deixou de ser exterior aos sujeitos, o aluno é cada vez mais o resultado de suas próprias capacidades e aptidões. (SILVA, 2000).

Ver e ser visto não representa mais um problema a ser solucionado; os muros e as paredes das instituições não são mais necessários para conter o exercício disciplinar das instituições de sequestro porque se pode ser controlado em qualquer lugar e em toda parte. Kumar (2006) faz uma analogia à Disneylândia que existe para ocultar o fato de que ela é o país "real", que toda a América "real" é a Disneylândia, da mesma maneira que as prisões existem para ocultar o fato de que o social em seu todo é carcerário. A Disneylândia é apresentada como imaginária a fim de levar-nos a acreditar que o resto é real. Nessa perspectiva, é imprescindível compreendermos o adolescente como sujeito sócio-cultural.

O movimento de identificações do adolescente

O termo identidade pressupõe um sujeito consciente que remonta à Antiguidade grega, ganha força entre Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, momento em que assiste o nascimento do “indivíduo soberano” e permanece até hoje como ideal na cultura ocidental de um modo geral, impregnado pelas instituições e estrutura de poder da modernidade. Movimento intelectual surgido na segunda metade do século XVIII, o Iluminismo enfatizava a Razão e a Ciência como formas de explicar o Universo. Foi um dos movimentos impulsionadores do capitalismo e da sociedade moderna.

O sujeito daquela época é concebido como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. O homem racional e científico conhecido como sujeito cartesiano. (HALL, 2005). O Iluminismo significou uma ruptura com a Idade Média quando o homem passa a assumir o lugar de Deus como centro do mundo, julgando-se capaz de alcançar a verdade por meios construídos por ele mesmo (CORACINI, 2003).

A partir do momento em que as sociedades foram se tornando complexas, adquirindo uma forma mais coletiva e social, o antropocentrismo foi questionado. O sujeito sociológico reflete esta mudança. Nasce a consciência de que o núcleo interior do sujeito não é autônomo e auto-suficiente. Segundo Hall (2005), a identidade passa a ser formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito, no entanto, ainda possui um núcleo que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo com os mundos culturais exteriores e as identidades que estes mundos oferecem. Ainda segundo esse autor, a identidade, nesse momento, sutura o sujeito à estrutura. A visão pós-moderna provoca o descentramento final do sujeito cartesiano, antes considerado como tendo uma identidade estável e unificada e agora se tornando fragmentado, composto de várias identidades, muitas vezes contraditórias.

Falar sobre a identidade de um grupo social pressupõe-se querer encontrar características capazes de definir o indivíduo ou o grupo social por aquilo que ele tem de diferente com relação aos outros indivíduos. Nesse sentido, guarda-se uma relação de homogeneidade que vai contra a constituição de sujeito cindido, descentrado, inconsciente, habitado pelo outro. (CORACINI, 2003).

Dessa forma, devemos ter o cuidado ao classificar, rotular, caracterizar o adolescente e optamos por falar em movimento de identificações do adolescente, assim como Hall (2005) define, as “identificações”, uma vez que a noção de identidade nos traz a ideia de um sujeito totalizante e homogêneo, que não leva em conta a multiplicidade de discursos e de dizeres que o constituem. As identificações são incessantemente (re)construídas por meio da diferença, por meio da relação com o outro e emergem apenas por momentos, pela porosidade da linguagem. (CORACINI, 2003).

Apesar de o conceito de adolescência (do latim *ad, para+olescere*, crescer: crescer para), ter surgido no início deste século, a questão do jovem como “problema” existe há muito tempo e acompanha toda a evolução da civilização ocidental. (BECKER, 2003). Do ponto de vista do mundo adulto, o adolescente é um ser em desenvolvimento e em conflito e este foi também o discurso científico a respeito da adolescência. Essas teorias, segundo Becker (2003),

defendem a preservação do sistema do qual eles próprios (detentores do discurso científico) se originam como parte dos mecanismos de perpetuação e controle da sociedade capitalista.

O desejo de controle é cultural, próprio do sujeito logocêntrico, cartesiano, consciente, racional (CORACINI, 2003) e ora o sujeito resiste ao poder, ora se assujeita ao mesmo poder do discurso em formação, em uma busca incessante da ‘identidade verdadeira’. Segundo Foucault (1996), o discurso não é a manifestação de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: “é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo.” (CORACINI, 1996, p. 61 e 62).

O questionamento e o conflito que, muitas vezes, explodem no adolescente são perigosos, então, essas ameaças são enclausuradas em um período da vida do indivíduo, aplicando-lhes o rótulo de ‘crise normal’; de outra maneira, a adaptação às regras vigentes podem ser entendidas como a “cura”, ou a “resolução da crise” do sujeito adolescente. As instituições sociais, como a escola, têm como objetivo maior a manutenção do sistema ideológico do qual fazem parte. Esforçam-se para mostrar toda a grandiosidade do mundo adulto, de que modo se comportar para entrar nesse mundo da melhor maneira possível a fim de que estejam todas as contradições sob controle. O desejo de controle é cultural, próprio do sujeito logocêntrico, cartesiano, consciente, racional. (CORACINI, 2003).

Falar em identidade implica em compreender um deslocamento com relação à racionalidade moderna, nos revelando a complexidade que envolve o sujeito, constituído pela falta, pelo desejo de completude, pelo desejo de querer ser inteiro (no caso do adolescente, a fase adulta), desejo que o move em busca da verdade. E a verdade está ligada a sistemas de poder que a produzem e apoiam e, também, a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem (ECKERT-HOFF, 2003, p. 272). Nesse sentido, Foucault (1979) afirma que a verdade não existe fora do poder ou sem poder; ela é reproduzida nele, graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder, ou seja, em nossa sociedade, a fase adulta representa o regime de verdade, seus discursos são acolhidos como verdadeiros, os adultos tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

As teorias sobre a adolescência, de modo geral, qualificam-na como uma fase intermediária de vida, na qual o jovem se prepara para ser adulto; uma época de ajustes em todas as áreas de sua vida e de luta pela emancipação dos pais, o que implica uma redefinição de si mesmo (SALLES, 1995).

Como o adolescente, em muitas situações, ainda não está moldado pelos dogmas e conceitos considerados, pelo mundo adulto, como verdades inabaláveis, se rebela contra determinados valores, estigmas, preconceitos e (con)tradições que lhe tentam impor.

Entretanto, é notável que após certa idade, a tendência é que o adolescente se acomode, como se fosse esse seu “dever social”. (BECKER, 2003). O sujeito não escapa à sujeição pela ordem do simbólico e pelo poder, além de ser interpelado pela ideologia.

Nessa perspectiva, Coracini (2003) sublinha que o sujeito não é totalmente livre nem tampouco assujeitado e determinado, mas se move entre a incompletude e o desejo de ser completo, marcado pela ilusão de ser a fonte entre o si mesmo e o outro que o constitui. Ora este adolescente será o adolescente rebelde, ora estará tranquilo na sua zona de conforto. Assim, Coracini (2003) nos propõe compreendermos identidade não como um conjunto de características congeladas que nos diferenciam uns dos outros, mas como um processo que não acaba nunca, que está o tempo todo se modificando e que constitui a complexidade do sujeito.

Na década de 1960, a contracultura pós-guerra explodia trazendo uma verdadeira revolução pelo mundo. No Brasil, chegou com menos intensidade, mas com grande caráter de contestação cultural e política, na qual muitos jovens se lançaram. A ótica pela qual se via o adolescente era de que este era transgressor, irresponsável, descontraído, contestador de normas. Contudo, estudos realizados nas décadas de 1970 e 1980, após a valorização da imagem do adolescente, mostram que o jovem, atualmente, compartilha dos valores sociais, aceitando-os, muitas vezes, sem questionar as normas e as regras sociais. (BECKER, 2003).

As instituições sociais como a escola têm como objetivo maior a manutenção do sistema ideológico do qual fazem parte. Esforçam-se para mostrar toda a grandiosidade do mundo adulto e dentre demais técnicas, o modo de se comportar para entrar nesse mundo da melhor maneira possível. (BECKER, 2003). O questionamento do adolescente não tem sido apenas reprimido, a sociedade tem manipulado o adolescente com suas ilusões e prazeres imediatos, de tal forma que o conflito morra antes de surgir.

O poder disciplinar mantém sob controle a vida, as atividades, o trabalho, e de um modo geral, os prazeres e as infelicidades do indivíduo. (CORACINI, 2003) E ainda, sobre a verdade Foucault (1979) afirma que a verdade não existe fora do poder ou sem poder, ela é produzida no mundo graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade ao acolher certos tipos de discurso e os faz funcionar como verdadeiros (FOUCAULT, 1979)

A partir da Revolução Industrial o jovem passa a adquirir sua formação e treinamento profissional fora da família tornando-se independente dela. Becker (2003) observa que a autoridade paterna perde a consistência e converte-se em autoritarismo; com a desintegração da família patriarcal, o adolescente perde sua principal fonte de identidade, sem que ela seja substituída. Dessa forma, o sujeito adolescente, inserido no contexto sócio histórico, sofrerá

influências dado que toda representação se constrói a partir das experiências pessoais bem como das experiências dos que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos. (CORACINI, 2003).

Especialmente após a segunda Guerra Mundial, a adolescência passou a receber novos olhares; transformou-se em excelente mercado de consumo, por outro lado, as desigualdades sociais se tornaram ainda mais gritantes. Becker (2003) denuncia que milhões de jovens, tanto das grandes cidades como no interior são marginalizados pela sociedade, chamados de “menores”, são deficientes físicos e mentais simplesmente por causa da miséria.

De acordo com Coracini (2003), não é preciso descartar a pertença social, ao contrário, ela é a própria origem da heterogeneidade subjetiva. O adolescente é formado por e no olhar do outro que começa a constituí-la, nela incrustando sistemas simbólicos bem como sentimentos contraditórios não-resolvidos e inscritos em seu inconsciente para toda a vida. A identidade é definida historicamente e, embora este sujeito esteja sempre clivado, ele vivencia a sua identidade como se ela estivesse unida e resolvida. (CORACINI, 2003).

No Brasil, do período colonial até metade do século XX, predominaram concepções sobre a criança e o adolescente como objetos de proteção. Hoje temos a recente valorização da adolescência em um movimento que vem consolidando a concepção de adolescentes como sujeitos de direitos. Podemos observar no artigo 227 da Constituição Federal, a garantia:

[...] à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2012).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, situa a adolescência entre os 12 anos de idade completos e os 18 incompletos, mas a forma como o conceito de adolescência se difunde na sociedade e se confirma a partir da definição do termo pelos dicionários de uso comum, em que ideias de “crise”, “instabilidade”, “desequilíbrio” e “turbulência” (QUIROGA, VITALLE, 2013) tornam-se referências, em que os indivíduos nessa fase irão ancorar sua identidade, projetando-a para a fase adulta.

Como ressalta Coracini (2003, p. 25), “o mundo é linguagem e nós somos linguagem”, ou seja, a linguagem nos constitui e somos constituídos de significados carregados pela linguagem que neste caso representam as imagens tradicionais da adolescência, perpetuadas pelas práticas de poder instituídas e construídas socialmente nas instituições contemporâneas capitalistas, a fim de reproduzir e preservar a modernidade e o chamado sujeito moderno. A

autora ainda salienta que o sujeito não escapa à sujeição pela ordem do simbólico e pelo poder, além de ser interpelado pela ideologia.

Esse sujeito não é totalmente livre nem tampouco assujeitado e determinado, mas “se move entre a incompletude e o desejo de ser completo, marcado pela ilusão de ser a fonte entre o si mesmo e o outro que o constitui”. (CORACINI, 2003, p. 273). O desejo de completude do adolescente se reflete nas imagens que se associam às transformações do mundo no cenário econômico e político (neoliberalismo) e nos remetem à ideia de “responsabilidade” sobre si, sobre seu próprio futuro, preservação de valores morais.

Sobre isso, segundo Hall (2005, p. 11), “a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade”. O autor ainda argumenta que projetamos a nós próprios nossas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os parte de nós. Isso significa que, além do adolescente exteriorizar-se no mundo social que o cerca, até mesmo modificando-o, ele também será reflexo desse meio. Dessa forma, o sujeito adolescente é dividido, convive com vozes conflitantes e reprime consciente e inconscientemente grande parte desses conflitos por não ter controle sobre suas identificações (CORACINI, 2003).

É na adolescência que começamos a ter a consciência e a liberdade das escolhas, sendo um aprendizado interminável. Kumar (2006) acrescenta, que a era pós-moderna é um tempo de opção incessante onde todas as tradições tem alguma validade. Há uma explosão de informações, o advento do conhecimento organizado, das comunicações mundiais e da cibernética, o pluralismo de nossa época é, ao mesmo tempo, o grande problema e a grande oportunidade. A confusão e a ansiedade passam a ser estados dominantes de espírito e o adolescente tem sofrido estes males. Becker (2003) complementa que o adolescente, frente às suas primeiras e inúmeras escolhas sente-se confuso e angustiado diante de uma imagem negativa que carrega.

Por isso, há uma enorme necessidade de pertencer a um grupo onde o adolescente procura conforto junto aos companheiros, a fim de padronizar suas ideias. (BECKER, 2003). Contudo, as opções e preocupações parecem tender a ser mais individuais que coletivas. Nesse sentido, Dardot e Laval (2016) pontuam que a ação coletiva tem se tornado mais difícil, porque os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação; cria-se assim um abismo entre os que desistem e os que são bem-sucedidos, minando a solidariedade e a cidadania.

Em relação à "realidade virtual", podemos considerar que os opostos sujeito/objeto, público/privado, perdem todo o significado e se fundem. Kumar (2006) diz não haver segredo, nenhuma vida interior, nenhuma intimidade. Tudo, inclusive, o sujeito "se dissolve

completamente em informação e comunicação". Nessa direção, Hall (2005) afirma sobre a globalização que “quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global [...] mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem “flutuar livremente”. (2005, p. 75)

Considerações finais

É necessário romper o círculo vicioso criado pela disciplinarização dos sujeitos, uma das faces do processo da organização escolar.

Nossa pesquisa segue, buscando respostas e confirmação de hipóteses tais como: Podemos ensaiar novas formas de pensamento, novas formas de organização, sendo conscientes que se não podemos escapar desse poder disciplinar que opera em nós um assujeitamento? (VEIGA-NETO, 2007). Embora as instituições escolares desempenhem funções de sujeição, elas podem também desempenhar funções e desenvolver ações genuinamente libertadoras?

Os vários discursos que enunciam a adolescência, seja associado ao consumo, às tecnologias, ou aos perigos, como uma ameaça ou um problema social, estão permeados pelas práticas de poder instituídas socialmente. Compreender o adolescente, inserido na escola, é apreendê-lo como sujeito sócio-cultural, que possui suas particularidades e diferenças, retirando a visão homogeneizante e uniforme, recobrando noções estereotipadas de aluno.

Dessa forma, para compreender o adolescente, sujeito de nossa pesquisa é preciso que se tenha perspectivas bem mais amplas que as tradicionais e que se saiba que não existe uma adolescência, mas várias; mesmo dentro de uma mesma sociedade, a adolescência pode assumir variadas formas. Fatores sociais, culturais, familiares e pessoais levam o adolescente a assumir ideias e comportamentos completamente diferentes. É importante que se reconheça, nos conflitos e no comportamento do adolescente, o confronto cultural e ideológico mediante uma civilização em crise.

Referências

BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. São Paulo-SP: Brasiliense, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320 p.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. 2004. (Tese de doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Campinas-SP, 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 4 ed. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 14. ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2006b.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-moderna**: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Tradução Ruy Jungmann *et al.* 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O discurso pedagógico. In: **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

QUIROGA, Fernando Lionel; VITALLE, Maria Sylvia de Souza. O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico. **Physis Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro-RJ, v. 23, n. 3, p. 863-878, 2013.

SALLES, Leila Maria Ferreira. A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 94, p. 25-33, 1995.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) **O sujeito da educação**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

O DOMÍNIO DA TECNOLOGIA DO LER E ESCREVER COMO PRÁTICA SOCIAL

Naubia de Souza Machado (UEMS)³⁶
Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)²

Introdução

Este artigo de cunho bibliográfico, resultante de pesquisa de mestrado em andamento, tem por intenção delinear alguns conceitos de alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O interesse pela temática surgiu durante o acompanhamento pedagógico dos professores que ministram aulas na turma da EJA (Educação de Jovens e Adultos), 2ª fase do Ensino Fundamental.

O estudo toma como base para o referencial teórico, autores como Freire (1983 e 2002), Freitas (2007), Kleiman (2003), Schwartz (2013), Soares (2003 e 2005), dentre outros que discutem concepções de alfabetização e letramento na Educação de jovens e adultos.

O estudo está estruturado em três tópicos. O primeiro, denominado “Conceituando as concepções de Alfabetização e Letramento”, aborda os estudos e concepções de alfabetização e letramento, aprofundando os estudos sobre letramento de Tfouni (2005), Soares (2003 e 2005), Kleiman (2003) e Freire (1983). O segundo tópico tem como título “A Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, traz um breve histórico do processo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, oportunidade em que utilizamos como base teórica principal, os estudos de Gadotti (2008) e do educador e filósofo Paulo Freire (1983 e 2002), assim como sua visão de educação e processos de alfabetização de jovens e adultos.

O terceiro e último tópico, intitulado “Paulo Freire e a Alfabetização de Jovens e Adultos: Muito Além de Um Método”, constitui um relato da teoria pedagógica de Paulo Freire, que busca recuperar a integração e indissociabilidade das concepções de alfabetização e letramento.

1. Conceituando as concepções de alfabetização e letramento.

³⁶ É graduada em Pedagogia (2008), pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba/ MS, e Especialização em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Paranaíba/ MS (2010), atualmente aluna regular do mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. E-mail: naubiakampos@gmail.com

² Possui Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP/Campinas (2009). Doutora em Letras (UNESP/Assis (2002). Docente do Programa Scrito-Sensu em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: silvaneafreitas@hotmail.com.

Ao falarmos em alfabetização podemos relacionar a palavra ao ato de ensinar a ler e escrever. Como explica Tfouni (1995),

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. (TFOUNI, 2005, p. 9)

Nesse sentido, podemos afirmar que a alfabetização está ligada ao processo de aquisição individual da leitura e da escrita e que tem um fim, e pode ser descrita por meio de objetivos instrucionais. Nesse processo, o indivíduo é responsável pela assimilação dos conteúdos, os quais fazem parte do universo escolar, assim lê-se e escreve-se como tarefa meramente escolar. Ainda de acordo com Tfouni (2005, p. 17), “a alfabetização é definida principalmente em termos mecânicos e funcionais.”

No sentido etimológico, alfabetizar significa “levar a aquisição do alfabeto”, o que reduz o termo a uma estratégia mecânica, articulada com a habilidade de codificar e decodificar grafemas e fonemas somente. (SCHWARTZ, 2013, p. 24)

Desse modo, Tfouni (2005, p. 18) explica que “o ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, e ignoram-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e a escritura são necessárias e nas quais serão efetivamente colocadas em uso. ”

Schwartz (2013) afirma que o conceito de “alfabetizado”, permite múltiplas interpretações, já que para alguns o termo alfabetizado significa dar conta da leitura de um pequeno texto, seja de um bilhete, seja de um nome de rua; já para outros, é fundamental a inserção na cultura escrita e nos usos que dela se faz, não é só decodificar, mas é preciso levar em consideração às funções da escrita.

Soares (2000, p. 19) ao referir-se ao termo alfabetizado diz, que “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.”

Já Freire (1998) traz uma visão mais abrangente do termo alfabetização, o educador afirma que está associado à leitura de mundo, já que linguagem e realidade estão entrelaçadas, pois a compreensão do texto requer a percepção das relações existentes entre a escrita e seu contexto sócio histórico. Assim, fica evidente por que “apenas” a habilidade de codificar e decodificar um sistema arbitrário não é suficiente para atender a complexidade do conceito de alfabetização. O conceito de alfabetização, para Freire (1998), refere-se à habilidade de ler e escrever enquanto prática social.

O processo ensino/aprendizagem do ato de ler e escrever acontece ao longo de toda a vida, não tendo idade determinada para que isso aconteça. Trata-se de ir em direção a um

objetivo que não é fixo, linear, mas se move, modifica-se, envolvendo níveis de complexidade crescentes.

Apesar de nos ser tão pouco familiar o termo alfabetismo, o termo oposto a analfabetismo, como ressalta Soares (2005, p. 29), designa o “estado” ou a “condição” que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Assim, afirma Soares:

Na verdade, só recentemente esse termo tem sido necessário, porque só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a ao seu viver, transformando assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia. (SOARES, 2005, p. 29).

O alfabetismo, assim é entendido como um estado ou uma condição, que não se refere a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos analisando esses comportamentos, Soares (2003) os caracterizam em duas grandes dimensões: a dimensão individual e a dimensão social. Para a autora:

Quando se focaliza a dimensão individual, o alfabetismo é visto como um atributo pessoal, referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e escrita. Quando, ao contrário, se focaliza a dimensão social, o alfabetismo é visto como um fenômeno cultural, referindo-se, a um conjunto de atividades sociais, que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita. (SOARES, 2005, p. 30).

Em busca de superar as práticas de alfabetização pautadas em um ensino tradicional, sem relação dos conteúdos trabalhados com as práticas sociais, na década de 1980, surge o termo letramento, que, como esclarece Soares (2003), vem da tradução da palavra inglesa literacy, tendo assumido aqui no Brasil o seguinte significado:

[...] literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2003, p. 17).

Em consonância a esses estudos e na ampliação das necessidades sobre a leitura, temos algumas reflexões como,

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Kleiman isenta dessas conotações, os sentidos dados por Paulo Freire à alfabetização, que a vê como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento,

desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo em um processo real de democratização da cultura e da libertação. (FREIRE, 1980, apud KLEIMAN, 1995, p. 16).

Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), que denota condição, estado, fato de ser. Advinda do inglês, a palavra literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. De acordo com Soares (2003, p. 16), “[...] implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.” (SOARES, 2003, p. 16).

Em outras palavras, do ponto de vista individual, o ato de aprender a ler e escrever, deixar de ser analfabeto, ou tornar-se alfabetizado, proporciona condições para que o sujeito em constituição de identidades adquira a “tecnologia” do ler e escrever, o que lhes permite participar ativamente nas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, do letramento.

O surgimento do termo letramento se deu a partir de uma nova realidade social em que não mais bastava apenas ler e escrever. Como destaca Freitas (2007), o letramento surgiu mediante a constatação de que não basta o saber ler e escrever o código, necessário é saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz.

Quanto a essa mudança na maneira de considerar o significado de acesso à leitura e à escrita no Brasil, Freitas (2007) explica que é o resultado de fatos “novos”, surgindo assim, novas ideias a respeito desses novos fenômenos, que nos leva à necessidade de criar novos vocábulos ou nomes para se denominar determinados assuntos.

Fato que demonstra mudança na maneira de considerar o significado de acesso à leitura e à escrita no Brasil, o que demonstra bem essa mudança é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados, que antes considerava analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome, mas que nas últimas décadas é a resposta à pergunta “saber ler e escrever um bilhete simples.”

Nessa perspectiva, passamos a entender que

O letramento é um fenômeno de cunho social, e salienta as características sócio-históricas ao se adquirir um sistema de escrita por um grupo social. Prática que visa relacionar os usos e as funções atribuídas à escrita à organização dos grupos na sociedade, focalizando as consequências socioculturais, políticas e/ou cognitivas do recurso à palavra escrita. (FREITAS, 2007 p. 03).

Passando da verificação de apenas habilidade de codificar o próprio nome, passou-se a verificar a capacidade de usar a leitura e a escrita visando à prática social. Evidenciando mesmo

que de forma modesta, a busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever.” (SOARES, 2003).

Sobre os níveis e condições de letramento, essa autora afirma que

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social economicamente, mas vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se de práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2003, p. 24).

Assim, sabemos que todo indivíduo possui, de alguma forma, níveis de conhecimento mesmo antes da alfabetização em sentido estrito. Isso foi muito bem descrito por Paulo Freire:

O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. (FREIRE, 1979, p. 20).

Nesse sentido, conforme (Vóvio e Souza 2005), as pessoas teriam suas práticas de leitura e escrita delimitadas por configurações singulares, dependentes de suas histórias de vida, das práticas e atividades de que tomam parte em seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se dedicam e, de modo mais abrangente, ao contexto sócio-histórico que emoldura sua existência.

Em relação aos estudos sobre letramento, sabemos que esses

[...] não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social, mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos. (TFOUNI, 2005, p. 21).

De acordo com essas definições, optamos, em nossa pesquisa, por utilizar o termo letramento para análise e investigação do discurso de jovens alunos da EJA sobre a importância do letramento, visto que os indivíduos participantes da dissertação de mestrado em andamento do mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul com o título provisório: “O discurso dos jovens alunos da EJA sobre o letramento”, estão em processo de alfabetização e participaram durante toda sua trajetória de vida de práticas sociais de leitura e escrita.

2. A educação de jovens e adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um tema que chama a atenção de muitos estudiosos e educadores, pois diz respeito à oportunidade de jovens e adultos trabalhadores para superar suas condições precárias de vida que estão na raiz do analfabetismo. Voltar a estudar, para esses cidadãos, significa resgatar um direito fundamental, de acordo com a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

A educação de jovens e adulto (EJA) é uma modalidade do ensino fundamental e médio, que possibilita a oportunidade para muitas pessoas que não tiveram acesso ao conhecimento científico em idade própria, propiciando-lhes condições para iniciarem e /ou dar continuidade aos seus estudos.

É, portanto, uma modalidade de ensino que visa a garantir um direito àqueles que foram excluídos dos bancos escolares ou que não tiveram oportunidade de frequentar uma escola. Existem diversos fatores que não possibilitam a alfabetização no período da infância. Para Gadotti (2008), as nossas altas taxas de analfabetismo são decorrentes da nossa pobreza.

O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego... Isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação... não há analfabetismo. Quando tudo isso vai bem, a educação vai bem. Isso significa ainda que o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido apenas por meio de programas educacionais. Eles precisam vir acompanhados de outras políticas sociais. (GADOTTI, 2008, p. 11).

Muitas vezes, o indivíduo sente necessidade de melhorar suas condições de vida e se inserir no processo de escolarização, então procura a EJA, que é oferecida em escolas públicas.

Em termos de acesso a essa modalidade, a legislação educacional da Lei nº 9.394/96 (LDB), define que a idade mínima para o ingresso nos cursos de educação de jovens e adultos é de 15 anos completos para o ensino fundamental e de 18 para o ensino médio.

Reverendo a história da Educação no Brasil, em relação à educação de jovens, adultos e idosos, verificamos que as conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988, na qual esse tipo de ensino passou a ser reconhecida como modalidade específica da educação básica. No conjunto das políticas educacionais brasileiras, estabeleceu-se o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive, aos que a ela não tiveram acesso na denominada idade própria.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN), lei nº 9.394 de dezembro de 1996, garante, além da educação regular (Ensino Fundamental e Médio), a Educação de Jovens e Adultos. Em seu capítulo II, artigo 37º, estabelece que a educação de jovens adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio em idade regular. No parágrafo primeiro da LBDN, temos a definição de que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam concluir os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Em virtude da lei, nas últimas décadas, os sistemas e as redes de ensino foram chamadas à responsabilidade de implantar a modalidade e os estabelecimentos educacionais passaram a organizar suas propostas educativas supostamente voltadas ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagens dos jovens e adultos.

Embora essa modalidade de ensino seja oferecida gratuitamente e garantida pela legislação, isso não quer dizer que atenda às exigências específicas. A educação é complexa, ainda com muitas dificuldades em relacionar teoria e prática.

Cabe aqui ressaltar que a EJA no Brasil, surgiu como alternativa à qualificação de mão de obra, com vistas ao atendimento da demanda industrial, em que sua principal função era a de formar indivíduos que agissem como “máquinas”, sem nenhum senso crítico. Naquela época, a única proposta de educação que formasse cidadãos críticos foi desenvolvida pelo educador Paulo Freire, que foi dilacerada pelo regime militar. Inúmeros programas da EJA educação de jovens e adultos, após a experiência Freireana, foram desenvolvidos, mas não eram valorizados por parte dos governantes, pois a esses importava a formação de mão de obra e não o conhecimento adquirido.

Para Freire (1983), a educação deveria corresponder a formação ampla do ser humano, denominada por ele de preparação para a vida, com formação de valores, atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois “não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser”. (FREIRE, 2002, p.193).

Na opinião de Gadotti (2008, p. 11), “Um governo que assume compromisso com a justiça social e pretende desenvolver o país de forma sustentável precisa dar prioridade ao cidadão mais excluído, que é o analfabeto adulto.” Sendo assim, o país não pode resolver seus problemas sem equacionar devidamente os problemas de educação. Não há países que tenham

encontrado soluções para os problemas educacionais sem equacionar devida e simultaneamente a educação de jovens e adultos e a alfabetização.

3. Paulo Freire e a alfabetização de jovens e adultos: muito além de um método

Paulo Freire, nascido em Setembro de 1921 (Recife) e falecido em maio de 1997 (São Paulo), considerado até os dias de hoje como um dos maiores, se não o maior, educador brasileiro. No dia seguinte à sua morte, a Folha de São Paulo, na primeira página do caderno Cotidiano (03/05/1997) elegia-o como o “Criador da Pedagogia do Oprimido”, método de alfabetização de adultos.

No entanto, identificar Paulo Freire com um método de alfabetização de adultos é incoerente, caso seja atribuído a método o sentido restrito que essa palavra tem no vocabulário pedagógico. Tendo em vista que “método, no campo da educação e do ensino, sempre foi entendido como modo de proceder, como conjunto de meios para orientar a aprendizagem em direção a um certo fim, como sistema que se deve seguir no ensino de um conteúdo”. (SOARES, 2005, p. 118).

Se método de alfabetização for considerado dessa forma limitada, entendemos que não é adequado afirmar que Paulo Freire criou um método de alfabetização, uma vez que ele criou muito além de um método. Criou uma concepção de alfabetização, no panorama de uma também nova concepção de educação. Uma concepção de educação como prática da liberdade, educação como conscientização. Não apenas uma concepção de alfabetização como método analítico- sintético de ensinar a ler e escrever, mas uma concepção de alfabetização como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo, a posição social e lugar do homem na sociedade.

Na perspectiva de Paulo Freire, o processo de alfabetização de adultos, por ser um ato de conhecimento

[...] demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador- educando; educando- educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nessa perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem. (FREIRE, 2002, p. 58-59)

Assim aprender a ler e escrever se faz uma oportunidade de reflexão e ação humana, oportunidade para que homens e mulheres percebam o que realmente significa dizer a palavra. Freire (2002, p. 59) afirma que “Dizer a palavra, em sentido verdadeiro, é o direito de expressar-

se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar.” Portanto, não é um método de alfabetização que Paulo Freire cria, é uma concepção de alfabetização, com o fito de transformar o material com que se alfabetiza, o objetivo pelo qual se alfabetiza.

Inicialmente, uma alfabetização que transforma o material com que se alfabetiza, em vez de *Evas e uvas, tijolos e favelas*, parte do meio em que o alfabetizando vive, mas não se trata apenas de selecionar palavras do universo vocabular dos alfabetizandos. Nessa proposta, Paulo Freire procura selecionar palavras do universo vocabular dos alfabetizandos, que atendam a uma sequência adequada de aprendizagem das relações fonema- grafema, entretanto não são selecionados quaisquer palavras: selecionam-se aquelas carregadas, de significado social, cultural, político e vivencial. Na verdade, não apenas palavras geradoras, mas temas geradores.

Em segundo lugar, uma concepção de alfabetização que transforma o objetivo com que se alfabetiza: alfabetização não apenas para aprender as técnicas do ler e escrever, mas alfabetização como tomada de consciência, como meio de superação de uma consciência ingênua e assim a conquista de uma consciência crítica.

Finalmente, uma concepção de alfabetização que transforma as relações sociais, nessa concepção, o alfabetizando é considerado não como aluno, porém como participante de um grupo; o alfabetizador toma o papel de um coordenador de debates e a interação entre coordenador e participante considerada não como aula, mas como diálogo. O próprio espaço em que se alfabetiza é alterado, não apenas uma sala de aula, no entanto o Círculo de Cultura.

Em síntese, uma concepção de alfabetização que transforma as relações sociais em que se alfabetiza, assume e respeita o alfabetizando como sujeito ativo que carrega experiências e sabedoria, que vive e sofre um lugar social. É a política e a filosofia da conscientização. Na visão de Freire há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo que deve ser respeitada, é o homem e somente ele capaz de transcender:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1983, p. 43).

Conclui-se que a Proposta Paulo Freire de alfabetização não é, na verdade a proposta de um método no sentido restrito da palavra, mas uma nova concepção de alfabetização que revoluciona até então as concepções em circulação. Uma prática pedagógica, de propostas pedagógicas que se põe a serviço de um projeto de construção de um novo homem, de uma nova sociedade. De uma pedagogia que é “do oprimido”, mas também “da esperança”.

Considerações finais

Levando-se em conta o que foi observado, as concepções aqui reunidas sobre alfabetização e letramento, teve o único objetivo de ordenar e sistematizar a reflexão sobre as diferentes definições desses processos. Entretanto, acreditamos ser impossível separar o inseparável, assim como caracteriza a teoria Pedagógica de Paulo Freire, proposta que mais plenamente buscou a integração e provou a indissociabilidade entre alfabetização e letramento. Já não basta a mera aquisição da “tecnologia” do ler e escrever, mas sim, a sua inserção nas práticas sociais de leitura e escrita.

Assim ao adentrarem às turmas da EJA da primeira e segunda fases podemos observar sujeitos não alfabetizados que fazem uso da leitura e da escrita. Mesmo sem dominar essas tecnologias, eles usam de estratégias por reconhecer a importância e a necessidade de seus usos no cotidiano, pois não querem sofrer prejuízos da exclusão e que, neste sentido, conquistam a dignidade social que lhes é negado por não serem indivíduos alfabetizados nos padrões convencionais. Entendemos que a leitura e a escrita são instrumentos básicos para o ingresso e a participação plena na sociedade letrada em que vivemos, que nem sempre é oportunizada para todos.

Por fim, buscamos com nossa pesquisa em andamento, ressaltar com o discurso do jovem aluno da EJA, a importância do letramento como meio de inserção do sujeito como agente transformador da realidade social em que se encontra, pois munido de práticas sociais da leitura e da escrita estará habilitado a interferir em sua realidade social.

Referências

BRASIL. **PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao_vigente_EJA.pdf, Acesso em 25 de junho de 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Silvane. **Letramento, identidade e diversidade**. Letra Magna, vol. 6, p.1-15, 2007.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

KLEIMAN, Angela (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Paz, 1995.

SCHAWRTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

VÓVIO, Cláudia; SOUZA, Ana Lúcia, **Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento**. In: KLEIMAN, Angela; MATENCIO, MARIA (orgs), **Letramento e Formação do Professo**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

REFLEXÕES SOBRE O TEXTO DRAMÁTICO EM UM LIVRO DIDÁTICO

Tony Robson Seglia Gouvea (PGEDU/UEM/ Paranaíba – tonygouvea@outlook.com)
José Antonio de Souza (UEMS/Paranaíba – joseantonioms@msn.com)

Introdução

Desde o século VI a.C, arte dramática ocidental tem estado a serviço da humanidade representando modos de vida, costumes, interesses e até mesmo a religiosidade. O teatro perpassa séculos, atravessa culturas e impõe-se como expressão de vida, mas ele é, antes de tudo uma arte. E a arte teatral inicia-se com um texto, o texto dramático, elemento primeiro e base necessária para que a arte seja expressa em sua plenitude, no palco.

Na escola, o texto dramático também dá mostras de sua importância em força e expressividade. A diferença é que aí o interesse é outro: conhecer e refletir acerca do texto e sua estrutura, isto é, analisá-lo enquanto produto de produção escrita, em determinado período, por alguém com interesses muitas vezes alinhados a seu tempo. E como tal, nos três anos finais da Educação Básica (Ensino Médio), o texto dramático figura entre os conteúdos propostos pelo Livro Didático (LD) de Língua Portuguesa no que diz respeito à Literatura.

Neste sentido, pretendemos neste artigo traçar uma breve discussão sobre o texto dramático e sua representação no LD e, também, buscar respostas para às seguintes questões: a) Quantos textos dramáticos aparecem em no LD de Língua Portuguesa do Ensino Médio? b) Quais são estes textos? c) De quê forma eles aparecem?

Cumpre-nos esclarecer que este trabalho apresenta parte dos resultados preliminares, encontrados até aqui em nossa pesquisa de mestrado e que, portanto, ainda são provisórios, podendo sofrer algumas alterações no decorrer da pesquisa. Quanto à questão metodológica, faremos em um primeiro momento uma breve apresentação da história do teatro na Europa e no Brasil, considerando os estudos de autores como Heliadora (2008); Magaldi (1986) e (2004); Prado (1999), entre outros. Logo depois, trataremos sobre o próprio LD, sua história no Brasil como suporte ao professor no processo de ensino e os panoramas atuais sobre as políticas públicas dos programas do Livro Didático em âmbito governamental, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No que tange à análise dos textos dramáticos, usaremos as obras da coleção “*Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*” (CEREJA, W. R.; VIANNA, C. A. D.; CODENHOTO, C. D. 2016, vol. 1, 2 e 3), adotadas pelas escolas da Educação Básica (anos finais do Ensino Médio) da cidade de Quirinópolis, situada ao sudeste do estado de Goiás. Nossa análise será expositiva-descritiva, pois não pretendemos aqui, e nem podemos fazê-lo, indicar quais textos dramáticos deveriam aparecer ou não no Livro Didático analisado, pois entendemos que nosso papel, enquanto pesquisadores, no caso deste trabalho, é apenas o de elencar as obras que compõem o Livro Didático, apresentando-as e discutindo seu papel tanto como obra de arte como objeto de estudo escolar pragmático.

1. Teatro: breve apresentação

Laborar acerca do teatro e seu significado não constitui objeto simples, uma vez que palavra teatro pode ser entendida de várias formas, a depender do contexto e do período em que ela é proferida. Além disso, outros termos, apesar de diferentes, podem trazer à baila uma série de dúvidas muito pertinentes. É o caso de *drama*, *texto dramático*, *arte teatral*, *representação*, entre outras expressões utilizadas para tratar o gênero em questão. Mas, afinal, o que é teatro? Em princípio, podemos considerar o teatro enquanto uma obra de arte com finalidade de representação em um determinado lugar para determinado público, mas teatro tem pelo menos duas acepções muito bem esclarecidas e fundamentais: o imóvel em que se realizam espetáculos e uma arte específica, transmitida ao público por intermédio do ator (Magaldi, 1986, p. 7). Portanto, quando dizemos que vamos ao teatro, certamente estamos nos referindo ao espaço físico, construído com moldes específicos voltados para a representação. Por outro lado, a arte

expressa neste mesmo espaço físico também recebe o nome de teatro. A esse respeito, Heliadora (2008, p. 7) expõe que

O teatro é, de um lado, uma atividade, uma forma de arte, na qual as pessoas representam um acontecimento vivido por personagens, e, de outro, o lugar onde essa atividade acontece; tanto a arte quanto seu local são muito antigos e, como irmãos, se desenvolvem juntos. É uma imitação. Nós apreciamos essas imitações tanto pelo modo de elas serem executadas, em aparência e acabamento, como pelo fato de as pessoas, os objetos e os acontecimentos por elas apresentados ampliarem nosso conhecimento.

Então, o teatro é a um só tempo arte e lugar onde essa arte é expressa, e como vimos na afirmação de Heliadora (2008), enquanto arte, o teatro é uma imitação, personagens imitam pessoas e, seja pela forma como são feitas essas imitações ou pelo que elas representam é que elas são tão apaixonantes.

Com efeito, uma vez delimitada a questão do significado da palavra, faz-se justo abordar o problema da composição, isto é, abordar como o espetáculo teatral é formado. Neste tocante, Sábato Magaldi (1986, p. 8), aponta que

No teatro dramático ou declamado, [...] são essenciais três elementos: o ator, o texto e o público. O fenômeno teatral não se processa sem a conjugação dessa tríade. É preciso que um ator interprete um texto para o público, ou, se se quiser alterar a ordem em função da raiz etimológica, o teatro existe quando o público vê e ouve o ator interpretar um texto.

Todo espetáculo teatral é constituído destes três elementos básicos e indissociáveis. Há um texto, chamado de texto dramático, já que sua função é sempre representativa, ou seja, ele é escrito apenas com a finalidade de ser representado enquanto arte e por isso tem estrutura direcionada a esse objetivo, como o uso das rubricas, por exemplo, que são as indicações de o que o ator deve fazer e em que momento. Há atores que representam personagens e interpretam a história contada pelo texto dramático e, por último, mas não menos importante, o público, para quem a obra é apresentada.

Embora a arte dramática esteja, muitas vezes, ligada à realidade, enquanto releitura, não quer dizer que ela retrata puramente a realidade, mas os temas dramáticos estão de um modo ou outro sempre ligados a temas reais dos seres humanos, suas paixões, crenças, dores, etc. Por isso ela é, digamos assim, uma arte social, e a realidade ou o meio em que ela foi produzida influem em como ela será apresentada ao público, assim como o modo pelo qual ela é apresentada pode influenciar nos comportamentos humanos. Isso implica dizer que

A arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção de mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da

própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte. (CANDIDO, 1980, p. 20).

Acredita-se que o teatro tenha nascido na antiga Grécia, em finais do século VI a.C. Naquele tempo, as peças eram apresentadas durante os festivais em louvor ao deus Dioniso, deus do vinho e do teatro. Estes festivais chegavam a acontecer até quatro vezes ao ano, contudo os festivais da Lenéia e da Dionísia Maior são os de principal interesse entre os teóricos, pois são creditados a eles o nascimento da comédia e da tragédia, respectivamente.

Nesses festivais, as apresentações eram feitas por um coro de cem homens regidos por um corifeu, espécie de regente deste coro, e que catavam ditirambos, hinos em louvor a Dioniso. Os ditirambos geralmente cantavam os feitos ligados ao deus do vinho, por isso era natural que em suas letras aparecessem frases do tipo “Dioniso fez” ou “Dioniso é o maior”, sempre alocados em terceira pessoa. Porém, um dia, não se sabe o porquê, um corifeu chamado Thespis decidiu pronunciar “Eu fiz...”, passando-se assim pelo próprio deus em forma de diálogo com um novo corifeu que assumira seu lugar. Nasce assim a representação por meio da imitação, agora há um ator assumindo o papel de uma personagem. Thespis foi, assim, o primeiro ator:

Como no teatro cada personagem fala em sua própria pessoa, dizem que Thespis, um famoso corifeu, certo dia se vestiu como Dioniso e, em vez de dizer ‘Dioniso fez...’ passou a dizer ‘Eu fiz...’, transformando-se assim no primeiro *ator* (ator = o que age) e passando a dialogar com o novo corifeu que o substituiu como novo líder do coro. (HELIODORA, 2008, p.16). Grifos da autora.

Mais tarde, o teatro grego foi tomando forma e adquirindo novos parâmetros. Apareceram o segundo e o terceiro atores, criações de Ésquilo e Sófocles, respectivamente. Diferentemente de seu início, os lugares onde as peças eram representadas também foram ganhando novas formas e assegurando lugar para um público cada vez maior. Havia a arquibancada, que era feita em forma de trapézio ou um semicírculo e, no centro, ficava a orquestra. Uma das construções mais antigas e representativas que se tem conhecimento é o do teatro de Epidauro, onde podiam sentar-se, de acordo com Heliadora (2008, p. 21) até 17 mil pessoas.

Com a tomada da Grécia Antiga pelo Império Romano, chegou-se a pensar que a cultura grega fosse dizimada, contudo, diferente disso, os romanos mantiveram muito dela, adaptando, inclusive, os nomes de deuses gregos para nomes romanos. Entre os elementos culturais que foram mantidos está o teatro que, apesar de uma nova roupagem e interesse distinto, estava vivo. Em Roma, as peças eram diferentes, pois apresentavam temas sempre ligados à violência. Muitas vezes, nas apresentações, eram utilizados escravos e homens condenados à morte no papel de personagens que deveriam morrer na história e eram assassinados de verdade, assim,

essas peças se transformavam num verdadeiro show de batalhas sangrentas. E o público adorava. Com efeito, isso mudaria com a chegada e imposição da religião católica no Estado romano. A Igreja não aceitava que tanta violência fosse utilizada como forma de diversão e, pela primeira vez, o teatro é proibido.

Quase três séculos depois, de maneira um tanto incongruente, a mesma Igreja que havia proibido as encenações teatrais, em Roma, traz de volta o teatro para dentro dos templos católicos. Explica-se: naquele período, muitos dos devotos eram analfabetos e a Igreja via nas encenações uma maneira mais amena para que esse público entendesse a palavra divina. Eram produzidas, então, peças sempre ligadas a trechos bíblicos, relatando a vida e a morte de Jesus e seus apóstolos e santos. Mas, novamente, com medo de que as peças tomassem lugar do objeto principal, a missa, a Igreja proibiu o teatro sob seu teto. Isso fez com que a arte fosse disseminada por toda a Europa de forma diferente.

Bem é verdade que a Europa não tinha delimitados como conhecemos hoje os seus territórios. Por isso, na Península Itálica, por exemplo, havia muitos dialetos diferentes, e isso impedia que houvesse a apresentação de peças em um idioma definido. Mas foi exatamente esse problema que gerou uma solução extraordinária para a formação do teatro atual: surgiu a *Comédia del'arte*, grupo de atores que viajavam por toda a península em carroças fazendo suas apresentações. Na *Comédia del'arte*, as personagens eram fixas, isto é, havia vários enredos, mas as personagens que participavam desses enredos eram as mesmas. As personagens eram fixas, mas os atores não, o que possibilitava que fossem feitas várias apresentações ao mesmo tempo, em diferentes pontos da península.

Outra importante contribuição da *Comédia del'arte* foi a imposição de formas fixas para as apresentações, o que caracterizaria um novo modelo de teatro.

Depois, o teatro foi tomando lugar em outros lugares da Europa. A Itália, agora país, cria o *palco italiano*, onde a arquibancada, diferentemente do modelo grego, ficava de frente ao palco. Na Inglaterra, nasce o palco elizabetano, com edifícios próprios constituídos de lugares diferentes para as diferentes classes sociais. Na França, assim como foi na Inglaterra, com William Shakespeare, os temas passam a ser mais voltados aos comportamentos humanos, e nasce Molière, o grande nome do teatro francês. Na Espanha, tomam conta as comédias. O país vivia o *século do ouro* e surgem seus principais autores, como Lope de Vega e Pedro Calderón de la Barca com a *comedia de capa y espada*. O teatro estava em franco desenvolvimento em toda a Europa. E no Brasil ele estava apenas começando.

O teatro brasileiro nasceu à sombra da religião católica, de acordo com Prado (1999, p.19). Quando a arte teatral surgiu em terras *brasilis*, assim como acontecera na Europa, ela

muito tinha a ver com a religião. É certo que na Grécia e Roma Antigas os deuses eram outros, mas ainda assim a arte dramática era uma arte ligada à religião. Depois da era cristã romana, por onde o teatro passou sua missão primeira era evangelizadora, por isso com o Brasil não poderia ser diferente.

Devemos a um padre jesuíta, José de Anchieta, os primeiros escritos deste gênero em terras brasileiras, contudo, não podemos e nem devemos tentar encontrar nas obras do padre as melhores características de um texto dramático. José de Anchieta tinha apenas uma preocupação: catequizar os nativos indígenas e os europeus que aqui estavam com fins colonialistas, portanto, muito pouco lhe interessava preocupar-se com a estrutura do texto. Isso pode ser notado na falta de unidade de seus textos, até mesmo no que é mais básico, o idioma, pois seus textos chegavam a empregar os três idiomas que lhe eram próximos, o castelhano, uma vez que ele nasceu nas Ilhas Canárias onde este era o idioma oficial, o português, que ele aprendeu durante os anos em que estudou em Coimbra, e o tupi, língua indígena que ele adquiriu durante o processo de catequização dos índios.

Mas não crucifiquemos nosso jesuíta por isso. Até porque, de acordo com as circunstâncias em que ele se encontrava, usar os três idiomas, em um único texto, constituía até mesmo uma necessidade. Além disso, ele usava o português com diálogos entre os comuns à língua como o era com o espanhol, mas se houvesse um diálogo entre indígenas ele usava o tupi, e isso é naturalmente plausível. O que não era plausível é o fato de que em uma de suas obras, *Na festa de São Lourenço*, o índio tamoio Aimbiré dá uma lição de moral, em castelhano, a Décio e Valeriano (Magaldi, 2004, p.21). Neste ponto da peça, em uma só cena, há um indígena representante do mal, já que os índios tamoios haviam se juntado aos franceses contra portugueses e espanhóis, durante o processo de colonização, dando lição de moral contra a soberba de dois antigos imperadores romanos que se julgavam acima de Deus.

Incongruente que um índio fale em castelhano, naquelas circunstâncias, a um romano, mas para o momento e finalidade, necessário. Anchieta tinha muitos pendores literários em relação à composição de um texto dramático, mas isso não inviabiliza ou nega a contribuição de sua obra para o florescimento da arte teatral em solo brasileiro. Ao escrever seus autos, por mais que estes tivessem tão somente o objetivo evangelizador, ainda assim eram textos dramáticos, e como tal merecem nossa atenção como os primeiros escritos desse gênero, no Brasil.

O século XVII foi de um vazio no que tange à arte teatral no Brasil. Não há informações concretas de textos que tenham sido escritos e representados naquele período. Vez ou outra surge a notícia de uma festa comemorativa com encenações, encenações escolares, mas nada

que justifique um acentuado esforço por abordar a dramaturgia brasileira daquele século. Não obstante, no século seguinte, XVIII, aparece aquele que é considerado o mais antigo poeta brasileiro a publicar uma obra, além de ser nosso primeiro comediógrafo, Manuel Botelho de Oliveira (1637 – 1711). Porém, ambas as informações padecem de muitas dúvidas e discussões entre teóricos. Sua principal obra, *Música do Parnaso*, trazia sim poemas que bendiziam os encantos da terra brasileira, todavia, havia poemas escritos em latim, espanhol, italiano e português, ou seja, ele representou em sua obra a sua própria formação, que era europeia. Agrega-se a isso que suas duas obras dramáticas, *Hay amigo para amigo* e *Amor, Engaños y Celos*, que compõem *Música do Parnaso*, foram escritas em espanhol e em moldes característicos da escrita hispânica. Veja o que considera Magaldi (2004, p. 25) a respeito de Manuel Botelho de Oliveira:

Considerado o primeiro comediógrafo brasileiro. Foi ele o mais antigo poeta do país a editar suas obras, o que não deixa de ser uma curiosidade histórica. Nenhuma boa vontade, contudo, nos autoriza a incluir o autor em nossa literatura dramática. As comédias foram escritas em espanhol, observando modelos hispânicos, e não parece que tenham sido representadas. O gênero que lhes foi atribuído (descante cômico reduzido em duas comédias) negaria até a pretensão de que se destinassem ao palco.

Depois de Manuel Botelho de Oliveira, outros autores surgiram com afincado dramático. É o caso de Claudio Manuel da Costa, poeta que se aventurou pela dramaturgia. Mas foi a peça *Antônio José ou o Poeta e a Inquisição*, de Gonçalves de Magalhães, apresentada em 13 de março de 1838 no Rio de Janeiro, que lançou a primeira obra essencialmente brasileira e com assunto nacional. Naquele tempo, o Brasil já passava por um período de bonança em relação aos melhoramentos trazidos por D. João VI, a partir de 1808. E o teatro também recebeu melhorias e começou a destacar-se em solo brasileiro. Em um tempo em que a grande maioria dos atores eram portugueses contratados pela Coroa, surge o jovem aprendiz de ator João Caetano, que viria a ser nosso primeiro ator brasileiro. Quando do lançamento de *Antônio José ou o Poeta e Inquisição*, João Caetano já era experiente o bastante, e ficou a cargo de sua companhia a representação da peça.

Ainda durante o Romantismo, surgiria um de nossos maiores autores dramáticos de todos os tempos, Martins Pena. Martins Pena foi o fundador da comédia de costumes, filão rico e responsável pela maioria das obras felizes que realmente contam na literatura nacional (Magaldi, 2004, p.42). Com obras como *O noviço* e *O juiz de paz na roça*, Martins Pena deu voz ao único gênero teatral originalmente brasileiro.

Depois dele vieram vários outros autores, tais como Artur Azevedo e Oswald de Andrade, que em 1937 publica *O rei da vela*, obra que só seria encenada trinta anos depois, em

1967. Surgiram também novas companhias teatrais, como o Teatro de Arena e o Oficina. Contudo, ainda que essas companhias sejam autenticamente brasileiras, elas escolhiam, muitas vezes, obras estrangeiras para encenar, até que o governo brasileiro decidiu implantar a lei nomeada de 2x1, em que as companhias brasileiras eram obrigadas apresentar até duas peças brasileiras para cada encenação de uma peça estrangeira.

Em 1943, o grupo intitulado *Os comediantes*, com direção de Ziembinski, encenam a obra *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues, que será um marco da renovação do teatro brasileiro, sendo por isso merecedor de muitos prêmios e da preocupação analítica de muitos críticos literários, tanto da época do lançamento como agora.

A lufada renovadora da dramaturgia contemporânea partiu de *Vestido de Noiva* – não se contesta mais. Nelson Rodrigues conheceu de súbito a glória teatral e a repercussão transcendeu os limites do palco, imanando-se ele a outras artes. Talvez, em toda a história do teatro brasileiro, nenhuma outra peça tenha inspirado tantos artigos, tanto elogios, um pronunciamento maciço dos escritores e dos intelectuais. (MAGALDI, 2004, p. 217).

O apontamento de Magaldi (2004) expõe bem o significado do lançamento de *Vestido de Noiva* para a época, e nos permite dizer o quanto essa obra é importante ainda nos dias de hoje, apesar de nosso teatro, ao que parece, ter entrado novamente em recesso, ou melhor, em processo de mudança, acompanhando muito mais os musicais americanos.

Ainda que de maneira simplória e até com algumas lacunas, nessa primeira parte de nosso trabalho, tentamos expor um pouco do que foi a história do teatro. Na segunda parte, veremos um pouco sobre o livro didático, nosso objeto de atenção e que preparará terreno para a discussão da terceira parte, que abordará o texto dramático no livro didático.

2. O livro didático no Brasil: um olhar em retrospecto

Não temos interesse em apontar todas as questões que perpassam o livro didático no Brasil; muito menos diminuir seu valor e sua utilização, colocando-o em situação de descartável, pois reconhecemos o quanto o LD é importante para o processo ensino/aprendizagem em ambiente escolar. Pretendemos relatar de maneira bastante breve como o LD chegou ao Brasil e tratarmos mais precisamente do LD de Língua Portuguesa, dentro do qual há o conteúdo de Literatura, nosso objeto de estudo.

“O Estado Brasileiro está intimamente ligado aos livros didáticos durante praticamente todo o Período Republicano” (Silva, 2012, p.817). A afirmação de Silva (2012) a respeito de como o livro didático (LD) é tratado no Brasil, diz muito sobre a forma como este material é importante para o nosso meio educacional. Seja por fins políticos, econômicos ou ideológicos,

o governo brasileiro sempre acompanhou de perto a produção e a distribuição do LD em todo o território nacional. Desde 1808, quando da chegada da família real portuguesa ao Brasil até os dias atuais, muitos programas sobre o LD foram implantados com diversas finalidades como veremos a seguir.

Em 1808, quando D. João VI veio para o Brasil e trouxe consigo boa parte da nobreza, da corte, artistas, também trouxe consigo a preocupação em como prover educação para os filhos destes. Culturalmente, como já se sabe, esse foi um período de muita relevância para o país. No que tange à educação, foram criadas escolas e, na década de 30 do século XIX, foi criada aquela que viria a ser uma das escolas mais elitizadas e respeitadas do país, a escola D. Pedro II, que tinha como objetivo atender à classe mais elitizada do Brasil. Elitizada e de estrutura cultural europeia, isto é, uma sociedade que apesar de estar em terras brasileiras acompanhava a cultura europeia, principalmente a francesa.

Assim, uma vez que a imprensa editorial brasileira ainda engatinhava, e por isso não reunia condições de publicar obras em larga escala, decidiu-se por importar da França os manuais didáticos, em língua francesa, ou traduzidos diretamente do francês para o português, para que fossem utilizados no processo de ensino, aqui no Brasil. E essa situação durou muitas décadas, ainda mais com a expansão comercial brasileira vinculada à exportação cafeeira. Contudo, quando a bolsa de valores de Nova Iorque entra em colapso, em 1929, e todo o mundo entra em uma grande recessão econômica, que ficaria conhecida como “a grande depressão”, os resultados também foram vistos no Brasil. Isso inviabilizava que o governo continuasse comprando materiais importados da França, que tinham tido uma importante alta em seus preços. É aí que surge uma nova situação.

Em 1930, os livros didáticos passam a ser assinados por autores nacionais e publicados em larga escala, o que economicamente era muito viável. Essa nacionalização do LD foi sem dúvida um dos marcos mais importantes para a nossa educação. Tínhamos, então, livros preparados por brasileiros a serem utilizados por brasileiros. Por outro lado, havia uma questão no mínimo estranha: os autores que assinavam as obras didáticas a serem utilizadas no Brasil geralmente eram celebridades que muito pouco ou nada tinham a ver com a área do saber pela qual ele respondia. É o caso de Olavo Bilac, reconhecido autor de livros de leitura, cursou Medicina e Direito (na verdade não concluiu nem um nem outro); Carlos Laet, um dos autores de antologia para o ensino de Português era engenheiro-geógrafo e bacharel em Ciências Físicas e Matemáticas. (SOARES, 1996, p.60).

Por serem celebridades no universo intelectual brasileiro, esses autores respondiam pela elaboração dos conteúdos programáticos de cada área do saber, ainda que eles não tivessem

formação para tanto. Esse constituía um ponto negativo e que se manteria ainda por algum tempo.

Em 1937, logo depois da instauração do chamado Estado Novo, o governo, que, segundo ele próprio, queria frear o avanço comunista no país, decide fiscalizar vários objetos e entidades de interesse público, entre os quais está o livro didático e assim é criada, em 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha como subordinadas as comissões estaduais do livro didático. Seu papel era controlar política e ideologicamente a produção e a distribuição do LD no país. Podemos notar aqui um forte teor político, sendo que a preocupação do governo, em mãos de Getúlio Vargas naquele momento, era muito mais voltada para assuntos de ideologia política que para a educação em si. Mas não podemos deixar de dizer que de qualquer forma esta é a primeira vez que, de maneira mais séria e objetiva, um órgão exclusivo para o trato com o livro didático é criado.

Outro fato que não poderíamos deixar de pelo menos mencionar é o de que os livros produzidos no Brasil a partir de 1930 chegariam a ser utilizados por até 50 anos, tendo várias reedições. Tal fato nos provoca a pensar em como estes materiais, depois de algum tempo de uso, já não condiziam com a realidade na qual ele estava inserido, o que de uma maneira ou outra implicava em perdas para os alunos e para os professores.

Somente a partir dos anos 1960, os livros didáticos passam a ser escritos por profissionais formados nas áreas pelas quais responderiam. Agrega-se a isso que nesse período o Brasil passava por um processo de democratização em todas as suas áreas, o que fez com que classes antes impedidas, por uma questão econômica, de frequentar a escola tivessem acesso à educação formal. Houve então a necessidade de barateamento do material didático para que dessa forma ele pudesse ser distribuído a todos que estivessem frequentando o universo escolar. Para tanto, o governo, por meio do Banco do Brasil, subsidiou a produção de livros didáticos. Até aqui, como vimos, a produção e a distribuição do livro didático foram de responsabilidade exclusiva do governo.

Durante a Ditadura Militar, outros órgãos ligados ao LD foram desenvolvidos, mas não existia preocupação menos controladora que a de Getúlio Vargas. Logo no início do regime militar, foi criada a Campanha Nacional de Ensino, e em 1966 foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). A esse órgão era dada a responsabilidade de “incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos”. (MUNAKATA, 1997, p. 49).

Mas é nos anos 1970 que ocorre algo diferente do que acontecera até o momento, quanto ao papel do governo na produção e distribuição do livro didático. Pela primeira vez o governo passa a produzir obras didáticas em coedição com o setor privado (Silva, 2012, p. 809), o que transformaria o livro didático em um valioso produto comercial, e a regularização dessas parcerias fica a cargo do Instituto Nacional do Livro e, mais tarde, da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). Em 1985, ocorre a maior de todas as mudanças: intencionando universalizar o uso do livro didático em todo o território nacional, nasce o PNLD.

O PNLD, atualmente, funciona, de maneira sintética, da seguinte forma: de três em três anos os livros didáticos que concorrem ao edital são avaliados por uma comissão e é produzido um catálogo com resenhas de cada uma das coleções aprovadas para participar das edições trienais do PNLD. Esse catálogo é produzido por professores/pesquisadores de universidades públicas brasileiras e também por professores do ensino básico. Depois de produzidos estes catálogos, por meio do guia do livro eles são apresentados aos professores que trabalham diretamente na educação básica, e estes ficam responsáveis pela escolha da coleção que será utilizada nos próximos três anos.

É indiscutível a importância do PNLD para a educação brasileira. Os livros adotados pelos professores de cada unidade escolar, apesar de que há um consenso para que as obras sejam escolhidas de maneira a atender toda a área de um estado, são distribuídos de maneira gratuita aos alunos. Isso faz com que milhares de alunos cujas famílias poderiam não ter condições de adquirir os livros didáticos, especialmente dada a eventual condição econômica, não abandonem a escola.

Por outro lado, o PNLD trouxe consigo alguns pontos a serem revistos. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) é um dos maiores compradores de livros do mundo, e isso gerou o interesse muito mais mercadológico do que educacional. Assim, tanto as empresas brasileiras como as estrangeiras, que vieram tentadas pelo grande potencial de lucro, visam a atender ao que pedem os editais do PNLD muito mais para terem suas obras aceitas que para promover uma educação de qualidade. E é no tocante ao conteúdo, mais precisamente ao texto dramático apresentado no livro didático, que pautaremos nossas próximas páginas.

3. O texto dramático no livro didático

Para nossa pesquisa de mestrado analisamos as três obras que compõem a coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* de autoria de William Roberto Cereja, como autor principal, e Carolina Dias Vianna e Christiane Damien como coautoras. Os três exemplares são relativos às três séries finais da educação básica (1º, 2º e 3º anos do Ensino

Médio). Nossa pesquisa visa identificar quais textos relacionados ao gênero dramático podem ser encontrados dentro dessas três obras, de que forma eles aparecem (se integral ou de maneira fragmentada), as informações que os acompanham, bem como as atividades relacionadas a eles. Neste último item daremos maior atenção à sua funcionalidade, se essas atividades têm finalidade de interdiscussão com o gênero e com o texto em si, ou se só compete a elas a questão interpretativa.

Ao falarmos da funcionalidade das questões que acompanham o texto, queremos na verdade observar o quanto estes textos e essas atividades levam o aluno a uma reflexão pautada em sua realidade. Isso por entender que toda arte é social, assim, ela serve como elemento de reflexão e, portanto, uma vez que um texto está inserido em uma obra didática, o que se espera é que ele atinja sua função social.

Devemos lembrar que este artigo não é o resultado pronto de nossa pesquisa de mestrado, que tem os temas supracitados como foco. Na verdade, ele está longe disso. Este trabalho é, na realidade, formulado a partir de alguns apontamentos descobertos por nós até o momento, mas que, por seu caráter ainda inconcluso, podem ainda sofrer alterações ou até mudança de posicionamento de acordo com as leituras que fizemos e que temos empreendido, constantemente.

Quando começamos esta pesquisa, algumas hipóteses foram levantadas: por exemplo, imaginamos que os textos escritos em prosa e em verso (nesse caso a poesia e não o texto dramático em verso) seriam aqueles que tomariam mais páginas dos conteúdos literários das obras analisadas. Em sua obra *Panorama do teatro brasileiro*, Sábato Magaldi parece dar sustentabilidade a esta nossa visão, pois, para o autor

Ninguém, infelizmente, nos ensinou a amar o teatro brasileiro. Enquanto, nas escolas, nos transmitem o gosto pela poesia e pelo romance, nenhum estudo é feito da literatura dramática. As histórias literárias relegam o plano inferior, frequentemente desprezível, a produção teatral. (MAGALDI, 2004 p. 12).

Talvez pelo fator econômico, estes dois gêneros (poesia e romance) sejam mais viáveis de leitura, no livro didático, que o dramático. A poesia, na grande maioria das vezes aparece de maneira integral. O romance, não sendo possível que apareça de maneira integral, aparece pelo menos um capítulo ou um fragmento completo. Já no caso do drama, por ser formado a partir de diálogos, toma muito espaço, e isso levaria ao uso de muitas páginas. Por outro lado, o fato de a poesia e o romance terem tido um sucesso muito mais estrondoso que o drama no Brasil, pode ser para os autores um fator de escolha na hora de decidir quais textos farão parte da obra. Não estamos aqui observando fatores ideológicos, até mesmo porque este não é nosso foco, mas se o fizéssemos, possivelmente encontraríamos explicações plausíveis.

Com efeito, algo chamou muito a nossa atenção. Geralmente, as coleções que abordam dentro do livro de Língua Portuguesa os conteúdos de Literatura, e até mesmo naqueles que são especializados somente nessa área, o texto dramático aparece três vezes: a primeira, no livro relativo ao primeiro ano do Ensino Médio, quando se quer apresentar o gênero dramático: aparece um texto apenas a fim de explicitar as características deste gênero. No livro de segundo ano, quando se inicia o estudo do Romantismo no Brasil, aparece, de forma muito simplória e sem considerar as características que o tornam um de nossos principais autores, a obra de Martins Pena, resumida a um pequeno trecho de *O noviço* ou de *O juiz de paz na roça*. E no livro do terceiro ano, também de forma bastante simplificada, aparece um pequeno trecho de *Vestido de noiva*, de Nelson Rodrigues e se menciona a grandiloquência do autor, mas sem muita explicação.

Temos consciência que, via de regra, essa não é uma lei e, portanto, nem todos os livros dirigidos à arte literária seguirão esses pressupostos. Mas temos consciência também de que isso, não raras vezes, acontece. Porém, o que nos chamou a atenção na coleção por nós analisada, e de maneira bastante positiva, foi o feito de já nos primeiros capítulos aparecerem trechos com os subtítulos *Gênero Dramático* e *Texto Teatral*. Isto nos chamou a atenção porque, na grande maioria das vezes, essa distinção não é traçada. Há uma grande diferença entre o gênero dramático, composto de textos que obrigatoriamente devem ser encenados para serem tratados como dramas e o texto teatral, que é aquele texto escrito com as características relativas ao gênero, mas que podem ou não ser representados no palco. Talvez estes sejam escritos apenas com fins literários, o que não os empobrecem.

Na continuidade de nossa pesquisa de mestrado, abordaremos com mais afinco e profundidade sobre estes textos e as atividades que o acompanham, mas, por enquanto, tratamos este artigo apenas como um exercício de elucidação e direcionamento para o restante de nosso trabalho.

Considerações Finais

Desde que surgiu por volta do século VI a. C, o teatro ocidental tem sido aclamado em várias partes do mundo por seu poder de verossimilhança com a realidade. Diferente da poesia que precisa de um eu lírico e do romance, que precisa de um narrador, e, portanto, a história contada deve ser imaginada pelo leitor, o teatro é feito de diálogos entre personagens reproduzidos por atores alocados bem de frente ao público, dando assim maior verossimilhança à história.

Por essa característica de expressão realística, ainda que ficcional, o teatro foi utilizado ao longo do tempo tanto como fonte de entretenimento, ou com outras finalidades, até mesmo como de imposição religiosa. É o caso dos cultos de adoração a Dioniso na Grécia Antiga, ou das peças encenadas a partir de textos bíblicos em igrejas de toda a Europa, ou no processo de catequização dos nativos indígenas do Brasil. Seja por uma ou outra razão, o teatro sempre esteve presente entre nós.

Não obstante, nas escolas, o teatro tem um espaço resumido a encenações de festas de fim de ano, ou outras datas comemorativas em que alunos fazem pequenas apresentações. No livro didático, grande fonte de transmissão de conhecimento tanto para o aluno quanto para o professor, que está em constante processo de aprendizagem, o teatro e o texto teatral aparecem muito raramente, de maneira a explorar pequenos trechos fragmentados de grandes obras. Não se vê um estudo mais analítico diferenciando o texto dramático em prosa do texto dramático em verso, como é o caso de *O pagador de promessas*, de Dias Gomes, no primeiro caso; e de *Morte e vida severina: ou auto de natal*, de João Cabral de Melo Neto, no outro. Ficam à sombra da criação teatral grandes nomes de nossa literatura, como Cláudio Manuel da Costa, ainda no período árcade, Arthur Azevedo, Dias Gomes, Oswald de Andrade, Ariano Suassuna, entre tantos outros.

Com efeito, como mencionamos anteriormente, não pretendemos aqui tecer apenas críticas ao livro didático e aos conteúdos que o compõem, mas almejamos mostrar o quão rica nossa cultura dramática é e pode continuar sendo, desde que haja um olhar mais terno para essa literatura.

Referências

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*. 6 ed. – São Paulo: Editora Nacional, 1980.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. A. D.; CODENHOTO, C. D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2016a. 1 v.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. A. D.; CODENHOTO, C. D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2016b. 2 v.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. A. D.; CODENHOTO, C. D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2016c. 3 v.

HELIODORA, Barbara. *O teatro explicado aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao teatro*. 3 ed. – São Paulo: Ática, 1986.

MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. 6 ed. São Paulo: Global, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: https://www.academia.edu/3763517/Produzindo_livros_didáticos_e_paradidáticos.

PRADO, Décio de Almeida. *História concisa do teatro brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do Livro Didático no Brasil. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v.37, n.3, p. 803 – 821, set. / dez. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade .

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.2, n.12, p. 52-63, nov. / dez. 1996.