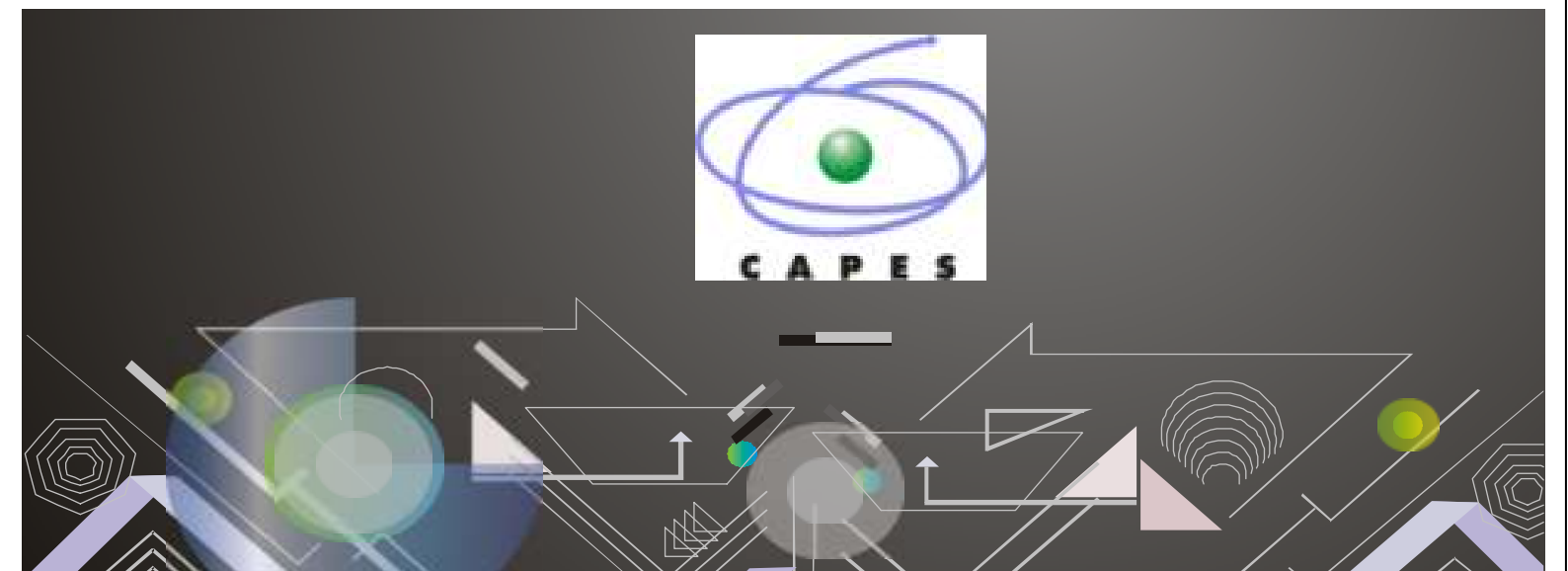




**SIE** **XII Seminário  
Internacional de Educação**  
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: SIGNIFICADOS E  
TENDÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO  
16 a 18 de junho de 2010

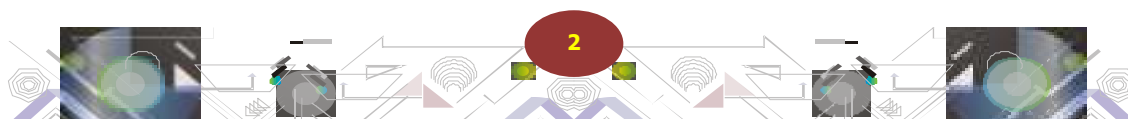


**ASSOCIAÇÃO PRÓ-ENSINO SUPERIOR EM NOVO HAMBURGO - ASPEUR  
UNIVERSIDADE FEEVALE**

**SIE** XII Seminário  
Internacional de Educação  
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: SIGNIFICADOS E  
TENDÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO  
16 a 18 de junho de 2010



**NOVO HAMBURGO - RIO GRANDE DO SUL - BRASIL  
2010**



## EXPEDIENTE

### **Presidente da Aspeur**

Argemi Machado de Oliveira

### **Reitor da Universidade Feevale**

Ramon Fernando da Cunha

### **Pró-Reitora de Ensino**

Inajara Vargas Ramos

### **Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação**

Cleber Cristiano Prodanov

### **Pró-Reitor de Planejamento e Administração**

Alexandre Zeni

### **Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários**

Angelita Renck Gerhardt

### **Coordenação Editorial**

Inajara Vargas Ramos

### **Editora Feevale**

Celso Eduardo Stark

Maurício Barth

Gislaine Aparecida Madureira Monteiro

### **DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

Universidade Feevale, RS, Brasil

Bibliotecário responsável: Cássio Felipe Immig – CRB 10/1852

Seminário Internacional de Educação (12. : 2010 : Novo Hamburgo, RS)

Educação e tecnologia: significados e tendências na construção do conhecimento [recurso eletrônico] : [Anais do] XII Seminário Internacional de Educação. - Novo Hamburgo : Feevale, 2010.

Dados eletrônicos : color.

Modo de acesso: <<http://www.feevale.br/seminarioeducacao>>.

**ISSN: 2177-8388**

I. Educação – Congressos. 2. Educação. 3. Tecnologia. I. Título.

CDU 37(061.3)(100)

© Feevale - Os textos assinados, tanto no que diz respeito a linguagem como ao conteúdo, são de inteira responsabilidade dos autores e, não expressam necessariamente a opinião da Feevale. É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

### **UNIVERSIDADE FEEVALE**

Campus I: Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 - CEP: 93510-250 - Hamburgo Velho - Novo Hamburgo - RS

Campus II: RS 239, 2755 - CEP: 93352-000 - Vila Nova - Novo Hamburgo - RS

Fone: (51) 3586.8800 - Homepage: [www.feevale.br](http://www.feevale.br)



## COORDENAÇÕES DO EVENTO

### Promoção

Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes – ICHLA

### Apoio

Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação - PROPI

### Coordenação Geral

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Ennes da Silva

Prof.<sup>a</sup> Esp. Suzete Magali Drumm Koste

### Comissão Organizadora

Prof.<sup>a</sup> Me. Denise Sant`anna Bündchen

Prof.<sup>a</sup> Me. Márcia Blanco Cardoso

Prof. Me. Marcelo Ritzel

Cristiane Straginski

Janaina Regra

Jéssica da Silva Ely

Milena Morena Gehlen

Silvia Manique de Castilhos

### Comissão Científica

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Ennes da Silva

Prof.<sup>a</sup> Me. Denise Sant`anna Bündchen

Pro.<sup>a</sup> Me. Márcia Blanco Cardoso

Prof. Me. Marcelo Ritzel



**Comissão de avaliadores:**

Prof. Dr. Alexandre Ramos Lazzarotto  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Castilhos de Araujo  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Regina Quaresma da Silva  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dinora Tereza Zucchetti  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Perez Gonçalves De Moura  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geraldine Alves Dos Santos  
Prof. Dr. Joao Carlos Jaccottet Piccoli  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juracy Ignez Assmann Saraiva  
Prof. Dr. Luiz Antonio Gloger Maroneze  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lurdi Blauth  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magali Mendes De Menezes  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magna Lima Magalhaes  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarete Fagundes Nunes  
Prof. Dr. Norberto Kuhn Junior  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Brandalise Scherer Bassani  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina De Oliveira Heidrich  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Portella Montardo  
Prof. Dr. Valdir Pedde

---

**Bem-vindo ao PDF interativo do  
XII Seminário Internacional de Educação  
16, 17 e 18 de junho de 2010**

As indicações de "Avançar", "Voltar", "Sumário" e "Capa", irão conduzi-lo às partes que lhe interessam no arquivo. Utilize-as para navegar pelo documento. São somente elementos visuais, não aparecerão na impressão. Caso prefira, utilize as teclas "*Page Up*" ou "*Page Down*" para retornar ou prosseguir.

Se houver a necessidade de fazer uma impressão, opte somente pelas partes que lhe interessam, fazendo a seleção das páginas nas opções de impressão.

Este arquivo está formatado no tamanho A4.  
Não desperdice papel, a natureza agradece.



## APRESENTAÇÃO

O **XII Seminário Internacional de Educação** - "Educação e Tecnologia: significados e tendências na construção do conhecimento" tem, por finalidade, criar um espaço de reflexão, produção e de circulação de conhecimentos e saberes sobre os desafios da educação, frente às transformações culturais e tecnológicas, na contemporaneidade. Como afirma Levy,

É preciso reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista (1999, p.12).

Refletir a partir de uma perspectiva humanista significa, antes de tudo, estabelecer relações entre história, cultura, tecnologia e educação, entendendo, como define Canclini, que, apesar de nos colocarmos cada vez mais como cidadãos globais/globalizados, "ainda existe algo como um desejo de comunidade", e é a partir desse caminho duplo, entre o global e o local, que precisamos pensar a escola, o currículo, o processo de construção de conhecimento, as novas possibilidades de uma aprendizagem cooperativa, facilitada pelo acesso às novas tecnologias.

Nesse processo, precisamos refletir sobre como se estabelecem as relações entre o aluno, um "nativo digital", e o papel do professor nessas novas configurações.

Da mesma forma, precisamos ter clareza de que, se as recentes transformações culturais e tecnológicas parecem ter abolido distâncias, também nos colocam novos problemas, como alerta Levy, ao apresentar o que ele define como o lado negativo da cibercultura: "as sérias questões da exclusão e da manutenção da diversidade cultural, frente aos imperialismos políticos, econômicos e midiáticos" (1999, p.18).

Barbero (1997) e Canclini (1998), ao salientarem a capacidade dos sujeitos de apropriarem-se, interpretarem e reelaborarem os significados das mensagens midiáticas, confere peso maior ao movimento de não passividade que se opera no sujeito, para o qual se dirigem os produtos da cibercultura. Vale aqui lembrar que, onde há poder, há resistência. A subjetivação não é produzida à força, mas implica luta de forças.

Nesse sentido, entendemos que, para fazer frente aos novos desafios para os quais estamos sendo convocados, precisamos pensar numa educação multicultural, que pode ser compreendida como

[...] uma educação para a democracia e a tolerância em mundo que, pela influência dos meios de comunicação, tem, mais do que nunca, a consciência de ser plural; onde os indivíduos, por exigência da economia política, da ciência da solidariedade e da manutenção da paz têm que se relacionar com povos de tradições culturais muito diferentes. (SACRISTÁN, G. in: SILVA; MOREIRA, 1995, p. 106)

Assim, entre inovações, problemas, significações e possibilidades, nos propomos, mediante a possibilidade de refletir sobre os processos tecnológicos que estão imbricados aos de construção de conhecimentos na contemporaneidade, tensionar algumas das diversas relações possíveis entre educação e tecnologia, foco de nosso XII Seminário Internacional de Educação.

Coordenação Geral do XII SIE

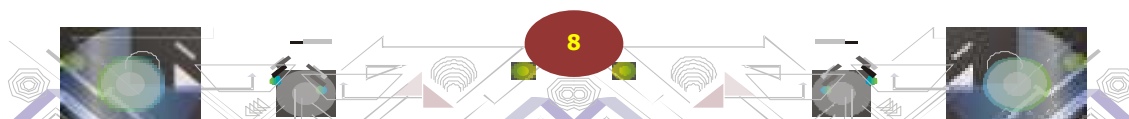


# SUMÁRIO

<b>Linha de Pesquisa - FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>11</b>
APRENDIZAGEM COM MOBILIDADE (M-LEARNING) COMO POSSIBILIDADE(S) NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	12
A METÁFORA DA HOSPITALIDADE E O SOFRIMENTO PSÍQUICO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO DIANTE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS .....	22
DA CRISE DE SENTIDOS DA MODERNIDADE À PRODUÇÃO DO MAL-ESTAR DOCENTE NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES .....	32
DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	43
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: SIGNIFICADOS E TENDÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO .....	53
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CULTURA DA JUVENTUDE BLOGUEIRA.....	61
O PROEJA COMO ESPAÇO DE OUSADIA: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS SOBRE O PERFIL E A FORMAÇÃO DOS DOCENTES.....	69
<b>Linha de Pesquisa - PRÁTICAS E SABERES ESCOLARES NA E.I.....</b>	<b>79</b>
FORMAS PEDAGÓGICAS: RELIGAÇÕES NOS SUPORTES DO COTIDIANO ESCOLAR .....	80
TDAH E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA FACILIDADES E DIFICULDADES: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA .....	92
<b>Linha de Pesquisa - POLÍTICAS PÚBLICAS EM TEMPOS DE MUDANÇA.....</b>	<b>103</b>
A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS: O QUE DIZEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS E CATARINENSES .....	104
A GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E A EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA LEITURA A PARTIR DOS ESTUDOS DE PSICOLOGIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO .....	112
A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO .....	119



CIDADANIA: A VOZ DOS ALUNOS NA PERSPECTIVA DOS CONSELHOS DE CLASSE PARTICIPATIVOS.....	125
LITERATURA: <i>RE(ENCANTANDO)</i> AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	134
NEGRO NO BRANCO: IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL- 2003 A 2007.....	144
O OLHAR DA ESCOLA SOBRE O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA .....	152
PRÁTICAS SÓCIOEDUCATIVAS EM NOVO HAMBURGO/RS: CENÁRIOS E CONCEITOS ....	163
AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR.....	171
PODER LOCAL E SUAS INTERFACES COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ELEVAÇÃO DE ESCOLARIDADE PARA JOVENS E ADULTOS .....	172
<b>Linha de Pesquisa - USO DE DIFERENTES TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA.....</b>	<b>173</b>
A IMPORTÂNCIA DO USO DE DIFERENTES TECNOLOGIAS NA EXPLORAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS .....	174
PROJETO JOVEM PROFISSIONAL FEEVALE: UTILIZAÇÃO DE REDES SOCIAIS NA WEB COMO ESTÍMULO À INTERAÇÃO E AO APRENDIZADO .....	180
UM ESTUDO DAS INTERAÇÕES EM AMBIENTES VIRTUAIS EM EAD: NA CULTURA DA EMERGÊNCIA .....	190
MONITORIA E SIMULAÇÃO COMPUTACIONAL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO NÍVEL FUNDAMENTAL .....	196
<b>Linha de Pesquisa - DIVERSIDADE CULTURAL NA ÁREA DA INFORMAÇÃO.....</b>	<b>197</b>
ESPAÇO-AMBIENTE: CURRÍCULO OCULTO .....	198
<b>Linha de Pesquisa - NOVAS MÍDIAS: LETRAMENTO E LEITURA.....</b>	<b>199</b>
O ATO DE LER E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS .....	200
<b>Linha de Pesquisa - INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>212</b>
COMUNICAÇÃO: ENTRE O REAL E O VIRTUAL, NASCE UM NOVO SUJEITO .....	213
COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	222
EDUCAÇÃO MUSICAL E NOVAS TECNOLOGIAS: O SOFTWARE DE GRAVAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA A CRIAÇÃO MUSICAL DE ADOLESCENTES.....	232

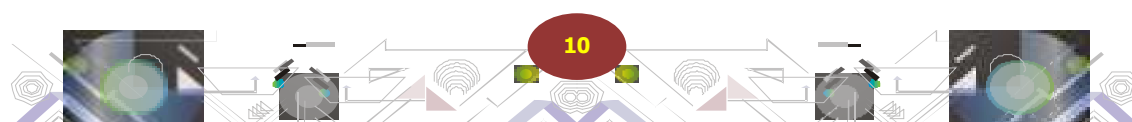




O USO DE TECNOLOGIAS NAS SALAS DE RECURSOS.....	240
O USO DE AGENTES DE SOFTWARE COMO METÁFORA NO COMPORTAMENTO SOCIAL.....	247
LABORATÓRIO VIRTUAL: UMA ALTERNATIVA NO APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	253
<b>Linha de Pesquisa - PSICOLOGIA E PSICOPEDAGOGIA: SUBJETIVIDADE.....</b>	<b>254</b>
INSTITUIÇÕES DE AMPARO A INFÂNCIA: LUGAR DE APRENDIZAGEM?.....	255
SAIA: INTEGRANDO CONHECIMENTOS E PROMOVEDO A INTERDISCIPLINARIDADE ..	265
ALFABETIZAÇÃO: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO, ALEGRIA, DESCOBERTAS E EMOÇÃO .....	273
<b>Linha de Pesquisa - ARTE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....</b>	<b>274</b>
A ESCOLA EM CENA: UM ESTUDO SOBRE JOGOS DRAMÁTICOS, JOGOS DE VERDADE E JOGOS DE LINGUAGEM NAS AULAS DE TEATRO .....	275
A PRODUÇÃO DE SUJEITOS CRIATIVOS NA CONTEMPORANEIDADE.....	284
PROJETO CIRCULAR - AÇÕES COLETIVAS EM ARTE.....	285
<b>Linha de Pesquisa - PROCESSOS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS.....</b>	<b>286</b>
A HISTÓRIA DA COMUNIDADE TAMBÉM É A MINHA HISTÓRIA – TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE CONHECIMENTOS HISTORIOGRÁFICOS CONSTRUÍDOS NA UNIVERSIDADE FEEVALE.....	287
A PRÁTICA DO FUTEBOL NA COMUNIDADE DO OURO COMO PROCESSOS DE INTERAÇÃO SOCIAL E INTERCULTURAL.....	298
A PRÁTICA DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES COM AS CULTURAS E AS TECNOLOGIAS ...	304
A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA GRADE CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ALTERNATIVA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS VOLTADOS AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....	312
JOGOS DE LINGUAGEM DO CAMPO: A TAMINA COMO UNIDADE DE MEDIDA .....	320
MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO: A SUSTENTABILIDADE ESCOLAR.....	327
NARRATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO ETNOMATEMÁTICO .....	333
O ENCONTRO DE CULTURAS E AS TRADUÇÕES DO OUTRO .....	345



O PAPEL DA EDUCAÇÃO COMO ARTICULADORA DE MULTICULTURALIDADES.....	352
OS IMIGRANTES TEUTOS E A EDUCAÇÃO NACIONALIZANTE NO RIO GRANDE DO SUL - DA DIÁSPORA AO ESTADO NOVO .....	363
RUTH GUIMARÃES, UMA EXPRESSÃO PECULIAR.....	374
<b>Linha de Pesquisa - CORPO, SAÚDE E MOVIMENTO .....</b>	<b>380</b>
PLOSIVIZAÇÃO: DADOS DE FALA DE CRIANÇAS COM DESVIO FONOLÓGICO .....	381



## **Linha de Pesquisa**

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES**



## **APRENDIZAGEM COM MOBILIDADE (*M-LEARNING*) COMO POSSIBILIDADE(S) NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Paulo Gaspar Graziola Junior – UNISINOS – [pgraziola@gmail.com](mailto:pgraziola@gmail.com)  
Agência Financiadora: Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq

A crescente necessidade de mobilidade de pessoas, de acesso e troca de informações em qualquer tempo e espaço, de compartilhamento de idéias, de experiências e de conhecimento, além da necessidade de ampliar os tradicionais espaços formais de educação, oportunizam o emprego da emergente aprendizagem com mobilidade (*m-learning*), apoiada pelo uso de Tecnologias Móveis Sem Fio (TMSF), tais como *Personal Digital Assistant (PDAs)*, *palmtops*, *smartphones*, celulares, dentre outros. Este artigo relata resultados de uma pesquisa na qual propus investigar “como as TMSF podem contribuir para práticas pedagógicas numa perspectiva dialógica, colaborativa e cooperativa”. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi estudo de caso – entendendo as práticas pedagógicas com o uso das TMSF no contexto da aprendizagem com mobilidade como o caso a ser pesquisado. Assim, a partir da análise de duas situações de práticas pedagógicas com o uso de TMSF, a primeira com o Grupo de Sistemas de Informação (GSI) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, por meio de observação direta e, a segunda com um grupo de Secretariado da área de Ciências Humanas, da mesma universidade, por meio da efetivação da prática pedagógica, foi possível chegar aos seguintes resultados: os desafios tecnológicos e ergonômicos, além dos fatores “tempo” e “espaço”, podem afetar ou restringir o uso de TMSF nas práticas pedagógicas; as possibilidades das TMSF podem propiciar espaços que permitam uma possível hospedagem (adaptação) dessas tecnologias pelos sujeitos; a importância da mediação pedagógica, numa perspectiva dialógica entre aluno e professor, na qual o professor tem a função de orientador, assumindo a mediação das interações entre aluno-informação-dispositivo-aluno; a necessidade de um planejamento aberto, flexível, que se adapte e respeite fundamentalmente o contexto dos sujeitos envolvidos nesse processo; a influência dessas TMSF nas práticas diárias dos sujeitos, como possibilidade de revisarem e reconfigurarem suas práticas; a importância das questões didático pedagógicas em relação às questões tecnológicas, dando um valor especial às sensações, subjetividades, impressões, desejos e afetos dos sujeitos. Desta forma, esta investigação é um convite à reflexão sobre as TMSF e seu potencial educacional, sem apresentar medidas pontuais e passageiras, soluções imediatas de trabalho que apontam a máquina como centro do processo de aprendizagem. A proposta está fundamentada na interação sujeitos-tecnologia-sujeitos, que viabiliza o processo democrático de produção de conhecimento nas diferentes áreas.

**Palavras-chave:** Aprendizagem com Mobilidade. Práticas Pedagógicas. Diálogo. Colaboração. Cooperação.

### **INTRODUÇÃO**

As mudanças no contexto social e educacional, provocadas pelo constante avanço tecnológico e científico, e as exigências do mercado de trabalho por pessoas mais qualificadas e capazes de aprender a resolver problemas cooperativamente são crescentes.

Poucas Instituições de Ensino têm conseguido vivenciar práticas inovadoras. Essas práticas podem ampliar os espaços para além da sala de aula formal, por minimizar as barreiras impostas pelo tempo e pelo espaço, ajudando na ampliação dos processos de ensino e aprendizagem e na criação de comunidades de aprendizagem. Mas como criar condições para que isto possa ocorrer? Que Tecnologias Digitais (TDs) podem ajudar a melhor aproveitar o tempo que temos? Como propiciar práticas pedagógicas para além do contexto formal físico e presencial? As Tecnologias da Informação Móveis e



Sem Fio (TMSF), aliadas a metodologias adequadas à natureza desse meio, podem representar uma possibilidade de resposta a essas indagações?

As potencialidades da TMSF precisam ser compreendidas e avaliadas para ampliar e melhorar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, os processos de ensino e de aprendizagem.

Por meio da análise das interações dos sujeitos que participaram do estudo, procuramos compreender como eles se relacionam e quais as especificidades dos processos elaborados. Também, as formas pelas quais os sujeitos atingiram os resultados encontrados, e a maneira pela qual se manifestaram os diferentes tipos de interações entre os interlocutores do processo de aprendizagem via *m-learning*.

Novos meios tecnológicos, nesse caso, as TMSF, por si só não se constituem em inovações nos processos de ensino e de aprendizagem, na medida em que a inovação implica na superação de paradigmas. Essa compreensão tem povoado a mente de professores/pesquisadores que se apropriam das tecnologias, utilizando-as de forma crítica, refletindo sobre o que representam no contexto do desenvolvimento humano, das organizações e das sociedades, deslocando a compreensão equivocada de que a tecnologia é a inovação, para compreendê-la como propulsora do surgimento de inovações, as quais surgem no conhecer, portanto no viver e conviver.

A partir da Revisão de Literatura, no qual realizei um movimento de mapeamento da produção do conhecimento acerca das práticas pedagógicas com a utilização de TMSF sob a perspectiva da aprendizagem com mobilidade, entendo que a presente dissertação avança na produção do conhecimento na área, na medida em que foca especificamente na questão que é apresentada como sendo uma das mais frágeis no contexto da aprendizagem com mobilidade, se considerarmos os projetos existentes, que é a questão didático-pedagógica. A presente dissertação se propõe não somente analisar uma prática pedagógica com o uso de TMSF, buscando subsídios para compreender como se configura uma prática com o uso dessas tecnologias, mas, principalmente, se propõe, a partir desses subsídios, construir uma prática numa perspectiva dialógica, colaborativa e cooperativa, analisando esse processo.

Assim, o objetivo geral dessa dissertação consiste em compreender *"como as TMSF podem contribuir para práticas pedagógicas numa perspectiva dialógica, colaborativa e cooperativa"*. Os objetivos específicos são os seguintes:

- Compreender como se configura uma prática pedagógica com o uso das TMSF;
- Compreender como a questão do tempo, do espaço, enfim, da mobilidade, influencia no desenvolvimento de práticas pedagógicas com o uso de TMSF;
- Compreender como se manifesta a interação, o diálogo, a colaboração e a cooperação no contexto das práticas-pedagógicas com o uso de TMSF;
- Compreender como os envolvidos no processo formativo "hospedam" essa tecnologia;
- Compreender as implicações do uso da mobilidade no processo de ensino e de aprendizagem.

Esses objetivos foram perseguidos tendo como base a fundamentação teórica apresentada a seguir.



## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Castells (2005), uma revolução tecnológica centrada nas tecnologias da informação e da comunicação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado. Há um movimento intenso e crescente de redes interativas de computadores, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e simultaneamente, sendo moldadas por ela. Assim, a rápida evolução das tecnologias e das telecomunicações provoca mudanças em todos os setores da sociedade, contribuindo para o surgimento da chamada "Sociedade em Rede". Lemos (2002, p. 147) afirma que "hoje, rede significa uma estrutura telemática ligada a conceitos como interatividade, simultaneidade, circulação e taticidade".

O planeta está imerso numa cultura global que nasce com o advento dos meios de comunicação unidos às TDs. A essa cultura, chama-se Cibercultura. Para Lemos (2002), a cibercultura é a associação da cultura contemporânea às TDs, aliando a técnica à vida social. São os nossos novos modos de vida permeados pela comunicação instantânea, pela rapidez da informação, pela possibilidade de intervenção e criação de novas informações que caracterizam primordialmente a cibercultura. Assim, a cibercultura indica um novo modelo de viver e de se relacionar com o outro. O respeito ao outro se faz imprescindível na cultura de rede, na comunicação, porque ninguém se comunica sozinho e a rede só existe na intersecção de diversos "nós". Essas modificações nas formas sociais, nas práticas dessa cibercultura, trazem à tona também mudanças em relação a reconfigurações de tempo e espaço.

Partindo da idéia de que o espaço e tempo estão interligados na natureza e na sociedade, Castells (2005) faz uma análise sobre o significado social do espaço e do tempo: "o espaço organiza o tempo na sociedade em rede" (p. 403).

Na sociedade em rede é o espaço, não mais físico, mas o de fluxos de informação, que passa a organizar o tempo. Castells opõe o novo espaço de fluxos ao espaço de lugares que historicamente enraizou a experiência social. Para o autor, o espaço de fluxos é "a organização material de práticas sociais de tempo compartilhado, que funcionam por meio de fluxos. Por fluxos entendem-se as sequências intencionais, repetitivas, e programáveis de intercâmbio e interação entre posições fisicamente desarticuladas, mantidas por atores sociais nas estruturas econômica, política e simbólica da sociedade". (Castells, 2005, p. 436). Esse novo espaço de fluxos, presente na sociedade em rede, marca a presença da fragmentação do tempo, anteriormente considerado linear, irreversível, mensurável e previsível, o qual é definido por Castells (2005) como "tempo intemporal". O tempo intemporal pertence ao espaço de fluxos, ao passo que a disciplina tempo, o tempo biológico, cronológico, e a sequência socialmente determinada, caracterizam os lugares em todo o mundo, estruturando e desestruturando materialmente nossas sociedades segmentadas.

Nesse sentido, com o advento das TDs, os efeitos sobre a dimensão espacial da vida cotidiana das pessoas são inúmeros. Cada vez mais as pessoas trabalham, administram serviços e estudam a partir de suas casas. Em função da necessidade de mobilidade das pessoas distantes tanto temporalmente quanto geograficamente, aliada à flexibilidade propiciada pelas emergentes TMSF, podem ocorrer processos de aceitação (hospedagem) dessas tecnologias pelos sujeitos. Na Teoria da Metáfora da Hospitalidade, proposta por Ciborra (2002), a tecnologia é tratada como um hóspede. Esse hóspede pode ser entendido como um convidado com o qual se aceita conviver ou como alguém que pode nos ser hostil. Nesse



contexto, hospitalidade refere-se a tratar essa tecnologia com um olhar estranho e ambíguo, pois ao permitirmos e aceitarmos esse "hóspede", podemos considerá-lo amigo ou inimigo.

Assim, ao adotarmos uma tecnologia e a hospedarmos no nosso dia-a-dia é preciso muitas vezes readaptarmos nossos comprometimentos perante a nova tecnologia (organização, autonomia, entre outros), processos de trabalho, rotinas e da própria prática pedagógica. Ao redefinirmos, estamos reinterpretando nossas próprias identidades. Ciborra (2002) coloca que as pessoas vão interagir e procurar adaptar a tecnologia, tornando familiar o que é estranho.

Desta forma, ao compreender a prática pedagógica como articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, entendemos que a Educação na atualidade precisa, necessariamente, contemplar em suas práticas pedagógicas o uso de diferentes TDs, enquanto uma produção histórica e cultural, que faz parte do viver e do conviver cotidiano dos sujeitos na sociedade atual.

Novos modelos educacionais estão se desenvolvendo na tentativa de possibilitar novas formas de comunicação e de interação, que permitam aos sujeitos participarem de um processo de crescimento, de diferenciação, de retomada recíproca de singularidades e de construção de cidadania. Portanto, além de estudar as novas possibilidades oferecidas pelas TDs, devemos ter presente a profunda necessidade de entender como ocorre a aprendizagem para poder ser coerente com o modelo epistemológico adotado.

Assim, as práticas pedagógicas foram fundamentadas numa concepção interacionista, pois estas devem priorizar a interação, a ação do sujeito com o objeto de conhecimento, entendendo como objeto de conhecimento tudo o que envolve o sujeito em seu meio físico e social. É a partir dessa interação, que o sujeito constrói o conhecimento. Na perspectiva da educação digital, numa concepção interacionista, o aluno deixa de ser o receptor de informações para tornar-se o co-responsável pela construção de seu conhecimento, usando o computador para buscar, selecionar, inter-relacionar informações significativas na exploração, reflexão, representação e depuração de suas próprias ideias, segundo seu estilo de pensamento. Professores e alunos desenvolvem ações em parceria, por meio da colaboração, da cooperação e da interação com o contexto, com o meio ambiente e com a cultura circundante.

Conforme Schlemmer (2005, p. 106) com relação ao uso de TDs no processo educacional

quando falamos em concepção interacionista, falamos em ambientes virtuais de aprendizagem, comunidades virtuais de aprendizagem, espaços nos quais os sujeitos podem interagir e construir conhecimento. Nesse sentido o computador é visto como uma tecnologia para o desenvolvimento cognitivo.

Essas TDs priorizam a interação e o diálogo como elementos fundamentais para a construção colaborativa e cooperativa do conhecimento, propiciando a aprendizagem. Para isso a prática pedagógica foi fundamentada numa perspectiva dialógica, conforme o conceito de Fernandes (2006, p. 376)

prática caracterizada pela aprendizagem do professor com seus alunos. Estes, por meio do diálogo, aprendem também que o compromisso da parceria é fundamental em uma relação humana horizontal, que não exclui do professor a responsabilidade de direção do processo de ensinar e aprender, nem exime o aluno da responsabilidade de ultrapassar os limites de sua prática, recriando o espaço-tempo da reflexão e da cultura em relações democráticas e éticas.

Assim, as TMSF na relação social de interação/diálogo/cooperação como dispositivos emergentes da nova cultura da mobilidade podem contribuir para essa otimização do tempo assíncrono e fluído, esse



espaço de fluxos, esse tempo intemporal, promovendo uma maior circulação da informação, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, propiciando diversos contextos tanto formais quanto não formais de ensino e de aprendizagem.

As novas formas de aprendizagem, introduzidas pelas TDs, como no caso da aprendizagem com mobilidade, podem gerar uma maior interação entre os participantes. Assim, é preciso refletir acerca das modificações que são introduzidas na relação sujeito-computador e sujeito-sujeito da interação. No rumo desta reflexão, cabe perguntar: como propiciar espaços que promovam a interação e o diálogo de forma que resultem em processos de colaboração e cooperação?

## 2 APRENDIZAGEM COM MOBILIDADE (M-LEARNING)

A crescente necessidade de mobilidade de pessoas, de acesso e troca de informações em qualquer tempo e espaço, de compartilhamento de idéias, de experiências e de conhecimento, além da necessidade de ampliar os espaços formais de educação, oportunizam o emprego da emergente aprendizagem com mobilidade (m-learning).

A aprendizagem com mobilidade (m-learning) é possibilitada por meio do desenvolvimento e aplicação de TMSF, que são dispositivos computacionais portáteis, tais como PDAs (Assistentes Pessoais Digitais), palmtops, laptops, smartphones, dentre outros, que utilizam redes sem fio. O uso de TMSF, aliado à interação com atores humanos distantes geograficamente e fisicamente, pode propiciar que ocorram processos de ensino e de aprendizagem.

Sob o ponto de vista tecnológico, conforme Meirelles et al. (2004, p. 4):

[...] duas categorias de sistemas finais começam a ganhar popularidade mundial. A mais antiga é representada pelos *PDAs*, com uma estimativa no Brasil de aproximadamente dois milhões de usuários. A segunda categoria é representada pelos chamados telefones inteligentes (*smartphones*), que além das funcionalidades dos bons *PDAs*, permitem a comunicação por voz, navegação na internet, disponibilizando em alguns modelos conexões *Bluetooth* e *Wi-Fi*.

Sistemas gerenciadores de aprendizagem com código aberto poderão ter suas funcionalidades ampliadas, suportando novas aplicações destinadas a migrar ferramentas de comunicação para PDAs (Correio Eletrônico, Fórum, Diário de Bordo), acrescidas de rotinas para sincronização de dados com o servidor. Desta forma, tanto o trabalho off-line como o trabalho on-line poderá ser efetuado sem restrição de tempo e de espaço geográfico.

Para Reinhard et al. (2007, p. 1),

aprender com mobilidade não é uma idéia nova – a possibilidade de aprender em qualquer lugar e a qualquer momento sempre foi buscada e potencializada com ferramentas como livros, cadernos e outros instrumentos móveis (portáteis) que existem há muito tempo. O que hoje ocorre é que as TMSF podem contribuir para a Aprendizagem com Mobilidade por disponibilizarem aos sujeitos o acesso rápido a uma grande e diversificada quantidade de informações, viabilizando seu recebimento e envio (quando associadas à Internet); além disso, essas tecnologias promovem a comunicação e a interação entre pessoas distantes geograficamente e temporalmente, de uma maneira sem precedentes.





Marçal et al. (2005, p. 3) colocam que,

[...] o *m-learning* surge como uma importante alternativa de ensino e treinamento à distância, na qual podem ser destacados os seguintes objetivos:

- melhorar os recursos para o aprendizado do aluno, que poderá contar com um dispositivo computacional para execução de tarefas, anotação de idéias, consulta de informações via internet, registro de fatos através de câmera digital, gravação de sons e outras funcionalidades existentes;
- prover acesso aos conteúdos didáticos em qualquer lugar e a qualquer momento, de acordo com a conectividade do dispositivo;
- aumentar as possibilidades de acesso ao conteúdo, incrementando e incentivando a utilização dos serviços providos pela instituição, educacional ou empresarial;
- expandir o corpo de professores e as estratégias de aprendizado disponíveis, através de novas tecnologias que dão suporte tanto à aprendizagem formal como à informal;
- expandir os limites internos e externos da sala de aula ou da empresa, de forma ubíqua;
- fornecer meios para o desenvolvimento de métodos inovadores de ensino e de treinamento, utilizando os novos recursos de computação e de mobilidade.

Já Saccol e Reinhard (2005) comentam que o uso das TMSF pode trazer uma série de vantagens, mas cada vantagem analisada precisa considerar possíveis contrapontos, por exemplo: é possível aos usuários da tecnologia despender mais tempo em campo e menos tempo em tarefas de “bastidores” no escritório ou trabalhar em determinados “tempos mortos”, muito embora as limitações técnicas e ergonômicas das TMSF e o próprio contexto do trabalho móvel possam por vezes impor restrições a isso; é possível localizar pessoas e ser localizado com maior rapidez e frequência, assim como trocar dados de forma mais rápida e fácil, em diferentes locais e momentos, o que contribui para os processos de tomada de decisão – por outro lado uma sobrecarga, muitas vezes gerada pela fácil replicação de dados, aumenta consideravelmente.

A seguir é realizada uma descrição da metodologia empregada.

### 3 METODOLOGIA

A natureza da pesquisa fundamentou-se numa abordagem exploratória e qualitativa. Optou-se por utilizar o método de “Estudo de Caso” por melhor se adequar ao contexto da pesquisa. O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que contribui para a pesquisa do objeto em relação a seu contexto. Assim, o estudo de caso serviu como recorte metodológico e a pesquisa participante serviu como modo de interlocução entre os sujeitos, especificamente no segundo caso. Streck e Brandão (2006, p. 52) colocam que “na pesquisa participante parto de um duplo reconhecimento de confiança em meu ‘outro’, naquele que procuro transformar de ‘objeto de minha pesquisa’ em ‘co-sujeito’ de nossa investigação”.

O primeiro estudo de caso se refere ao processo formativo constituído por um Workshop chamado “Tecnologias Móveis e Sem Fio: o novo paradigma da ubiqüidade e suas possibilidades de aplicação”, desenvolvido junto a uma equipe de colaboradores da GSI (Gerência de Sistemas de Informação) da UNISINOS. Ao todo participaram treze colaboradores da GSI.

O segundo estudo de caso correspondeu a uma oficina temática desenvolvida com uma equipe do SCH (Secretariado de Ciências Humanas) da UNISINOS. Este segundo Estudo de Caso teve caráter de pesquisa participante, conforme citado anteriormente e se refere ao desenvolvimento e análise de uma



prática pedagógica com o uso das TMSF numa perspectiva dialogada, colaborativa e cooperativa. Ao todo participaram doze colaboradores da SCH.

A pertinência da escolha dos casos está no fato das práticas pedagógicas se desenvolverem com distintos grupos de sujeitos que atuam de forma não fixa: os chamados trabalhadores móveis, cuja interação é tensionada pela introdução de um novo elemento, no caso ligado às TMSF.

Para a pesquisa empírica, foi utilizado um protótipo, o Ambiente Virtual de Aprendizagem com Mobilidade (AVAM) denominado COMTEXT, modelado e construído no contexto da pesquisa interdisciplinar "Aprendizagem com Mobilidade no contexto organizacional"<sup>1</sup>. Em ambas capacitações foram utilizados os seguintes materiais/instrumentos: observação, diário, e-mail, chat, fórum, skype, questionários.



**Figura 1 - Protótipo COMTEXT (Ambiente de Competência em Contexto) – Módulo Principal e Módulo Aprender, respectivamente.**

Do ponto de vista da equipe do desenvolvimento do projeto, para que o *m-learning* possa oferecer novas possibilidades de aprendizagem num contexto de mobilidade, é necessário, fundamentalmente, repensar os paradigmas educacionais, as concepções de aprendizagem, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas. Atualmente, um número significativo de sujeitos-trabalhadores passa por inúmeras experiências educacionais e verificam que muitas vezes elas são incipientes e não atendem as suas necessidades de aprendizagem. Acredita-se que um modelo que esteja fundamentado por uma concepção epistemológica interacionista-construtivista-sistêmica possa dar conta de ajudar os sujeitos-trabalhadores a desenvolver competências necessárias para atuar num contexto de mobilidade.

Assim, o desenvolvimento do COMTEXT está fundamentado na concepção epistemológica interacionista-construtivista-sistêmica, na qual o sujeito num processo de interação com o meio físico e social, constrói conhecimentos, entendendo que o processo de conhecimento é compreendido como sendo um todo integrado cujas propriedades fundamentais têm sua origem nas relações entre suas partes. Constituído de sub-sistemas que se inter-relacionam formando uma rede em que estes estão interligados

<sup>1</sup> Ver mais detalhes sobre o projeto em: <http://www.inf.unisinos.br/~mobilab/> Acesso em: 20/03/2009.

e são interdependentes, de forma que o todo é maior que a soma das partes, pois envolve as partes e fundamentalmente as relações entre elas.

A seguir são descritas as características dos dois casos que fizeram parte da presente pesquisa.

### 3.1 CARACTERÍSTICAS DO WORKSHOP E DA OFICINA TEMÁTICA

Ambas as capacitações foram desenvolvidas no contexto da Aprendizagem com mobilidade, por meio do uso de iPAQs HP 4700 Pocket PC e do ambiente COMTEXT.

O Workshop “Tecnologias Móveis e Sem Fio: o novo paradigma da ubiqüidade e suas possibilidades de aplicação” teve como objetivo promover a compreensão e discussão do novo paradigma da ubiqüidade e suas possíveis aplicações para a UNISINOS. A escolha se deu, em função de serem trabalhadores móveis, isto é, exercerem suas atividades profissionais em diferentes pontos físicos da UNISINOS e por utilizarem diariamente a tecnologia, uma vez que atuam gerenciando todo o Sistema de Informação da Universidade. Dessa forma, além de adquirirem conhecimentos sobre a temática do Workshop, puderam contribuir no teste do protótipo COMTEXT, auxiliando assim em melhorias e ajustes para práticas posteriores.

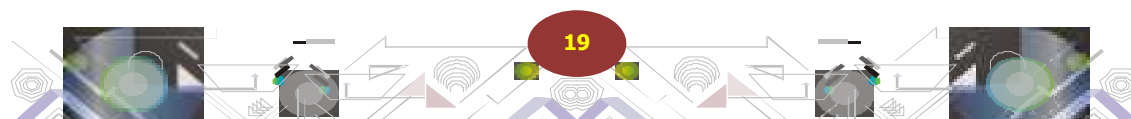
O Workshop teve a duração de duas semanas, num total de 15 horas, sendo dois encontros presenciais físicos de 1 hora e 30 minutos de duração (um encontro de abertura e outro de encerramento) e os demais, totalizando 12 horas, realizado de forma presencial digital virtual (online). Nos encontros presenciais digitais virtuais, que ocorreram num total de oito dias, as atividades foram guiadas por perguntas-eixo (tópicos de estudo/discussão), um tópico trabalhado por dia.

Como atividade prática final, o qual faria parte da avaliação do Workshop, foi proposta a elaboração de um projeto (hipotético) em grupos considerando possibilidades de aplicação dessas tecnologias móveis e sem fio para as atividades da UNISINOS. A partir do primeiro caso (Workshop), algumas questões serviram de elementos para subsidiar o desenvolvimento da Oficina Temática.

A Oficina temática intitulada “Diálogo, Colaboração e Cooperação no contexto do trabalho coletivo” teve como objetivo promover a compreensão dos conceitos de Diálogo, Colaboração e Cooperação e sua importância para o desenvolvimento de atividades que exigem articulação em equipe, por meio de vivências de práticas pedagógicas colaborativas no contexto da Aprendizagem com Mobilidade.

As atividades foram desenvolvidas na modalidade b-learning, num total de 30 horas, quando tínhamos alguns encontros presenciais físicos (1h30min de duração – dois por semana) e os demais presenciais digitais virtuais (o restante das horas trabalhadas), utilizando o Ambiente COMTEXT.

Durante a prática pedagógica, foi proposta a elaboração de um projeto de aprendizagem (FAGUNDES et al., 1999) cujo tema emergisse de um consenso conforme necessidades individuais e de grupo e, que fizesse parte de seus contextos profissionais, culminando numa posterior aplicação prática no dia-a-dia. Para desenvolver o projeto de aprendizagem deveriam encontrar parceiros (entre os colegas), conforme interesses e curiosidades compartilhados sobre o problema a ser resolvido. Assim, os participantes fizeram primeiramente um levantamento de suas dúvidas temporárias e suas certezas provisórias em relação ao problema que gerou o projeto.



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação consistiu em um espaço de experiência e convite à reflexão sobre o uso das TMSF na educação sem apresentar medidas pontuais e passageiras, soluções imediatas de trabalho que apontam a máquina como centro do processo de aprendizagem. A proposta foi centrada na interação sujeitos-tecnologia-sujeitos, que viabiliza o processo de produção de conhecimentos democraticamente nas diferentes áreas do conhecimento. Nesta dissertação buscou-se observar as potencialidades motivadas pela interação dos sujeitos com essa tecnologia.

A partir da análise dos dados e dos achados, seguem algumas reflexões e possibilidades implícitas no uso das TMSF:

- Possibilitar a *criação de ambientes que possibilitem ao sujeito aprendiz continuar a aprender*, mesmo estando fora da instituição/lugar formal de ensino e/ou seja, em contexto de mobilidade;
- Haver um *planejamento aberto, flexível*, isto é, uma dinâmica que se adapte e respeite fundamentalmente o contexto dos sujeitos envolvidos nesse processo;
- Possibilitar *espaços de reflexão*, por meio do saber construído (as aprendizagens) do sujeito, no plano individual, e por meio da interação e do diálogo com os colegas e o professor-orientador, no plano coletivo, além da reflexão desses sujeitos da influencia dessas TMSF nas suas práticas diárias, para desse modo, revisarem e reconfigurarem suas práticas;
- Propiciar *atividades dando um valor especial às sensações, subjetividades, impressões, desejos e afetos dos sujeitos*, imbricados no processo educativo, não esquecendo os objetivos de seu uso, sobretudo no contexto da mobilidade, devido às restrições técnicas e ergonômicas dos dispositivos móveis, não se esquecendo de prevalecer as questões didático pedagógicas em relação às questões tecnológicas;
- Pensar numa forma de adaptar seu melhor uso ao *contexto dos sujeitos*, para não acabar limitando a participação por parte dos sujeitos e a própria "hospedagem" dessas tecnologias;
- Propiciar encontros (sejam presenciais ou *online*) como *espaços de apoio e de "encontro"*, principalmente para resolução de dúvidas, trocas e questionamentos;
- Pensar na *mediação pedagógica, numa perspectiva dialógica entre aluno e professor*, na qual o professor tem a função de orientador, problematizador, não limitando o papel do professor a somente fornecer informações, mas assumindo a mediação das interações entre aluno-informação-dispositivo-aluno;
- Pensar no uso de *projetos de aprendizagem* que podem configurar como possibilidade de prática pedagógica que instiga a ação, a interação dos sujeitos, mediada pelo professor-orientador, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos, e com alto nível de autoria e ainda propiciar processos de cooperação;
- Perceber como alguns desafios tecnológicos e ergonômicos, de tempo e de espaço, podem afetar ou restringir o seu uso nas práticas pedagógicas no contexto da mobilidade;
- Não esquecer do fator "*espaço físico (contexto)*" que pode de certa forma "limitar" a mobilidade, o uso efetivo dela, devido principalmente às restrições tecnológicas de acesso a rede em diversos pontos;



- Possibilitar o *uso "efetivo" da mobilidade*, que além de poder expandir os limites das práticas podem ainda propiciar outras possibilidades, como por exemplo, localização e formação de grupos conforme afinidades dos sujeitos, anotações de observações em saídas a campo, entre outras.

Como possibilidades de continuação, apontam-se alguns questionamentos que podem guiar futuras investigações: Quais as possibilidades de trabalhar num contexto móvel sem limitações de acesso à rede e mobilidade, por exemplo, com acesso à rede 3G? Como os sujeitos poderiam realizar saídas de campo com dispositivos móveis? De que forma isso contribuiria para o ensino e a aprendizagem do sujeito? Quais as possibilidades em trabalhar por localização de grupos por interesse, conforme suas definições de perfil gravadas previamente? Quais as possibilidades de uso de outros dispositivos, que permitem outras funcionalidades além das oferecidas pelos PDAs?

## REFERÊNCIAS

- CIBORRA, C. The labyrinths of information: challenging the wisdom of systems. New York: Oxford Press, 2002.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, Luciane Sayuri; MAÇADA, Débora Laurino. Projeto? O que é? Como se faz? In: \_\_\_\_\_. "Aprendizes do Futuro: as inovações começaram!" Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasília, MEC, 1999. Disponível em: <http://mathematikos.psico.ufrgs.br/textos.html>. Acesso em 05/02/2010.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. In: MOROSINI, Marília Costa; ROSSATO, Ricardo (Ed.) et al. "Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário." Brasília: INEP, 2006.
- LEMO, André. "Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea." Porto Alegre: Sulina, 2002.
- MARÇAL, Edgar; SANTOS, Raniery; VIDAL, Creto, ANDRADE, Rossana; RIOS, Riverson. "MuseuM: Uma Aplicação de m-learning com Realidade Virtual." Seminário Integrado de Software e Hardware. São Leopoldo: Unisinos, 2005. Disponível em: <http://www.lia.ufc.br/~great/artigos/museuM.pdf>. Acesso em 10/12/2009.
- MEIRELLES, Luiz Fernando Tavares; TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach; ALVES, Carlos Vinicius Rasch. "Telemática Aplicada à Aprendizagem com Mobilidade." In: RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre. V. 2 Nº 2, novembro, 2004.
- REINHARD, Nicolau; SACCOL, Amarolinda Zanela; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge; KRISTOFFERSEN, Steinar. "Aprendizagem com mobilidade no contexto organizacional.", 2007. Disponível em: <http://www.inf.unisinos.br/~mobilab/>. Acesso em 13/11/2009.
- A. Saccol; N. Reinhard. "Processo de Adoção e Decorrências da Utilização de Tecnologias de Informação Móveis e Sem Fio no Contexto Organizacional." In: XXIX EnANPAD, 2005, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2005.
- SCHLEMMER, E. "A aprendizagem com o uso das Tecnologias Digitais: Viver e Conviver na Virtualidade." Série-Estudos (UCDB), Campo Grande, v. 1, n. 19, p. 103-126, 2005.
- SILVERMAN, Barry G. "Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)." Computers Education, 1995.
- STRECK, Danilo R. e BRANDÃO, Carlos Rodrigues. "A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução." In: STRECK, Danilo R. e BRANDÃO, Carlos Rodrigues (orgs.). Pesquisa Participante: a partilha do saber. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.



## **A METÁFORA DA HOSPITALIDADE E O SOFRIMENTO PSÍQUICO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO DIANTE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Maria de Fátima Reszka – UNISINOS/ULBRA Gravataí/FACCAT - mfreszka@zipmail.com.br

Paulo Gaspar Graziola Junior – UNISINOS – pgraziola@gmail.com

Este artigo busca refletir sobre a metáfora da hospitalidade e o sofrimento psíquico dos professores em formação diante das tecnologias digitais, que envolvem o conhecimento desses novos sujeitos que habitam a escola, esse professor em formação e esse aluno zapeador - cidadão virtual, que sabe zapear, utilizar varias tecnologias digitais ao mesmo tempo (VEEN E VRAKING, 2009), que irão depender, não somente, da compreensão dos sofrimentos advindos da vivência de si mesmo e do outro, mas de todo um envolvimento diante das mudanças nesse contexto. Tem como objetivo analisar as mudanças ocorridas no contexto da educação, diante do uso das Tecnologias Digitais (TDs) e o sofrimento psíquico advindo desse processo, para (re)pensarmos a formação docente. Dentro do Grupo de Pesquisa em Educação Digital UNISINOS/CNPq (GPEdu), como percurso metodológico, estamos fazendo um levantamento bibliográfico dos últimos 20 anos e o uso das tecnologias em escola, visando articular a Teoria da Metáfora da Hospitalidade buscando luz junto à Psicanálise, para entender o sofrimento psíquico dos professores. Pretende-se ainda, fazer a escuta desses professores, buscando entender o momento que esses estão vivendo. Dentro da Teoria da Metáfora da Hospitalidade (CIBORRA, 2002), a hospitalidade é então o comportamento que revela o esforço humano para lidar com a incerteza que está sempre envolvida ao hospedarmos uma nova tecnologia: durante o processo de hospedagem, pode-se descobrir a nova tecnologia como um hóspede muito agradável, ou ela pode, ao contrário, se revelar um inimigo, roubando o território do hospedeiro e fazendo dele um refém. Podendo, dessa forma, desencadear angústias, gerando sofrimentos. O sofrimento é um entrelaçamento entre as condições subjetivas e as condições objetivas histórico-culturais (AGUIAR & ALMEIDA, 2008). As mesmas autoras apontam para um mal-estar docente como um sintoma psíquico, que nasce do enodamento do corpo com o discurso social e a fantasia do sujeito. Para Murta (2001), o sofrimento psíquico de professores deve ser visto como a expressão de um conflito interno vivido no âmbito da profissão, conflito que denuncia um mal-estar profundo e que abrange tanto o aspecto profissional quanto pessoal. Esteve (1999) descreve a expressão mal-estar docente para entendermos os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do educador como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada. Como a pesquisa encontra-se em andamento, procura-se por meio deste artigo, provocar uma discussão maior sobre esses aspectos e possíveis sintomas que desse advém.

**Palavras chave:** hospitalidade, sofrimento psíquico, formação docente, tecnologias digitais.

### **INTRODUÇÃO**

Sabemos o quanto de positivo as tecnologias proporcionam à educação, mas sabemos o quanto assustador é. Hoje temos alunos invadindo a privacidade dos professores, dos colegas, fomentando fenômenos como o *ciberbulliyng*, gerando angústia nos envolvidos. Esses recursos tecnológicos, que, a priori, seriam para auxiliar e facilitar a vida das pessoas em todas as áreas, infelizmente estão sendo utilizados de maneira inconseqüente e perversa, menosprezando e insultando outras pessoas, causando gravíssimas conseqüências e danos para as vítimas. Mostra-se preocupante esta nova realidade que nos descortina e acreditamos ser urgente trabalharmos isso em termos de formação de professores.



O desafio de refletir sobre essa temática que envolve o conhecimento desses novos sujeitos que habitam a escola, esse professor em formação e esse aluno zapeador, irão depender, não somente, da compreensão dos sofrimentos advindos da vivência de si mesmo e do outro, mas de todo um envolvimento diante das mudanças nesse contexto.

A partir disto, torna-se fundamental refletir e planejar ações sobre as seguintes questões: Que aluno é esse que temos em sala de aula hoje? O professor tem buscado formação para lidar com esse novo aluno e as tecnologias digitais? Existe sofrimento psíquico advindo disso? Como ele se manifesta? Existe violência virtual nesse processo? Aliado a isso, a escola parece ser o palco de toda essa problemática das relações interpessoais, tão intensa e frágil, onde isso se evidencia. Poderemos conceber uma educação capaz de ensinar e aprender nesse contexto?

### **CONTEXTUALIZANDO TÉCNICA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE EM REDE...**

O início da evolução do homem e, conseqüentemente, o início das primeiras sociedades foi marcado diretamente pela influência da tecnologia. Como é lembrado por Lemos (2002), podemos citar alguns exemplos, tais como: a descoberta do fogo, o cultivo da terra, a domesticação dos animais, a construção de cidades, o domínio da energia, a construção de indústrias, a conquista do espaço cósmico, as viagens aos confins da matéria e do espaço-tempo.

Lemos (2002) cita que etimologicamente o termo Técnica vem do grego *tekhnè* que pode ser traduzido por arte. Dessa forma, *tekhnè* compreende as atividades práticas, desde habilidades de contar e medir até as artes plásticas ou belas artes, consideradas estas últimas a mais alta expressão de tecnicidade humana. Assim, técnica pode ser definida como o procedimento ou o conjunto de procedimentos que têm como objetivo obter um determinado resultado seja no campo da Ciência, da Tecnologia, das Artes ou em outra atividade.

Complementando, Lemos (2002) cita que a partir do século XVII, a atividade técnica começa a se ligar ao conhecimento científico, culminando esse processo no século XX por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento, determinando desse modo a junção definitiva da ciência com a técnica. Assim,

[...] podemos dizer que a técnica pré-histórica é produto de uma experiência empírica do mundo, sem necessidade de explicações científicas (as primeiras ferramentas, instrumentos e máquinas). A técnica é o fazer transformador humano que prepara a natureza à formação da espécie e da cultura humana. Ela é uma provocação da natureza gerando um processo de naturalização dos objetos técnicos na construção de uma segunda natureza povoada de matéria orgânica, de matéria inorgânica e de matéria inorgânica organizada (os objetos técnicos). (LEMOS, 2002, p. 40)

O que chamamos hoje de tecnologia ou técnica moderna é justamente a naturalização dos objetos técnicos e de sua fusão com a ciência. Nesse momento, a natureza e a vida social serão requisitadas como objetos de intervenções tecno-científicas.

Segundo Castells (2005), uma revolução tecnológica centrada nas tecnologias da informação e da comunicação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado. Há um movimento



intenso e crescente de redes interativas de computadores, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e simultaneamente, sendo moldadas por ela. Assim, a rápida evolução das tecnologias e das telecomunicações provoca mudanças em todos os setores da sociedade, contribuindo para o surgimento da chamada "Sociedade em Rede". Lemos (2002, p. 147) afirma que "hoje, rede significa uma estrutura telemática ligada a conceitos como interatividade, simultaneidade, circulação e taticidade<sup>1</sup>".

[...] a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica [...] o resultado final depende de um complexo padrão interativo [...]. A tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas. (CASTELLS, 2005, p. 25).

Entretanto, Castells (2005, p. 26) complementa:

[...] sem dúvida a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico.

Nessa sociedade em rede, emergente, o processo de transformação tecnológica expande-se exponencialmente em razão de sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos, mediante uma linguagem digital comum, na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada, e transmitida. De acordo com Castells (2005, p. 50), "as novas tecnologias da informação possibilitam, ao mesmo tempo, a descentralização das tarefas e sua coordenação em uma rede interativa de comunicação em tempo real, seja entre continentes, seja entre os andares de um mesmo edifício". (p. 286)

O planeta está imerso numa cultura global que nasce com o advento dos meios de comunicação unidos às TDs. A essa cultura, chama-se Cibercultura.

Para o sociólogo André Lemos (2006, p. 10),

[...] o desenvolvimento da cibercultura começa com a micro-informática nos anos 70, com a convergência tecnológica e o estabelecimento do *personal computer* (PC). Nos anos 80-90, assistimos a popularização da internet e a transformação do PC em um computador coletivo (CC), conectado ao ciberespaço.

Para Lemos (2002), a cibercultura é a associação da cultura contemporânea às TDs, aliando a técnica à vida social. São os nossos novos modos de vida permeados pela comunicação instantânea, pela rapidez da informação, pela possibilidade de intervenção e criação de novas informações que caracterizam primordialmente a cibercultura.

Lemos (2002, p. 93) apresenta que,

[...] a cibercultura vai se caracterizar pela formação de uma sociedade estruturada através de uma conectividade telemática generalizada, ampliando o potencial comunicativo, proporcionando a troca de informações sob as mais diversas formas, fomentando agregações sociais.

<sup>1</sup> Caráter próprio da condição humana pelo qual cada homem se encontra sempre já comprometido com uma situação não escolhida.





Lemos (2002, p. 281) complementa ainda:

a imprensa, o rádio e a televisão nos entregam diariamente notícias dessa frente cibernética (internet, celulares, *paggers*, *PDA*, *CD-Rom*, realidade virtual,, etc.), como um reflexo de nossa sociedade que se torna, cada vez mais, impactada e transformada pela simulação, pela comunicação em rede e pelas micro-máquinas que colonizam nosso cotidiano.

Outra característica é que, na Cibercultura, os modos de vida antigos não são anulados, mas reconfigurados. Assim, conforme Lemos (2002), coisas que fazíamos antes de uma determinada forma, hoje tem sua lógica, espaço, tempo modificadas, por conta do advento das TDs em rede. Por exemplo, para ir ao banco, não é mais preciso se deslocar fisicamente, com apenas alguns cliques é possível: transferir, depositar, comprar e pagar, enfim realizar diversas aplicações financeiras. É possível também dialogar com várias pessoas ao mesmo tempo, de diversos lugares, sem sair de casa. Na cibercultura tem-se a sensação de onipresença. As mídias de massa perdem sentido numa cultura onde todos podem publicar seus pensamentos, ideias, poesias, para até mesmo se autopromover. Além de poder manipular imagens, sons, publicar, enviar, copiar e colar. A liberação desses pólos de emissão é própria das TDs e da rede, com a horizontalização do poder da emissão e recepção: a informação deixa de ser transmitida para ser dialogada. Além disso, na cibercultura, a figura do espectador quase inexistente, pois todos podem potencialmente elaborar e emitir informação<sup>2</sup>.

Assim, a cibercultura indica um novo modelo de viver e de se relacionar com o outro. O respeito ao outro se faz imprescindível na cultura de rede, na comunicação, porque ninguém se comunica sozinho e a rede só existe na intersecção de diversos 'nós'.

Essas modificações nas formas sociais, nas práticas dessa cibercultura, trazem à tona também mudanças em relação ao cotidiano do professor, envolvidas no processo de formação e na prática desses sujeitos.

## **COTIDIANO DO PROFESSOR FRENTE ÀS TECNOLOGIAS**

Papert (1994) como professor e um dos fundadores do Laboratório de Inteligência Artificial, foi o responsável no final dos anos 70 pelo grande avanço para o uso da informática na Educação. Hoje ainda podemos considerá-lo como um grande pesquisador, pois o mesmo diz em "A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática" que não podemos esquecer a criança que existe em todos nós, e que ela não a sufocou, mantendo-a viva em sua trajetória profissional, deixando transparecer seu lado profundamente humano. Uma de suas idéias é tornar o estudante o sujeito do processo de aprendizagem e não objeto.

Corroborando com isso, Freud (1976b), afirma algo parecido dizendo que: "Só pode ser pedagogo aquele que encontrar capacidade de penetrar na alma infantil, pois nos adultos não compreendemos a nossa própria infância".

<sup>2</sup> Conforme Castells (2005, p. 45), "Informação são dados que foram organizados e comunicados".



O final da década de 80 nasce uma nova geração que tem agregado muito apelidos, geração digital, geração de rede, geração *ciber*, nativos digitais, denominações que se referem à características específicas de seu ambiente ou comportamento.

Quando pensamos no *homo sapiens*, o homem sábio, expressão usada por Henri Bérgrson, para indicar o homem, único animal inteligente em face dos demais (MICHAELIS, 2000), e no *homo zappiens*, aqui chamado de cidadão virtual, que sabe zapear, utilizar varias tecnologias digitais ao mesmo tempo (VEEN E VRAKING, 2009), nos damos conta que um mundo de diferenças se configuram entre um ser e outro, entre o educador e o aluno hoje. Precisamos, então, aprofundar os estudos desses lugares ocupados, pois pouco conhecemos deles, sendo que os mesmos fazem parte do nosso cotidiano, sendo o educador da era analógica, e com alunos da era digital.

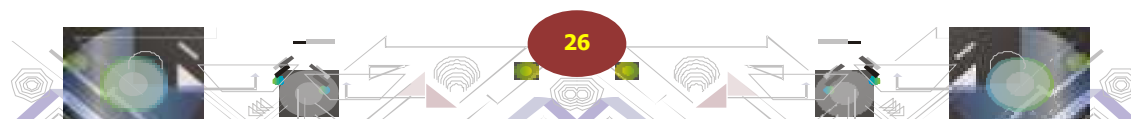
Dentro desse contexto, Alonso (2007) discorre sobre uma formação ao longo da vida (life-long learning) no campo da educação e da formação de professores, como um tema prioritário do final do século XX e principio do século XV. Alonso (2007), ao refletir sobre os problemas e origens do debate, acerca da necessidade de uma formação permanente, destaca algumas ilusões enraizadas na tradição educativa, acerca das potencialidades da formação docente,

- "a) a ilusão de o profissional possuir todo o conhecimento necessário relativamente às necessidades e problemas das crianças e jovens;
- b) a ilusão de que as Ciências da Educação constituem um campo coerente de conhecimento racional e aplicável que pode ser transmitido em cursos sistemáticos aos futuros professores;
- c) a ilusão de que o profissionalismo docente ser a resultante mágica da formação acadêmica realizada, normalmente, de forma mais ou menos separada dos problemas e práticas quotidianas das escolas;
- d) a ilusão de o profissional ser capaz de educar os alunos para a vida e o trabalho sobre os quais ele não conhece o suficiente;
- e) a ilusão de o profissional ser um servidor do Estado que está acima das classes sociais, sem se envolver politicamente nas suas contradições e antagonismos. (ALONSO, 2007, p. 44)"

Nesse meio persistem o educar, e junto a isso mais ambigüidades, pois o termo na sua origem pode ser atribuído tanto a *educatio*, quanto a *eductio*. Camargo (2006) nos traz essa distinção apontando que a primeira refere-se a ações de criar, amamentar, cuidar, ensinar uma criança. Já o segundo, remete a condição de botar para fora, fazer sair, tirar de dentro, enfim, dar à luz, fazendo com que possamos refletir o movimento em que estamos inseridos, colocando para dentro e auxiliando a botar para fora, deixando criar, revelando-se.

A dita "revolução tecnológica" vem mexer mais ainda nesses conceitos, pois, sabemos que o educar, a escolarização assumia a tarefa social de transmitir o conhecimento historicamente acumulado às gerações juvenis, e o professor se constituía na principal fonte desse processo, esse possuía o acúmulo cultural e os conhecimentos profissionais, que eram repassados aos alunos. Esse lugar vem sendo questionado, apontando que não há mais sentido social na função de professor, alicerçado na transmissão de conhecimento. Reflete-se isso no campo da autoridade, colocando em jogo nossa profissão (CUNHA, 2009).

A principal função da autoridade é autorizar, autorizar a existir, a crescer, a aprender, a ser reconhecido e respeitado em sua dignidade humana, sem exclusões. A autoridade como autorização está de acordo com a etimologia do termo, (*authoritas*, *auctor*), ou seja, aumentar o poder da vida e de afirmação pessoal, crescer, ser autor (GUILLOT, 2008). O mesmo traz as duas maneiras de ser autor em



educação, uma que consiste em se pretender autor do outro, correspondendo à autoridade que proíbe de se tornar alguém, sendo essa uma autoridade que destrói, e outra, que autoriza o sujeito a tornar-se autônomo, sendo a autoridade que constrói.

Precisamos, dessa forma, resgatarmos a autoridade em educação, pois sabemos que a mesma está em pane. Precisamos analisar três referências diante disso. A primeira advém de uma mudança de paradigmas em nossa sociedade, pois os modelos de identificação são outros, hoje os adolescentes são modelos. As atitudes em relação ao tempo, o aqui e agora governa o jogo dos desejos. A segunda diz do medo do autoritarismo diante as representações coletivas, e a última diz do papel do professor na atualidade (GUILLOT, 2008).

Sousa Santos (1998) também nomeia essa crise de legitimidade e de autoridade junto a nós, pois a tradição universitária já não dá conta em suas práticas, sendo questionada sistematicamente. O acesso a informação trouxe grandes mudanças, e essas refletem no fazer pedagógico.

### **METÁFORA DA HOSPITALIDADE**

Para entendermos como ocorre o processo de aceitação de uma nova tecnologia pelo sujeito, no caso as TMSF, vamos utilizar a Teoria da Metáfora da Hospitalidade de Ciborra<sup>3</sup> (2002).

Na Teoria da Metáfora da Hospitalidade, proposta por Ciborra (2002), a tecnologia é tratada como um hóspede. Esse hóspede pode ser entendido como um convidado com o qual se aceita conviver ou como alguém que pode nos ser hostil. Nesse contexto, hospitalidade refere-se a tratar essa tecnologia com um olhar estranho e ambíguo, pois ao permitirmos e aceitarmos esse "hóspede", podemos considerá-lo amigo ou inimigo.

Segundo Saccol e Reinhard (2005, p.2),

[...] a hospitalidade é então o comportamento que revela o esforço humano para lidar com a incerteza que está sempre envolvida ao hospedarmos uma nova tecnologia: durante o processo de hospedagem, pode-se descobrir a nova tecnologia como um hóspede muito agradável, ou ela pode, ao contrário, se revelar um inimigo, roubando o território do hospedeiro e fazendo dele um refém.

Ciborra (2002) coloca que lidar com essa incerteza, essa ambigüidade, dessa forma, refletir acerca do que a tecnologia representa, pode ser considerada a essência da hospitalidade, caso contrário, esse processo de hospedagem se configuraria em um processo vazio, passivo e insignificante. Assim, a verdadeira hospitalidade pode ser considerada como o comportamento que revela o esforço humano em lidar com a incerteza e o mistério de se hospedar um estranho.

Assim, ao adotarmos uma tecnologia e a hospedarmos no nosso dia-a-dia é preciso muitas vezes readaptarmos nossos comprometimentos perante a nova tecnologia (organização, autonomia, entre outros), processos de trabalho e rotinas. Ao redefinirmos, estamos reinterpretando nossas próprias identidades.

<sup>3</sup> Cláudio Ciborra foi professor de Sistemas de Informação da *London School of Economics*. Tem amplas experiências nas áreas de comércio eletrônico, aprendizagem organizacional. Nasceu em 1951 e faleceu em 2005.



Sobre esse aspecto, Ciborra (2002) coloca que se deve considerar que a hospitalidade pode implicar uma negociação entre a novidade trazida pelo hóspede (mundo externo) e o mundo do seu contexto, interno (sua organização, sua prática cotidiana). É justamente nesse confronto entre mundo interno e externo, na hospedagem da tecnologia (hóspede), que podemos reforçar, impor ou ainda mudar nossas identidades.

Esse processo é cheio de tensões, pois tanto o hospedeiro quanto o hóspede podem se tornar reféns um do outro, assim, este é um tipo de relacionamento que deve ser baseado em confiança.

A Teoria da Metáfora da Hospitalidade visualiza esse processo de adoção da nova tecnologia como um processo de aprendizagem que envolve tentativa e erro, improvisação e construção de conhecimento de maneira informal. Podem ocorrer, nesse processo de "hospedagem", adaptações, novos usos da tecnologia não previstos, quando foi criada, improvisação, dentre outros. Ciborra (2002) coloca que as pessoas vão interagir e procurar adaptar a tecnologia, tornando familiar o que é estranho.

Saccol e Reinhard (2005, p.2) colocam que

[...] como resultado desse processo, a tecnologia por "ir a deriva" (drift), isto é, ela pode servir a objetivos não previstos, ser usada de forma distinta do que foi planejado, ou sofrer ajustamentos de acordo com o contexto real no qual ela está sendo aplicada. É somente através da interação contínua entre pessoas e tecnologia que se poderá verificar os resultados efetivos da adoção.

A metáfora da hospitalidade chama ainda a atenção para as emoções, também conhecidas como estados-de-espírito (*moods*<sup>4</sup>) dos sujeitos durante o processo de hospitalidade de uma nova tecnologia.

Saccol (2005) coloca ainda que as pessoas desenvolvem um apego emocional com eventos e artefatos (no caso os dispositivos móveis) que não deve ser ignorado. Assim, o processo de hospitalidade chama a atenção para as características biográficas, éticas e históricas das pessoas envolvidas na adoção de uma nova tecnologia.

Saccol e Reinhard (2006) descrevem as principais proposições relacionadas com a Metáfora da Hospitalidade, quais sejam:

- Ao hospedarmos uma nova tecnologia nós reinterpretamos nossas identidades.
- Hospedar uma nova tecnologia envolve aprender fazendo e improvisação.
- Durante o processo de hospedagem a tecnologia poderá ir à deriva.
- Hospitalidade envolve humores e emoções.
- Hospitalidade diz respeito à apropriação e cuidado.
- Hospitalidade envolve cultivo.
- Não podemos esquecer o caráter dúbio da tecnologia: a tecnologia pode se transformar num inimigo.

Por fim, a hospitalidade implica uma apropriação e interesse das pessoas pela nova tecnologia, tornando-se, dessa forma, uma hospedagem bem sucedida o que, conseqüentemente, implica o desaparecimento dessa tecnologia na vida diária do sujeito, integrando-se às rotinas e contextos de trabalho de forma que com o tempo tende a se naturalizar. Por meio da Teoria da Hospitalidade podemos

<sup>4</sup> As pessoas entram em situações - incluindo o processo de adoção de uma inovação - com um determinado estado-de-espírito que é elusivo, não pode ser controlado ou mesmo representado em símbolos (por exemplo: medo, ansiedade, felicidade, pânico ou tédio). (SACCOL, 2005, p. 151)



interagir com a nova tecnologia sem seguir passos pré-definidos, lidando-se assim com o desconhecido e o imprevisível, como se configuram as práticas do dia-a-dia. O espaço que essa nova tecnologia irá ocupar ou não deverá ser constantemente refletido.

## **SOFRIMENTO PSÍQUICO**

Segundo Reszka (2005), existe uma inversão no papel de autoridade, pois não há diferença entre a autoridade do professor, em relação ao que fazer com o aluno e em relação à autoridade que o aluno vem exercendo na escola, diante do professor, nessa perspectiva, os professores sentem-se perdidos, frustrados e amedrontados diante a autoridade perdida, e conseqüentemente, da agressividade e violência que têm surgido nos espaços escolares.

Todo esse contexto descreve um professor permeado por sofrimento, angústia incertezas, impasses. O sofrimento é um entrelaçamento entre as condições subjetivas e as condições objetivas histórico-culturais (AGUIAR & ALMEIDA, 2008) As mesmas autoras apontam para um mal-estar docente como um sintoma psíquico, que nasce do enodamento do corpo com o discurso social e a fantasia do sujeito.

Um sintoma psíquico deve ser entendido como um fenômeno subjetivo que constitui não um sinal de doença, mas a expressão de um conflito inconsciente (CHEMAMA, 1995). O sintoma é, então, uma formação do inconsciente, estruturado como uma linguagem, é a verdade do sujeito que surge na falha do saber e que o docente manifesta em seu sofrimento gritando, fazendo sintoma, metaforizando sua angustia, que muitas vezes não é reconhecida.

Em Mal-estar na civilização (FREUD, 1976b), já referia ser o trabalho uma das fontes do mal-estar na cultura, pois gera conflitos no sujeito e uma sensação de estranhamento e infelicidade, pois o fato de haver comprometimento no relacionamento com os outros desencadeia um dos maiores sofrimentos.

Em Inibição, Sintoma e Angustia (FREUD, 1976a), chamou de subjetividade de desamparo, que se refere a angustia com as relações interpessoais, sociais e a toda estrutura do sujeito, e sabemos que esse desamparo é o que instaura o mal-estar na contemporaneidade.

Esteve (1999) descreve a expressão mal-estar docente para entendermos os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do educador como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.

Nota-se com isso, que o professor vem adoecendo, e estamos parados no tempo sem repensarmos nosso cotidiano, sem articular as dimensões do ensino e pesquisa nos lugares e espaços de formação, conforme nos aponta Cunha (2009).

Colaborando, Guillot (2008, p.118) nos diz que a formação está no centro do problema: “[...] As necessárias análises críticas não devem limitar discursos como o formalismo de boa qualidade cultural: são as praticas de ensino que devem ser iluminadas.”



## **FINALIZANDO O QUE PRECISA SER CONSTANTEMENTE REFLETIDO...**

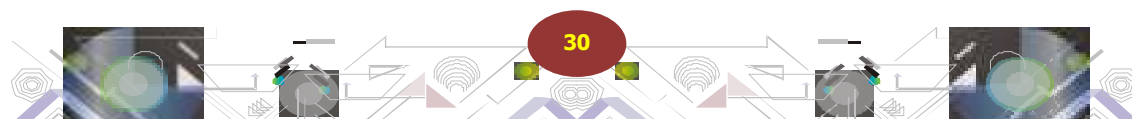
Com o intuito de trazer algumas indagações acerca dos professores em formação, diante das tecnologias digitais, podemos compartilhar com todos vocês as mudanças paradigmáticas que estamos envoltos, desde os meados do século XX, com o advento da bomba atômica e da tecnologia digital, demarcando dessa forma o nascimento da pós-modernidade como uma época de transição de algo.

A condição de professor e sujeito hoje, hospedando ou não a tecnologia, aponta-nos que pode ou não ocorrer sofrimento. É importante trazeremos à tona que, hospedando essa tecnologia, está envolvido um constante "dar conta" do acesso com o mundo, restringindo assim, a privacidade do sujeito, marcando fraturas quanto ao tempo, ao espaço e à ética desse professor e sujeito. Ao mesmo tempo, não hospedando a tecnologia, sente-se excluído desse processo, influenciando na sua forma de encarar a escola e esses alunos que trabalham diariamente com essas tecnologias digitais, gerando sofrimento e angústia, quando ele passa a refletir sua prática no mundo, estando muitas vezes refém dessa tecnociência.

Nesse contexto, precisamos rever como as instituições formadoras estão abrindo espaço para essas discussões, sobretudo diante da Pedagogia Universitária, das matrizes curriculares atuais e o sofrimento que advém desse processo, como um sintoma social abrangente.

## **REFERÊNCIAS**

- AGUIAR, R & ALMEIDA, S. F. C. *Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico dos professores*. Curitiba: Juruá Editora, 2008.
- ALONSO, L. *Perfil profissional e projeto de formação*. In: De uma escola a outra – Temas para pensar a formação inicial de professores. Amélia Lopes (Org.) Porto: Edições Afrontamento, Portugal, 2007.
- CAMARGO, A.C. S de. *Educar: uma questão metodológica?* Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- CHEMAMA, R. *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CIBORRA, C. *The labyrinths of information: challenging the wisdom of systems*. New York: Oxford Press, 2002.
- CUNHA, M. I. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: Isaia & Bolzan (orgs) *Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009, v.4, p.351-374.
- ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A (org) *Profissão Professor*. Lisboa: Porto, 1999, p.93-122.
- FREUD, S. Inibição, sintoma e angústia. In: *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*. V.XX, Rio de Janeiro: Imago, 1976a.
- FREUD, S. Mal-estar na civilização. In: *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*. V. XXI, Rio de Janeiro: Imago, 1976b.
- GUILLOT, G. *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LEMOS, A. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.



\_\_\_\_\_. *Ciberespaço e tecnologias móveis: processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura*. COMPOS, Bauru, jun. 2006.

MICHAELIS, *Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

MURTA, C. *Magistério e sofrimento psíquico: contribuição para uma leitura psicanalítica da escola*. In: 3 COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, São Paulo, 2001. Disponível em <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032001000300031&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300031&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 12 mai. 2010.

PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

RESZKA, M. F. *Angústia docente e violência no ambiente escolar*. Revista Textual, v.1, n 5, Porto Alegre: Sinpro RS, 2005, p.22-30.

SACCOL, A. *A Teoria da Hospitalidade e o processo de adoção de Tecnologias da Informação Móveis e Sem Fio*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_, REINHARD, N. *Processo de Adoção e Decorrências da Utilização de Tecnologias de Informação Móveis e Sem Fio no Contexto Organizacional*. In: XXIX EnANPAD, 2005, Brasília. Anais do XXIX EnANPAD 2005, v. 1, 2005, p. 1-16.

SANTOS, B DE S. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1998.

VEEN, W & VRAKKING, B. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.



## DA CRISE DE SENTIDOS DA MODERNIDADE À PRODUÇÃO DO MAL-ESTAR DOCENTE NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES

Cláudia Cardoso Niches – UNISINOS – [claudia.niches@gmail.com](mailto:claudia.niches@gmail.com) - CAPES

O presente artigo busca analisar como professores de diferentes disciplinas e que atuam nos diversos níveis de ensino têm vivido e percebido a produção do mal-estar que toma essa profissão. A partir de entrevistas semi-estruturadas ressaltam os fatores que mais fortemente os atingem a ponto de serem abatidos pela “síndrome da desistência”. Não há preocupação, aqui, com os sintomas apresentados pelos sujeitos, mas com a leitura que realizam sobre o fenômeno. O embasamento teórico se dá na perspectiva da crise de sentidos do Estado-Nação e da escola moderna, em Narodowski e Correia, entre outros, que acabam por impregnar a cena escolar de inseguranças, violências e desistência, além de uma desmotivação generalizada por parte de todos que compartilham esse espaço. Este encaminhamento tem apontado para a compreensão de que a situação de crise vivida pela escola atribui-se, primordialmente, à indisciplina dos alunos pela falta de autoridade estatal e familiar. As falas vêm revelar uma ausência de sentidos para o projeto escolar em detrimento de questões que o abordam numa perspectiva apenas metodológica e de competências, como se os sujeitos que habitam o espaço escolar fossem ausentes ou suscetíveis a encaminhamentos teóricos e técnicos que circulam nos discursos sobre eles.

**Palavras-chave:** crise da escola; professores; ausência de sentido e autoridade

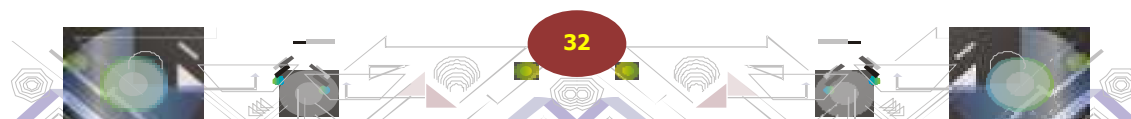
### INTRODUÇÃO

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade.

Albert Einstein

Ao lançar um olhar investigativo sobre o mal-estar que tem atingido a docência, de forma cada vez mais abrangente, é que busco em Einstein meu primeiro ponto de apoio. Antes, porém, de ensinar ao homem um conhecimento profissional é imprescindível que ele se desenvolva integralmente, no reconhecimento de sua pertença cultural e humana e para que se conduza por caminhos de uma existência mais solidária e digna para todos, através da construção ética de seus conhecimentos. Ou seja, é preciso sentido(s) para o empreendimento educativo!

Perscrutar a amplitude do contexto em que se produz o mal-estar - esta “forma de vivenciar a docência” - levou-me a diversas pesquisas (Zaragoza, 1999; Lopes, 2001; Correia, 2001) que apresentam além das causas e sintomas, também, alguns encaminhamentos no sentido da revitalização profissional e da compreensão do fenômeno do mal-estar docente e suas implicações no cotidiano escolar. Porém, a revelia de toda essa produção e compreensão, o mal-estar parece seguir determinado a capturar mais adeptos, aparentemente indiferente aos nossos conhecimentos sobre ele. “Sabê-lo” não tem aplacado as dores da docência, levando a crer que o conhecimento por si só não liberta.





Conduzo a composição de minhas idéias sob a perspectiva de que a produção desta, já tão bem conhecida, “síndrome da desistência” se dá para além das inúmeras e concretas causas que lhe venham justificar, tais como a indisciplina dos alunos, os baixos salários, a falta de condições de trabalho envolvendo recursos materiais, relacionais e de gestão - um ambiente pouco propício para as pretensões redentoras que pairam sobre a educação escolar. Minha argumentação obviamente que não desconsidera nenhum desses elementos, apenas os coloco em igualdade de posição em relação ao mal-estar, enquanto exteriorizações de um descompasso que se processa entre escola e sociedade. Situo, assim, tanto o mal-estar dos docentes quanto a indisciplina dos alunos e a perda de *status* profissional como manifestações de uma mesma natureza – o rompimento de uma coerência, de um sentido que constituía a escola.

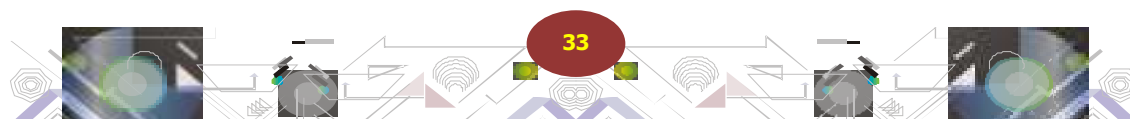
Tenho, assim, compreendido que as condições concretas e, muitas vezes, precárias das escolas e os salários incompatíveis com as necessidades de manutenção e formação constante que a profissão solicita acompanham esta profissão há muito tempo, aliás, desde um tempo em que não se falava em mal-estar, indisciplina ou perda de *status* social. Venho, com isso, supor que essas últimas manifestações são produtos mais recentes e que decorrem de uma fratura brusca que se dá no processo histórico-cultural moderno e que atinge profundamente a sociedade como um todo e a educação, de forma particular, por ser ela estruturante da narrativa moderna. Aliás, fratura de tamanha profundidade que impossibilita uma simples reconstituição da educação escolar sob os mesmos moldes. Trago aqui o suporte de Arroyo que diz que:

Os diálogos nas escolas tornaram-se tensos entre alunos e mestres. Há apreensão nas escolas, e não apenas com salários, carreira e condições de trabalho que pouco melhoraram. Há apreensão diante dos alunos. É deles que vêm as tensões mais preocupantes vivenciadas pelo magistério. O mal-estar nas escolas é preocupante porque não é apenas dos professores, mas também dos alunos. (2004, p. 9)

A fim de referenciar teoricamente minha argumentação busco, primeiramente, o conceito de pensamento complexo de Edgar Morin - aquele que não será capaz de abrir todas as portas, mas onde estará sempre presente a dificuldade e a produção de um emaranhamento de ações, interações e retroações – enquanto dimensão possível da produção de conhecimento. Portanto, é onde vinculo mais esta minha investigação sobre mal-estar docente, em sua impossibilidade de captar todos os processos em curso e a aleatoriedade dos fenômenos que não podem ser determinados e que agregam incerteza ao pensamento.

Amparada nessa perspectiva, invisto sobre o conceito de crise do Estado-Nação que “como realça D. Bell, se tornou demasiado pequeno para os grandes problemas da vida e demasiado grande para os pequenos problemas da vida” (GIDDENS, 1995 *apud* CORREIA, 2001). Acrescenta Correia que vivemos um tempo de fascínio pela imagem, pelo espetáculo que parece captar-nos, envolver-nos no movimento, no efêmero, esvaziando memórias, quebrando o sentido das coisas que garantiam estabilidade e segurança.

A escola, fruto das circunstâncias histórico-sociais e culturais em que se constitui, encontra-se no centro das tensões de uma sociedade global que busca novos referenciais, com a certeza única dessa necessidade e de sua vulnerabilidade. É desta forma que a crise chega à existência, à educação, à escola e à docência, como decorrência de uma tensão ou, quem sabe, até, de uma verdadeira ruptura, que nas palavras de Arroyo é “da civilização diante de si mesma” (2004, p.21).



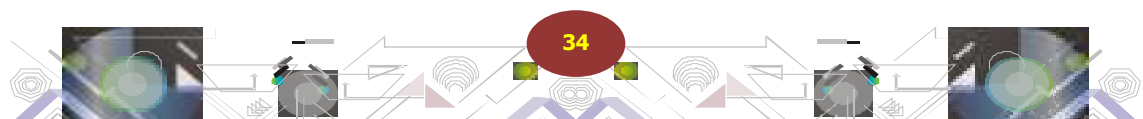
É esse o terreno tenso e movediço sobre o qual nos constituímos em nossos humanos sonhos, projetos e conhecimentos e sobre o qual deixamos nossas notas de roda-pé, assim como essa que construo neste artigo, bem como as tantas formas de docência que temos sido capazes de produzir cotidianamente. Sob a perspectiva do pensamento complexo e de uma crise de sentidos no processo civilizatório, no qual a docência se insere, é que busco através de entrevistas semi-estruturadas analisar como professores da rede pública de Montenegro têm vivido e percebido o mal-estar docente. Os docentes entrevistados possuem graduação e especialização nas suas respectivas áreas de conhecimento e mais de vinte anos de profissão, tendo atuado nos vários níveis de ensino. Estes requisitos parecem possibilitar a esses sujeitos um olhar retrospectivo e referenciado em "outra forma de vivenciar a docência" que difere da atual. Este movimento investigativo que aqui relato não busca ser mais que uma brecha neste todo dinâmico e tenso, sempre aberto a novos, infinitos e aleatórios movimentos.

### **DA CRISE DE SENTIDOS À RUPTURA DE "UMA CONSTÂNCIA"**

Se fossemos comparar os fluxos de morte e vida que gestam a existência e suas infinitas formas de exteriorização à dinâmica dos vulcões poderíamos dizer que estamos vivendo sobre uma de suas tantas erupções. Mesmo quando quieto por longo período, um vulcão está em atividade constante, produzindo o magma que um dia irá romper e alterar a configuração da superfície. Desta forma procede a história que, mesmo sob longos períodos de estabilidade social, não prescinde em suas profundezas de gerar novas forças que num determinado momento irão se consubstanciar e alterar a constância estabelecida.

Trazendo tal evento para a concretude de nosso momento atual poderia dizer que o último período de constância vivido pela humanidade guarda seus preciosos registros em muitas de nossas convicções e práticas educativas. Refiro-me ao que se convencionou chamar de Modernidade. No século XIX e metade do XX o mundo ocidental compartilha de verdades científicas que fundamentaram toda sua configuração concreta e simbólica, sobre as bases da racionalidade científica. Sob a ânsia de que "navegar é preciso" - imprescindível e possível - através de instrumentos e técnicas, um método, confirmou-se que o mundo era um globo a ser explorado. Assim, começa a aventura humana de desvendar os segredos mais íntimos da *Mãe Natureza*, para o bem e para o mal. Esse intento globalizante exige nações fortes, primeiramente a financiá-lo, onde o Estado-nação centralizado surge como a forma política capaz de reunir as condições necessárias para tanto. Dos muitos desdobramentos desse longo processo, interessa-me o sentido que a educação assume num determinado momento ao articular-se a este Estado que desde o século XVI vem se alastrando e tomando para si a organização política e cultural dos povos sob o intento civilizatório. Porém, ainda quando vivíamos regozijados e plenos de suas conquistas, outras forças amalgamavam-se em seu interior.

Em Narodowsky (2006) encontra-se uma análise que certamente não se pretende totalizante, mas que me parece bastante abrangente ao tentarmos penetrar na crise de sentidos que vem comprometendo a organização político-social e as narrativas construídas na modernidade. Para este autor, o Estado-Nação desde o início do discurso pedagógico, por volta do século XVII, foi concebido como uma instância supra-escolar, primeiramente apenas para financiar a utopia educacional de ensinar tudo a todos. Por volta do



século XIX, em que começam a se organizar politicamente os Estados nacionais em algumas cidades da Europa e América, a infância e a educação articulam-se ao processo de estatização, somando-se a capacidade financeira estatal uma nova capacidade legitimadora de caráter político.

Atrelado a esta configuração de Estado - provedor simbólico e efetivo de recursos - um conjunto de crenças e valores se vai conformando e acaba por produzir uma ideologia que remete ao público um sentido amplo como forma de funcionamento das estruturas institucionais. Decorrente da amplitude dessa dimensão do "público", os lugares sociais que se produzem nele o fazem investidos de "una autoridade contratual, funcional a un orden social, atravesada por la lógica de la función pública. Y de algún modo, a la vez que se apoya en ella, la autoridad del maestro sostiene a la autoridad del Estado" (NARODOWSKI, 2006, p. 65).

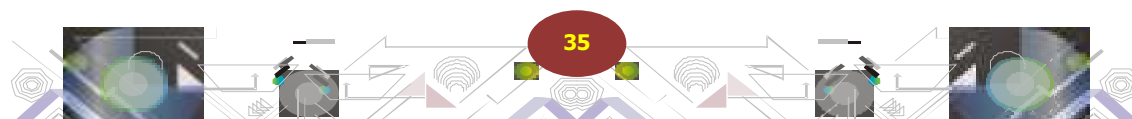
Não se deve pensar, porém, que os processos humanos ocorrem por adesão generalizada ou sem conflitos. Como bem sabemos, a escola e a infância que conhecemos não são decorrências naturais de uma existência supra-humana, mas antes uma construção histórica na produção das formas de existir de uma cultura. Hoje, é sabido que nossa idéia de infância e os sentimentos e empreendimentos que a ela voltamos não existiam até o século XIV, em que as crianças não passavam de adultos em miniatura, inclusive compartilhando com eles suas várias atividades. A partir do século XVII é que surge uma percepção de que as crianças eram diferentes e necessitavam de proteção por parte dos adultos. Segundo Narodowsky (1999, p. 40)

Esto se complementa com una concepción del niño como un ser moralmente heterônomo y com el surgimiento del moderno sentimiento de amor maternal. El outro sentimiento surge com el interés por la infancia, pero ahora como objeto de estudio y normalización, siendo los pedagogos los sujetos destacados em este proceso, y la escuela o, mejor dicho, el proceso de escolarización, el escenario observable de estes interés

Dessa compreensão, decorrerá a ação escolar moderna enquanto dispositivo projetado para encerrar a criança e o adolescente para "formá-lo". Este encerramento dar-se-á sob a dimensão física, na contenção material de seus corpos; assim como na contenção epistêmica, através das categorias que a pedagogia têm-lhes atribuído enquanto alunos. Para Narodowsky (Ibidem), a infância vai representar o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia moderna, justificando-a enquanto prática e discurso que deve atuar educando, disciplinando, instruindo e desenvolvendo.

Arroyo (2004) também argumenta que para a pedagogia a infância é sua cúmplice desde seu nascedouro (a Paidéia), sendo assim, pedagogia e docência alimentam-se de imagens da infância. Tanto a docência como a pedagogia nascem em função deste corpo social que se diferencia do adulto. Parece, então, compreensível que a docência esteja tão insegura diante das imagens desfiguradas dessa infância e adolescência. Afinal, quando as imagens construídas dos alunos se quebram, quebram-se nossas próprias auto-imagens de docentes, como sugere este autor. Parece que essa quebra de imagens e sentidos é que hoje vem atingir o bloco monolítico da educação moderna de forma fulminante.

Esse processo de sujeição do infantil às práticas e discursos pedagógicos se dá sob a construção do conceito de aluno integrando-o assim, ao âmbito da instituição escolar. Para endossar essa questão trago "a morte metafórica do pai" que, em Rosseau, foi um dos fundamentos da pedagogia moderna e sob o efeito da qual nos constituímos enquanto alunos e professores. Para que os pais confiassem seus filhos ao governo do mestre foi preciso um dispositivo que os transformassem em alunos, para que no espaço



escolar pudessem estar submetidos à tutela de especialistas – os pedagogos. Quanto a isso Rousseau expressa que “Emilio debe honrar a su padre, pero debe obedecerme a mí” (apud NARODOWSKI, 1999, p. 61). O lugar de aluno é assim o lugar onde a falta se estabelece e onde se deverão inscrever os saberes e poderes escolares sobre os corpos dóceis, em função de uma utopia sociopolítica preestabelecida de ensinar tudo a todos e sob certas pautas metodológicas que garantissem essa transmissão e disciplinamento.

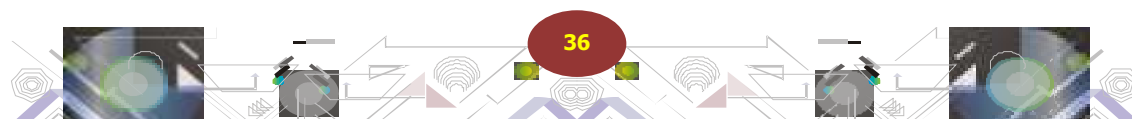
Para la pedagogía, la infancia es un hecho dado, um supuesto indiscutible a partir del cual se construye teórica y prácticamente al alumno. [...] La cuestión consiste em situar a los cuerpos em posición de alumno, a partir de su condición presuntamente “natural” (es decir, naturalizada por la pedagogia) de niños e adolescentes. [...] por lo que quien se constituye em posición de alumno, cualquiera sea su edad, es situado em el “como si” de uma cierta infância heterônoma y obediente, aunque desde el punto de vista étario no necesariamente se trate de niños (NARODOWSKY, 1999, p. 41-42).

Em finais do século XIX, no Ocidente, o Estado toma definitivamente para si a infância como questão, sob a teoria do corpo infantil educável e sob uma política de administração massiva e centralizada da infância. Para tanto, justifica suas ações juridicamente através de leis do Estado que estipulam a universalização da escolarização como forma de reprimir a marginalização da população pobre; distribui cronologicamente os alunos para controlar a relação entre idade e conhecimentos e, por fim, os distribui de forma meritocrática - prêmios e castigos pelo desempenho e adaptação individual – sob as vistas de um currículo unificado que é também uma marca da educação pública. Pode-se assim, observar que a administração da infância se dá baseada em saberes pedagógicos ao longo do tempo, portanto, critérios históricos e sociais, como refere Narodowski (1999, p. 44-45):

Tampoco se trata de condiciones “naturales” o “genéricamente humanas”, aunque la pedagogia y la psicología del niño tiendan a presentear esas condiciones como si fueran esenciales inherentes a um ser ahistórico, eterno. Y como si la pedagogia y la psicología del niño tuviesen la mágica capacidad de develar esas esencias.

Sendo assim, pode-se dizer que um longo período de constância forjou-se sob princípios generalizantes - onde “todos” aplaca as diferenças individuais, com vistas a utopia sociopolítica de “ensinar tudo a todos”- através da razão pedagógica e do método didático e sob a legitimação do Estado Educador. Desta forma os governantes interferem em questões pedagógicas, formam e selecionam pessoal, determinam metodologias de ensino e separam os que pensam a educação (pedagogos) e os que a praticam (mestres). Ou seja, radicam sua tutela sobre a infância e sobre os docentes.

No século XX, “forças adormecidas” começam a irromper. Os educadores percebem que sua vontade racional choca-se com outras tantas vontades racionais, levando à minimização e conseqüente ruptura dos discursos totalizantes. Nesse movimento altera-se também o equilíbrio obtido pela confiança que as famílias nutriam em relação às promessas da escola de cumprir a função social de encaminhar seus filhos profissionalmente. O Estado educador priva a educação de sua ação reguladora/disciplinadora e legitimadora das ações escolares em detrimento do projeto globalizador em moldes neoliberais. Narodowski (Ibidem) fala aqui de uma mudança de sentido sofrida pela escola moderna que antes se assentava sobre alguns dispositivos básicos, tais como: uma infância dócil; um docente investido de autoridade pedagógica; a transmissão homogênea e organizada sobre múltiplas simultaneidades; e,



sobretudo, um horizonte utópico e totalizante, sustentado pelo Estado, dando coerência a toda essa configuração que bem conhecemos.

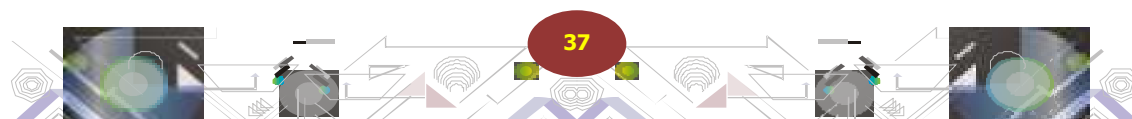
Esse relato simplificador sobre alguns elementos que edificaram o processo de escolarização moderno apresenta-se fundamental para a compreensão de que este, que impregna muitas de nossas ações e organizações educacionais, ainda hoje, e que viveu sob razoável estabilidade até finais da década de 70, instituiu-se articulado ao modelo de Estado nacional. Hoje, no momento que este Estado assume outra configuração para um realinhamento ao fenômeno da globalização sob o modelo neoliberal, a educação escolar, que era um de seus sustentáculos, se vê privada da autoridade e regulação contratuais que este lhe outorgava. E numa equação que parece mais simples de ser explicada do que vivida a crise da docência, que se desdobra em mal-estar, indisciplina e desvalorização social da profissão, entre outras nuances, vem justificar-se articulada à crise de solidez e de autoridade estatal vivenciada em nossa sociedade.

A legitimidade antes outorgada pelo Estado ao projeto educativo escolar, em sua configuração nacionalista, esvazia-se à medida que ele busca, agora, outro marco de sentido para sua existência – o mercado. Será, portanto, na inter-relação e desdobramentos das crises de sentido – do Estado-nação e da escola moderna – que localizo o mal-estar que se instala a passos firmes no cotidiano dos docentes que compartilham as tensões do mundo ocidental, no qual os muros e fronteiras culturais, econômicas e políticas tornam-se pouco nítidas e instáveis ao mesmo tempo em que as comunidades buscam novas formas de identificação e representação social.

Considero fundamental reiterar a importância da dimensão utópica do projeto escolar moderno que, em todas as suas variações pedagógicas, não se desprende da intenção de educar o homem para uma finalidade totalizadora. Segundo Narodowsky (Ibidem), as utopias da pedagogia moderna não são meramente um lugar ao qual chegar, mas operadores concretos que guiam, dirigem, disciplinam a produção pedagógica – “La utopia es el norte obligado hacia donde reman incansablemente los pedagogos.” (1999, p. 21) Daí pode-se depreender o quanto a escola moderna constituiu sua prática e seu discurso sob parâmetros seguros e concretos, tornando evidentes aqueles que não se encaixavam em suas prescrições. Enquanto educadores configurados pela utopia, parece óbvia a persistência de um forte mal-estar em relação ao mundo real que temos sido capazes de produzir, numa eterna luta para chegarmos à plenitude da realização utópica.

Para Nóvoa (1999) os múltiplos fatores que interagem no ambiente escolar acabam por configurá-lo enquanto um espaço aberto às diversas e divergentes forças geradas nos múltiplos contextos que a envolvem: dinâmicas que agem a nível local (pressões dos pais, dos poderes, da opinião pública, etc); a nível internacional (apoios financeiros, acordos, pareceres, etc); e de normalização oficial (currículos, programas, regras de contratação de professores, etc).

Se considerarmos que o que se rompe e finaliza é a constância do modelo escolar moderno, onde o parâmetro de exercício profissional se referenciava num professor detentor e transmissor de saberes, legitimado em sua autoridade por um Estado Educador, pode-se compreender o descompasso dessa profissão no momento que esses parâmetros e esse Estado já não sustentam nem a escolarização e nem os professores, enquanto redutores sociais. Obviamente que outros fatores vêm somar-se à desestatização da educação, ao recrudescimento dos discursos utópicos e ao fim da infância moderna -



dócil e maleável, descrita nos manuais sob a razão pedagógica - corroborando para tal situação. Para Baudrillard (apud NARODOWSKY, 1999), a explosão de novos conhecimentos, a fragmentação do poder dos especialistas, a mutação no exercício da leitura a favor da emergência de modos novos de tecnologização da palavra atingem diretamente os conteúdos escolares.

Para Sacristán a função de conservação e reprodução social e cultural atribuída à escola, no decorrer de sua história, choca-se, inevitavelmente, com tendências de indivíduos ou grupos que se sentem desfavorecidos pelos formatos que compõe a estrutura escolar vigente no complexo e conflitante tecido social. Nas palavras desse autor "O delicado equilíbrio da convivência nas sociedades que conhecemos ao longo da história requer tanto a conservação quanto a mudança, e o mesmo ocorre com o frágil equilíbrio da estrutura social da escola como grupo humano complexo [...]". (1998, p.14)

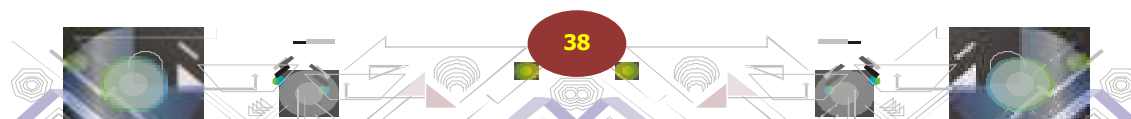
Isso nos leva a constatar que as tensões que vivemos hoje diferem daquelas do início da escolarização apenas em sua intencionalidade e especificidades, pois os conflitos sempre estiveram presentes na dialética que se estabelece entre a conservação e a mudança dessa estrutura. Ainda mais se pensarmos que a educação escolar é sempre um empreendimento – um investimento em um determinado sentido de sociedade – portanto, pretende dar uma forma específica, uma formação que certamente não atingirá ou servirá a todos os setores sociais.

Como não viver sob o paradoxo de educar com qual finalidade? Sabemos que não há mais lugar pra todos neste modelo de liberalismo econômico e social. A que vem se prestar a escola, então, sem o respaldo de garantir a todos um lugar digno na sociedade?

Por todas essas questões que trago – a crise de sentidos do Estado-educador e da escola moderna; o fim da infância produzida pela razão pedagógica; a dissonância entre o ensinar e o aprender; e, as dificuldades encontradas pelos professores em seu exercício profissional – sinto-me impelida a realizar esse movimento de buscar compreender os significados que os professores da rede pública de Montenegro tem dado à docência sob o véu do mal-estar. Enfim, o que afasta ou aproxima esses profissionais de encaminhar sua trajetória profissional num sentido mais significativo para eles e para os alunos.

## **DAS ENTREVISTAS**

Nas entrevistas realizadas, fica evidenciada a existência generalizada do mal-estar na percepção desses sujeitos. Referem-se sobre sua incidência nos diferentes níveis de ensino, tomando o corpo docente como um todo. Dentre os fatores que acabam por produzir o mal-estar, os sujeitos citaram a forma desvalorizada como a sociedade e as autoridades vêem o professor e, principalmente, a omissão dos pais em relação à educação de seus filhos, sobrecarregando a escola de atribuições que não lhe pertencem, pelo menos não na intensidade que lhe tem sido exigida. Esse último aspecto é fortemente ressaltado, ficando claro que o que mais tem causado desânimo nos professores é a indisciplina dos alunos e sua indiferença em relação à figura do professor e ao que ele oferece enquanto educação escolar. De forma unânime responsabilizam os pais por tal situação. Um dos professores acrescentou que a política tem sido conduzida também sobre o desrespeito e a ausência de autoridade.



Trago algumas transcrições das falas desses sujeitos para ilustrar a análise:

*"Os pais atribuem muitas responsabilidades a nós, se omitem quanto à educação dos filhos."*

*"A maior parte do problema vem das famílias. Não há mais autoridade, pai e mãe trabalham, não educam e estoura na sala de aula. Não há mais respeito por autoridade nenhuma. Houve um tempo, logo que as mães saíram para trabalhar fora, que as avós cuidavam dos netos e ainda se mantinha o laço afetivo e o respeito. Quando a educação passou a ser terceirizada para as creches, a situação piorou. A Educação Infantil não dá conta dessa educação de base (cumprimentar, pedir licença...Coisas básicas!). O capitalismo forçou todos a batalharem e os filhos ficaram em segundo plano."*

*"O próprio Estado não nos respeita mais. A escola não é depósito de alunos, não é só jogá-los lá dentro, cheios de problemas sociais, numa política inclusiva que não dá subsídios para que se trabalhe com eles. Depois, chega e avalia como se todos fossem iguais. Quer dizer que nós temos que dar conta das diferenças, mas o Estado não as reconhece quando realiza um exame nacional para avaliá-los. Assim é fácil jogar a responsabilidade no professor!"*

*"O que mais se vê é corrupção e impunidade na política. Como a sociedade vai acreditar em alguma autoridade?"*

Para abordar a questão que ressalta nas falas dos sujeitos entrevistados, da relação família e escola, trago em Narodowski (1999) o argumento de que a universalização escolar - a passagem da educação familiar para a educação escolar - assenta-se sobre a aliança escola/família. Para que os pais enviassem seus filhos à escola era preciso fortes justificativas. A partir da construção dessas justificativas é que surgirão os importantes argumentos da pedagogia moderna sobre a necessidade de um corpo profissional especializado que através de métodos educativos racionais irá atuar ordenadamente sobre a infância.

Diante do desenvolvimento da sociedade industrial, a família passa gradativamente a necessitar de alguém que eduque seus filhos na sua ausência. O princípio da função docente vem suprir, assim, a carência de tempo dos pais para educar seus filhos. A escola surge como o dispositivo estatal capaz de efetivar esse empreendimento, fundamentada basicamente em três critérios: o primeiro de natureza didática - a instrução simultânea - onde um mestre ensina um mesmo saber, num mesmo tempo e com o mesmo grau de dificuldade; o segundo refere-se à ordem, onde os corretos ensinamentos necessitam de um especialista e não somente da razão paterna; e, o último, refere-se à divisão social do trabalho, onde cada um deve ocupar-se de suas tarefas sem distrair-se com outras, aqui no caso, com a educação dos filhos.

Desta forma, o século XX foi coroado por concepções pedagógicas, psicológicas e sociológicas atreladas à infância e que alimentaram a idéia ilusória de que a escola seria um espaço de "redenção pessoal" e de "regeneração social". Para Nóvoa (2008), a escola hoje já não apresenta sentido para muitos dos jovens que a freqüentam e suas famílias, não se inscrevendo de forma coerente do ponto de vista de seus projetos pessoais e sociais. Segundo ele, o projeto educacional moderno previa escola para toda a sociedade, mas o que temos hoje é uma "escola sem sociedade". A instituição está aí, mas sem o



estabelecimento de um novo pacto que venha legitimá-la. O autor anuncia que “Não conseguiremos progredir em nossas reflexões se não percebermos o alcance dessa dupla ausência da sociedade que, paradoxalmente, projeta sobre os docentes um excesso de esperanças e de missões, que eles não são capazes de realizar por si mesmos.” (2008, p. 221)

Articulado à ruptura dos antigos laços entre família e escola, onde as duas instâncias se complementavam, outras “forças adormecidas” irrompem. Os educadores percebem que sua vontade racional choca-se com outras tantas vontades racionais, levando a minimização e conseqüente ruptura dos discursos totalizantes. Nesse movimento altera-se também o equilíbrio obtido pela confiança que as famílias nutriam em relação às promessas da escola de cumprir a função social de encaminhar seus filhos profissionalmente. Para Correia, os professores hoje “têm de partilhar com as estruturas representativas dos pais o exercício do seu poder de disciplinação, permeabilizando, assim, as regras de funcionamento do mundo escolar a lógicas e racionalidades provenientes do mundo não escolar” (2001, p. 34).

Ainda, em Zaragoza (1999), pois este é um debate que não se conclui facilmente, encontra-se o argumento de que a agressão (física ou verbal) e o desrespeito nem sempre provém dos alunos, mas também dos pais. Esse fato é importante de ser ressaltado, pois afeta diretamente a confiança dos professores em si mesmos, mais no plano psicológico, do que por sua incidência real. Acrescenta que a auto-imagem de um grupo profissional depende, em parte, de sua imagem pública. Quando essa se deteriora acaba por diminuir a satisfação no trabalho dos profissionais que a exercem.

Outra questão apontada por meus entrevistados é sobre o desrespeito evidenciado na política e a ausência de impunidade e autoridade. Quanto a essa realidade, entre tantas outras análises sociológicas e antropológicas que se poderia fazer, restrinjo-me, no momento, a questão específica do realinhamento do Estado ao projeto neoliberal. Antes, como referi em Narodowski (1999), a autoridade do mestre sustentava-se na autoridade de um Estado nacional, sob uma autoridade contratual e funcional, atravessada pela ordem do público. Hoje, o Estado se retira de suas funções estratégicas delegando aos educadores que negociem diretamente com suas comunidades o encaminhamento do processo educativo. As escolas não recebem mais currículos prontos, mas diretrizes e bases, necessitando que referenciem suas ações em seus PPPs. Essa mudança radical no processo educativo anula a ação sincronizada que o Estado exercia, levando a chamada crise da simultaneidade sistêmica.

Uma de minhas últimas questões da entrevista abordava como vivermos nossa profissão diante disso? A unanimidade das respostas serviu-me de alento. Além de indicar a necessidade concreta e urgente de uma política educacional que priorize uma educação de qualidade, apontavam também para a compreensão de nem todos os alunos e pais são assim e temem que isso se alastre cada vez mais. Entendem que precisariam de um tempo institucional para refletir coletivamente sobre essas questões e poder avançar das queixas para ações mais refletidas e acordadas coletivamente. Só assim poderiam tomar decisões e assumi-las enquanto escola. Trago uma das falas bastante ilustrativa dessas opiniões: “Há muitos anos que venho dizendo e pedindo esse tempo para estudarmos e refletirmos nas escolas. Mas parece que todo mundo acha que professor tem que trabalhar por amor. Um diretor até sugeriu que fizéssemos rifas para conseguir dinheiro para pagarmos nossas horas de estudo. Em que ponto chegamos!”





Para finalizar minha abordagem trago em Tardif (2002) a questão de que os professores mobilizam em seu ofício os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Essa pluralidade de saberes do trabalho profissional se define como "saber docente". Ele ainda adverte que liberar esses saberes dos professores "e submetê-los ao reconhecimento por parte dos grupos produtores de saberes da comunidade científica, enquanto um saber original sobre o qual detêm o controle, é empreendimento que lhe parece condição básica para um novo profissionalismo" (2002, p. 232). Mas, certamente, que para isso é preciso tempo de reflexão!

Parece que os professores já têm percebido que um dos movimentos, e que depende deles, é o de apoderarem-se de seu ofício no estabelecimento de referenciais mais legítimos e não mais outorgados pelo Estado, comunidade científica ou outra instância qualquer. Afinal, conforme Tardif (Ibidem), na mesma obra, o professor só valoriza o saber que produz resultados em sua prática. Aquele que lhe serve positivamente no cotidiano em que atua. Ao que tudo indica esta é a hora de uma revisão radical e não circunscrita aos meios de se levar o empreendimento educativo adiante, mas de repensá-lo e organizá-lo sobre suas finalidades e possibilidades no contexto atual.

Mesmo diante desse quadro alarmante que tem apresentado o empreendimento educacional ele tem cumprido um papel fundamental que nenhuma outra instituição se tem proposto. Ao transitar pelas escolas em que trabalho, vejo as centenas de crianças e jovens que lá estão, talvez não aprendendo tanto quanto gostaríamos, sendo, algumas vezes discriminados por seus "não saberes", por suas culturas tão diversas das pretendidas pela escola e toda uma série de descompassos que se mostram com nitidez sob os novos parâmetros civilizatórios que se vem delineando. Porém, ainda não vislumbro outro espaço de acolhimento de uma população que cresce em número e conseqüentemente em problemáticas. A escola é ainda um espaço concreto de confluência das diversas camadas sociais, por isso também é espaço de conflitos, de lutas de forças e de paixões.

Esperar da escola, e somente dela, a redenção da sociedade é permanecer na dimensão apenas utópica, desconsiderando que ela produz seus sujeitos e seus conhecimentos, mas não dissociada da sociedade em que está inserida. Parece-me que encontrar espaços de inscrição nos processos educativos, entre o que morre e o que nasce, fugindo de fatalismos e ilusões, prescinde de estruturá-los sob a presença dos sujeitos em sua complexidade. Há coisas que cabem à escola e aos professores e outras que não dependem deles.

Para encerrar trago Postman que afirma que "na melhor de sua forma a escola tem em vista como construir uma vida, o que é bem diferente de como ganhar a vida. Não é fácil levar a cabo essa empresa já que nossos políticos raramente falam dela, nossa tecnologia é indiferente a ela e nosso comércio despreza-a." (2002, p. 8)

O mesmo autor acrescenta que grande parte das questões que se voltam para a educação o fazem sob suas técnicas e competências a serem consumidas na imediatez que nos abate, porém, temerosas ou incapazes de pensar nos seus porquês. Precisamos avançar nossa reflexão dos meios para se educar aos fins de se educar, aos propósitos da educação em nosso tempo. Este alerta já nos foi dado por Einstein, na epígrafe que inicia este artigo, caso contrário, os esforços teóricos e a própria prática educativa fica comprometida e perde sua seriedade e finalidade.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzales. *Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. *Solidões e Solidariedades nos cotidianos dos professores*. Porto, 2001.

LOPES, Amélia. *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Portugal: Asa, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.) *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X :FAPERJ, 2007.

NARODOWSKI, Mariano. *Desencantos y desafios de La escuela actual*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. *Dolor del escuela*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006.

NÓVOA, Antonio. (Org.) *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antonio ; LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

POSTMAN, Neil. *O Fim da Educação: Redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

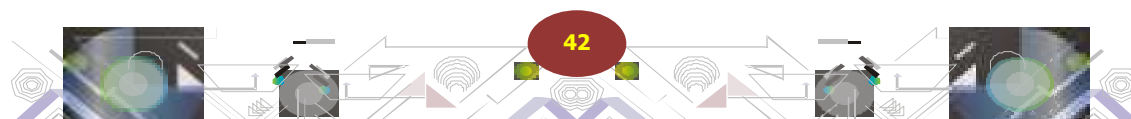
SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Perez. *Compreender e Transformar o Ensino*. Artmed, 1998.

SCHNITMAN, Dora Fried (Org.) *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996)

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.) *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. *O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.



## DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

### Inclusão e cidadania na rede municipal de Educação de Porto Alegre

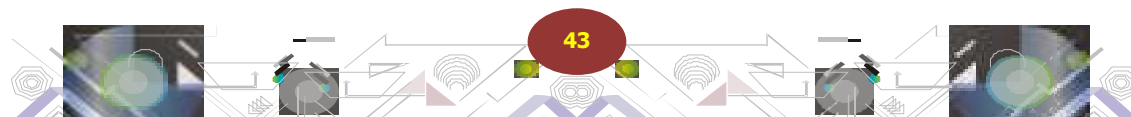
Marta Nörmberg (UNILASALLE/RS), [martaze@terra.com.br](mailto:martaze@terra.com.br)  
Suzana Moreira Pacheco (SMED/PoA – UFRGS) [mpacheco@terra.com.br](mailto:mpacheco@terra.com.br)  
Gilberto Ferreira da Silva (UNILASALLE/RS), [gilberto.ferreira65@gmail.com](mailto:gilberto.ferreira65@gmail.com)  
Agência de financiamento: Prefeitura Municipal de Porto Alegre

Este trabalho resulta de pesquisa realizada em 2008 com quatro escolas da Rede Pública de Porto Alegre. A Secretaria Municipal de Educação assumiu um projeto direcionado para o exercício da diferença e da produção das singularidades, visando a intensificação do processo de democratização do ensino, a desnaturalização do fracasso escolar e o movimento a favor da Educação Inclusiva. O objeto desta pesquisa foi o acompanhamento de Projetos diferenciados de quatro escolas da rede municipal e a promoção do diálogo entre elas a fim de compartilhar práticas pedagógicas e discutir aspectos teórico-práticos e políticos relacionados à organização de uma política pública de garantia de aprendizagem a todas as crianças e jovens. O objetivo consistiu em analisar e sistematizar as experiências educativas realizadas nestas quatro escolas da rede municipal de Porto Alegre, especialmente, identificar e mapear as práticas pedagógicas e as atividades que visam ações de respeito à diferença e inclusão de estudantes, contemplando as dimensões social, cultural, econômica, física e cognitiva. A metodologia amparou-se no uso de observações etnográficas e a formação de grupos de conversação. As atividades de observação consistiram em visitas que seguiram um protocolo semi-estruturado, incluindo um conjunto de categorias: a) situação de alunos com necessidades especiais; b) agrupamento de alunos e organização da sala de aula; c) conteúdos; d) interação entre professor e alunos e entre pares; e) registro dos professores envolvidos no projeto. A partir das reflexões produzidas nos grupos de conversações, mediadas por assessoria pedagógica especializada, as professoras produziram textos sobre a experiência da docência compartilhada. Da análise dos registros escritos pelas professoras é possível afirmar três aspectos que possuem um caráter inovador para a prática docente: a) A prática da Inclusão desde a experiência cotidiana da docência compartilhada; b) A formação de professores desde a dimensão da pesquisa e da autoria; c) A compreensão de Docência Compartilhada e de trabalho coletivo como indicadores de inovação educativa. Concluímos que é necessário encontrar meios de disseminar o clima de investigação e reflexão permanente e a reinvenção do cotidiano das práticas pedagógicas. São as ações realizadas no cotidiano da sala de aula que revitalizam a relação professores e aluno e entre pares e garantem a inclusão, estabelecendo o que poderíamos chamar de Comunidades Educativas (TORRES, 2003), locais em que práticas pedagógicas se ocupam com a aprendizagem de todos, porque permitem a construção de alternativas para o trabalho com a diversidade dos alunos.

**Palavras-chave:** Docência compartilhada, inclusão, prática pedagógica, formação de professores, pesquisa-ação colaborativa.

## INTRODUÇÃO

Este texto situa-se no limiar das fronteiras do que se tem convencionado denominar inovações, mudanças e transformações educativas. Fronteiras que exigem considerar que as inovações, as mudanças e as transformações são realizáveis quando se assume o caráter histórico da escola, reconhecendo-a como criação humana, portanto contingente e suscetível de assumir vários futuros possíveis. Ou seja, “é justamente na medida em que constitui uma ‘invenção’ que se torna possível pensar a possibilidade de sua reinvenção”. (CANÁRIO, 2006, p. 85). O pesquisador Rui Canário pontua que muitas das tentativas de mudar a escola têm sido marcadas pela realização de reformas conduzidas de “cima para baixo” (2005, p.



91) ou importando para o contexto escolar um modelo industrial de produção de inovações (2005, p. 91).

Tais tentativas inviabilizam ou enfraquecem os processos de gestão democrática e o próprio exercício democrático. Como alternativa, o autor sugere a generalização de estratégias indutivas de mudança construídas *com* os professores, colocando as escolas como lugares onde se produzem práticas profissionais e onde se produzem conhecimentos sobre tais práticas profissionais. “A construção da autonomia profissional dos professores é uma condição para superar a crise de identidade que os afeta e para que se possa aproveitar o potencial de criatividade que habita as escolas e o patrimônio de experiências inovadoras do local, com as quais o sistema escolar tem se revelado incapaz de aprender”. (CANÁRIO, 2005, p. 92)

Tecido com mãos que se preocupam com os rumos da educação nos tempos atuais, este texto não é simplesmente a organização de fragmentos do cotidiano escolar. Trata-se do resultado de uma experiência de pesquisa, com características colaborativas<sup>1</sup>, desenvolvida com um grupo de professores de escolas que realizam mudanças político-pedagógicas voltadas para a inclusão educativa, da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Considerando a particularidade do processo que gerou esta pesquisa, apresentamos sua gênese até a materialização da proposta de pesquisa e o resultado dela decorrente.

## **SOBRE A PESQUISA**

A busca por alternativas inovadoras no campo das ações pedagógicas cotidianas têm sido um dos elementos presentes nas narrativas de professores em espaços de socialização, confraternização e formação educativa, principalmente quando relacionadas aos processos de inclusão educativa e social.

No final de 2007, um grupo de escolas levou à secretaria de educação da rede municipal de Porto Alegre uma demanda que propunha reorganizar os espaços educativos, repensar a docência e, acima de tudo, construir alternativas para dar conta dos processos de inclusão de estudantes com diferentes e variadas necessidades especiais. Os representantes das escolas não estavam apresentando meramente uma solicitação para dar início a algum tipo de trabalho ou projeto educativo. Na verdade, o grupo apresentava uma solicitação para qualificar as experiências que vinham realizando na tentativa de construir propostas de adequação curricular e pedagógica. O denominador comum entre essas escolas dizia respeito à experiência vanguardista iniciada na Escola Municipal Gilberto Jorge e, mais tarde, reconstruída pelas outras três escolas, que também vinham produzindo algum tipo de adaptação curricular.

Em função da experiência de construção de alternativas de adaptação curricular e de práticas de compartilhadas de docência realizadas na Gilberto Jorge e tomada como inspiração para as demais escolas, optou-se por denominar, no âmbito da secretaria municipal de educação, o movimento realizado pelos professores nessas quatro escolas com o mesmo nome utilizado na Gilberto Jorge, qual seja, projeto “Docência Compartilhada”. Conforme informam Pacheco & Monteiro (2007), o projeto Docência Compartilhada é uma das experiências mais recentes que objetiva “avançar em relação ao tratamento das

---

<sup>1</sup> Trataremos sobre essa perspectiva de pesquisa mais adiante, neste trabalho.



diferenças, primando pelo respeito ao direito à diferença, visando a aprendizagem de todos, no sentido mais amplo e complexo do termo” (p.2).

A secretaria de educação do município, propondo-se a atender essa demanda, assumiu o lugar de mediadora entre os representantes das quatro escolas e procurou por pesquisadores do ensino superior que pudessem assessorar, acompanhar e potencializar esse trabalho, objetivando articular a colaboração entre universidade–escola. Como objetivo central, estabeleceu-se o investimento na formação dos professores envolvidos e na criação de uma metodologia de trabalho que favorecesse a escrita colaborativa, com vistas à sistematização das experiências, e a produção de conhecimentos teórico-práticos sobre a docência compartilhada.

Assumimos o trabalho ciente de que isso extrapolaria as práticas convencionais de pesquisa a que estávamos acostumados a realizar. Damo-nos conta, desde o princípio, de que ocuparíamos um lugar em que cumplicidade e colaboração seriam elementos fundamentais para o andamento e a execução dos objetivos propostos pelos educadores envolvidos na proposta. Por outro lado, o desafio de vivenciar uma pesquisa com características diferenciadas das práticas investigativas convencionais, nas quais, em raras ocasiões, os professores da educação básica não ultrapassam a função de meros cedentes de dados para análises acadêmicas, vem, há algum tempo, nos preocupando e fazendo com que busquemos outros referenciais para se pensar os processos formativos de educadores.

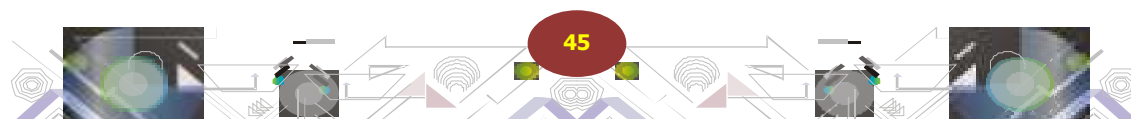
Os estudos de Zeichner e Diniz Pereira (2005); Tardif e Raymond (2000); Boavida e Ponte (2002); Grigoli, Josefa A. G., Teixeira, Leny R. M., Lima, Claudia Maria de *et al* (2007); Pimenta (2005); Mizukami (2005) enfatizam o quanto o trabalho de colaboração entre Universidade e Escola permitem o revisar das ações práticas dos educadores de forma mais eficiente.

Após acordos preliminares entre órgão público de ensino, pesquisadores e alguns representantes das escolas, construímos um pré-projeto de pesquisa que pudesse, num primeiro momento, orientar o andamento dos trabalhos<sup>2</sup>. Definiu-se um conjunto de objetivos que, naquele momento, de alguma maneira, representavam as aspirações do grupo de pesquisadores<sup>3</sup>:

- 1) Caracterizar os projetos diferenciados de cada uma das quatro escolas, quanto à forma de articulação da docência, do conceito de aprendizagem e da concepção de diferença;
- 2) Promover espaços de diálogo entre as escolas, procurando reconhecer o potencial de cada uma das experiências, identificando pontos convergentes e divergentes nas diferentes propostas;
- 3) Constituir ambientes de formação em serviço, instrumentalizando o grupo, naquilo que vem sendo percebido como falta na operacionalização dessas propostas diferenciadas;
- 4) Garantir a autoria de todos os envolvidos na gestão e operacionalização dos projetos diferenciados, incentivando o registro e a divulgação do trabalho nas diferentes perspectivas de sua implementação;
- 5) Interagir com as equipes da SMED envolvidas com as políticas de inclusão/diversidade, fomentando sua participação nos diálogos com o grupo das quatro escolas em questão;
- 6) Desenvolver estratégias que permitam dar voz aos alunos, pais e/ou responsáveis envolvidos direta ou indiretamente, nos projetos diferenciados;
- 7) Avaliar o trabalho que vem sendo desenvolvido no grupo das quatro escolas, procurando evidências de seu potencial inclusivo, verificando possibilidades futuras de adaptação de seus princípios na constituição de novas políticas públicas. (PACHECO, 2008, p. 1-2)

<sup>2</sup> Este trabalho ocorre durante o ano de 2008.

<sup>3</sup> A partir deste momento passamos a utilizar a idéia de grupo de pesquisadores, envolvendo tanto os professores da instituição de ensino superior quanto os professores da educação básica envolvidos nos projetos em andamento em cada uma das comunidades educativas da rede municipal de Porto Alegre. O total de professores envolvidos no projeto de pesquisa foi de quarenta e um (41), sendo quinze (15) da Escola Gilberto Jorge, dezessete (17) da escola Vereador Martin Aranha, dois (2) da escola Monte Cristo e sete (7) da Escola Dolores Akcaraz Gomes. Os nomes das escolas que desenvolvem o projeto “Docência Compartilhada” são reais e estão sendo utilizados com sua autorização.



Uma vez definido os objetivos do projeto de pesquisa e instalado o trabalho da equipe de pesquisadores universitários, estabelecemos algumas estratégias de comunicação com o conjunto dos professores das quatro escolas envolvidas. Entre elas, definiu-se, com o apoio da secretaria de educação, a liberação de um professor que pudesse coordenar o processo dentro da rede municipal de ensino, mantendo contato constante com os professores, principalmente fomentando o processo de escrita colaborativa. Acertou-se também que os mesmos professores integrantes da equipe de pesquisa atuariam nas atividades de formação a fim de potencializar o processo de escrita colaborativa. Também estabeleceu-se com os professores das escolas a co-responsabilidade de utilizar o correio eletrônico como uma forma de socializar e comunicar-se com os pares a fim de, assim, discutir a construção dos textos e a discussão dos mesmos entre pares e com a equipe de pesquisadores da Universidade.

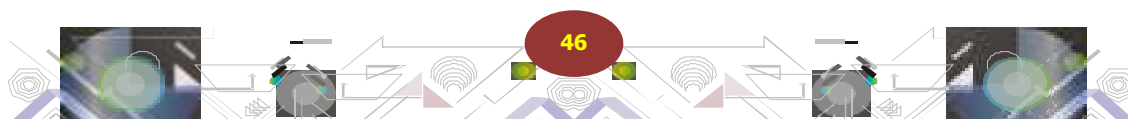
O trabalho de pesquisa envolveu três atividades centrais:

- a) Encontros formativos para discussão dos aspectos teórico-metodológicos sobre os temas propostos pelos professores para serem por eles escritos de forma colaborativa em cada uma das escolas envolvidas;
- b) Sistematização da experiência em cada uma das escolas, mediante a escrita colaborativa de artigos e relatos de experiência;
- c) Produção de um DVD com registros e depoimentos das práticas cotidianas de adaptação curricular e gestão dos processos de ensino-aprendizagem na perspectiva da docência compartilhada

Inicialmente, as reuniões denominadas de formativas foram agendadas com todos os pesquisadores, objetivando-se ampliar a compreensão sobre os aspectos teórico-metodológicos que envolviam o cotidiano da experiência posta para análise. Foram definidas quatro reuniões formativas, cada uma delas tendo um “animador” convidado para estimular o debate e tendo como princípio orientador a ideia de que o diálogo deveria ser um componente inerente a todos os encontros. Concomitantemente com essa atividade, estabeleceram-se duas tarefas a serem realizadas em cada uma das escolas. A primeira delas consistia no exercício da reflexão e do registro da experiência feita, através da produção de um texto, onde deveriam ser sistematizados os aspectos que caracterizavam a experiência e os elementos teóricos que a sustentavam ou auxiliavam, agora, no momento da escrita, a tensionar o realizado sobre o processo de inclusão desencadeado no interior de cada unidade educativa em que atuam<sup>4</sup>. Ao longo do período de formação, os textos foram sendo escritos, lidos e problematizados pelo grupo de pesquisadores; foi um tempo de rever, retomar, ampliar, qualificar o processo de reflexão e de produção escrita. A segunda tarefa foi a produção de um DVD em que se recolheria recortes imagéticos e narrativas das experiências em andamento em cada uma das escolas. Para isso, cada escola com seu grupo de pesquisadores fez uma seleção das práticas e depoimentos que comporiam o DVD final.

Neste trabalho, explicitamos as bases metodológicas que nos permitiram sistematizar e analisar o processo de trabalho de pesquisa vivido. Também apresentamos algumas reflexões sobre o processo de formação vivido, destacando os processos de organização e gestão de programas e práticas pedagógicas inclusivas a partir do que escreveram os professores.

<sup>4</sup> O conjunto dos textos foi compilado em uma obra denominada *Docência compartilhada: educação em tempos e espaços de inclusão* que se encontra em fase de editoração para publicação.



## AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO CAMINHO FEITO

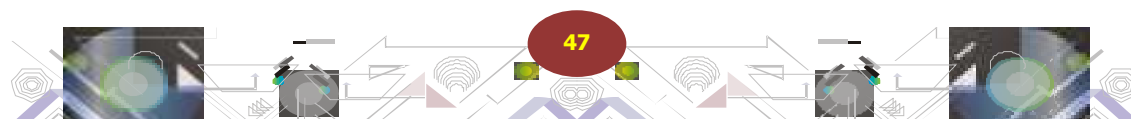
Não se faz aqui a defesa de um pressuposto teórico-metodológico definido *apriori*. O que propomos é reconstruir os passos que conduziram a pesquisa, procurando, nessa sistematização, a posteriori, apreender com a trajetória realizada. Conforme já dito anteriormente, o objetivo da pesquisa carregou desde o princípio características do que podemos nominar de pesquisa colaborativa. Essa estratégia de investigação insere-se no escopo de uma tradição já consolidada e conhecida como pesquisa-ação.

Maria Amélia Santoro Franco (2005, p. 485-486), em seu elucidativo artigo sobre as diferentes abordagens comumente empregadas para designar a pesquisa-ação, sintetiza três conceituações: a primeira é quando busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, conceituada como pesquisa-ação colaborativa; a segunda é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, utilizando-se a conceituação de pesquisa-ação crítica; e, a terceira, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, denominada de pesquisa-ação estratégica.

Diante dessa conceituação, encontramos ressonância para o que vivemos nesta pesquisa naquele modelo que a autora denomina de pesquisa-ação colaborativa. Vivemos um processo em que a configuração do problema constituiu-se num movimento de dentro para fora, ou seja, originou-se a partir de uma experiência em andamento, levada à efeito por um coletivo de professores da educação básica que, retroalimentados por espaços de socialização de práticas, deram-se conta do vitalismo de suas ações e buscaram formas de fortalecê-las e promove-las a fim de multiplicá-las, criando uma espécie de rede estratégica não intencional. Esse movimento, por sua vez, acabou gerando uma busca coletiva por melhores formas de compreender e atuar em torno de um problema comum, o desafio da inclusão, e alternativas para a construção de processos de revigoramento e ampliação da capacidade de criação coletiva, mediante a reflexão e escrita colaborativa.

Nesse caso específico, a busca de transformação foi solicitada pelo grupo de professores que protagonizaram o Projeto Docência Compartilhada, na Escola Gilberto Jorge, e por outros professores que, através de processos de intercâmbio em espaços rotineiros de formação na Rede Municipal de Ensino, aderiram ao movimento dos professores da Gilberto Jorge, reconstruindo a proposta de forma adaptada aos seus contextos de atuação educativa. Com essa retomada, reafirmamos a idéia de que a pesquisa-ação colaborativa é a terminologia que melhor descreve e situa o processo de trabalho vivenciado.

O debate instaurado, desde meados do século passado, sobre as contribuições da pesquisa-ação para a produção do conhecimento científico e seus críticos tem, paulatinamente, ganhado espaço. Observam-se nas últimas duas décadas uma proliferação da discussão veiculada por periódicos acadêmicos em que se apresentam de diferentes formas e abordagens as contribuições desse tipo de pesquisa para a construção do conhecimento, destacando, substancialmente, a melhoria continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática (PAULON, 2005; FRANCO, 2005; ENGEL, 2000; MIRANDA, RESENDE, 2006; MONCEAU, 2005; ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005; TRIPP, 2005; ABDALLA, 2004).



Zeichner e Diniz-Pereira (2005) são enfáticos ao afirmar o quanto a pesquisa-ação contribui para a formação de profissionais da educação tendo em vista a transformação social de uma prática. Destacam quatro maneiras de como isso pode ocorrer:

1. melhorar a formação profissional e, por conseguinte, propiciar serviços sociais (educação, saúde etc.) de melhor qualidade;
2. potencializar o controle que esses profissionais passam a exercer sobre o conhecimento ou a teoria que orienta os seus trabalhos;
3. influenciar as mudanças institucionais nos locais de trabalho desses profissionais (escolas, hospitais, agências de serviço social etc.);
4. contribuir para que as sociedades tornem-se mais democráticas e mais decentes para todos (ou seja, sua ligação com temas de reprodução ou de transformação social) (p.64-65).

Trazemos alguns princípios fundantes da pesquisa-ação, seguindo as proposições de Franco (2005). Diz a autora que a pesquisa-ação, no campo educativo, deve contemplar:

- a ação conjunta entre pesquisador-pesquisados;
- a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas;
- organização de condições de autoformação e emancipação dos sujeitos da ação;
- a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;
- o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;
- reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;
- ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio-históricas;
- o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação (FRANCO, 2005, p. 489).

## **SOBRE A ANÁLISE DO PROCESSO REALIZADO**

Das experiências que brotaram das quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), vividas de diferentes formas e modos, alternativas foram procuradas e criadas para realizar a prática educativa em cada uma delas, procurando observar e respeitar os limites e potencialidades locais. Foram os relatos sobre a forma como as reflexões para constituição dessas experiências que serviram de suporte para a reflexão a seguir apresentada. Para melhor situar o leitor, fazemos um breve relato onde são descritas as características de cada uma das escolas em que atuam os professores participantes deste processo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva, pioneira do movimento de construção da Docência Compartilhada, apresenta diferentes lugares e modos do exercício docente, dado por meio das múltiplas vozes de seus professores que se anunciam e contam sobre seus processos do que significa ser e estar professor numa relação de parceria. Nos textos dos profissionais dessa escola está presente uma descrição carregada de ânimo e responsabilidade para com a construção dos caminhos percorridos para a elaboração do projeto de Docência Compartilhada. A experiência que os professores vivem em seu cotidiano carrega como marca a interdisciplinaridade, revelada pela ação de cada um no movimento intenso de construir parcerias que permitam recriar as práticas em sala de aula e nos espaços da gestão escolar, o que por si só revela o movimento coletivo que está instalado no interior da escola. O conjunto de textos escritos mostrou os diferentes desafios e aprendizagens subjetivas e objetivas que foram desveladas ao longo da constituição de práticas colaborativas ou, como bem retrata o





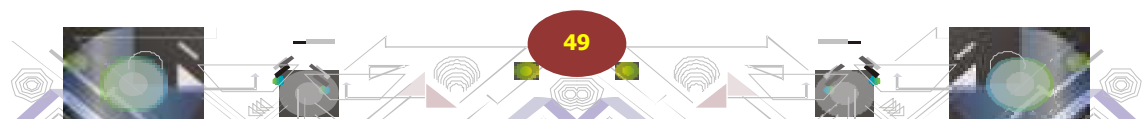
termo, de docência compartilhada.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Martim Aranha um projeto comum desencadeado por um pequeno grupo de professores ganhou dimensão coletiva e foi traduzido como Projeto Composições. Tem por base, igualmente, a idéia do compartilhamento da docência na educação básica. A proposta do Projeto Composições vem se instalando na comunidade educativa e, paulatinamente, ganhando espaço e adesões, tanto dos docentes e gestores, quanto dos estudantes. Os registros revelam, traduzem e explicitam as intenções que originaram o trabalho, os percursos e percalços da trajetória vivenciada ao programar sua proposta. Relatam os desafios e os impedimentos que muitas vezes desviam o foco da ação docente, inviabilizando a construção de uma ação coletiva colaborativa.

A experiência realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolores Alcaraz Caldas anuncia a necessária sistematização de pressupostos teóricos e princípios pedagógicos como elos estruturantes e importantes para o desenvolvimento do trabalho de inclusão na escola. Ao contar o percurso para chegar ao projeto ali desenvolvido, os autores descrevem um conjunto de aprendizagens que foram construídas ao longo do processo, como o que significa e como ensinar um outro, o deficiente, em um contexto, o escolar, marcado pela lógica da homogeneidade e da reprodução, ainda. Indicam, de igual maneira, o quanto há de desafios que anunciam o exercício da docência compartilhada como uma permanente reconfiguração do exercício docente na e da escola, dia após dia, o que exige também saber dividir as tarefas, afinar as formas de intervenção com as crianças, confiar na força do trabalho colaborativo e, sobretudo, na capacidade do colega.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo envolveu-se mais tardiamente no projeto e, por isso, seu relato tornou-se um texto rico na medida em que permite a cada um de nós olhar com apreço e atenção para aquelas iniciativas que ainda encontram-se em sua fase de germinação. De algum modo, é costume no campo educativo ancorar as reflexões em práticas que já tenham ganhado expressão e visibilidade. Por isso, a singeleza do relato tecido por seus professores está justamente no anúncio de que nada existe sem que antes não o tenha sido embrionário em sua constituição. O que, por si só, já anuncia, também, o necessário processo de lançar-se na construção de percursos que permitam ampliar e manter as inovações para que, assim, efetivamente, possamos demarcá-las como evidências de mudanças e transformações.

Nas quatro comunidades educativas, de formas diferenciadas, tanto no que diz respeito aos tempos e espaços, quanto na forma com que foram elaboradas, as propostas práticas transformadas em narrativas permitem a socialização da experiência. Quando escrevemos sobre o que fazemos e somos, nós ampliamos as possibilidades interpretativas e ativas em nossas instituições. Os professores que se lançaram no movimento de reinventar seu exercício docente também se dispuseram para a *compartilha* da escrita. Seus registros, de fato, mostram resultar de um processo vivido no interior de cada comunidade educativa.



## **ALGUMAS PALAVRAS FINAIS SOBRE A EXPERIÊNCIA DA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Os textos das professoras transcrevem valorosas experiências de aprendizagem, de reflexão e, sobretudo, de inserção no contexto de “acontecência” do projeto **Docência Compartilhada**. Através dos textos produzidos por professores e professoras, todos ancorados em práticas pedagógicas de gestão da escola ou da sala de aula, a problemática da diferença ou, de outra forma, daquilo que vem se convencionando chamar de Educação Inclusiva, foi abordada em sua complexidade.

A experiência da escrita colaborativa, para além de sistematizar experiências cotidianas de inclusão, tornou-se, de fato, um rico momento em que foi possível socializar formas de pensar e fazer a docência na Educação Básica. Ao mesmo tempo, possibilitou espaço-tempo para que os professores pensassem sobre sua formação e avaliassem os processos de construção de projetos diferenciados que estão sendo realizados em suas escolas.

Outras aprendizagens destacadas pelos professores sobre sua aprendizagem e autoformação docente podem ser assim sistematizados:

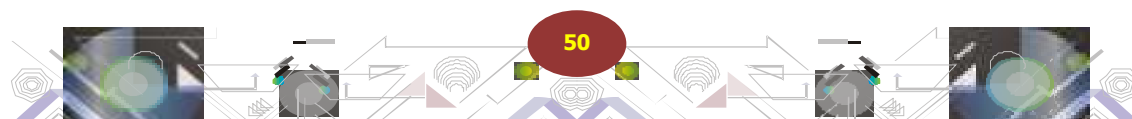
a) A prática da Inclusão acontece desde a experiência cotidiana da docência que se estabelece na ação diária que se faz com as crianças e com a colega docente com quem se atua em sala de aula;

b) A formação de professores ganha uma dimensão objetiva e subjetiva quando se alia a dimensão da capacitação docente, por meio de assessoria especializada, de pesquisa e da prática da escrita, momento em que se amplia o processo de autoria docente;

c) A compreensão de Docência Compartilhada e de trabalho coletivo na escola torna-se efetivamente mais coerente e consistente a medida em que o processo é descrito e refletido por todos, algo que é possível pela prática da escrita e da discussão, legado que nos permite a tradição escolar que tem, substancialmente, na escrita o seu valor cultural e a sua função social.

O esforço de escrita realizado pelos professores mostra o quanto a tarefa educativa desenvolvida na escola cada vez mais é potencializada mediante a compreensão de que o professor ocupa um lugar central como aquele que organiza, orienta e acompanha, sistematicamente, crianças e jovens em seu processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, exige-se que o professor seja um pesquisador de sua ação, ou seja, um professor-pesquisador. Ser um professor-pesquisador significa ser um professor-leitor que se joga no movimento de interpretar e escrever o que vê e como vê o que está ao se redor e em si mesmo enquanto alguém que se faz no exercício de compartilhar a docência.

Ao realizar o exercício de leitura e de escrita do que cada professor vem fazendo no interior de suas escolas, na instigante e desafiante tarefa de trabalhar colaborativamente, é possível indicar que há, ao modo de cada um e de cada escola, uma ampliação do repertório de ideias e ações. Fullan e Hargreaves (2000) tratam sobre esse aspecto, mostrando que quando realizamos o processo de leitura de um texto ou de um contexto, nós precisamos produzir ou fazer o exercício mental de construir no mínimo quatro imagens possíveis para recriar aquilo que se vê, se faz ou se vive. Ou seja, no processo de reflexão sobre a ação, seja por meio do registro, seja por meio da leitura, é preciso exercitar a criação de imagens ou situações hipotéticas, pois, de fato, são essas criações mentais que permitem indicar elementos para compreender e agir em determinada situação.

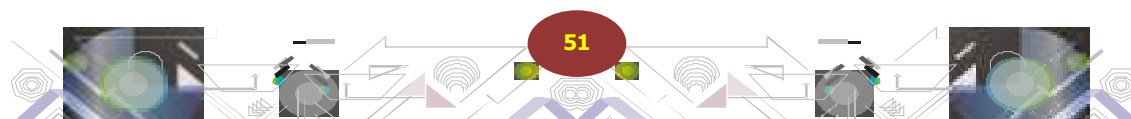


O exercício de escrita realizado permitiu aos professores ampliar a competência de analisar as questões do cotidiano da docência *compartilhada*, tornando-os mais sábios para *redefinir* e *recriar* suas estratégias de ação.

A criação de espaços de formação e autoformação (mediante a escrita colaborativa, por exemplo), em rede, maximiza os esforços empreendidos pelos educadores no cotidiano. O estabelecimento de interfaces com as instituições e centros de pesquisa permite aos professores de ambos os espaços rever o que se faz na educação básica por dentro do próprio fazer. Tal dinâmica possibilita que os processos rotineiros da educação básica ganhem outros aportes para além do fazer, ou seja, investe-se no pensar, no sistematizar e no publicizar o que se faz na escola, todos os dias, com as crianças, a fim de garantir-lhes uma educação de qualidade. Nesse sentido, um dos papéis que podem ocupar os assessores de redes públicas de ensino, responsáveis por criar políticas de formação continuada para educação básica, é a assunção do lugar de mediadores entre a comunidade educativa e outras agências, ampliando o escopo das experiências para além do local em que são produzidas.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima B. *A pesquisa-ação como alternativa para análise da prática docente*. 27ª. **Reunião anual da Anped**, Caxambu, 2004. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) GT n. 4 – Didática.
- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, Dez 2005, vol.31, no.3, p.483-502.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**. Buscando uma educação de qualidade. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GRIGOLI, Josefa A. G.; TEIXEIRA, Leny R. M.; LIMA, Claudia Maria de *et al.* A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques. **Revista Lusófona de Educação**, 2007, no.10, p.81-95.
- MIRANDA, Marília Gouveia de and RESENDE, Anita C. Azevedo Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, dez 2006, vol.11, no.33, p.511-518.
- MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, Dez 2005, vol.31, no.3, p.467-482.
- PACHECO, S. M. **Plano de Trabalho Projeto Composições/Docências Diferenciadas**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 2008. (impresso).
- PAULON, Simone Mainieri. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia e Sociedade**, Dez 2005, vol.17, no.3, p.18-25.
- PERSCH, M. I. ; PACHECO, S. M. ; MONTEIRO, M. R. (org.) **Uma escola para todos.uma escola para cada um**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, 2005, vol.31, n.3, p. 521-539.
- SILVA, Gilberto Ferreira da; SOUSA, Dóris Helena. Percursos singulares na construção de ações coletivas: diferentes modos de conversações entre professores In: SOUSA, Dóris Helena; SILVA, Gilberto Ferreira da; ROSS, Salete; SANTOS, Sandra. **Conexões Educativas. Ensinar e aprender para além do que se vê**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/ Secretaria Municipal de Educação, 2006, v.1, p. 173-182.



TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, 2000, vol.21, n.73, p. 209-244.

TRIPP, David, Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

ZEICHNER, Kenneth M. and DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, Maio 2005, vol.35, no.125, p.63-80.



## EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: SIGNIFICADOS E TENDÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

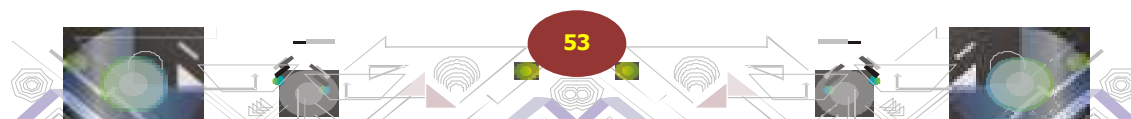
Ivete Ana Schmitz Booth, UCS, [iasbooth@ucs.br](mailto:iasbooth@ucs.br)  
Anna Célia Silva Arruda, UCS, [acsarrud@ucs.br](mailto:acsarrud@ucs.br)  
Francisco Catelli, UCS, [fcатели@ucs.br](mailto:fcатели@ucs.br)  
Valquíria Villas-Boas Gomes Míssil, UCS, [vvbgmissil@ucs.br](mailto:vvbgmissil@ucs.br)

Os novos desafios de uma sociedade mutante exigem que o profissional competente inove. No âmbito da educação, com a crescente disponibilidade de tecnologias de informação e comunicação, o desafio de inovar é grande, entre outras coisas por conta do grande descompasso que parece existir entre as tecnologias e a educação. Nesse sentido, a identificação e compreensão de aspectos que interferem na qualificação pedagógica de um futuro professor seguramente potencializarão o processo de ensino e de aprendizagem. Um desses aspectos pode ser assim enunciado: o que o futuro professor precisa aprender a fazer para que ocorram aprendizagens significativas? Quais condutas ou habilidades novas ele precisa desenvolver, do ponto de vista da realidade educacional contemporânea? Há sintonia entre as concepções de ensinar, aprender e avaliar dos envolvidos no processo? A avaliação crítica dessas concepções é importante para que futuros professores do curso de Licenciatura em Química possam questionar seus modos de agir, rever conceitos e desenvolver habilidades novas na prática profissional, ampliando assim suas possibilidades de atuação. A metodologia foi desenvolvida de forma interacionista construtivista, presencial e on-line. Foi utilizado o Webfólio como recurso didático tecnológico principal para estudos individuais e colaborativos. Foram realizados estudos de caso, leituras de textos, orientações, tarefas e problematizações, tudo isso entremeado com atividades on-line; a ênfase sempre esteve voltada à interação entre os futuros professores. No decorrer do curso, os futuros professores organizaram-se em quatro grupos de trabalho, de acordo com seus interesses em relacionar temas de Ciências - Química com o contexto sociocultural. A concepção da prática pedagógica nesse contexto esteve voltada para aprendizagens, baseada no fazer, mediada por relações cognitivas variadas em um ambiente apoiado por recursos tecnológicos. O foco da metodologia é também na realização concreta de ações (processo) que produz um produto real (um ambiente de aprendizagem para ser aplicado em aulas de Química do ensino médio). Os resultados, obtidos através da análise das participações dos envolvidos no Webfólio, indicaram que essa experiência contribuiu para ampliar os pressupostos epistemológicos da função de ser professor através em especial de ações pedagógicas inovadoras no sentido da construção do conhecimento, à construção de significados. Os dados permitem também derivar propostas para aperfeiçoar o ensino de graduação em Licenciaturas e para desenvolver programas de capacitação docente nas Instituições de Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Ambiente virtual de aprendizagem. Processo de ensinar mediado pela tecnologia

### INTRODUÇÃO

Produzir conhecimentos sobre inovações no ensino não é apenas uma necessidade, é uma imposição do momento histórico educacional. É necessário e urgente agir em relação ao que é feito no ensino. A época atual tem como uma de suas principais características a aceleração no processo de mudanças, de qualquer tipo. Mudanças educacionais, nos hábitos, tecnologias, produtos, necessidades, estruturas sociais e outras ocorrem a tal velocidade que atropelam aqueles que se colocam à margem dos acontecimentos e dos conhecimentos novos. Nesse contexto, o conhecimento atualizado e a formação permanente do professor passa a ter papel de destaque em relação apenas a experiência do professor.



"Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 1996).

Diante desse contexto, educação a distância é uma modalidade educativa que potencializa, amplia oportunidades para atender a essas necessidades, utilizando diferentes estratégias, tecnologias e referenciais epistemológicos construtivistas com o objetivo de desenvolver uma comunidade aprendente. O surgimento das novas tecnologias da comunicação e da informação (TCI) pode ser considerado segundo Alava (2002), "(...) a alavanca de inovações pedagógicas a serviço da construção de saberes". Dessa forma, contribui significativamente para a ampliação do acesso à educação formal; sendo um instrumento que potencializa o processo pedagógico, recapacitar profissionais da educação e demais processos e profissionais da sociedade Alava (2002).

A universidade, a principal agência de formadores de profissionais, por meio do ensino de graduação e pós-graduação, precisa dedicar-se a corrigir a tendência de uma certa rotinização "no ensino", e de saber prever tendências futuras no exercício profissional. O currículo parece mais voltado a fundamentos básicos, ensino de técnicas, do que ao desenvolvimento de alternativas de atuação profissional socialmente significativas. Os mecanismos de formação do professor de ensino superior no Brasil acabam por traçar um perfil do professor universitário brasileiro onde é comum existir uma lacuna: o professor se caracteriza como especialista no seu campo de conhecimentos; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área educacional, pedagógica, e nem os recursos tecnológicos da informação e da comunicação. Os planos de execução dos cursos precisam prever espaços e tempos de contato com a realidade, de experimentação e de inserção em ambientes profissionais e informais em todas as unidades de seu plano de execução curricular. O grande desafios das instituições de ensino no cenário atual é a de planejar um currículo flexível, adequado as necessidade atuais e futuras, integrando nos espaços formais com as múltiplas possibilidades da EAD.

## **JUSTIFICATIVA**

Os novos desafios de uma sociedade tecnológica exigem que o profissional competente inove. No âmbito da educação, com a crescente disponibilidade de tecnologias de informação e comunicação, o desafio de inovar é grande. Uma característica do cenário atual é o descompasso que parece existir entre as tecnologias e a educação. Nesse sentido, a identificação e compreensão de aspectos que interferem na qualificação pedagógica de um futuro professor potencializará o processo de ensino e de aprendizagem preparando profissionais competentes para intervir de forma significativa. Diante desse contexto parece importante levantar as seguintes questões: o que o professor precisa aprender a fazer para desenvolver aprendizagens significativas no contexto de seu trabalho? Que habilidades novas o futuro professor precisa desenvolver para atender com profissionalismo a realidade educacional contemporânea? Quais são as características de um processo de ensinar e de avaliar voltados para a construção de aprendizagens? As tecnologias da informação e comunicação podem ampliar concepções de ensinar e avaliar? Que condutas novas são necessárias desenvolver no futuro professor para habilitá-los a organizar



e dirigir situações que levem a significação de conteúdos? A construção de possíveis respostas a essas questões podem implementar a prática pedagógica vigente nesses processos? A avaliação crítica dessas questões e a produção desse conhecimento são relevantes para que futuros professores do curso de Licenciatura em Química possam questionar seus modos de agir, rever conceitos e desenvolver habilidades novas na prática profissional, ampliando assim suas possibilidades de atuação de seu campo de trabalho.

Parece que a profissionalização do professor exige um proceder que tenha na sua essência o "refletir na ação" e o "refletir sobre a reflexão na ação". "Reflexão-na-ação", definido por Schön (in García, 1992) como "o processo mediante o qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade". Este processo está relacionado com as condutas do professor durante o ato de ensinar, permitindo-lhes improvisar, resolver problemas, tomar decisões e lidar com situações de incerteza e de instabilidade na sala de aula. Schön clarifica "Refletir sobre a reflexão-na-ação", dizendo: "após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras". Parece que o Webfólio pode ser um mecanismo viável para desencadear essas condutas profissionais do educador (García, 1992).

O Webfólio é um portfólio online, um registro das produções dos alunos, caracterizando o processo evolutivo de construção de conhecimento, publicado na internet e disponível para a comunidade envolvida, visitando produções dos colegas, registrando comentários, contribuindo para o aprimoramento da mesma e caracterizando um processo inovador e democrático.

O professor ao mediar com o recurso Webfólio tem a função de "zelar", acompanhar o aluno passo-a-passo, analisando suas produções, sugerindo, motivando e comentando as produções desenvolvidas, propondo avaliações, afim de desenvolver a participação e o compromisso dos alunos com suas aprendizagens. É uma ferramenta interativa, avaliativa e processual, é um espaço personalizado, onde o aluno constrói e reconstrói seus conhecimentos, ancorado na sistemática de construção e auto-avaliação permanentes. A reflexão profunda e o envolvimento tanto do aluno quanto do professor são relevantes para construção do Webfólio, com análise, auto-avaliação e aperfeiçoamento, oportunizando uma nova estratégia sobre o processo de construção de conhecimento e do processo avaliativo. Para que o trabalho alcance os resultados esperados, alguns critérios devem ser estabelecidos para que os alunos não se percam na produção e nem nas avaliações processuais. O professor precisa conduzir, mediar e acompanhar os alunos com sugestões e feedbacks constantes, ressaltando os pontos que devem ser avaliados e estudados. Propor critérios para nortear o trabalho avaliativo, poderá fornecer subsídios para reestruturar o mito da avaliação e formar aprendizes mais autônomos dentro de uma concepção de ensino-aprendizagem mais adequada aos novos desafios da educação e das novas tecnologias.

Uma contribuição das TIC para avaliar a prática pedagógica do professor pode ser o recurso do Webfólio. O mesmo possibilita aos atores explicitar suas dificuldades, coletivizar seus êxitos, propor estratégias, discutir e aplicar metodologias e principalmente avaliar a trajetória da construção de suas aprendizagens. Esse recurso corrobora com as contribuições de Tardif (2000) onde os saberes profissionais do professor abrangem conhecimentos, competências, habilidades, atitudes, entre outros, que são utilizados efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus



objetivos. O mesmo autor refere-se aos saberes profissionais como saberes da ação, saberes do trabalho, saberes no trabalho e, assim sendo, só tem sentido em relação às situações de trabalho, onde são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. O trabalho é uma atividade que se faz e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam (Tardif 2000). E nesse sentido Perrenoud et al. sinaliza que “O profissionalismo é construído não só com a experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um mediador que facilita a tomada de consciência e de conhecimento, participando da análise das práticas, em uma estratégia de co-formação” (Perrenoud et al., 2001).

Organizar e dirigir situações de ensino utilizando tecnologias da informação e comunicação é um dos grandes desafios da educação. Exige rompimento de paradigmas, conhecimentos novos, construção de ambientes interativos orientados ao aprendizado do aluno. Uma das características novas da atuação do professor a ser desenvolvida é a de mediar a aprendizagem utilizando tecnologias disponíveis. O ambiente virtual propicia o desenvolvimento de várias dessas características, pois propicia um processo de reflexão e de intervenção conjunta e constante de atividades de planejamento, acompanhamento, avaliação e de tomada de decisões voltadas para aprendizagens dos alunos. Um dos desafios do educador é a de zelar pelas aprendizagens dos alunos, nesse sentido, há necessidade que o professor tenha acesso a recursos que facilitem avaliações sucessivas, entendendo avaliação de coleta de dados sobre os graus de aprendizagens dos alunos, para intervenha no processo de aprendizagem. Um recurso tecnológico acessível para esse processo de acompanhamento e intervenção é o Webfólio. Por este motivo, faz-se necessário que o futuro professor experimente o potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação para desenvolver sua função dentro de referenciais interacionistas utilizando ferramentas tecnológicas onde o aluno é sujeito de suas construções, vinculadas na significação, ou seja no processo de construção de aprendizagens.

## **DESENVOLVIMENTO**

Foram sujeitos desse estudo doze alunos matriculados na disciplina de Estágio II do Curso de Licenciatura em Química do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade de Caxias do Sul. A metodologia foi desenvolvida de forma interacionista construtivista, presencial e on-line. Foi utilizado o Webfólio como recurso didático tecnológico principal para estudos individuais e colaborativos. Foram realizados estudos de caso, leituras de textos, tarefas individuais e em duplas, problematizações, objetos de aprendizagem, sistematizações do conhecimento, explorando atividades de leitura e escrita; a ênfase sempre esteve voltada à interação entre os futuros professores e o professor. Foi desenvolvido um histórico de cada participante da comunidade aprendente. No decorrer do curso, os futuros professores organizaram-se em quatro grupos de trabalho, de acordo com temas de seus interesses. A concepção da prática pedagógica nesse contexto esteve voltada para construção de aprendizagens, baseada no fazer do sujeito, mediada por relações cognitivas variadas em um ambiente apoiado por recursos tecnológicos. O





foco da metodologia foi também na realização concreta de ações (processo) que produz um produto real (um ambiente de aprendizagem para ser aplicado em aulas de Química do ensino médio). A mediação pedagógica é vista nesse contexto como um aspecto fundamental para dar sentido a educação. Para fazer a mediação o professor necessitava ter clareza da sua intencionalidade, não restringindo-se apenas a aspectos cognitivos, a ênfase é na inter-relação dos aspectos afetivos, sociais e culturais no processo de aprendizagem. Nesse espaço o professor estava atento a aspectos afetivos, procedimentais conceituais e contextuais. Proporcionando ao aluno condições para o processo de aprender com uma postura crítica e autônoma, favorecendo a convivência estimulando a troca de informações em busca de um conhecimento compartilhado e socializado. O Webfólio teve como característica atividades relacionadas com a representação, comunicação, investigação, compreensão com problemas contextualizados. A mediação pedagógica demandou dos atores abertura para aprender, flexibilidade, postura reflexiva para rever constantemente a prática, bem como desenvolver a criticidade e autonomia para acompanhar e intervir nas necessidades da comunidade. Exigiu um processo dinâmico de rupturas e de avanços de ambas as partes, ocorrendo transformações na forma de perceber e de intervir as dimensões do fenômeno ensinar e aprender. A metodologia desse processo contemplou 5 etapas distintas.

### **Etapa 1: Sondagem e problematizações**

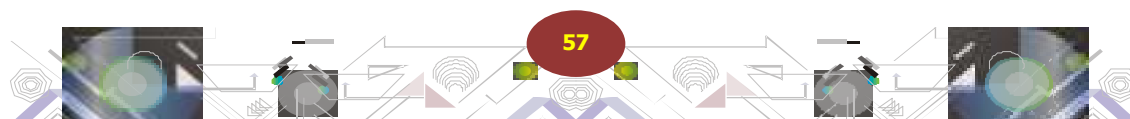
Foi caracterizado por ações de tomada de consciência sobre o fazer pedagógico, de reflexão, de desequilíbrios conceituais, de desconstrução, operacionalizados por estudos de textos, leituras, voltadas para ampliação de paradigmas da teoria e prática pedagógica na educação. Foram planejadas atividades em que o foco era a de construção de aprendizagens dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores. Na sequência o trabalho desencadeou a sistematização do conhecimento postando suas sínteses no ambiente virtual.

### **Etapa 2: Sistematizações do conhecimento**

Constituindo-se de orientações individuais, em encontros semanais, cujo objeto de estudo era a de refletir sobre a prática pedagógica no ensino de graduação. Esta etapa foi proposta com o objetivo de subsidiar a elaboração, aplicação e análise pelos professores orientadores sobre referencial teórico a ser desenvolvido no decorrer do processo. O objetivo era a de refletir sistemática sobre a prática docente propiciando momentos definidos da orientação, identificação de dificuldades, seus pressupostos teóricos, identificação de variáveis que configuram sua prática educativa. Esses aspectos são objeto de reflexão sistemática conjunta entre os atores da comunidade aprendente.

### **Etapa 3: Avaliação**

Realizada por meio de um seminário presencial com o objetivo de ressignificar aspectos fundamentais que caracterizaram o processo realizado e constatar, por meio de comunicação oral, os resultados produzidos em termos sugestões e de novas idéias e possibilidades de inovar no processo de ensinar e avaliar.



## **ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DOS ASPECTOS DA MEDIAÇÃO**

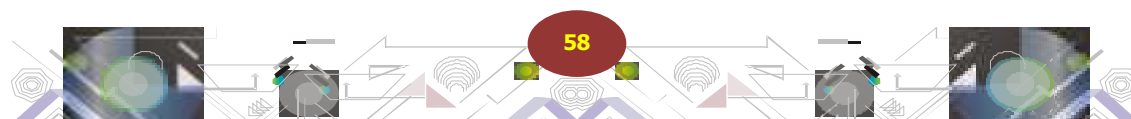
O orientador, nos encontros de orientação, dá espaço para os futuros professores a falarem de sua aula, de suas necessidades, do que consideram positivo em sua prática docente. A orientação é realizada a partir da percepção do futuro professor sobre sua prática docente. Tem como objetivo identificar o pressuposto pedagógico e epistemológico que fundamentam sua prática pedagógica, e as formas de como o professor lida com suas dúvidas. No decorrer dos encontros são trabalhadas essas necessidades detectadas por meio de reflexões sistemáticas e pela troca de experiências entre os participantes do ambiente. Esses espaços viabilizam a troca de experiências, a socialização de conhecimentos e das inovações pedagógicas alcançadas individualmente. A socialização desse corpo conceitual provoca o pensamento dos futuros professores a novos desafios nos aspectos de mediação, o que proporciona condições para análise da prática educativa descrita. Nesse proceder, a interação foi caracterizada pelas relações que se estabelecem entre o professor e os futuros professores, e entre esses e análises reflexivas de suas experiências. Foi uma mediação focada na prática pedagógica como objeto de estudo e reflexão; centrada em atividade de aula, nos problemas dos professores, tendo como referência o trabalho do docente, utilizando a estratégia indagação reflexiva para permitir ao futuro professor analisar a sua prática, identificando procedimentos metodológicos para melhorá-la.

## **DECORRÊNCIAS DO TRABALHO**

A Internet e as novas tecnologias estão trazendo novos desafios pedagógicos para as universidades e escolas. Os professores, em qualquer curso presencial, precisam aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora. Os Webfólios permitiram o acompanhamento e a reconstrução do processo de aprendizagem de cada estudante, ao mesmo tempo em que serviram à geração de auto-conhecimento (metacognição) e possibilitaram uma proveitosa articulação entre os conhecimentos teóricos e a vivência de uma forma diferenciada de avaliação (a prática da teoria).

Essa experiência apontou fortemente para necessidade de criação de recursos tecnológicos que possam suportar e facilitar a sua organização, permitindo que seja replicada em outras situações de aprendizagem, inclusive em maior escala. Uma proposta de ferramenta baseada em técnicas de organização e recuperação da informação consiste no recurso didático Webfólio, oferecido e mediado pela tecnologia, como ferramenta de construção progressiva e orientada da aprendizagem online. Uma das habilidades estruturadoras desenvolvidas nesse ambiente foi o de aprender a aprender, alinhando objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais com as necessidades do futuro professor em um ambiente flexível e colaborativo.

O acesso aos novos conhecimentos educacionais e tecnológicos estão trazendo novos desafios pedagógicos para as diversas instituições de ensino. Emerge a necessidade de desenvolver a habilidade de aprender a administrar os novos espaços de aprendizagens mediados pelas tecnologias online. Integrá-los ao ambiente de aprendizagem é uma competência a desenvolver na atualidade. Os cursos precisam prever espaços e tempos de contato com a realidade, de experimentação e de inserção em ambientes



profissionais e informais em todas as matérias e ao longo de todos os anos quarto espaço. Uma das tarefas mais importantes das universidades, escolas e secretarias de educação hoje é planejar e flexibilizar, no currículo de cada curso, o tempo de presença física em sala de aula e o tempo de aprendizagem virtual e como integrar de forma criativa e inovadora esses espaços e tempo.

## RESULTADOS

Foram destacadas as falas predominantes dos futuros professores ao vivenciar essa proposta de trabalho.

Sujeito 1- Foi um recurso inovador, prático, envolvente, pois a partir do momento que o aluno elabora suas produções e as publica, todos poderão participar com sugestões e críticas para uma possível reestruturação dos conteúdos.

Sujeito 2- O ambiente virtual de aprendizagem propiciou a integração de diversos recursos que facilitaram e mediaram a interação professor-aluno, para mim o Webfólio foi uma alternativa didática significativa, trabalhamos com textos, relatórios, testes, trabalhos coletivos, sínteses, mapas conceituais, estudo de meio, síntese das aprendizagens. Diante desse rol de possibilidades foi possível construir relações cognitivas e procedimentais que me permitiram atribuir sentido sobre aos fenômenos que estudamos.

Sujeito 3- Foi possível perceber com muito "custo" que o processo de ensinar não se concentra mais em falar ou discorrer sobre itens de conteúdo como ocorre na sala de aula tradicional, onde o professor exerce uma função ativa e o aluno a passiva.

Sujeito 4- Nessa experiência o foco é a aprendizagem do aluno com a mediação do professor e dos colegas em um ambiente partilhado pelos diversos atores.

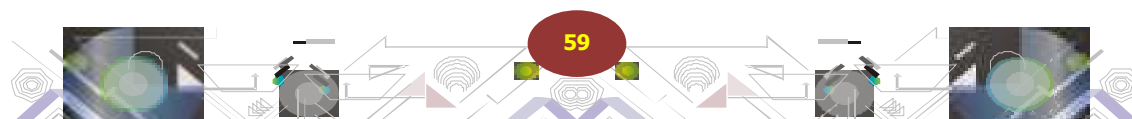
Sujeito 5- Posso dizer que agora diferencio falar de desenvolver habilidades docentes para atender as necessidades dos alunos.

Sujeito 6- Ampliei minha prática e minha concepção com o Webfólio, foi difícil, mas desenvolvi ações voltadas para o aluno e não exclusivamente para o cronograma dos conteúdos .

Sujeito 7- Vivenciei uma oportunidade de aprendizagem nunca imaginada. Por várias vezes pensei em desistir. O engajado foi que um recurso tecnológico mudou minhas idéias sobre o ensino.

Os resultados, obtidos através da análise das falas dos futuros professores envolvidos no Webfólio, indicaram que essa experiência contribuiu para ampliar pressupostos pedagógicos e epistemológicos da função de ser professor.

A escolha dos métodos e meios estruturados nesse tipo de ambiente merecem atenção como também a forma como o professor e o aluno vão se comunicar e interagir neste ambiente, depende antes de tudo de planejamento como também da concepção de aprendizado. No ambiente virtual de aprendizagem, a comunicação entre os atores exige dos educadores uma nova concepção de diálogo, característica fundamental para que este intercâmbio interativo seja efetivo. A promoção de diálogo, a cooperação, o estímulo, a autonomia, o mediar nas dificuldades, avaliando continuamente o desempenho individual e grupal. Estimular coordenar e replanejar é uma das funções do professor na EAD, ajustando e



convergiendo os alunos para atingirem o objetivo da unidade de aprendizagem. No ambiente virtual todos colaboram e aprendem simultaneamente, é um processo de mão dupla onde encontramos uma comunidade aprendente, sujeitos que participam de uma re-construção permanente do saber.

A marca do depoimento dos alunos estagiários foi a de se darem conta que ação inovadora era a de se voltar para o processo de construção-(re)construção, analisando suas produções, desenvolvendo a autoavaliação no ambiente virtual. As ações pedagógicas inovadoras nesse processo foi a possibilitar a vivência de utilizar os dados da avaliação de suas produções como meio de aperfeiçoar a sua aprendizagem, ou seja, a construção de seus conhecimentos. Essa experiência favoreceu a tomada de consciência, a resignificação da função do professor, ou seja, a de se perceber como um agente de construção de aprendizagens.

## CONCLUSÃO

Parece que os referenciais pedagógicos, epistemológicos e tecnológicos levados em conta nesse trabalho enfatizam a importância do aluno ser o sujeito na práxis pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais, componentes estruturadores da autonomia e da democratização do saber.

Com a produção desse conhecimento é possível subsidiar a tomada de decisões sobre um dos potenciais das TIC para inovar os processos de ensinar de futuros professores. Esse relato pode ser um caminho viável para a ampliação da profissionalização do professor educador, permitindo derivar propostas para aperfeiçoar o ensino de graduação e de pós-graduação. Permitem derivar propostas para aperfeiçoar o ensino de graduação em Licenciaturas e para desenvolver programas de recapacitação docente nas Instituições de Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

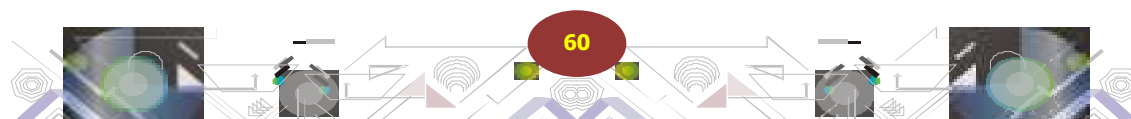
MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar com a Internet. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br/txtmudar.htm>>. Acesso em: 12 maio 2008.

PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: ARTMED, 2001.

RONCA P. A. C.; TERZI, C. **A aula operatória e a construção do conhecimento.** São Paulo: Edesplan, 1995.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 13. Jan/Fev/Mar, 2000.

TAVARES, V. R. C. Webfólio. Disponível em: <<http://geocities.yahoo.com.br/vrctavares/webfolio>>. Acesso em: 02 set. 2008.



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CULTURA DA JUVENTUDE BLOGUEIRA<sup>1</sup>

Tatiana Brocardo de Castro\* (IERGS) - tatianabrocardo@gmail.com

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir brevemente sobre a formação de professores, cultura juvenil e cibercultura, o tema é recorrente em diferentes realidades da educação brasileira e faz parte da pesquisa que realizei no mestrado intitulada: "Jovens Brasileiras um Estudo sobre as Identidades Juvenis na Internet", esta tem como base o referencial teórico dos Estudos Culturais em Educação e cibercultura. Primeiramente tracei alguns paralelos entre a temática proposta neste artigo e a pesquisa, para tanto apóie-me principalmente em algumas definições teóricas dos termos utilizados e a descrição dos *blogs* pesquisados, para facilitar a compreensão, transcrevi trechos dos *posts* dos *blogs*. Entre os vários achados da análise, encontraram-se identidades juvenis em que o universo escolar adquire importância, através das constantes narrativas relativas a escolas, professores, tarefas escolares e avaliação. Esta análise aponta, portanto, para a necessidade de considerar a multiplicidade das identidades juvenis na contemporaneidade, fugindo ao estereótipo e à simplificação e da importância em incluirmos estas questões nos currículos dos cursos de formação e de formação continuada de professores. Enfim, este artigo propôs levantar algumas discussões referentes à formação de professores, cibercultura e cultura juvenil para que estas possam ser exploradas e discutidas no âmbito acadêmico e espero que para um futuro próximo venham a fazer parte dos currículos de formação de nossos professores, pois muito tem se discutido sobre as dificuldades de aprendizagem, avaliação, afetividade na sala de aula, bullying dentre outras temáticas também importantes, mas volto a frisar quanto as temáticas aqui propostas, que ainda são insignificantes as suas recorrências neste universo acadêmico voltado para a formação de professores.

**Palavras chave:** Jovens Blogueiras, Cibercultura; Formação de Professores

### Abstract

This article aims to discuss briefly about the training of teachers, youth culture and cyberculture, the theme recurs in different realities of Brazilian education and is part of the research that I conducted at the MA entitled "A Study on Young Brazilian Identities in Youth Internet ", this is based on the theoretical framework of Cultural Studies in Education and cyberculture. First I drew some parallels between the themes proposed in this paper and research, both to support me especially in some theoretical definitions of terms used and description of blogs surveyed, to facilitate understanding of transcribed excerpts of blogs posts. Among the various findings of the analysis, we found that juvenile identities in the school environment has become important, through the narratives contained on schools, teachers, homework and assessment. This analysis therefore point to the need to consider the multiplicity of identities in contemporary youth, escaping from the stereotype and simplification and the importance to include these issues in the curricula of training courses and continuing education of teachers. Anyway, this article seeks to raise some discussions regarding the training of teachers, and youth culture cyberculture so they can be explored and discussed in the academic and hope for the near future will be part of the training curricula of our teachers, because much have discussed the difficulties of learning, assessment, affecting in the classroom, bullying among other issues also important, but again I emphasize how the themes proposed here, which are still insignificant their recurrence in academia devoted to teacher training.

**Keywords:** Young Bloggers, Cyberculture; Teacher Training

<sup>1</sup> Conforme Garbin (2003, p. 120), "blogueiro/a é aquele jovem, adulto que tem um computador conectado à internet e que substitui seu "diário", objeto tradicional, quase exclusivo do gênero feminino, às vezes fechado à chave, por um *weblog*, que hoje ocupa *bits* e *bytes* de computadores e é usado tanto por garotos quanto garotas".

\* Pedagoga, mestre em Estudos Culturais em Educação, professora da pós- graduação dos cursos de Alfabetização e Letramento na Educação Infantil, Pedagogia Gestora e Docência do Ensino Superior do Instituto Educacional do Rio Grande do Sul -IRGES- ministrando as disciplinas de: Linguagens Contemporâneas na Expressão e no Pensamento e Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.



São inúmeras as obras que abordam sobre as diversas temáticas referentes a formação de professores, porém quanto as questões de cultura juvenil<sup>2</sup> e cibercultura<sup>3</sup> o acervo que encontra-se disponível ainda é pequeno, justamente por ser esta, uma discussão teórica/acadêmica relativamente nova. Neste artigo, pretendo delinear um pequeno panorama referente à algumas questões que observei em minha pesquisa de mestrado, marcando e sinalizando as possibilidades dos usos desta, mas reconhecendo que os estudos e análises deste tema ainda são relativamente novos. Pontuo que meu objetivo aqui não é realizar uma longa descrição histórica sobre a cibercultura, mas sim discutir as implicações de seus usos na cultura juvenil nestes tempos pós-modernos (ou para alguns, ainda tempos modernos) e a sua relação com a formação de professores. Durante dois meses acompanhei diariamente a escrita íntima nos *blogs*<sup>4</sup> de quatro jovens brasileiras na faixa etária suposta entre 10 e 18 anos, devido à riqueza das recorrências e rupturas nas narrativas encontradas nessa faixa etária.

Considere, também, o critério de que nesta faixa etária encontram-se jovens no nível regular de idade escolar; assim seria possível perceber também a preocupação destas jovens com vários aspectos ligados ao universo escolar e também na escolha profissional para o vestibular. Outro critério de escolha foi o de selecionar *blogs* de diferentes regiões geográficas do Brasil, devido à riqueza possível por esta dispersão.

O material de pesquisa, enfim, ficou constituído por *blogs* de quatro diaristas brasileiras entre 10 e 18 anos, todos hospedados no site *Blogger*; nos referidos *blogs* estão disponíveis os perfis das blogueiras. Os *blogs* escolhidos foram:

**[1]<sup>5</sup> Blog: Loveley Witch** - ([http://www.witch\\_grazi.blogger.com.br](http://www.witch_grazi.blogger.com.br))

Cidade: São Roque - SP.

Idade: 16 anos.

**[2] Blog: Mesma Vidinha de Sempre** - (<http://simples-vida.blogspot.com>)

Cidade: Rio de Janeiro.

Idade: 18 anos.

**[3] Blog: By Nany** - (<http://www.bynanny.blogger.com.br>). Cidade: Rio de Janeiro.

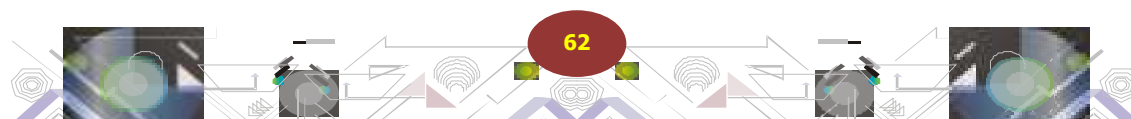
Idade: 15 anos.

<sup>2</sup> As novas configurações antropológicas formadas a partir das múltiplas formas de se viver a juventude na contemporaneidade são acessíveis à nossa observação cotidiana. Deparamo-nos diariamente com os mais variados artefatos culturais que remetem para o lugar que vem ocupando a juventude na sociedade contemporânea ou para as discussões acerca das culturas juvenis Canevacci (2005, p. 18), a esse respeito, afirma que: "O conceito de cultura como algo global e unificado, complexo e identitário, que elabora leis universais, dissolveu-se seja debaixo de golpes da nova antropologia crítica, seja ainda antes, pela difusão de fragmentos parciais que não aspiram mais a ser unificados, mas que reivindicam, vivem... Contudo, ao longo dos fluxos móveis das culturas juvenis contemporâneas – plurais, fragmentárias, disjuntivas – as identidades não são mais unitárias, igualitárias, compactas, ligadas a um sistema produtivo de tipo industrial, a um sistema sexual do tipo monossexista, a um sistema racial tipo purista, a um sistema geracional de tipo biologista.

<sup>3</sup> A definição de cibercultura para Lemos (2003, p. 11): "Um primeiro problema que se apresenta é em relação à própria definição de Cibercultura. O termo está recheado de sentidos, mas podemos compreender a Cibercultura como a forma sócio-cultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70.

<sup>4</sup> Os *weblogs*, também chamados de *blogs*, ou seja, diários virtuais proliferam na internet como ferramentas de uma narrativa híbrida (misto de diários íntimos, diários de celebridades, de torcedores de um time de futebol, diários jornalísticos, dentre outros), que representa, simultaneamente, a individualidade e a coletividade, dimensões presentes no imaginário desta sociedade nomeada por alguns autores, como pós-moderna.

<sup>5</sup> Na transcrição dos trechos dos *blogs* aqui analisados, o uso da numeração em negrito ao lado do nome de cada *blog* é para marcar as escritas de cada blogueira e posteriormente o ano deste *post*.



**[4] Blog: Pink and Black** - (<http://www.pinkseblacks2.zip.net>)

Cidade: Rio Grande do Norte.

Idade: 10 anos.

Nesta pesquisa utilizei como base teórica e metodológica<sup>6</sup> os Estudos Culturais<sup>7</sup> em Educação e os estudos sobre cibercultura. Entendendo que as representações das identidades podem ser múltiplas e cambiantes e que se evidenciam também nas práticas de escrita íntima que se observa nos *blogs*, comumente chamados de “diários íntimos da internet”, a minha pesquisa de mestrado teve como objetivo investigar as representações das identidades das jovens blogueiras que escrevem nesse gênero virtual de escrita íntima. Assume-se a hipótese de que a escrita íntima em *blogs* emerge em meio às múltiplas possibilidades de representações das identidades juvenis, através da exposição pública do universo da intimidade, em narrativas sobre as atividades diárias do cotidiano. Do meu ponto de vista, a forma como é representado o universo juvenil na escrita íntima destas blogueiras é caracterizada pela relação que estabelecem com o leitor, através da publicização de si. Tal relação se estabelece num espaço em que também se constituem e expressam identidades, a partir da “escrita de si” e compartilhamento com o outro. Esta prática recente de escrita íntima nos *blogs* é associada aos diários íntimos do passado, mas comporta uma forma de escrita diferenciada, que se dá através da conjunção de textos verbais escritos, em uma linguagem típica da internet, e de textos imagéticos, de imagens capturadas da própria Rede. Entendo que esta é uma forma destas jovens blogueiras expressarem as suas representações do universo escolar, família, amigos, preferências musicais, muito mais do que a busca da espetacularização.

Entre os vários achados da análise, encontraram-se identidades juvenis em que o universo escolar adquire importância, através das constantes narrativas relativas a escolas, professores, tarefas escolares e avaliação. Esta análise aponta, portanto, para a necessidade de considerar a multiplicidade das identidades juvenis na contemporaneidade, fugindo ao estereótipo e à simplificação e da importância em incluirmos estas questões nos currículos dos cursos de formação de professores. Permito-me inferir partindo de minha experiência profissional, que para a maioria dos professores esta realidade ainda é muito distante, justamente porque, não são se quer citadas em seus cursos de formação inicial ou continuada as questões referentes a cibercultura e cultura juvenil, causando um tensionamento entre diferentes gerações, porém, esta tensão sempre existiu entre gerações o que ao meu ver, se faz diferente nestes tempos pós-modernos, é questão da inovação e rapidez tecnológica e neste sentido Santaella (2003, p. 26) argumenta que: “A tecnologia não apenas penetra nos eventos, mas se tornou um evento que não deixa nada intocado. É um ingrediente sem o qual a cultura contemporânea – trabalho, arte, ciência e educação – na verdade, toda a gama de interações sociais, é impensável” (ARONOWITZ, 1995,

<sup>6</sup> Minha pesquisa, de cunho qualitativo, está amparada pelos estudos sobre a pesquisa qualitativa desenvolvidos por Denzin e Lincoln (2000), os quais apontam que a própria pesquisa qualitativa é um campo de investigação, e que este tipo de pesquisa atravessa as disciplinas, os campos e os sujeitos. Neste sentido utilizamos possibilidades oferecidas pelos Estudos Culturais, seguindo Treichler e Grossberg (SILVA, 1995, p. 9). “A metodologia dos Estudos Culturais fornece uma marca igualmente desconfortável, pois eles, na verdade, não têm nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como sua. Sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma *bricolage*. Isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e auto-reflexiva [...]. A escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto. É problemático para os Estudos Culturais simplesmente adotar, de forma acrítica, quaisquer das práticas disciplinares formalizadas da academia, pois essas práticas, tanto quanto as distinções que inscrevem, carregam uma herança de investimentos e exclusões disciplinares e uma história de efeitos sociais que os Estudos Culturais estão frequentemente inclinados a repudiar.

<sup>7</sup> Esta linha de pesquisa em Estudos Culturais está fundamentada na teoria britânica que se ocupa em estudar as práticas culturais a partir da produção cultural da sociedade.



p. 22). Buscar apagar essa realidade através da denegação implica, acima de tudo, uma recusa do pensamento”.

Retomando as questões da pesquisa, os professores são uma temática freqüente nos *blogs*, apontando a continuidade de uma tendência já secular para os jovens. É possível observar, através das narrativas destas blogueiras, um delineamento de vários tipos de professores, como já houve em outras épocas. Como Costa (1999, p. 133) aponta,

[...] tudo que têm sido dito sobre as professoras, sobre a docência, não apenas “fala sobre”, mas cria, inventa, institui’. A forma como a identidade do magistério tem sido relatada, narrada, interpela as próprias professoras, numa dinâmica em que resistir ou acolher significa participar do jogo constitutivo das identidades.

Neste sentido me inspiro na pesquisa sobre *Textos, discursos e representações*, realizada pelo Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que tratou, conforme Silveira (2002), “das representações de professora e professor - em variadas nuances que vão muito além de qualquer dicotomia bondade/ruindade - que circulam num tipo específico de artefato cultural: livros de literatura infanto-juvenil”. A referida autora (op.cit) explica que os estudos foram realizados com o enfoque dos Estudos Culturais e que:

Não nos interessava “desvelar” a professora ou o professor real, ou “denunciar” o quanto ele/ela estaria sendo deturpado/ a na literatura infanto-juvenil. Interessa-nos rastrear e articular as imagens de professores/ as que nelas se encontram, buscando ver sua produtividade e eficiência de traços, suas conexões com representações circulantes em outros produtos culturais (p. 10).

Na mesma direção é possível observar as representações que esta blogueira [1] tem de seus professores quando escreve<sup>8</sup>: “*vou sentir falta das piadas do Felipe*”, referindo-se a um tipo de professor engraçado (talvez um professor “show”); “*das roupas chiques da Gi*”, “*do jeito engraçado do Danilo*”, “*do jeito “meigo” da Luiza*”, referindo-se a uma professora carinhosa, “*das lições de moral da Janete*”, podendo interpretar como aquela professora mais rígida. Ao mesmo tempo, escreve “*Para os profs que não irão lecionar no ensino médio: “Não se esqueçam da aluna maluka que adora vcs!”*”.

Vê-se assim, uma relação de afetividade desta blogueira com seus professores (ou alguns deles). O *post*<sup>9</sup> abaixo exemplifica de forma rica esta apreciação dos professores pela blogueira.

**[1] 2005** Aos professores: Yeah, finalmente concluí o ensino fundamental! Vou sentir saudades dos meus professores queridos, das piadas do Felipe, das roupas chic da Gi, do jeito engraçado do Danilo, das coreografias do Renatinho, da simpatia do Nal, do jeito meigo da Luzia, das lições de moral da Janete, das aulas de ed. física da Regina, das aulas de espanhol da Edna, dos projetos da Fátima, das provas fáceis do Adrô, do verbo *to be* da Alcilene (hehehe!)...

Aprendi muita coisa, não só com meus acertos mas também com meus erros (principalmente com os erros), amei os projetos, aquele do meio ambiente foi legal! um super abraço a todos vcs: Adroaldo "Fubá" (ciências), Alcilene (inglês), Gislene (ed. artística), Felipe "Madruga" (matemática), Luzia

<sup>8</sup> Todas as citações de textos dos *blogs* seguem rigorosamente a formulação (gráfica e ortográfica) original.

<sup>9</sup> *Post* é um bloco de texto escrito e enviado para o sistema da internet (KOMESU, 2005, p. 45), termo que também adotei no corpo desta dissertação.





(português), Janete (história), Regina (ed. física), Fátima (geografia), Renatinho (dança), Edna, Ronaldo "Nal", Thiago "Pikachu" e Danilo "Presuntinho" (eventuais).

Para os profs que não irão lecionar no ensino médio: "Não se esqueçam da aluna maluka que adora vcs!" e para os profs que continuarão me dando aula: "Prontos p/ me aguentar mais um ano?"

Todos vcs ocupam um lugar especial em meu coração, desejo-lhes um feliz natal, um ano novo repleto de alegrias, ótimas férias, que vcs alcancem todos os objetivos e que acima de tudo sejam felizes! nunca vou esquecê-los!

O próprio fato de registrar o nome de cada professor (às vezes seu apelido), ao lado das disciplinas, torna evidente a importância que ela concede a seus mestres. Por outro lado, outra representação dos professores que a blogueira [1], traz é que "tem professores que não tem senso de humor", ou "tenho um trabalho de física para fazer e o prof. não quer que seja digitado, ah! fala sério!!! esses profs que não evoluem, estamos em pleno século 21!". Também a blogueira [3] se refere aos professores comparando-os aos presidentes "Mas vai ler o livro do Maquiavel ants.. p entender o comportamento dos professores e dos presidentes", ou seja, comparando o maquiavelismo de suas atitudes.

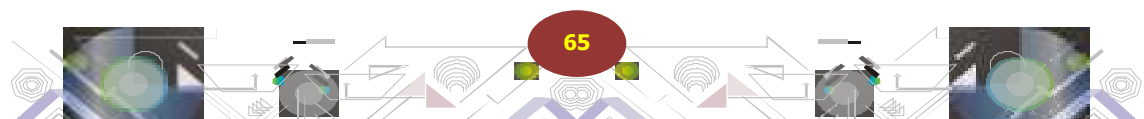
Vejamos um trecho exemplificativo:

[1] 2006 tbm, eu num consigo me controlar... kero fazer piada c/ td... até c/ o professor xP<sup>10</sup> só q tem uns q ã têm o meu senso d humor aí... jah sabe neh ele vem com quatro pedras na mão e... eu fico com cara d passarinho escrevendo td no blog heheheh =\

Outra grande temática recorrente que está ligada a nota diz respeito aos trabalhos e provas escolares, onde também é possível visualizar que estas blogueiras dedicam boa parte de seu tempo ao estudo; muitas vezes, ao postarem em seus *blogs* narrativas de suas rotinas escolares e as suas preocupações com estas, expressam, através da linguagem, suas representações e identificações com o universo escolar no qual estão inseridas. Podemos lembrar que Komesu (2005, p. 31) em seus estudos sobre os *blogs*, afirmou "que estes podem estar associados às práticas dos diários íntimos, cujo tema privilegia o foro íntimo do escrevente". Este "foro íntimo do escrevente" do qual nos fala Komesu (2005) se concretiza nessas escritas, e nelas encontramos o universo da escola. Através destes diálogos com "o outro", considerando aqui o outro que visita tais *blogs*, é que estas blogueiras reforçam, em suas narrativas, discursos bastante tradicionais sobre currículo, sobre as práticas avaliativas as quais são submetidas, assim como a percepção de aspectos do contexto dos trabalhos escolares, como vemos nos trechos a seguir:

[1] 2006 Gente, essa semana foi uma coisa! prova de português, física e biologia e a semana q vem vai ter prova de química e geografia, ainda tem o trabalho sobre Isaac Newton p/ apresentar, o trabalho de geografia q eu nem lembro + sobre o q é e tenho q fazer a tabela periódica...

<sup>10</sup> Dentro desta nova percepção do tempo e do espaço na cibercultura, procuramos problematizar também a concepção de uma forma de escrita híbrida nos *blogs*, evidenciada durante as análises desta pesquisa, sob a perspectiva das discussões que giram em torno do Internetês (CASTRO, 2006) e do bloguês que, conforme Luccio (2006, p.16), "é uma nova língua, criada por uma nova comunidade, uma língua 'estrangeira', a língua do "outro", a língua do eu virtual". Para a autora, o bloguês é uma nova linguagem que "é usada para marcar, representar e afirmar a identidade dessa nova comunidade virtual, comunidade esta que tem a liberdade de se expressar de uma forma muito peculiar", forma esta que também está presente nas incógnitas e nos não-ditos das jovens blogueiras analisadas.



**[1] 2006** Tô cheia d trabalhos pra fazer... e ainda tenho q estudar pra prova! preciso d um dia d 48 horas pra colocar td em ordem xP

**[1] 2005** Tá, tá... vamos parar d reclamar... bom, essa semana até q ñ foi tão ruim... as provas ñ foram bichos d sete kbças huahauahuh...

**[1] 2005** Essa semana foi só de provas, a "Semana do Provão", acho que não fui muito bem na de geografia (eu nunca gostei dessa matéria!), na de história eu estava indo bem até que apareceu uma pergunta que eu não tinha a mínima idéia de como era a resposta, a de inglês foi fácil e a de ciências também, matemática é a minha matéria preferida, então sem comentários, português foi interpretação de texto, não tava tão difícil e ed. artística foi a mais fácil, esqueci de alguma? acho que não!

**[1] 2005** Começou mesmo! ontem tive prova de matemática, quarta-feira vou fazer uma prova de português, tenho 2 trabalhos para entregar, um de geografia, sobre as olimpíadas (ñ sei o q geografia tem a ver com as olimpíadas, mas tenho que fazer) e um de português, sobre situações que desvalorizam a mulher, por falar nisso, dia 8 é o dia internacional da mulher (parabéns à todas e à mim!).

**[4] 2006** Eitaaa...hoje eu estou frita...frita no óleo de no azeite...sabem porque? eu digo em 3 palavras simples: Olimpíada Brasileira de Matemática. Pra quem não sabe, é uma prova de matemática que o brasil todinho faz (se quiser)nas escolas,pro governo saber se as crianças tão inteligentes.Quem me conhece sabe que eu não ia nem morta,mas meu pai me obrigou a ir então,me desejem boa sorte...



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é possível observar através de alguns *posts* das blogueiras transcritos anteriormente, a temática referente ao universo escolar é ampla e rica para diferentes tipos de análises. O estudo realizado propõe algumas reflexões referentes a cultura juvenil das jovens blogueiras pesquisadas e a formação de professores que conforme Rosemberg ( 2002, p. 22):

"Historicamente, tem sido recorrente nos discursos oficiais e acadêmico – científicos, mesmo que permeados por interesses divergentes, o destaque da temática Formação de Professores como um dos principais fatores que podem levar à melhoria da qualidade do ensino ministrado pelas instituições escolares"

Infelizmente o que se observa ainda em algumas realidades brasileiras é que estas discussões históricas produzem pequenos ecos na formação inicial ou continuada destes professores. No decorrer da



história da educação, no Brasil as primeiras preocupações com a formação de professores conforme os estudos Rosemberg (2002, p.24) datam a década de 1930, “[...] época esta em que foram criadas as principais universidades brasileiras [...] essas preocupações originaram, nesta década, a criação dos primeiros cursos de pós-graduação, esporádicos e não disciplinados”.

É possível observar que a história da educação brasileira aponta para uma busca constante do aprimoramento acadêmico dos professores através da criação de cursos de pós-graduação e instituições como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, o Conselho Nacional de Pesquisa, hoje (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 1951. Porém Bazzo (2006, p. 25) em seu texto: “As conseqüências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação de professores na educação básica: algumas reflexões” sinaliza que não há como abordar o polêmico tema da formação de professores da educação básica no Brasil sem mencionar as políticas públicas, o que obviamente nos remete aos currículos dos cursos de formação destes professores, algo criado a partir de questões político- pedagógicas de cada instituição, sob a forma/formato indicada (o) nas diretrizes curriculares dos cursos disponibilizadas e fiscalizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Temos é claro que considerar a parte política e legal, mas os meus questionamentos neste artigo vão em uma direção paralela, pois quando ministro as disciplinas ligadas a cibercultura e seus tensionamentos, na pós-graduação em cursos para a formação de professores, constato que muitos destes desconhecem e negam que nesta manifestação da cultura juvenil através da escrita nos *blogs* estão presentes e muito presentes também estão as questões ligadas às suas práticas docentes e aquilo que representam no imaginário de muito alunos. Alguns professores desconhecem o que vem a ser o termo: “cibercultura” nomeado por Lévy em 1999, muitos não tem e-mail, porque não gostam e não vêem utilidade em suas práticas profissionais e ou pessoais e quando falo em cultura juvenil sob a ótica dos Estudos Culturais em Educação me sinto a legitima alienígena na sala de aula (utilizando-me do título do livro de Cary Nelson; Paula A. Treichler, e Lawrence Grossberg).

Enfim, este artigo propôs levantar algumas discussões referentes a formação de professores, cibercultura e cultura juvenil para que estas possam ser exploradas e discutidas no âmbito acadêmico e espero que para um futuro próximo venham a fazer parte dos currículos de formação de nossos professores, pois muito tem se discutido sobre as dificuldades de aprendizagem, avaliação, afeto na sala de aula, bullying, informática na educação, EaD, dentre outras temáticas também importantes, mas volto a frisar quanto as temáticas aqui propostas que ainda são insignificantes as suas recorrências neste universo acadêmico voltado para a formação de professores.

## REFERÊNCIAS

BAZZO, Vera Lúcia. As conseqüências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação de professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar; COSTA, Áurea de Carvalho [et al.] (orgs.). **Dilemas da Educação Brasileira em Tempos de Globalização Neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.



CASTRO, Fernanda Santos. **Navegadores na Escola: Identidade Cultural em tempos de Internetês**. Canoas: ULBRA, 2006 Dissertação (Mestrado em Educação), PPGDU, Universidade Luterana do Brasil, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: BICUDO, Maria Aparecida; JÚNIOR, Silva Celestino da. (orgs.).

**Formação do Educador: organização da escola**. São Paulo: UNESP, 1999. 3v.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas eXtremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Traduzido por Alba Omi. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DEZIN, Norman, K; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.) Handbook of Qualitative Research. London: Sage, 2000.

GARBIN, Elisabete Maria. Cultur@s juvenis, identid@des e Internet: questões atuais. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 23, p. 119-135, Maio/Jun/Ago 2003.

KOMESU, Fabiana Cristina. *Blogs* e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, Luis Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. **Entre o Público e o Privado: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de blogs da internet**. Campinas, SP: 2005. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

LEMOS, André; Cunha; Paulo (orgs.). **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed.34,1999.

LUCCIO, Flavia Di. **Blogs: um novo fenômeno lingüístico e a construção de novas identidades**. In: Pesquisas em discurso pedagógico: o ensino de línguas e as Novas Tecnologias, v 3 (2), 2006 Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Ed: Edipurj, 2005. p. 7-25.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. e GROSSBERG, Lawrence. Estudos

Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSEMBERG, Sarmento Dulcinéa. **O Processo de Formação Continuada de Professores Universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Wak Editora, 2002.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós- humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVEIRA, Rosa Hessel (org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



## **O PROEJA COMO ESPAÇO DE OUSADIA: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS SOBRE O PERFIL E A FORMAÇÃO DOS DOCENTES**

Carla Odete Balestro Silva – IFSUL – Campus Charqueadas  
UFRGS-FACED-PPGEDU – cbalestro@gmail.com

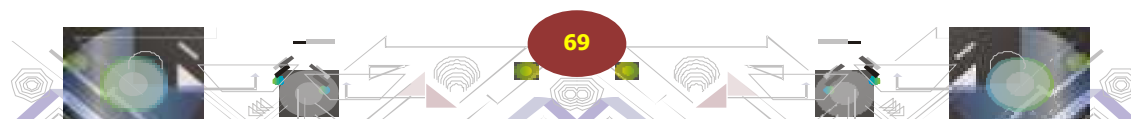
### **Resumo**

Refletindo sobre o PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e as ações que tem sido desenvolvidas para tornar esse programa uma política perene para educação profissional de jovens e adultos faz-se imprescindível pensar a formação de professores para nele atuar. Este artigo busca contribuir com a discussão das temáticas pertinentes à formação dos docentes que atuam no âmbito do PROEJA. Diante de uma reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e sua proposta de formação de professores em sintonia com as necessidades da educação na sociedade do conhecimento, reflete-se sobre a ausência de políticas permanentes de formação dos docentes da educação profissional, as características dos docentes para essa modalidade de ensino, as concepções que devem balizar uma proposta de formação e a importância destes profissionais para a expansão da educação profissional no país. Colocando o acento na formação dos professores para o PROEJA, o texto salienta que, nas escolas onde os cursos no âmbito do PROEJA foram acolhidos, espaços privilegiados de reflexão têm sido criados pelos educadores e educadoras que têm ousadia para alçar novos voos. Além destas reflexões, o texto traz as conclusões de uma pesquisa desenvolvida no Campus de Charqueadas do IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense que buscou dar voz aos alunos e docentes do Curso Técnico de Nível Médio em Informática - Forma Integrada - Modalidade EJA para saber qual o perfil dos docentes que atuam nos cursos no âmbito desse programa, na perspectiva dos próprios docentes e alunos. A pesquisa foi ancorada no pensamento de que o sucesso dos cursos ofertados no âmbito do PROEJA está intimamente ligado à forma como os docentes se envolvem e acolhem a proposta. A escuta dos sujeitos envolvidos no curso referido visa, também, refletir sobre a relação professor-aluno e retomar o pensamento freireano da educação como prática humana.

**Palavras-Chave:** PROEJA, Formação de Professores, Educação Profissional.

### **INTRODUÇÃO**

Este texto busca contribuir com a discussão das temáticas pertinentes à formação de professores da educação profissional, em especial à formação dos docentes que atuam em cursos integrados (ensino médio à educação profissional), incluindo os cursos no âmbito do PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.



## **AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Olhando o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (CNE, 2001) dizem sobre o perfil dos docentes a serem formados nas universidades através de seus cursos de licenciatura, observa-se que essas diretrizes denotam uma proposta de formação de professores completamente atual para a educação básica que hoje se desenha. As diretrizes trazem fortemente a necessidade do resgate do professor como profissional, como demonstra o seguinte trecho: "Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural" (CNE, 2001, p. 9).

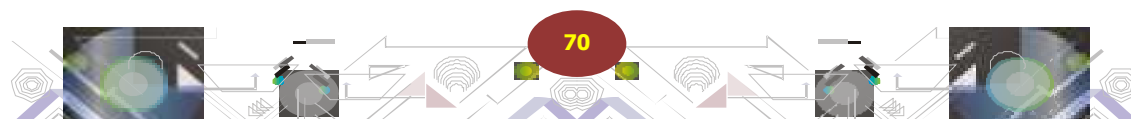
Trata-se, de forma particular, dos professores que atuam na educação de jovens e adultos, salientando que essa é uma necessidade social ainda presente e que os docentes que atuam nessa modalidade devem receber uma formação voltada às especificidades do público jovem e adulto, "[...] mudando a visão tradicional desse professor de 'voluntário' para um profissional com qualificação específica" (CNE, 2001, p. 26).

As diretrizes relembram a profissão docente como "intervenção no mundo" (FREIRE, 1996, p. 98), resgatando a função social do professor na compreensão das dimensões cultural, política, econômica e social da educação (CNE, 2001, p. 46) e na compreensão do papel social da escola (Ibidem, 2001, p. 41). Reforçam, assim, o que diz Hargreaves (2004, p. 19): "os professores devem assumir novamente seu lugar entre os intelectuais mais respeitados da sociedade, indo além do âmbito da sala de aula, para tornarem-se, e preparar seus alunos para serem, cidadãos do mundo".

Logo no início do documento, salienta-se uma série de características consideradas como inerentes à atividade do professor, entre as quais é pertinente destacar: orientação e mediação do ensino para a aprendizagem; comprometimento com o sucesso dessa aprendizagem; assumir e lidar com a diversidade do alunado; desenvolver práticas de investigação; desenvolvimento do hábito de colaboração e trabalho em equipe (CNE, 2001, p. 4).

Apoiando-se no Artigo 13 da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o documento relembra o "[...] perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área do conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos". O artigo referido incumbe os docentes de: participar da elaboração da proposta pedagógica de sua escola; elaborar e cumprir seu plano de trabalho de forma coerente com a proposta pedagógica; zelar pela aprendizagem do aluno; recuperar, com estratégias diferenciadas, os alunos de menor rendimento; ministrar as horas-aulas estabelecidas, bem como participar dos demais momentos de avaliação, planejamento e desenvolvimento profissional; colaborar com o diálogo entre a escola, a família e a comunidade (CNE, 2001, p. 12).

Essas características apontadas pela LDBEN e pelas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica realizam um diálogo muito afinado com o que o pesquisador Andy Hargreaves aponta como sendo os componentes para os professores que formam para a sociedade do



conhecimento<sup>1</sup>, servindo a ela como catalisadores dos benefícios que essa nova concepção de mundo pode trazer. Os professores devem, segundo Hargreaves (2004, p. 40): promover a aprendizagem profunda; aprender a ensinar de formas diferentes das quais foram ensinados; comprometer-se com a sua aprendizagem profissional; trabalhar em equipes de colegas; tratar os pais como parceiros na aprendizagem dos alunos; construir capacidade para o risco e a mudança.

As diretrizes não fazem nenhuma referência aos aspectos pertinentes às dimensões da relação entre educação e trabalho. Isso se deve ao fato de que, escritas entre 2000 e 2001, as diretrizes para a formação de professores para a educação básica foram elaboradas sob o efeito do Decreto 2208/97, de 17 de abril de 1997. Esse Decreto, ao regulamentar a LDBEN, separa a educação profissional da educação básica, impedindo a realização de cursos que integrem as propostas de elevação de escolarização à profissionalização. Ao referir-se aos docentes que atuarão nos cursos técnicos, o decreto traz o seguinte texto:

Art. 9. - As disciplinas do currículo técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único: Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1997, p. 4).

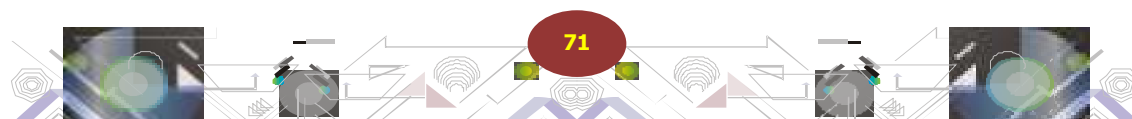
## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Machado (2008, p. 2) afirma que "a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes, especificamente para a educação profissional, no Brasil". A educação profissional, cada vez mais requisitada pela economia do país, esbarra na carência de profissionais docentes para atuar nessa modalidade. Ainda segundo Machado (Ibidem, p. 9), isso se constitui "[...] num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país".

Para que se possa criar uma política nacional para a formação desses profissionais, é preciso discutir e estudar suas principais características, quais as exigências com relação ao perfil desse docente. Segundo Vieira (2007, p. 211), a formação de educadores para a educação profissional não se diferencia por diferenças no patamar qualitativo, mas, sim, pelos elementos que são acrescentados a essa formação: as habilidades de pesquisa, de experimentação e utilização de tecnologias, atreladas aos referenciais teóricos e do conteúdo científico; a necessidade de compreensão das relações e os nexos dos processos econômicos e sociais que ocorrem, sem "sucumbir às simplificações e aos determinismos que engessam as possibilidades criativas".

Atrelado ao problema de definir o perfil dos docentes da educação profissional, Moraes (2007, p. 213) salienta que é necessário saber como os formar e quem irá formá-los. Aspectos que só podem ser resolvidos através de regulamentação legal desses cursos, já que a grande questão é atribuir essa

<sup>1</sup> Sociedade do conhecimento significa a nova sociedade que começa a tomar forma depois do industrialismo. O termo foi cunhado por Daniel Bell, em 1976, e anunciava uma sociedade em que a força de trabalho concentrava-se cada vez mais em serviços, ideias e comunicação (HARGREAVES, 2004, p. 30).



formação aos, hoje, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou propô-la a todas as instituições de nível superior.

A definição do perfil desses docentes esbarra em duas grandes perguntas que balizam as discussões sobre a formação de professores para a educação profissional. De acordo com Moura (2008, p. 25), é importante responder a duas questões de partida: "formação de professores para que sociedade? Formação de professores para que educação profissional e tecnológica?".

## **O PROEJA**

O PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Decreto Presidencial nº 5.840, em 13 de julho de 2006), trouxe consigo desafios, dúvidas e, principalmente, oportunidades.

Colocando o acento na formação dos professores para esse programa, é notório que, como afirma Moura (2006, p. 58 e 59), não existem docentes para atuar nos cursos oferecidos no âmbito do PROEJA, o que é agravado pelo fato de que não existe formação para atuar na educação profissional, na qual a formação dos docentes para atuar no PROEJA deve estar inserida. Tem-se, logo, dois problemas: a formação de docentes que atuarão nesses cursos e a formação daqueles que estão atuando, ou seja, a formação em exercício.

A criação de programas como o PROEJA, segundo Moraes (2007, p. 215), torna ainda mais latente a necessidade de pensarem-se cursos de capacitação docente "para a formação de professores que possam assumir o desafio de responder às novas necessidades de aprendizagem desse aluno trabalhador, jovem e adulto [...]". Esses cursos devem contemplar, nas palavras de Moura (2008, p. 30 e 36), duas grandes dimensões: a qualidade formal e a qualidade política, o que reforça a ideia de formação "[...] numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia".

## **O DOCENTE DO PROEJA NA VOZ DE ALUNOS E PROFESSORES**

Como trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos concluída no mês de junho de 2009 na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul realizei pesquisa que objetivava escutar alunos e docentes do envolvidos em um curso que atende ao PROEJA para saber qual o perfil dos docentes significativos. Quais as características que se sobressaem na relação professor e aluno.

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi desenvolvida com docentes e alunos do Curso Técnico de Nível Médio em Informática – Forma Intergrada - Modalidade EJA do Campus de Charqueadas do IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Todos os docentes ministraram





aulas para os alunos entrevistados. Foram entrevistados 4 alunos e 5 docentes, sendo dois da formação geral e três da formação técnica.

A técnica utilizada para colher as informações pertinentes à pesquisa foi a entrevista semi-estruturada cujo roteiro buscava traçar com os entrevistados docentes os caminhos que o levaram a docência, as experiências significativas, os conhecimentos sobre o PROEJA e os alunos aos quais o programa é destinado, os docentes significativos que encontrou enquanto discente, o que tornava esses professores significativos, as dificuldades e/ou facilidades no trabalho com o PROEJA no campus e como pensava as características que o professor do PROEJA devia ter para dar conta das especificidades dessa esfera. Por sua vez, o roteiro da entrevista com os alunos buscou conhecer as suas facilidades e/ou dificuldades enquanto aluno trabalhador, experiências significativas como aluno do PROEJA, características significativas dos professores com os quais teve contato ao longo de todo o processo de escolarização e que características o professor do PROEJA precisava ter.

As falas dos entrevistados que convergiam para o objetivo dessa pesquisa foram categorizadas de acordo com as características apontadas como necessárias aos docentes do PROEJA. As categorias foram construídas com base na obra de Paulo Freire "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa" (FREIRE, 1996) e são: bom senso, querer bem e comprometimento. Abaixo, explorarei cada uma delas.

## **BOM SENSO**

Paulo Freire (1996, p. 61) afirma que "ensinar exige bom senso", e que "a vigilância do meu senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática." Ao referir-se à exigência do bom senso, Freire (1996, p. 64) faz reflexões com relação ao respeito à dignidade do educando, à sua forma de estar no mundo, à sua identidade e o reconhecimento aos "conhecimentos de experiências feitos". Afirma também que o professor, a escola, não pode desconsiderar as condições em que os alunos vivem, sua cultura, seus vizinhos, sua situação econômica. (FREIRE, 1996, p. 63) Lembra a responsabilidade do professor e ao juízo dos alunos do qual não pode escapar, bem como, a "marca" que cada professor deixa em seus alunos, independente das características que apresente. (FREIRE, 1996, p.66)

Entrecruzando as afirmações de Freire com as falas de alunos e professores podemos constatar que esse bom senso, representado pelo respeito, pela paciência, pelo olhar diferente ao educando, é esperado pelos alunos e perseguido pelos professores em seu contato diário como mostram as falas aqui reproduzidas<sup>2</sup>.

"Acredito que o horário de entrada deve ser flexível analisando caso a caso, não exagerar nas atividades para trabalhar em casa (...)." (Entrevistado 2, docente)

"Muita paciência, e muita didática. (...)" (Entrevistado 3, docente)

"O PROEJA (...) tem uma característica bem peculiar porque PROEJA ele te exige um olhar diferente (...) exige bastante dedicação, comprometimento, né?(...) ele (o aluno) não está acostumado a estudar, não tá acostumado com o horário, ele não tem aquela rotina de escola

<sup>2</sup> Reproduzidas com fidelidade das entrevistas e, portanto, preservando as características da língua falada.



(...). Então isso aí demanda, digamos assim, que o professor tenha um olhar bem diferente e aplique métodos também de ensino, de avaliação também bem diferentes, né? (...) Cada aluno tem uma particularidade e tu tem que respeitar isso.” (Entrevistado 4, docente)

“(...) tem a cobrança, é claro (...) eles conseguem ver a dificuldade que tu tem em relação ao trabalho, estudo, filho, família, tudo isso. Tem muitos professores aí dentro que vêem essa parte, entendem isso aí (...)” (Entrevistado 9, aluno)

Freire (1996, p.61) acrescenta que, antes mesmo das avaliações mais detidas e rigorosas, é o bom senso que diz que certas práticas são negativas como, por exemplo, “recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo, apesar das explicações convincentes do aluno”.

“É possível sim, julgo ser flexível, na entrega de trabalhos, por exemplo, pode acontecer algum transtorno e o aluno não poder entregar no dia marcado.” (Entrevistado 3, docente)

A necessidade do bom senso manifestado pelos alunos e professores em suas falas remetem novamente a Freire (1996, p. 64) quando este nos diz que “(...) o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.” A consciência da necessidade de manter o aluno no centro do processo que se estabelece na sala de aula aparece, nas falas, associada ao sucesso da prática pedagógica. A necessidade de conhecer o aluno para, a partir de suas particularidades trabalhar, perpassa a fala dos professores e encontra eco na fala dos alunos quando estes demonstram sentirem-se confortáveis quando os professores conhecem a sua realidade.

## QUERER BEM

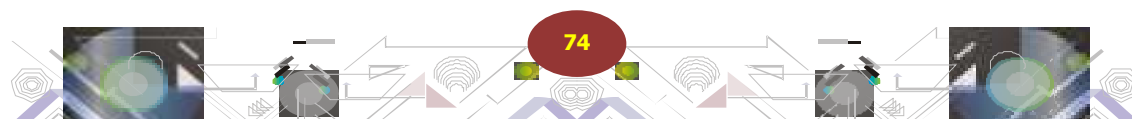
A afetividade assume um lugar de destaque na docência pois a partir das experiências afetivas fortes o professor se constitui e se atualiza como profissional (TARDIF, 2007, p.46). Se a afetividade aparece de forma tão presente na constituição do profissional professor não poderia deixar de constituir tão importante face no trabalho diário com os alunos. Os entrevistados fazem grandes referências às relações de afeto estabelecidos e demonstram que o querer bem que, nas palavras de Freire (1996, p. 141) significa um “outro saber”, é uma das características observadas e esperadas nos professores significativos com os quais tiveram contato em suas vidas discentes.

Para Freire (1996, p. 141-142), assumir “(...) que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la” é necessária à atividade docente, “(...) alegre por natureza” já que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

A amizade, o gostar de ser professor, a alegria, a esperança, a confiança, a proximidade, o diálogo, a humildade e, novamente, o respeito ao aluno, aparecem constantemente nas falas dos entrevistados como podemos verificar nos recortes reproduzidos abaixo:

“Gosto! Gosto, sim! Gosto! (de trabalhar com pessoas) Dar aula é legal porque interage bastante (...) Eu acho que ele (o professor) tem que gostar. Primeiro, ele tem que gostar de dar aula (...). Em segundo ele tem, também, que gostar e entender do perfil do aluno. Tem que entender o aluno.” (Entrevistado 4, docente)

“Eu acho que a característica maior é que os professores já chegam empolgados, né? Com bastante empolgação e alegre tentando o ritmo para cima (...) O professor teria que ser alegre,



ter atitude e saber conversar com os alunos.(...) Agora o que eu não gosto é muita arrogância (...)." (Entrevistado 7, aluno)

"Às vezes tu quer muito que um professor te ouça, né? Que seja um professor e seja um psicólogo. (...) eu acho que ele tem que ser, claro, um professor interessado no que ele tá fazendo ali, né?" (Entrevistado 9, aluno)

As falas dos alunos e professores reforçam a "amorosidade necessária às relações educativas" sem as quais não se pode construir o ambiente favorável à produção do conhecimento" (FREIRE, 1996, p. 10). Como afirma Conceição *et al.* (2009, p. 134):

"O envolvimento afetivo entre os colegas e professores aproximam a escola, e a revelam como local agradável, em que é bom estar: não apenas mesas e cadeiras, mas sorrisos e abraços; não apenas conteúdos e provas, mas diálogo amoroso."

## COMPROMETIMENTO

Nessa categoria foram reunidas as falas dos entrevistados que faziam referência ao que Freire (1996, p. 96) se refere como "ensinar exige comprometimento." Para Freire (1996, p. 96), não é possível exercer a docência sem que nada ocorra conosco, sem nos revelarmos, nem escapar da apreciação dos alunos. E, a maneira como os alunos percebem o seu professor tem importância no desempenho desse docente.

As falas dos docentes e alunos entrevistados que se referem a forma como os docentes desempenham e se comprometem com o seu desenvolvimento profissional e com a aprendizagem de seus alunos fazem eco à afirmação de Freire (1996, p. 97) que diz que: "Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebem me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho."

O não acomodar-se, a preocupação com a aprendizagem do aluno, o crescimento do próprio professor são trazidas nas falas abaixo:

"(...) os professores que não davam aula só pelo salário, né? (...) E às vezes tu dá aula acomodado, né? Então, tu não tem vontade de dar aula. Isso acho que isso é a pior coisa que existe em um professor (...). Tu fazer...tornar a aula atrativa para que o aluno chegue em casa e comece a estudar...isso é uma característica de um bom professor." (Entrevistado 4, docente)  
"E a paciência deles assim de... e a perfeição na qual eles ensinam a gente, né? Tão ai, a gente passa por dificuldades, não entendeu, explicam pacientemente tudo de novo... Isso é diferente das outras escolas em que eu estudei, o que acontecia? Os professores pegavam, enchiam o quadro de coisa e se virem, né, para aprender... Davam o polígrafo e se virem, e aqui não os professores estão dispostos a aprender, então é um elo, assim, de amizade bem grande, então eles sabem das nossas necessidades e na medida que a gente precisa eles explicam de novo." (Entrevistado 6, aluna)

A pesquisa mostrou que, mesmo em um curso técnico, onde o rigor dos conteúdos e a necessidade da formação profissional sólida se fazem implacavelmente presentes, o diálogo mantido em sala de aula não se restringe às competências técnicas que são exigidas dos docentes e dos alunos.

A fala dos pesquisados convergiram sempre para as dimensões do respeito ao educando enquanto sujeito, do afeto, do comprometimento, da 'escuta atenta', da necessidade do olhar diferenciado o que nos leva de volta à Freire (1996, p. 145) quando afirma que "como prática estritamente humana jamais



pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos (...).”

Além disso, os docentes e alunos entrevistados mantêm sempre no horizonte de suas expectativas a necessidade de estabelecer uma troca em sala de aula, os alunos entendendo-se como parte do processo de ensino aprendizagem que ali se dá e vendo-se como responsáveis, também, pelo crescimento profissional do docente que o acompanha corroborando com a ideia de Pinto (1994, p. 116) de que “a relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca de experiências, um diálogo”.

A pesquisa buscou também reafirmar a importância do papel do docente nas conquistas que objetivamos na educação. O papel dos professores que construíram o curso no âmbito do PROEJA do Campus Charqueadas, seus erros e acertos, foram os sustentáculos de muitas outras ações que, posteriormente, vieram a acontecer no referido campus. Como nos fala Arroyo (2008, p. 9-10), “precisamos repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe. (...) Trazê-los ao centro do movimento de renovação educativa e contribuir para a desconstrução de um imaginário social que os secundariza.”

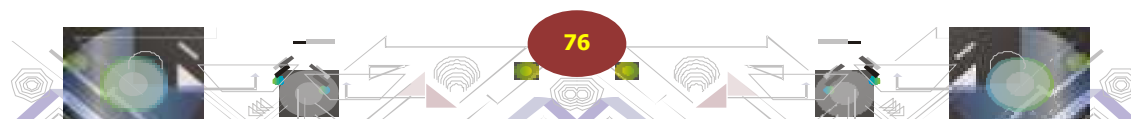
## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Várias questões permeiam a formação docente para a educação profissional. Entre essas questões, está incluída a necessidade de formar docentes capazes de darem conta de propostas como as do PROEJA, ou quaisquer outras que venham a contemplar a diversidade nos bancos escolares. Muitas temáticas<sup>3</sup> têm sido estudadas para darem conta da consolidação desse programa como política de Estado, entre elas: acesso, permanência, sucesso do aluno, financiamento, currículo integrado, colaboração entre os sistemas etc. No entanto, a participação e a adesão dos docentes na consolidação de propostas inovadoras constituem-se fundamentais, já que, como afirma Arroyo (2008, p. 19), “quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar, mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam”.

Apoiada nisso, posuo o meu olhar nos docentes que atendem/atenderam o PROEJA e em como têm dado conta das demandas impostas pelas dinâmicas surgidas dessa integração da profissionalização com a educação básica. Ao ater-me a esse tema, é preciso pensar a formação do docente da educação profissional e como essas novas demandas podem ser contempladas na construção de uma formação que responda às questões propostas por Moura (já expostas) e que lide com o desafio das questões inerentes à educação profissional no que tange à formação para o trabalho, formando para a “inclusão excludente”, nas palavras de Kuenzer (2007, p. 1165).

Neste momento, retorno ao título do texto: PROEJA como espaço privilegiado de ousadia. Ousadia, substantivo feminino, significa “1. Coragem. 2. Atrevimento, audácia” (MICHAELIS, 2002). O PROEJA e as construções que dele pensamos fazer assemelham-se, muitas vezes, a sonhos, a utopias. É preciso ter ousadia para fazer do PROEJA aquilo a que nossos sonhos propõem-se. Muitas vezes, temos medo. Para

<sup>3</sup> Essas e outras temáticas são estudadas nos diversos grupos de estudo da pesquisa financiada pela Capes intitulada *Experiências de educação profissional e tecnológica integrada à educação de jovens e adultos no Estado do Rio Grande do Sul*. A pesquisa, da qual a autora do texto participa, é coordenada pela Profa. Dra. Naira Lisboa Franzoi.



Shor e Freire (1986, p. 69), "o medo é algo muito concreto [...] o medo não é uma abstração. [...] creio que devemos saber que estamos falando sobre uma coisa muito normal".

O que faremos com esse medo é que consiste na diferenciação. Os educadores que têm abraçado o PROEJA têm buscado superar os seus medos, avançando com ousadia. É preciso manter essa ousadia ao pensar-se a sua formação e propor caminhos para ela, pois apenas através de uma formação que contemple todas as necessidades da educação profissional e as peculiaridades do público jovem e adulto será possível consolidar o programa como uma política perene para a EJA, que já tem sofrido, ao longo dos anos, as sequelas do caráter assistencialista e compensatório que Carlos Roberto Jamil Cury relembra no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000).

O caos fértil que o PROEJA instaurou nas escolas tem-se mostrado espaço privilegiado para o exercício da ousadia que repousa adormecida em muitos, mas que faz a educação avançar apesar de grandes percalços, de grandes problemas. Nas mãos de homens e mulheres ousadas, os grandes sonhos vão criando formas, vão alçando voos, vão alcançando os céus.

## BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Decreto 2208/97, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

BRASIL. **Parecer CNE/CBE nº 11/2000** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

CONCEIÇÃO, Cristian et al. O PROEJA na Unidade de Charqueadas do CEFET-RS. In: PEREIRA, Vilmar A; ZORZI, Fernanda (orgs). **Diálogos PROEJA: pluralidade, diferenças e vivências no sul do país**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves: Editora Evangraf, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. [s.l.]:[s.n.], 2001. Texto digitado.

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

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1153-1178. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300024&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300024&lang=pt). Acessado em 20/06/2008.

MACHADO, Lucília. **Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional**. [s.l.]:[s.n.], 2008. Texto digitado.

MICHAELIS: **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **Formação e valorização dos profissionais de Educação Profissional e Tecnológica**. In: I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Anais e Deliberações. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional Tecnológica, 2007. Palestra.



MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.** In: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v.1, n.1, junho de 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

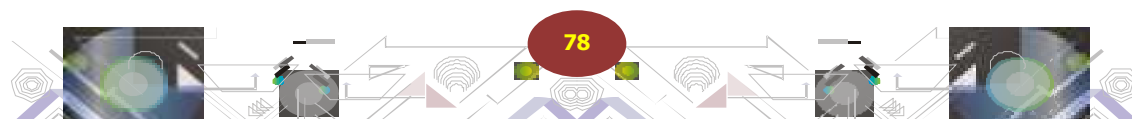
MOURA, Dante Henrique. **O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** In: Salto para o Futuro - TV Escola - Secretaria de Educação a Distância, Boletim 16, Setembro de 2006. Brasília, MEC: 2006.

PINTO, Alvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1994.

SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente** – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Formação e valorização dos profissionais de Educação Profissional e Tecnológica.** In: I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Anais e Deliberações. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional Tecnológica, 2007. Palestra.



**Linha de Pesquisa**  
**PRÁTICAS E SABERES ESCOLARES NA E.I.**



## FORMAS PEDAGÓGICAS: RELIÇÕES NOS SUPORTES DO COTIDIANO ESCOLAR

Profª Me Rozimeri Pereira Ranzolin - [roziranzolin@hotmail.com](mailto:roziranzolin@hotmail.com)

Gabriele Martins Hugo

Lisnéia Silva de Azambuja

Universidade Luterana do Brasil/ Canoas-RS

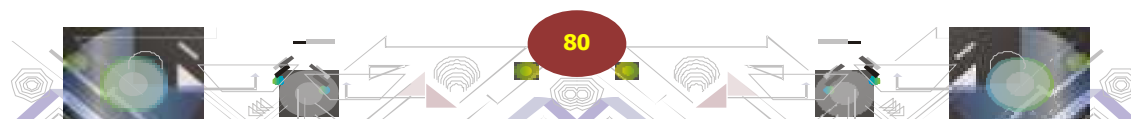
PROICT- ULBRA

### RESUMO

As Formas Pedagógicas utilizadas enquanto agentes organizadores do tempo/espaço escolar, como painéis e murais, revelam significados representativos da vivência escolar. A partir delas, a pesquisa almeja compreender as intencionalidades nestes suportes escolares, buscando promover relações na construção dos saberes e ressignificações nas relações que permeiam a ação discente, docente e institucional. A fim de vislumbrar a complexidade deste fenômeno optamos pela pesquisa qualitativa descritiva, tendo a abordagem fenomenológica como alicerce, visto que compreende a importância da inserção em mundo vivido. Seguindo os quatro passos do método por Giorgi as categorias, subcategorias e essência são desveladas através da redução eidética em linguagens e percepções dos sujeitos de pesquisa, propiciando leituras e releituras reveladoras do fenômeno. Definida a metodologia, foram selecionadas Instituições de Educação Básica em Charqueadas, Capivari do Sul, Gravataí e IES Pedagogia/ULBRA Gravataí e Canoas/RS. Para coleta de dados foram utilizadas observações, capacitações docentes, questionários, entrevistas semi-estruturadas, relatos, elaborações e análises dos Suportes do Cotidiano. Ao buscar em Edgar Morin subsídio para construção dos entendimentos da complexidade que transitam em Rotina, Não-Rotina e Cotidiano, em Albert Camus na compreensão do sentido dado aos apelos existenciais, emergiram categorias e subcategorias sinalizadoras da organização do tempo e espaço escolar, manifestas em três Formas Pedagógicas concretas. A Rotina organiza-se através dos Painéis de Rotina, que são formas desarticuladas, fragmentadas dando conta de um movimento mecânico do "fazer por que deve ser feito", na Não-Rotina encontramos os Instrumentos Fortuitos, isto é aleatórias e casuais, promovendo conhecimentos periféricos no "fazer por fazer", já o Cotidiano no "fazer com sentido" busca nos Suportes do Cotidiano, formas contínuas em redes complexas e religadas. Os resultados parciais da pesquisa revelam a importância do "dar-se conta" através da Formas Pedagógicas nos Suporte do Cotidiano Escolar, cuja ressignificação das intencionalidades do ato pedagógico é algo a ser visualizado e analisado. Também se observou a dificuldade dos educadores em estabelecer relações entre o dia e o dia-a-dia na construção dos Suportes, revelando posturas fragmentadas em relação à conexão dos saberes, assim como múltiplos entendimentos vinculados à elaboração dos Suportes.

**Palavras-Chaves:** Intencionalidades, Suportes, Relações, Tempo, Organização.

As Formas Pedagógicas transitam de maneira representativa nos ambientes escolares e a compreensão destas enquanto intencionalidades torna-se espaço de pesquisa quando manifesta aspectos pedagógicos subliminares, que muitas vezes ocultam ou revelam o dia e o dia-a-dia escolar através de painéis, murais, cartazes, objetos, acolhidos pelo cenário da sala de aula. Estas formas estão impregnadas de intencionalidades que são expressas a partir da ação docente, discente e institucional, apresentando elementos que o olhar do pesquisador busca ressignificar em uma dimensão crítica-interventiva no que se refere à construção de saberes religados, revitalizando horizontes significativos e intervenções pedagógicas vinculadas à organização do tempo e espaço.





Neste sentido, o Grupo de Pesquisa em Educação Resignificando, composto pela Prof.<sup>a</sup> Ms. Rozimeri Pereira Marques, docente da Disciplina de Arte-Educação no Curso de Pedagogia da ULBRA-Canoas/RS, Fernando Campiol Placedino, Lisnéia Silva de Azambuja e Gabriele Martins Hugo, respectivamente graduandos do Curso de Pedagogia e Curso de Artes Visuais da ULBRA-Canoas/RS, Grazielle da Silva Rodrigues e Greyce da Silva Rodrigues graduandas do Curso de Pedagogia ULBRA-Gravataí e Leonardo Moura Campani Curso de História ULBRA-Gravataí a partir de seminários avançados nesta Disciplina, percebeu a existência de um fenômeno a ser desvelado, compreendido e divulgado, vinculado às Formas Pedagógicas estabelecidas em Cotidiano Escolar. O Grupo Resignificando ao buscar aproximação com este fenômeno optou pela pesquisa de cunho qualitativo, buscando no paradigma existencialista a compreensão do humano como ser educador consciente, criativo, autor e conhecedor do seu potencial, vivenciado através de competências, habilidades, atitudes, razão e sensibilidade.

Tendo a abordagem fenomenológica como alicerce de pesquisa, visto que compreende a importância do mundo vivido enquanto percepções e identidades, além da subjetividade enquanto leituras e releituras complexas reveladoras de fenômenos, esta pesquisa possui como bússola norteadora o entendimento a partir das Formas Pedagógicas, mais especificamente através dos Suportes do Cotidiano Escolar. A trajetória de pesquisa utiliza os quatro passos do método fenomenológico proposto por Giorgi (1985) na seguinte ordem: o sentido do todo, a discriminação das unidades de significado, transformação em linguagem psicológica das expressões do sujeito e, finalmente, a síntese coerente das unidades de significado transformadas. Desta maneira categorias e essência são desveladas durante o caminho a ser percorrido, tendo como referência a análise das entrevistas semi-estruturadas, imagens, relatos e questionários, isto é, após observar em uma perspectiva ampla os fatos, procura-se interpretar densamente a linguagem do pesquisado e a sua percepção referente às formas e significados.

O objeto de experiência está em mundo vivido, os primeiros dados absolutos para estudo, visto que, segundo Capalbo (*apud* SIMÕES, 1997, p. 13), “a fenomenologia está voltada para o estudo da realidade social enquanto vivida na sua vida cotidiana”. Os fatos recebem destaque, porque não estão como meros episódios acumulados no mundo existencial, mas como fenômenos portadores de significâncias e, por conseguinte, carregados de intencionalidades que demonstram e aproximam das suas verdadeiras essências, logo, não existe objeto sem sujeito, nem sujeito fora do mundo objetivo.

Nesta pesquisa os significados são revelados através da análise das imagens, apreciações e depoimentos, com a utilização de entrevistas semi-estruturadas como instrumento de pesquisa na busca do “encontro social” no qual o pesquisador necessita “colocar-se no lugar” do pesquisado. A investigação exige a relação entre a consciência do sujeito-pesquisador através de experiências internas e externas e a consciência do sujeito pesquisado estabelecida em vivência por empatia intencional (Asti-Vera *in* COLTRO, 2000). Sendo assim foram selecionadas, sob critérios de inserção prévia, quatro instituições de Ensino Básico envolvendo a rede pública, estadual, municipal e privada, nos municípios de Charqueadas, Capivari do Sul e Gravataí no estado do Rio Grande do Sul, bem como esta proposta de pesquisa contempla o grupo de graduandos do Curso de Pedagogia na Disciplina de Arte-Educação da ULBRA Canoas/Gravataí-RS, através da matriz curricular, tendo como temática estruturante os Suportes do Cotidiano Escolar, aliás, espaço original desta temática que se faz presente há três anos, totalizando 349 beneficiados.



A pesquisa transita pelo fenômeno iniciando com o envio de um questionário que interpela questões vinculadas ao dia e o dia-a-dia pessoal e profissional no ensaio de circunscrever categorias, subcategorias e essência, tendo, em um segundo momento, a realização das caracterizações institucionais, revelando aspectos atrelados aos movimentos sociais, econômicos, políticos, culturais enquanto gestão, docência e discência. Após isso são realizadas qualificações com os educadores de Educação Infantil e Anos Iniciais, e a convite os professores especializados. Estas formações ampliam a compreensão dos fundamentos dos Suportes do Cotidiano Escolar na ação docente, discente e institucional, promovendo espaço para ressignificação, cujo norte está vinculado ao "o que", "como" e "por que" era feito, almejando intencionalidades conscientes do "o que", "como" e "por que" poderá ser feito, sendo, posteriormente, o grupo de professores convidado a elaborar propostas de Suportes de Cotidiano Escolar que deem conta do seu dia e dia-a-dia de sala de aula para que num quarto momento este seja analisado pelo grupo de docentes e de pesquisa dentro de um seminário avançado na busca das ressignificações deste fenômeno.

Durante a trajetória da pesquisa, mais especificamente ao apresentar a proposta conceitual aos professores, o Grupo Resignificando percebeu a importância de ampliar, definir e redefinir as aproximações e afastamentos conceituais entre as Trajetórias Pedagógicas em Rotina, Não-Rotina e Cotidiano, com as Formas Pedagógicas em Painel de Rotina, Instrumento Fortuito e Suporte do Cotidiano, numa dimensão escolar, buscando coerência entre teoria e prática a serem apresentadas e analisadas.

Na dimensão de Trajetória Pedagógica compreende-se a Rotina Escolar, como sendo a organização do tempo e do espaço da ação docente e discente estabelecida no dia e no dia-a-dia da sala de aula, tendo como características a monotonia, as atitudes mecânicas e rígidas, fragmentadas, controladoras, vivenciadas em sociedade sólida, cuja estrutura social revela-se compacta e com grande resistência frente a transformações. O professor dentro da sua organização estabelece na sua sala de aula orientações que viabilizem suas propostas de ensino-aprendizagem, Barbosa (2006, p. 39) reforça esta ideia ao compreender a Rotina como algo sem sentido "quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos". Portanto, a Rotina encaminha uma relação de afastamento de si em relação aos movimentos pedagógicos de vida religada, a previsibilidade temporal, específica e linear indica uma postura simplesmente do "fazer por que deve ser feito", perdendo o cenário, o horizonte consciente sobre o próprio ato de fazer enquanto continuidade.

O conceito de Não-Rotina Escolar é compreendido como sendo a trajetória de vida docente e discente dentro de um estado caótico, no qual o contexto que permeiam todos os aspectos da escola é de total desordem. Nela se repudiam os paradigmas tradicionais da Educação, já que a sua organização segue concepções da sociedade "líquida", cujo tédio é repudiado e não mais visto como provedor de "bons frutos" (BAUMAN, 2001). As concepções que persistem no tempo e espaço acabam sendo dissolvidas, realizando a desintegração das ideias estruturadas, no entanto, a velocidade destas transformações são extremamente fugazes e atordoantes, descontrolando as regras até então resistentes, por conseguinte, desorientando os indivíduos e colocando-os em profundo processo de alienação. Trata-se do derretimento dos modelos rígidos, uma movimentação randômica que coloca as Formas Pedagógicas em presença



aleatória e em dinâmica circulação e reciclagem. Os reflexos dentro das escolas a respeito desta instabilidade energética, que sofre constantes mudanças quando submetidas a mínimas tensões, aparecem de maneira prejudicial e em intensidade alarmante, tornando os conhecimentos extremamente voláteis, superficiais e radicalmente liberais.

Os docentes realizam meras transmissões de conhecimentos “no fazer sem sentido”, com frequentes substituições das informações, usufruindo dos saberes momentaneamente, a fim de atender ao único sentido da vida dentro desta sociedade líquida: a sobrevivência. Por sua vez, os discentes acabam recebendo este “bombardeio” de conteúdos superficiais e ingressam numa trajetória totalmente desorientada, vazia na qual se assume uma postura sem personalidade, não se apropriando de identidades; são utilitários fugazes, descartáveis que transitam brevemente por um reduzido espaço de tempo. Na verdade, o humano dentro da escola, numa vivência em Não-Rotina Escolar, torna-se completamente indiferente, pois o objetivo do educador não se volta para o comprometimento com a aprendizagem e desenvolvimento do seu aluno, mas a preocupação torna-se o trabalho dos conceitos em instantaneidade para exclusivamente “dar conta” dos conhecimentos vigentes deste tempo tão dinâmico, não se estabelecendo em ideias ultrapassadas. Neste período de “fluidez” da vida, os pontos estáveis são ausentes, portanto a realidade é sempre incompleta, exceto nos momentos de realização do ato presente (BAUMAN, 2001). Os educandos, expostos a esta postura negligente passam a trilhar percursos desencontrados, sem coerência, tornando-se sujeitos consumistas e alienados.

Já o conceito de Cotidiano Escolar é a sistematização abrangente, sequencial das diferentes atividades, projetos, propostas que acontecem no dia e no dia-a-dia da sala de aula e escola, é a continuidade que possibilita a orientação da criança e do professor na relação tempo-espaço. Uma vivência em Cotidiano adequada é um instrumento construtivo para a criança, pois permite que ela estruture sua autoria, independência e autonomia estabelecida em zonas de significados, além de estimular sua socialização. A luz de Barbosa (2006, p. 37), o Cotidiano é “muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário”. Por isso, o Cotidiano Escolar é uma maneira diferenciada de organizar a sala de aula, pois esta transcende paredes, conteúdos, metodologias, avaliações, atividades e se justifica pelas relações humanas que se prolongam para além das divisórias das salas de aula, impregnadas de relações estabelecidas em objetivos comuns, intencionalidades partilhadas no “fazer com consciência”, compreendendo o Outro como um prolongamento de si, isto é, significa que através da consciência do Outro as construções são estabelecidas em alteridade, intercâmbios, em processos contínuos de ensino-aprendizagem (LEVINAS, 1997).

O Cotidiano Escolar para Acúrcio (2003, p. 17) revela que “a escola não se limita, hoje, a mediação do professor no processo das aprendizagens das crianças [...]. Os significados constituem, assim, feixes de relações que se entrecruzam e se articulam em teias, em redes, construídas social e individualmente em permanente estado de atualização”. Nesta perspectiva, o Cotidiano Escolar possui caráter inovador, pois é processo religado, contínuo, flexível, mutável, intencional, em movimento transmigrado que deseja e busca outro olhar, o inesperado, mas que não perde de vista o ponto de partida e de chegada, retornando



em movimento elíptico, para novamente transitar no inesgotável campo das possibilidades. Portanto o Cotidiano se revela na busca de relações de saberes que se estabelecem em transmigrações, afastamentos e retornos na complexidade de conhecer o desconhecido, de desvelar o que se encontra oculto, tendo nas relações humanas condições indispensáveis para que os processos de ensinar-aprendendo e aprender-ensinando promovam vivências transubjetivas.

Quanto à dimensão das Formas Pedagógicas compreende-se por Painel de Rotina a organização do tempo e espaço no ambiente de sala de aula, geralmente encontrado nas paredes e apresentado sob formas temáticas em "superfícies planas", com temas variados, desenhos estereotipados (animais, flores, palhaços, personagens de histórias infantis, etc.), assim como em modelos padronizados, oriundos de revistas vendidas em larga escala vinculadas ao ensino e como forma de um "Kit-Painel" industrializado em MDF (*Medium Density Fiberboard*), dando conta de ações tais como, datas festivas, chamadas, estações do ano, ajudantes, aniversariantes, enfim, todas estas "informações" são postadas de maneira desarticuladas, encontradas sob vários Painéis de Rotina, na mesma sala de aula, determinando para cada ação, um Painel de Rotina diferente.

Neste cenário, o Painel de Rotina teria a função de encaminhar a organização da sala de aula como algo informativo, cujas combinações são deliberativas e fragmentadas, isto é, não há uma intenção pedagógica em religar as propostas, portanto, não há nexos entre os encaminhamentos seja do dia, muito menos do dia-a-dia. O professor diante da "sua" sala de aula tem postura controladora e diretiva, onde o horizonte significativo do aluno é pouco considerado, resgatando a ideia de "tábula rasa" e encaminhando as propostas de maneira mecânica, tendo no "fazer porque deve ser feito" a falta de consciência de sua densidade, o que circunscreve o ato burocrático. O aluno, por sua vez, tem atitude passiva no seu processo de aprendizagem, sendo apenas um coadjuvante, pois acata as propostas lançadas e apenas reproduz ideias e conceitos pré-estabelecidos, não possibilitando a existência de espaços para os pensamentos autônomos.

A terminologia Instrumento Fortuito possui sua origem na Não-Rotina e é a Forma Pedagógica concreta encontrada de maneira aleatória e efêmera, sem recursos específicos, encaminhando casualmente o dia e o dia-a-dia da sala de aula. Este instrumento é utilizado pelo professor ou aluno sem critérios pedagógicos destacáveis, podendo ser uma agenda, um celular, um caderno, um bloco de notas, um painel, uma folha, mas o que caracteriza este instrumento é que ele pode estar ou não presente em sala de aula. Caso esteja presente pode ser ou não utilizado, como exemplo um mural em desuso ou empregado de maneira esporádica, truncada. Quando postadas as informações, não existe uma preocupação em sua continuidade, se limitam à superficialidade e à volatibilidade, colocando a organização da sala de aula em um contexto caótico. Também é possível que algumas mensagens sejam comunicadas, porém não existe uma intenção de agrupá-las ou conectá-las, enfim, tornam-se conhecimentos para serem esquecidos, com ideias periféricas, incompletas, interrompidas, realizando movimentos randômicos, isto é, aleatórios e desordenados, ora de uma forma, ora totalmente diferente, ora inexistente. Sendo assim, a postura do professor frente ao aluno demonstra-se como negligente, caracterizando-se pelo "fazer sem sentido", pois não existem preocupações quanto ao ato de fazer com significados. Aliado a isto, o aluno, diante desta indiferença, passa a buscar qualquer coisa que prometa



assumir a responsabilidade da “certeza”, a fim de estabelecer o mínimo de organização do seu dia e do seu dia-a-dia, mesmo que sejam meros estímulos pessoais momentâneos e de ações de curto prazo.

Já a Forma Pedagógica enquanto Suporte do Cotidiano remete a ideia de matéria física, apoio, base, aquilo que sustenta algo, uma dimensão acolhedora, que ampara, permite, comporta, ou seja, é a forma concreta que reúne ideias, construções de pensamentos pedagógicos religados através da mediatização entre educador e educando. A partir desta reflexão encaminha-se o Suporte como forma bi ou tridimensional, isto é, sem ou com volume, podendo ter a forma de maquete, móbile, painel, objeto, módulos, varal, álbum, painel de pregas, etc.

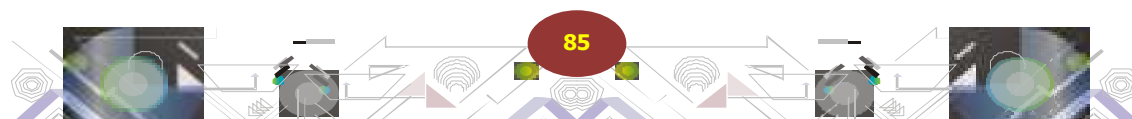
Compreende-se o Suporte do Cotidiano como organizador de vivências significativas e sinalizador do dia e do dia-a-dia da sala de aula, com caráter religado, abrangente, contínuo e sistêmico, estabelecendo na Tríade Relacional Docente/Discente/Instituição parcerias transubjetivas e transdisciplinares na relação do Eu-Outro-Mundo no tempo e no espaço. Neste sentido, o Suporte do Cotidiano é uma ferramenta pedagógica onde a criança organiza a sua maneira de ser e estar no tempo e no espaço, dimensionando enquanto forma “do que foi”, “do que é”, e “do que será feito”, “do que o isto tem a ver com aquilo” desenvolvendo o conceito de autopoiese, ou seja, auto-organização de maneira autônoma e significativa, assim como uma “primeira agenda”, enfim, autorias.

É importante salientar a definição/forma da terminologia Painel de Rotina, informalmente encontrada nas escolas, como apenas uma entre várias modalidades singulares desta organização, tais como, cartaz, mural, objeto, móbile, bem como a presença do conceito de Rotina atrelado a uma postura de fragmento já explanada. Sendo assim considera-se como uma impropriedade terminológica, e, seguindo a coerência conceitual, apropria-se da terminologia Suporte do Cotidiano, por compreender que esta acolhe a pluralidade das Formas Pedagógicas encaminhadas no Cotidiano da sala de aula. Além disso, destaca-se que esta não é uma mera questão de eufemismo terminológico, mas conceitual, circunscrita por fundamentos teóricos apresentados que foram re/visitados através deste estudo.

Os Suportes do Cotidiano Escolar são vinculados à viabilidade, sustentabilidade, oportunidades, contextualizações, religações do tempo e espaço na construção do conhecimento, numa postura de desalojamento, encontros e afastamentos, buscando o equilíbrio dentre fragmentos e complexidade, reforçando a ideia da harmonia, que transita entre certezas e incertezas.

A ação docente e discente neste cenário se dá através da partilha de pensamentos pedagógicos estabelecidos no “fazer com consciência”, que formam, mas também informam singularidades dentre pluralidades, realidades dentre virtualidades, processos dentre produtos, concretos dentre abstratos, presenças dentre ausências, edificando autorias solidárias dentre solitárias. Os caminhos são tortuosos enquanto complexidades relacionais, culturais, econômicas, políticas, sociais, antropológicas, religiosas, permeadas por discussões éticas e estéticas, nesta sociedade pós-moderna cujos educadores desalojados pelo caos reagem à inércia do “não-ser” de maneira diretiva algumas vezes indisciplinada no que tange a sistematização.

A partir destas discussões são projetadas possibilidades de transformação cujo mundo vivido é semeado através da Tríade Relacional Humana estabelecida na Subjetividade, Intersubjetividade e Transubjetividade, bem como em Posturas Pedagógicas em Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade, conceitos fundamentais que perpassam os Suportes e que devem ser aprofundados.



Destaca-se que, não necessariamente os conceitos apresentados estão atrelados, mas que se aproximam em singularidades, por isto que neste momento estão revelados enquanto justaposição.

A Subjetividade está vinculada a relação do Eu/Comigo, isto é como me percebo, meus sonhos, desejos, alegrias, tristezas, Egidio Schmitz (1984, p. 65) contempla o seguinte conceito afirmando que “o homem, conhecendo-se e atuando-se sobre si mesmo, pode tornar-se diferente, e com isto ele faz pessoa. E quanto mais ele se tornar conscientemente diferente dos outros e de si mesmo, ele se fará pessoa”. Desta maneira retornamos aos tempos antigos onde Sócrates proclamava “conhece-te a ti mesmo”, portanto cabe ao professor compreender suas consciências, linguagens, singularidades e intencionalidades pedagógicas.

Já a Multidisciplinaridade mostra-se através de uma organização somativa, na qual os conteúdos escolares são apresentados por matérias independentes, singulares e não é explícita a relação entre eles. Cada professor tem o seu escaninho, a sua sala de aula, a sua turma, o seu caderno de chamada, a sua planilha de acompanhamento, as suas metodologias, o seu referencial teórico, as suas avaliações, revelando a presença da Subjetividade e a atuação dos docentes como “ilhas” de professores cercadas por “mares” de solidões e “certezas” na construção de conhecimentos.

Na Intersubjetividade e Interdisciplinaridade a relação se estabelece com o Eu-Outro, cuja partilha é o movimento que une, liga pensamentos e ações, os intercâmbios se fazem presentes numa dimensão interativa, na qual os caminhos se cruzam, interceptam numa busca comum de desejos e olhares do Outro que complementa o Eu. Schimtz (1984, p. 68) contribui com esta ideia quando diz que “na Intersubjetividade ninguém tira nada de ninguém, mas apenas acrescentam aos outros e a nós [...] quanto mais partilhamos, tanto mais tomaremos aptos a conseguir desenvolver novos valores e novos bens”. Desta forma a consciência do Eu-Outro, revela aspectos que somente através da comunhão se faz presença.

A Interdisciplinaridade entra no conceito de Intersubjetividade enquanto processo contínuo e permanente de partilha, sendo a organização interativa entre duas ou mais disciplinas, que podem ser desde a comunicação de ideias até a integração recíproca de conceitos, teorias, metodologias, objetivos comuns, pois, assim como se refere Freire (2008, p. 23), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Desta forma, a existência em comunhão promove a polinização de pensamentos e ações comuns, na busca do bem maior que é o rosto do Outro, lembrando a alteridade em Levinas (1993, p. 56-57) ao dizer que “a relação com o Outro questiona-me, esvazia-me de mim mesmo e não cessa de esvaziar-me, descobrindo-me possibilidades sempre novas”.

Fechando o ideário em Transsubjetividade e Transdisciplinaridade, que se revela no Eu-Outro-Mundo, nos transporta para uma dimensão de transcendência, isto é, que de nada vale Eu me conhecer, ter consciência do Outro como parte de mim, se isto não transbordar em prol de um mundo posto em existência. A ideia de transformação é o próprio Há, a essência de postura de vida, e novamente Schmitz (1984, p. 70) mostra uma intenção quando diz que “os homens se intercomunicam e nesta intercomunicação descobrem um porção de bens que somente poderão alcançar se eles se unirem e conspirarem para uma única finalidade, que é o bem do todo”. Neste sentido, o homem torna-se sujeito e agente do processo em si, mas ele não perde a essência maior que seria o sentido de responsabilidade em



relação ao Outro e ao mundo, que Egídio Schmitz (1984) chama de "comunidade humana", o todo que transcende a matéria, que trata da moral, da ética, da liberdade, da espiritualidade.

Na Transdisciplinaridade a busca da organização em transmigração é o grau máximo de religação entre os saberes, que supõe uma integração global de um sistema totalizador, favorecendo a unidade interpretativa, com objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem parcelamentos. Sendo assim, a construção deste Ser, que está sempre em processo de transformação partilhada com este Outro busca o bem maior que seria a transmigração, termo utilizado pelos indianos para compreenderem a condição humana de sair do seu corpo para conhecer outra forma de vida e podendo retornar para este "primeiro corpo", após fazer o conhecimento maior, a essência humana. Portanto, o termo Transmigrar referente ao "sair" para o "outro corpo", que pode ser a complexidade contextual, compreendê-lo, e retornar para si, a fim de transformá-lo em partilha com o Outro fica alocado quando se trata de Transdisciplinaridade.

O Suporte do Cotidiano busca na Transsubjetividade e Transdisciplinaridade fomento para sua construção por compreender que o ser humano é partilha e que em nenhum momento a Educação pode ser idealizada sem a mediatização do Outrem (LEVINAS, 1993). Vive-se em saberes conectados, ressignificando as posturas e as propostas, que devem ser apresentadas, discutidas de maneira consciente. Cada ser humano é único e deve ser respeitado enquanto indivíduo autônomo, crítico e participativo em seu tempo e espaço, enfim, Educação consciente em Trans/Formação.

Os fundamentos conceituais dos Suportes do Cotidiano Escolar, visando a religação dos saberes, se estabelecem em três Elementos Norteadores: a Verticalidade, a Horizontalidade e a Transversalidade. Compreende-se a Verticalidade como sendo o núcleo de propostas vinculadas à continuidade do dia da semana, estruturada em religações temáticas, norteadas por trajetórias singulares institucionais, que iniciam com a chegada da criança em aula até sua saída da escola. A Horizontalidade são as religações dos saberes vinculadas à trajetória do dia-a-dia da semana, reveladas através de linguagens referenciais tais como, áreas de conhecimentos, códigos, temáticas, formação humana, projetos, estabelecidos em zona de significância. Já a Transversalidade é a essência temática sinalizadora, que busca através de um eixo integrador, entre áreas de conhecimentos, a compreensão de um determinado fenômeno que transcende a informação, pós-fronteiras do fragmento, e almeja religações de mundo vivido. Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) sugerem Temas Transversais tais como Ética, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo, Saúde, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural, contudo é fundamental contextualizar realidades.

A partir destes conceitos apresentados e religados, que fundamentam os Suportes do Cotidiano Escolar, é possível ter uma ideia do quanto a Educação deve investir em pesquisa para configuração de outros cenários mais significativos e ressignificantes. Porém os conceitos somente subsidiam os pensamentos, pois segundo o filósofo Camus (2008, p. 101) "sempre chega o momento em que é preciso escolher entre a contemplação ou ação". Portanto, neste momento, se faz necessário colocar em prática estes conceitos, pois de nada vale este aprofundamento teórico se na prática este repertório suscita-se em estado de ausência.

Pensando nestes e com estes professores e graduandos, o Grupo de Pesquisa Resignificando lança "sementes nos canteiros pedagógicos" cujas ideias são fomentadas através de discussões, dúvidas,



questionamentos, na qual os movimentos educacionais pendiam para inércia frente ao tédio ou para ampliações sistêmicas e projeções ressignificadas a partir de “novos olhares” a respeito da Educação e Formas Pedagógicas. Neste momento o Grupo de Pesquisa está vivenciando aprofundamentos teóricos e realizando qualificações na Graduação e nas Escolas, obtendo o retorno docente e discente variado conforme concepção que oscila entre fragmento e complexidade.

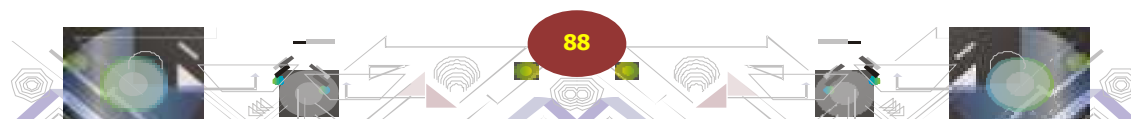
Os recentes resultados da pesquisa estão pautados na importância do “dar-se conta” através das Formas Ressignificadas, tendo como sinalizador a construção do Suporte do Cotidiano, isto é, a compreensão da intencionalidade do ato pedagógico como algo a ser visualizado, analisado e discutido, revelando a força da imagem como elemento significativo para esta discussão. Durante a pesquisa foi observada a dificuldade dos professores em estabelecer relações entre o dia e o dia-a-dia na construção do Suporte do Cotidiano, revelando posturas fragmentadas em relação à conexão dos saberes.

Um dos momentos surpreendentes vivenciado pelo Grupo de Pesquisa foi após a primeira qualificação em maio de 2009. Uma das professoras ousou ir até a sua sala de aula e retirar todos os Painéis de Rotina (aniversário, chamada, ajudante), dizendo que isto não deveria ser assim, afirmando que gostaria de fazer diferente. Logo após, o grupo de professores se solidarizou com esta professora e combinaram que todos iriam fazer um Suporte de Cotidiano dando conta da ação pedagógica.

Neste mesmo grupo, ao retornarmos para a segunda qualificação, os professores passaram a relatar algumas dificuldades para a concretização dos Suportes do Cotidiano Escolar, tais como: falta de espaço e de privacidade na própria sala de aula, vandalismo, tempo para discussões. Além disso, os docentes desta instituição apresentaram a proposta de um afresco a ser pintado em uma das paredes externas da escola, vinculado à questão ambiental, social, política, econômica e cultural da localidade. Tal proposta atingiu a Transversalidade, na medida em que sinalizou uma temática integradora às peculiaridades locais e à realidade vivenciada pela comunidade, porém foi ignorada a Verticalidade, a Horizontalidade e, principalmente, a presença do aluno no processo do dia e do dia-a-dia escolar. Ao serem questionados, os professores perceberam a ausência dos discentes, solicitando mais tempo para criar uma nova proposta religada, que ainda permanece sem retorno.

Em contra ponto a esta situação, a polinização dos Suportes do Cotidiano em outras comunidades já se fazem presentes em vivências aplicadas em salas de aula. Na graduação o retorno tem sido significativo quanto ao acompanhamento da construção dos Suportes do Cotidiano na sua integralidade, desde a apresentação conceitual, a ideação da planificação e seus elementos, a projeção da forma e a apresentação em seminários avançados enquanto ressignificação. Este resultado pode estar vinculado à proximidade e ao contato permanente do Grupo Ressignificando, conseguindo participar de todo o processo em detalhes e vislumbrando as entrelinhas das dificuldades e avanços de cada proposta a ser apresentada em seminários, o que oportuniza a ampliação de conceitos e subsídios de referenciais, por conseguinte, o desvelamento do fenômeno em suas unidades, categorias e essência.

Atualmente o Grupo acompanha a implantação dos Suportes do Cotidiano numa Escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio de caráter privado dentro do município de Gravataí, cujas professoras buscam na complexidade e relações subsídios para práxis pedagógicas, permitindo avanços na pesquisa no que tange à construção de referências conceituais e práticas de uma metodologia a ser idealizada pelo Grupo.





A partir do aprofundamento teórico, relatos, seminários, debates, análises dos Suportes do Cotidiano Escolar é possível traçar considerações que fundamentam os referenciais conceituais desta pesquisa, tais como:

- Num primeiro momento a preocupação em fazer a forma do Suporte do Cotidiano é unanimidade, sendo necessária a intervenção enquanto questionamento de como esta forma irá "dar conta" do dia e do dia-a-dia referente à Verticalidade, Horizontalidade e Transversalidade. Feito o questionamento a busca da planificação para este intento é decorrência. Isto denota a presença da Não-Rotina, pois não há preocupação em religar conhecimentos, mas somente em lançar informações periféricas dando conta do dia e dia-a-dia;

- Ao elaborar os Suportes do Cotidiano os recursos frequentemente utilizados são modelos ou desenhos estereotipados retirados de revistas e, quando são questionados, dizem que não possuem criatividade para fazer de outra maneira. Ao apresentar recursos como fotos e objetos concretos relatam que poderia ser uma experiência diferente e interessante. Neste cenário é possível transitar pela Rotina, pois a monotonia revela este estado de permanência, sempre da mesma maneira, a partir de referenciais pré-determinados;

- Os professores, muitas vezes, não possuem consciência da intencionalidade institucional frente a posturas tradicionais e diretiva na organização do dia e do dia-a-dia escolar. Ao analisar os Suportes do Cotidiano surpreendem-se ao perceber como a Rotina faz parte da sua Trajetória Pedagógica, desvelando atos mecânicos e fragmentados em Verticalidade;

- A organização da planificação é imbuída de um elenco enorme de atividades diárias a serem realizadas pelas crianças e professores, faltando, muitas vezes, o tempo de ócio criativo ou simplesmente "tempo relógio" para a atividade ser realizada com tranquilidade. Esta "saturação" de atividades ocasiona a perda do foco da proposta original, "o que", "como" e "por que" deve ser feito, reportando à questão da Rotina enquanto postura diretiva que encaminha as ações docentes;

- Quanto à Horizontalidade, em relação à elaboração da planificação de atividades, os professores propõem atividades desconectadas de saberes religados, dizendo hoje será "isto" e amanhã "aquilo". Ao serem interrogados, estes possuem grande dificuldade para religar as propostas em continuidade semanal, mensal, trimestral, enfim, a postura de Rotina do dia é tão forte que ao serem questionados, a primeira reação é o engessamento, depois a reflexão, e no final o entendimento do quanto somos fragmentados. Alguns depoimentos são surpreendentes, tal como: "Estou a 20 anos na escola e agora que estou vendo que fiz tudo errado...". Na verdade esta professora tinha o entendimento do Cotidiano numa perspectiva diretiva e desconectada, com a grande preocupação no hoje, no máximo amanhã no que tangia à Horizontalidade;

- A respeito da Transversalidade, os PCNs são lembrados como o único indicativo temático, vinculados aos Projetos de Ensino ou ao Projeto Político da Escola. A Rotina entra neste contexto quando se perde a riqueza de uma zona temática a partir de zonas de significâncias em fases evolutivas e contextualidades;

- Durante as pesquisa verificamos em algumas inserções a ausência de qualquer forma pedagógica que organizasse o tempo e espaço da sala de aula, e, quando encontrada, estava em desuso, isto



evidencia a indiferença frente ao humano na Não-Rotina, bem como a negligência através de instrumentos fortuitos;

- Mesmo diante da dificuldade de transmigrar para zonas de desalojamento e romper com posturas tradicionais, foram vivenciadas propostas de Suportes do Cotidiano, buscando através das relações “do que isto tem a ver com aquilo” a organização significativa do dia e do dia a dia da sala de aula.

Diante de tais revelações faz-se necessário desvelar o fenômeno Suporte do Cotidiano Escolar, enquanto discurso dito e manifesto, que ocorre de maneira subliminar e/ou confessa nas escolas em seus meandros, becos, paredes, vivências solitárias que depositam desejos educacionais numa perspectiva de que “pode ser diferente”, desejos estes perdidos num “mar de dúvidas”. Partilhar estas inseguranças e questionamentos pode ser uma saída, tendo a humildade de reconhecer que não existem respostas, modelos, receitas prontas, contudo, tendo a consciência de que pode haver alternativas, novos olhares que se encontram. Talvez propiciar estes encontros de olhares seja a função do educador-pesquisador.

Estes são apenas alguns dos achados da presente pesquisa, que ainda está em construção de ideias pedagógicas. O Grupo Resignificando possui consciência de que muitas surpresas ainda deverão fazer parte do fenômeno “Suporte do Cotidiano”. Paralela a esta ideia, também existe o entendimento de que em nenhum momento este fenômeno se esgotará frente a sua existência, compreendendo que o pescador não deve ser arrogante ao ter um peixe na mão, acreditando ter desvendado um mar de realidades (ALVES, 1996). O fenômeno é inesgotável quanto a sua essência, cabe a nós contribuirmos com a nossa parcela de mundo vivido, aspectos até então não resignificados.

## REFERÊNCIAS

ACURCIO, Marina Rodrigues Borges. *O cotidiano escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência*. São Paulo: ARS Poética, 1996.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Rotinas na educação infantil, por amor e por força*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. *A arte da vida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CAMUS, Albert. *A peste*. São Paulo: Círculo do livro, 1985.

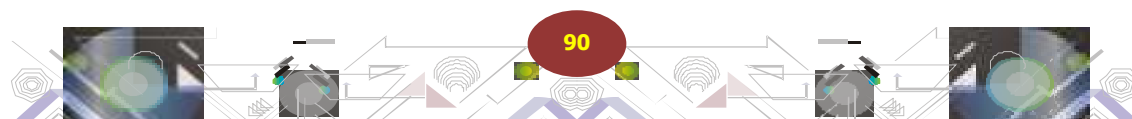
\_\_\_\_\_. *O mito de Sísifo*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

COLTRO, Alex. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. *Caderno de pesquisas em administração*. São Paulo: PPGA/FEA/USP, v. 1, n. 11, p. 37-45, 2000.

GIORGI, Amedeo. *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg: Duquesne University Press, 1985.

LEVINAS, Emanuel. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993.

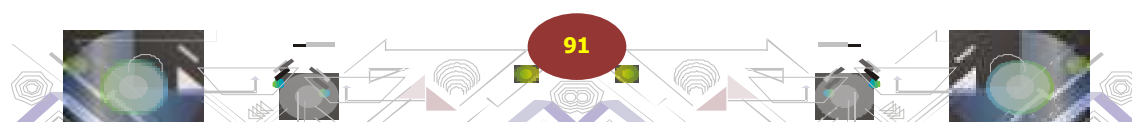
\_\_\_\_\_. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1997.



MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

SCHMITZ, Egídio. *O homem e sua educação: fundamentos de filosofia da educação*. Porto Alegre: Sabra, 1984.

SIMÕES, S.M.F; Souza, I.E. de O. Um caminhar na aproximação da entrevista fenomenológica. *Latino-am.enfermagem*. Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p. 13-17, julho 1997.



## **TDAH E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA FACILIDADES E DIFICULDADES: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

**Karin Krauspenhar Merola, UCB, karinkmerola@gmail.com**

Bacharel em Ciências Contábeis, licenciada pelo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes pela Universidade Feevale, pós-graduanda em Tecnologias e Educação a Distância, UCB, autora deste artigo.

### **Resumo**

A pesquisa pretende mostrar as facilidades e dificuldades vivenciadas por adolescentes e adultos com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e sua relação com as novas tecnologias, em especial os ambientes virtuais de aprendizagem. A realização deste trabalho vem preencher uma lacuna, já que se tem um número reduzido de pesquisas voltadas ao público adulto e seu desempenho acadêmico com o auxílio dos ambientes virtuais de aprendizagem. O estudo envolveu o acompanhamento de um acadêmico do 4º. semestre do curso de Educação Física, com diagnóstico de TDAH, em tratamento, verificando e compreendendo o papel das novas tecnologias (TIC's - Tecnologias de Informação e Comunicação) no auxílio do processo de construção e reconstrução do conhecimento. A metodologia utilizada foi a de pesquisa de campo, através de um questionário estruturado, com intuito de se obter um panorama geral da aplicabilidade das plataformas AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) junto a escolares com TDAH e seu reflexo no desempenho estudantil. A pesquisa também busca mostrar a importância das Tecnologias de Assistividade e Acessibilidade (TAA) ou Tecnologias Emergentes e Promissoras para a Educação (TEPE) na inclusão das pessoas com TDAH no mundo do trabalho e seu consequente sucesso acadêmico e profissional.

**Palavras-chave:** Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA); Tecnologias de Assistividade e Acessibilidade (TAA); Tecnologias Emergentes e Promissoras para a Educação (TEPE).

### **INTRODUÇÃO**

Vive-se numa época em que o sucesso pessoal e profissional são preponderantes e esta é a lei da sobrevivência neste mundo tão competitivo. O sucesso está diretamente relacionado ao desempenho acadêmico.

Oportunidades também podem fazer parte do sucesso almejado e, em especial, como afirma Demo (2007, p.14), quem deseja fazer-se oportunidade, precisa labutar com intensidade inaudita e cada vez mais complexa, sendo que o mercado precisa de educação, pois é impossível produzir bem sem saber pensar.

Para Bauman apud Rehem (2005), vive-se um período de transição da história da humanidade que, segundo ele, divide-se em dois estágios: modernidade sólida e líquida. O primeiro estágio está associado a um período duradouro de crenças e verdades programadas para o resto da vida. O segundo período, intitulado modernidade líquida, é sintetizado pela mutabilidade constante e fluidez das estruturas, delimitando flexibilidade estrutural, organizacional e relacional. Sendo assim, cada vez mais se está sujeito a situações imprevisíveis, com mudanças súbitas e erráticas.



A vida não é um corredor reto e tranquilo que nós percorremos livres e sem empecilhos, mas um labirinto de passagens, pelas quais nós devemos procurar nosso caminho, perdidos e confusos, de vez em quando presos em um beco sem saída. Porém, se tivermos fé, uma porta sempre será aberta para nós, não talvez aquela sobre a qual nós mesmos nunca pensamos, mas aquela que definitivamente se revelará boa para nós (JOHNSON apud CRONIN 2001).

Para Vermelho (apud Adorno, 1973, p.178) a globalização, na sua dimensão sociológica, só foi possível pela existência das mídias que eliminaram as barreiras espaciais e temporais, constituindo o que chamamos de espaço virtual ou de virtualização da sociedade.

Como o indivíduo com necessidades especiais e/ou dificuldades de aprendizagem obterá sucesso pessoal e profissional na sociedade do conhecimento e da informação?

Entre os mais significativos obstáculos neuropsicológicos para a aprendizagem está o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, tendo como conseqüências a baixa autoestima e a dificuldade de interagir socialmente, devido sua impulsividade.

Conforme a abordagem de Fialho (2005, p. 1), os indivíduos com TDAH<sup>1</sup> têm inteligência média ou superior. Sua atividade cerebral possui diferença da maioria das pessoas, desencadeando sérios transtornos de ordem pessoal, acadêmica e profissional. Verifica-se, conforme relata Fialho (2005, p. 7), que o desempenho parece ser menor do que o esperado para a sua capacidade intelectual.

Conforme Rohde *et al* (2000, p. 1), o impacto desse transtorno é enorme para a sociedade, considerando seu alto custo financeiro, o estresse das famílias, o prejuízo na vida acadêmica e profissional, bem como os efeitos negativos na autoestima de crianças, adolescentes e adultos com este transtorno. Os autores apontam estudos em que demonstram que crianças com este transtorno têm potencializado o risco de desenvolverem outras doenças psiquiátricas na infância, adolescência e idade adulta.

Conforme Bromberg (2005, p. 20), pesquisas mostram que pessoas com TDAH<sup>2</sup> têm muito mais complicações nas suas vidas do que o restante da população. Um adulto com TDAH tem menos anos de escolaridade concluída, maior incidência de divórcio, maior índice de demissões, maior incidência do uso de drogas e álcool, tendo maior depressão e ansiedade, entre vários outros transtornos. Ou seja, o TDAH atrapalha o desempenho acadêmico e escolar, tendo vários outros impactos na vida familiar, social e profissional.

Estudos comprovam, conforme o American Psychiatric Association (2004), informações estas reforçadas também pelo site <http://emedix.uol.com.br>, que os adultos com TDAH tendem a apresentar um menor rendimento educacional, sendo menos provável que terminem o Ensino Médio ou a Universidade. Aproximadamente 17% dos adultos apontados com este problema não terminaram o Ensino Médio, enquanto somente 7% daqueles sem o TDAH não terminaram. Apenas 18% dos adultos com TDAH terminaram o curso superior, comparados com 26% dos adultos sem TDAH.

A evolução tecnológica, principalmente dos meios de comunicação, conforme aborda D'Ávila Filho (2004, p. 5), "derrubou barreiras e distâncias entre as pessoas, que passaram a se relacionar não somente com os que estão mais próximos fisicamente, mas, também, com quem (apesar da distância) mantém de alguma forma um laço de afinidade ou interesse".

<sup>1</sup> Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

<sup>2</sup> Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.



Como as novas tecnologias (TIC's) poderão auxiliar neste processo de construção e reconstrução do conhecimento em escolares com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade?

Até o presente momento, poucos estudos foram realizados aliando-se TDAH e Educação à Distância. Como o aluno com este transtorno se comporta frente a uma plataforma AVA? Que sentimentos ele vivencia e em que o ambiente pode auxiliá-lo? Quais suas dificuldades encontradas ao utilizar o ambiente virtual?

Em estudos recentes, realizados por Boiaski e Santarosa (2008, p. 9), percebe-se que existe a possibilidade das novas tecnologias auxiliarem no processo de aprendizagem/desenvolvimento de escolares com TDAH. As pesquisadoras realizaram um estudo onde são apresentadas algumas das possíveis contribuições da utilização de Ambientes Digitais/Virtuais e de Convivência (ADA/AVA) no processo de desenvolvimento de educandos que apresentavam Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Nas observações realizadas, onde os educandos utilizavam o AVA/ADA Eduquito<sup>3</sup>, foram constatadas mudanças no curso do crescimento dos mesmos. Nas resoluções obtidas, as autoras observaram maior motivação na realização das atividades; maior interesse pela leitura e escrita; estabelecimento e fortalecimento dos relacionamentos interpessoais; aumento da autoestima, propiciando a criação de um ambiente estimulador, através da maior compreensão de si mesmos como indivíduos que aprendem. As novas formas de intercâmbio despertaram nos educandos o anseio pela conversação e pela busca de informações. Quanto à questão comportamental, foi observada redução da agitação no educando e uma maior capacidade de concentração durante as atividades interativas.

Este estudo busca desmistificar e promover a inclusão de portadores de TDAH no mercado de trabalho, comprovando que a tecnologia pode ser uma forte aliada na sua interação com a sociedade, buscando soluções para suas dificuldades e facilitando o uso destas tecnologias no desenvolvimento do indivíduo como um todo, tanto pessoal e acadêmico quanto profissional.

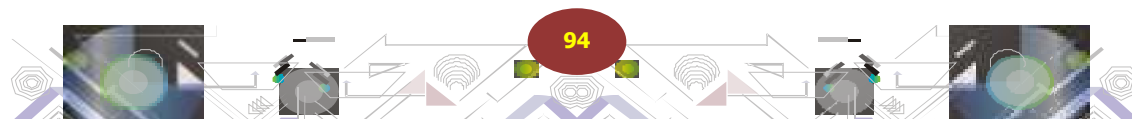
Com a evolução das novas tecnologias e a expansão do ensino a distância, percebe-se a importância em realizar estudos verificando-se as facilidades e as dificuldades das pessoas com TDAH na utilização destas ferramentas digitais/virtuais interativas de aprendizagem, como também a inserção destes indivíduos no mercado de trabalho. Através da observação das práticas das habilidades deficitárias nestes ambientes virtuais de aprendizagem, procura-se entender de que forma as novas tecnologias podem auxiliar no ensino e na aprendizagem dos indivíduos com TDHA.

## 1 O TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é caracterizado, conforme Bromberg (2005, p. 7), por uma atenção desenvolvida de forma imprópria pela impulsividade e hiperatividade presente no indivíduo.

Definido por Rohde (1999, apud BROMBERG, 2005), como sendo uma deficiência neurológica, origina-se hereditariamente e atinge de 3% a 6% de todos os indivíduos em idade escolar.

<sup>3</sup> Ambiente Virtual de Aprendizagem por Projetos, desenvolvido pela equipe Nee com apoio do CNPq.



Em estudos recentes, foi verificado por Barkley (1998, apud BROMBERG, 2005), que os muitos sintomas do TDAH seguem o desenvolvimento do indivíduo, sendo que, entre 30% a 70% dos mesmos “podem vir a ter dificuldades emocionais, profissionais e em seus relacionamentos sociais e afetivos na idade adulta”.

O indivíduo com TDAH na vida adulta, conforme nos coloca Bromberg (2005, p. 28), pode apresentar dificuldades, como: memória funcional deficiente; persistência deficiente quanto à finalização de trabalhos; irregularidade na execução de tarefas e no desempenho profissional; atrasos crônicos e percepção do tempo deficiente; facilidade de se entediar; dificuldades no emprego, entre outras, acarretando sérios prejuízos na sua vida pessoal e profissional.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é reconhecido oficialmente, conforme Fialho (2005, apud CHAAD, 2004), pela Organização Mundial da Saúde, onde em alguns países, como os Estados Unidos e Inglaterra, as pessoas com TDAH são protegidas pela lei e recebem tratamento diferenciado na escola e no sistema judiciário.

## 2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Conforme o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do **Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**, define Educação a Distância como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Com a Internet, Moran (2001, apud BANDEIRA, 2009) mostra que se pode modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender, tanto nos cursos presenciais como nos cursos à distância.

A Educação a Distância busca, conforme Hesketh e Simão Neto (2009, p. 259), ampliar a aprendizagem para novos territórios, realizando atividades que precisam considerar a potencialidade das tecnologias de comunicação e informação.

Na Educação a Distância a comunicação é mediada por computadores, conforme aborda Schlemmer (2009, p. 124), possibilitando “o diálogo em tempo real, entre pessoas com o mesmo interesse e as respostas podem ser dadas em qualquer tempo”. Este diálogo ocorre de forma produtiva nos educandos com TDAH quando se utilizam de instrumentos computacionais? Conforme constatado pela pesquisa realizada, esta relação dialógica é bastante tênue. A pessoa com TDAH tem a necessidade da presencialidade e das trocas auditivas, justificado pela área em que o indivíduo em estudo exerce suas atividades profissionais (Educação Física), onde a corporeidade tem significativa importância.

A comunicação e interação, conforme Garrido (2009, p. 145), “tornam-se efetivamente as mais poderosas habilidades para a construção do conhecimento, podendo promover ampliações de aprendizagem ou desenvolvimento cognitivo real, além de mudanças significativas nos comportamentos dos alunos”. Nas observações realizadas com o acadêmico com TDAH, percebeu-se a construção do conhecimento através do Ambiente Virtual de Aprendizagem, constando-se, também, alterações de comportamento, crescimento pessoal e profissional do acadêmico.



Primo (2007, p. 231) aborda que “na Educação a Distância as interações mútuas são fundamentais para o estabelecimento de um processo problematizador (conforme propõe Paulo Freire), opondo-se ao modelo de ensino online, que se baseia em apostilas digitais e testes de múltipla escolha”. Dentro do período de acompanhamento do acadêmico foram criadas situações problematizadoras que fizeram com que o aluno saísse de sua zona de conforto e ampliasse seus horizontes, na busca pelo conhecimento através das interações com professores, colegas e utilizando o ambiente virtual de aprendizagem VIRTUALE.

As universidades e instituições de Ensino Superior referido por Schlemmer (2009, p. 128), “por meio da organização de comunidades virtuais de aprendizagem, podem contribuir para a animação de uma nova economia do conhecimento”. Este sentimento de motivação e animação foi vivenciado pelo educando e acredita-se que a Instituição teve um papel importante na construção do conhecimento de forma diferenciada e atual. Percebeu-se uma valorização, por parte do aluno, em relação à própria postura da Instituição em buscar estar atenta ao novo, preparando-o de maneira integral para o mercado de trabalho.

Nas observações realizadas junto ao acadêmico de Educação Física, percebe-se que a Instituição de Ensino Superior já está desempenhando seu papel diferenciado na educação deste jovem, onde:

[...] a diferença na educação somente será possível a partir dos meios digitais, com o uso do computador, de rotinas, tutoriais e jogos didáticos que permitem ampliar a autonomia do aluno e podem oferecer diversas formas interativas e outros recursos e combinações de mídias como Internet, foros online e ambientes virtuais (BANDEIRA, 2009, p. 280).

No estudo de caso realizado, constatou-se, conforme relato do educando, que essa diferença está sendo imposta aos acadêmicos, visto que a legislação que rege a EAD permite a aplicação de 20% da carga horária dos cursos com aulas à distância.

### **3 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM – AVAs**

Conceituados por Schlemmer (2009, p. 111) como plataformas utilizadas na promoção dos processos de ensino e de aprendizagem, as interações síncronas e assíncronas são mediadas pelos AVAs. A modalidade de Educação a Distância (EAD) utiliza o modelo híbrido e/ou serve de apoio para o ensino presencial físico.

Também Schlemmer (2009, p. 147) define AVAs como sendo “*softwares* desenvolvidos para propiciar processos de ensino e aprendizagem via web”. Os mesmos possuem características que os define como AVA, colocando adequadamente ferramentas que podem reforçar processos de interação, colaboração e de cooperação.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado pelo educando em estudo é híbrido, pois:

os modelos híbridos online, que têm atividades síncronas e assíncronas parecem mais adequados para estudantes iniciantes, em fase de formação e progressivamente se pode diminuir os tempos síncronos, na medida em que os alunos vão adquirindo maior autonomia. (MORAN, 2000)





### 3.1 TDAH E AVA

Preparar, incluir e verificar os sentimentos ou emoções - estas reconhecidas por Gottman (1997, p. 21) como oportunidades de intimidade e transmissão de experiências vivenciadas pelo portador de TDAH na utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem, é preocupação presente na construção deste trabalho.

A ideia de observar e mensurar os sentimentos vivenciados pelo educando portador de TDAH é enfatizada por Goleman (1995, p. 18), onde "cada tipo de emoção que vivenciamos nos predispõe para uma ação imediata; cada uma sinaliza para uma direção que, nos recorrentes desafios enfrentados pelo ser humano ao longo da vida, provou ser a mais acertada".

No mundo contemporâneo é praticamente impossível que os indivíduos não estejam conectados às novas tecnologias, não sendo simplesmente uma questão de escolha, mas, sim, de necessidade de sobrevivência no mercado profissional.

As comunidades virtuais são definidas como:

[...] comunidades de pessoas compartilhando interesses comuns, ideias e relacionamentos, podendo auxiliar muito na construção do ensino-aprendizagem, no momento em que são realizadas trocas significativas, através da socialização do conhecimento entre os indivíduos integrantes das mesmas (GEBRAN, 2009, p. 16).

Sabendo-se das dificuldades presentes nos indivíduos em análise, perante os ambientes virtuais de aprendizagem, onde, conforme Moretto (2007, p. 15), se exige do sujeito que aprende um esforço nas soluções de situações complexas e onde mobilizam variáveis internas (do sujeito) e externas (do contexto), acreditando-se que

[...] a democratização da informação contribui para a cidadania, pois a ampliação e a diversificação dos canais de informação permitem a inclusão de mais pessoas e acaba por beneficiar os processos educativos, com maior difusão e produção de conteúdo (BANDEIRA, 2009, p.19).

Hesketh e Simão Neto (2009, p. 270) afirmam que a educação é universal, não excludente, não discriminatória, sendo que o trabalho educativo busca o acesso universal, a ergonomia, a usabilidade, a inclusão e a autonomia dos aprendentes.

Para Freire (1996, p. 59), "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceber uns aos outros." Defende também que a prática do professor deve ser coerente com o saber do respeito à autonomia e da identidade do educando.

Para a promoção da autonomia, o conhecimento

[...] conecta este ser humano com o seu meio cultural no que diz respeito a crenças, valores, sentimentos, atitudes. [...] é capaz de captar e apreender outras circunstâncias de conhecimentos assemelhados e de se apropriar da informação, transformando-a em conhecimento, na medida em que se torna autônomo (TAVARES, 2004, p. 1).

Demo (2007, apud BANDEIRA, 2009, p. 162) também aborda que o acesso tecnológico é fator preponderante de inclusão social. A tecnologia condiciona com profundidade, segundo Bandeira (apud Demo, 2007), um contexto com relações, complexas, dinâmicas e ambivalentes. Ao mesmo tempo em que



proporciona facilidades e comodidades, por outro lado é geradora de desequilíbrio cultural e social, cria um abismo entre os que dominam esta nova realidade e os que não têm essa facilidade e acesso aos meios tecnológicos.

Rios (apud Pimenta, 2001, p. 57) realiza alguns questionamentos bastante significativos para o assunto em questão: como garantir que todos os alunos se apropriem dos instrumentos necessários para se situarem no mundo? Como estabelecer os vínculos entre conhecimentos, formação cultural, desenvolvimento de hábitos, atitudes e valores? Para que ensinar? Que materiais, equipamentos, mídias precisam ser mobilizadas no processo de ensino?

Para Hesketh e Simão Neto (2009, p.233) os educadores podem utilizar meios interativos (AVAs), buscando respeitar as diferenças, a valorização da inventibilidade e a descoberta dos educandos e, como isso, tendo a promoção da autonomia dos mesmos.

Respeitando as diferenças de como os indivíduos aprendem, as pessoas com TDAH - considerados como pessoas com dificuldades de aprendizagem - podem se utilizar de materiais para leitura focalizada e ritmada, conforme a abordagem de Hesketh e Simão Neto (2009, p. 268).

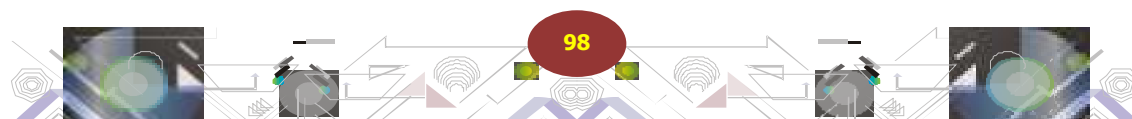
Na pesquisa de campo realizada com o acadêmico com TDAH confirmou-se, conforme Schlemmer (2009, p. 72), que o AVA se restringe à apresentação de conteúdos e à proposição de tarefas/exercícios/testes/provas, organizados e sistematizados antecipadamente pelo professor, gerando, no aprendente, um sentimento de presencialidade, ou seja, da necessidade de estar presente juntamente com colegas e professor. E que, conforme Hesketh e Simão Neto (2009, p.226), mesmo os desenvolvedores do AVA podendo escolher o tipo de estímulo mais adequado ao aprendizado de cada conteúdo ou utilizar um conjunto de estímulos diferentes e complementares, envolvendo vários sentidos, buscando constituir-se em um meio mais eficaz do que os meios tradicionais isolados, não obtiveram retorno positivo com o acadêmico portador de TDAH, em estudo, demonstrando descontentamento com a Plataforma Virtual.

A afirmação de Vermelho (apud TRIVINHO, 2001) vem reforçar o sentimento vivenciado pelo acadêmico na interação com o Ambiente Virtual de Aprendizagem, colocando que o modelo de socialização mediado, boa parte do tempo, pelas mídias cria uma sensação de comunidade quando, na realidade, o que temos são pessoas isoladas, imaginando-se num grupo.

Como apresenta Rohde (apud BROMBERG, 2005), educar é um desafio também para os professores, tendo os mesmos um papel importante na saúde mental de seus alunos e a influência exercida na vida do aluno é imensurável – ela dura para sempre.

Schlemmer (2009, p. 53) aborda que o sentimento de presença tem se mostrado fundamental para o processo de aprendizagem, evidenciando a importância da presença social para os sujeitos que interagem nestes ambientes, determinando de maneira significativa o sucesso do aluno.

Este fato é comprovado na prática observatória da pesquisa de campo, onde o aluno coloca a necessidade de discussões com o grupo e com o professor para alcançar um maior grau de concentração e aprendizagem. Essa afirmação vem reforçada por Hesketh e Simão Neto (2009, p. 280), que colocam que as pessoas aprendem de formas diferentes, tendo estilos de aprendizagem múltiplos. No caso em estudo, a aprendizagem é auditiva, conforme relato do observado.



As tecnologias, segundo Hesketh e Simão Neto (2009, p. 272), como meios de produção e como canais comunicativos são componentes importantes das formas pelas quais construímos sentidos e significados do mundo que nos cerca, da sociedade em que vivemos e de nós mesmos. Questiona-se: as novas tecnologias estão auxiliando na construção e alterando a maneira como se empreende?

Será que educadores e desenvolvedores de Ambientes Virtuais de Aprendizagem estão respeitando as singularidades, valorizando a invenção, a descoberta e promovendo a autonomia dos acadêmicos com TDAH? Em que momento os AVAs foram pensados, de maneira que possam suprir as dificuldades vivenciadas por portadores de TDAH, principalmente na vida adulta dos educandos? Em algum momento foi analisado como facilitar o que os discentes com TDAH querem aprender, como, quando, quanto, onde e com quem aprendem?

Concorda-se plenamente com Nepomuceno (apud SCHLEMMER, 2009) que aborda que o ser humano fará diferença no momento em que souber interagir com as novas tecnologias, buscando enfrentar esse novo cenário veloz e complexo. Por isso existe a preocupação em analisar a habilidade das pessoas com TDAH em interagir nestes ambientes virtuais de aprendizagem, buscando mostrar a importância dessa relação com o sucesso pessoal, acadêmico e profissional.

A observação realizada com educando com TDAH mostra a falta de motivação por parte do aprendiz em utilizar o AVA. O ambiente é visitado apenas por se tratar de uma exigência acadêmica, onde são postados materiais e respeitados os prazos de entrega dos trabalhos. O AVA é composto por links elencados em alunos, anotações, atividades, aulas, Biblioteca, Nead e correio eletrônico.

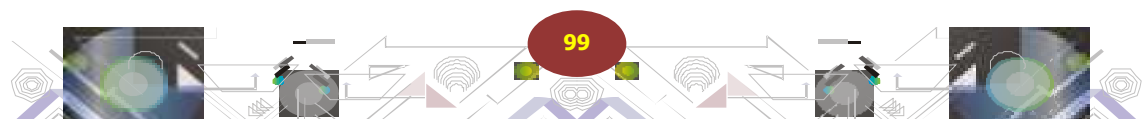
O indivíduo observado demonstra interesse em realizar contatos pessoais e presenciais devido ao seu perfil acadêmico, necessitando deste vínculo afetivo e corpóreo, pois, conforme Hesketh e Simão Neto (2009, p. 252), "vivemos na era das relações, mais do que na era das informações".

Observa-se também que o educando aprecia interagir com novas tecnologias, utilizando a Internet social, as redes colaborativas e o campi virtual, aumentando assim, as possibilidades de suporte ao aluno e de apoio à aprendizagem. Apenas o que se percebe é que o AVA utilizado pelo aluno carece de estímulos para tornar a relação homem-máquina mais atrativa. As atividades são desenvolvidas por se tratarem de uma exigência de cumprimento acadêmico e não por prazer.

Demo (2007, p. 9) relata que é "fútil sugerir que a aprendizagem se efetive com prazer, pois, na vida, é comum termos de aprender através do sofrimento", ou melhor, que através das adversidades é que construímos o real aprendizado em busca de um mundo melhor.

É importante reforçar que o educando precisa ter domínio destas novas tecnologias para poder estar inserido no mercado de trabalho, conforme coloca Anastasiou (2006, apud FAUSTINI y RODRIQUES, 2006, p. 4), afirmando que os indivíduos devem dominar técnicas, além disso, saber quando, como e de que forma aplicá-las para que sejam mais eficazes e para que o acadêmico obtenha resultados mais significativos em sua aprendizagem.

Primo (2009, apud HESKETH e SIMÃO NETO, 2009, p.211) aborda que em alguns momentos as ferramentas têm maior importância que o conteúdo onde "a característica interativa do produto acaba não servindo como guia e, sim, como um labirinto que leva o usuário (assim é chamado o comunicador em informática) a perder-se e não saber como encontrar ou recuperar informações". Este aspecto é reforçado pelo acadêmico no momento em que apresenta dificuldade de se manter concentrado e focado no



Ambiente Virtual de Aprendizagem, demonstrando sentir-se mais comprometido com as atividades quando realizadas na própria instituição, pois o sistema da mesma tem o bloqueio de sites de mídia e propaganda. Percebem-se também, no acadêmico, dificuldades quanto à organização dos materiais dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem, em função do próprio TDAH.

Alves (2008, p. 22) diz que "computadores, satélites, parabólicas e televisões não substituem o cérebro" na construção e reconstrução do conhecimento, como também escolas não se fazem somente com meios técnicos, reforçando a importância de se utilizar as tecnologias de informação e comunicação como suportes para a inclusão acadêmica, profissional e social dos indivíduos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A construção do presente artigo proporcionou um aprofundamento na utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem em educandos com Transtorno de Déficit de Atenção, percebendo-se as reais facilidades e dificuldades vivenciadas.

Oportunizou realizar uma reflexão sobre a importância de saber trabalhar com as diferenças, fazendo conexões com as diversas tendências pedagógicas existentes, onde o conhecimento é considerado como uma construção contínua, conhecendo o objeto de estudo e agindo sobre e transformando-o.

Observou-se e analisou-se o acadêmico através de questionário estruturado, percebendo-se a complexidade da temática trabalhada e verificando-se a necessidade de aprofundar o assunto.

A aprendizagem baseou-se no exercício operacional da inteligência, realizada através da elaboração do conhecimento. Percebeu-se também a aprendizagem como um sistema de interação ou equilíbrio entre os vários componentes, resultados, processos e condições, demandadas pela nova sociedade da aprendizagem.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem não representou desafio ao educando. Percebeu-se desmotivação quanto às atividades realizadas na comunidade virtual de aprendizagem. Verifica-se a necessidade de estudos mais aprofundados, objetivando criar situações motivadoras de ensino-aprendizagem junto ao AVA analisado.

Considera-se o estudo realizado de grande valia para aprofundamento no conhecimento do TDAH e sua ligação com as novas tecnologias, focando no desenvolvimento intelectual dos indivíduos com TDAH, relacionando conjuntamente, os ambientes virtuais de aprendizagem.

Com a realização da análise do trabalho, pode-se verificar que surgiram muitos questionamentos e que nem todos foram totalmente respondidos. Através da análise crítica do trabalho pode-se também verificar a amplitude deste assunto e a necessidade de retomar esta pesquisa em outro momento, buscando maior aprofundamento na temática.

Quais ferramentas são mais adequadas para os alunos com TDAH em Ambientes Virtuais de Aprendizagem? O que poderia ser acrescido ou modificado do Ambiente Virtual de Aprendizagem para a melhoria da aprendizagem do indivíduo com TDAH? Os ambientes virtuais de aprendizagem podem auxiliar na melhoria do aproveitamento acadêmico do indivíduo com TDAH?



Percebe-se a necessidade de realizar a pesquisa utilizando um grupo de pessoas onde se poderá, futuramente, tabular e mensurar de forma quantitativa e qualitativa os dados a serem analisados.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O melhor de Rubem Alves**. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2008. 368 p.

**AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION**. Treatment for Adult ADHD: A Newsmaker Interview . 157th Annual Meeting: Abstract NR576. May 1-6, 2004.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

BANDEIRA, Denise. **Materiais Didáticos**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 456 p.

BOIASKI, M. T.; SANTAROSA, L. M. C. **A Interação de Escolares com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em Ambientes Digitais/Virtuais de Aprendizagem e de Convivência**. Novas Tecnologias na Educação. Cinted-UFRGS. V. 6 Nº 1, Julho, 2008.

BOIASKI, M. T.; SANTAROSA, L. M. C. **A Interação de Escolares com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em Ambientes Digitais/Virtuais de Aprendizagem e de Convivência**. [on line]. Novas Tecnologias na Educação. Cinted-UFRGS. V. 6 Nº 1, Julho, 2008. Disponível em <[http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2008/artigos/4b\\_morgana.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2008/artigos/4b_morgana.pdf)>. Acesso em 30 nov. 2009.

BROMBERG, Maria Cristina. **TDH Um Transtorno Quase Desconhecido**. Curitiba: Gotah, 2005.

BROMBERG, Maria Cristina. **TDH Um Transtorno Quase Desconhecido**. [online]. Disponível em: <[http://www.neuropediatria.org.br/index.php?view=article&catid=60:tdah&id=102:transtorno-de-deficit-de-atencaohiperatividade-tdah-um-quase-desconhecido&format=pdf&option=com\\_content&Itemid=147](http://www.neuropediatria.org.br/index.php?view=article&catid=60:tdah&id=102:transtorno-de-deficit-de-atencaohiperatividade-tdah-um-quase-desconhecido&format=pdf&option=com_content&Itemid=147)>. Acesso em 30 nov. 2009.

D'AVILA FILHO, E. G. **Comunidades Virtuais: um estudo do grupos.com.br**. [on line]. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. 2004. Disponível em: <<http://www.congressosusp.fipecafi.org/artigos72007/250.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2009.

DEMO, Pedro. Novas (faltas de) oportunidades: chances e angústias virtuais. Boletim Técnico Senac: **Revista Educação Profissional**. [on-line] v. 33. n. 3, set./dez. 2007. Disponível em: <[www.senac.br/BTS/333/artigo-1.pdf](http://www.senac.br/BTS/333/artigo-1.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2009.

FIALHO, F. A. P.; GARCIA, R. A. S.; TRAVASSOS L. P. **Tecnologias de Informação e Comunicação Como Instrumento de Inclusão em Casos de Dificuldades de Aprendizagem**. [on line]. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em : <[http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed\\_005/artigos/educacao/pdfs/TECNOLOGIAS%20DE%20INFORMA%C7%C3O.pdf](http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_005/artigos/educacao/pdfs/TECNOLOGIAS%20DE%20INFORMA%C7%C3O.pdf)>. acesso: 20 nov. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2005. 148 p.

GARRIDO, Susane Martins Lopes. **Planejamento**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 188 p.

GEBRAN, Maurício Pessoa. **Tecnologias Educacionais**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 228 p.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro, Editora Objetiva:1995. 370 p.

GOTTMAN, John. **Inteligência emocional e arte de educar nossos filhos**. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 1995. 232 p.

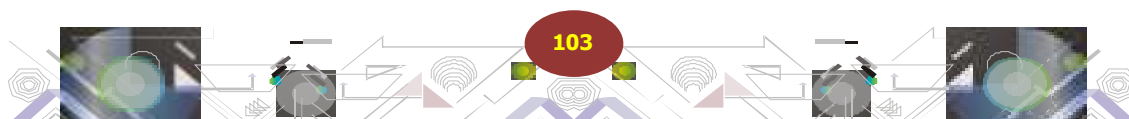
HESKETH, C. G; SIMÃO NETO, A. **Didática e Design Instrumental**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 312 p.



- JOHNSON, Spencer. **Quem Mexeu no Meu Queijo?** Rio de Janeiro: Record, 2001. 107 p.
- MORAN, J. M. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line** . [on line] . 2000. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm> > . Acesso em: 27 jun. 2009.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 134 p.
- PRIMO, Alex. **Interação Mediada por Computador: comunicação, cibercultura, cognição**. [on line]. Porto Alegre: Sulina, 2007 Disponível em: < [www6.ufrgs.br/limc/livroimc/imc\\_conclusao.pdf](http://www6.ufrgs.br/limc/livroimc/imc_conclusao.pdf)> . Acesso em: 20 nov.2009.
- REHEM, Cleunice M. O Professor da Educação Profissional: que perfil corresponde aos desafios contemporâneos. **Boletim Técnico do SENAC**. [on line]. v. 31, n.1. Disponível em: <[www.senac.br/conhecimento/bts-tudo.html](http://www.senac.br/conhecimento/bts-tudo.html)> . Acesso em 20 nov. 2009.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar: Por Uma Docência da Melhor Qualidade**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.
- ROHDE, L. A. *et al*. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Rev Bras Psiquiatr**. [on line]. v.22 (Supl II) 7-11 p. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3788.pdf>> . Acesso em 22 nov. 2009.
- SCHLEMMER, Eliane. **Telepresença**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 180 p.
- SIMÃO NETO, Antônio. **Cenários e Modalidades da EAD**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008. 220 p.
- TAVARES, R. Aprendizagem Significativa. **Revista Conceitos**. [on line]. 55-60 p. 2004. Disponível em: <<http://200.20.54.60/fisica/ondas/pdf/AprendizagemSignificativaConceitos>> . Acesso em: 05 mai. 2009.
- VERMELHO, Sônia Cristina. **Mídias e Linguagens**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 205 p.



**Linha de Pesquisa**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS EM TEMPOS**  
**DE MUDANÇA**



## **A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS**

### **O que dizem as políticas públicas brasileiras e catarinenses**

Laura Seligman – Univali - [seligman@univali.br](mailto:seligman@univali.br)

#### **Resumo**

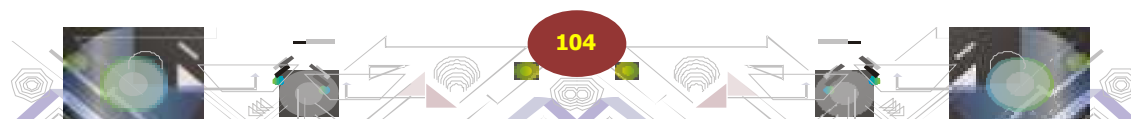
Os documentos públicos que regem a educação escolar no Brasil e em Santa Catarina pouco se referem à necessidade de educar para ler e interagir com a mídia. É esta a conclusão do exame feito em documentos referentes a Santa Catarina e a todo país, na pesquisa que pretendia encontrar pistas de como o poder público orienta as escolas na elaboração de conteúdos a respeito deste tema. Diagnosticada teoricamente como uma necessidade frente às Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, a Educação para os Meios ainda é uma estranha no ambiente pedagógico, já considerada, mas ainda de forma tímida por quem gere a educação escolar brasileira. A análise feita em seis documentos usou como método a análise de conteúdo, mais exatamente o que Bardin considera análise de enunciação, relacionando o conteúdo ao seu autor. O exame desses documentos apontou que realmente estamos caminhando neste processo, mas ainda a passos lentos e pautados por uma visão anacrônica: queremos que a educação formal escolarizada ingresse definitivamente nesse mundo informacional, tecnológico, mas ainda oferecemos resistência a ele.

**Palavras-chave** – Educação – Mídia – Políticas Públicas

É preciso ler o mundo para ler os textos, disse Paulo Freire num caminho de integração entre um cenário livresco de educação e outro tão midiático. Vivemos numa sociedade em que os produtos tecnológicos perpassam todas as atividades cotidianas – automação bancária e comercial, sistemas de dados, a rede mundial de computadores. Lemos, hoje, o mundo, na tela do computador, na tela da televisão, em todos os veículos que nos ofertam. Nesse contexto, o cidadão comum que não é contemplado pela sentença freireana corre o risco de tornar-se refém do que lhe foi anunciado como libertador.

Por tanto tempo, a escola deu todas as respostas de que a sociedade necessitava em educação. Os ambientes formais de aprendizagem cresceram com a necessidade de estender a educação escolar a todos os cidadãos: direito e princípio democrático. Para tanto, a escola adequou-se em tempo, espaço e conteúdo para servir ao maior número de indivíduos. São muitas disciplinas, saberes e mestres, tudo muito rápido e em pouco tempo para que todos tenham a chance de sentar nos bancos que podem significar emancipação e cidadania.

Numa posição privilegiada, mas muitas vezes de difícil sustentação, ao professor coube a obrigação de dominar conteúdos, técnicas e instrumentos, indicar leituras e ainda cobrar o aprendizado de alunos prontos a responder: nesta fantasia de um processo de ensino e aprendizagem idealizado, como esponjas, os estudantes absorveriam os ensinamentos do mestre e responderiam prontamente a tudo o que lhes fosse perguntado como prova do sucesso deste modelo. Com a multiplicação dos saberes e a sua fragmentação, nem a escola, tampouco os professores, conseguem dar conta desse processo.





As anunciadas “emancipação” e “cidadania” também não foram garantidas neste processo. Neste início de século, os alfabetizados, os que freqüentaram as séries elementares do ensino e mesmo os que lutaram contra as adversidades e chegaram aos níveis mais avançados, de uma forma geral não conseguem mais, somente com esses elementos, sinais de desenvolvimento pessoal ou profissional.

“Cidadania” tornou-se, nesse contexto, sinônimo de consumidor bem-sucedido e conectar-se ao mundo tecnológico e midiático, um exemplo de sucesso. Os programas de inclusão digital, com financiamento público e intenção socializante, deselitizadora, raramente vêm acompanhados de uma preocupação que deveria precedê-los. O que procuram esses cidadãos nesse ambiente virtual? Se estiverem em busca de uma verdade absoluta, os riscos podem superar os benefícios dessa inclusão.

É neste contexto controverso e de crise que as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) foram introduzidas no ambiente escolar. A escola ainda é idealizada por grande parte de sua comunidade – constituída por professores, pais e alunos -, como o único ambiente de aprendizagem. De outra forma, os alunos percebem com maior interação a existência de ambientes não-formais para aprender. São oportunidades que estão disponíveis, mas que precisam condução para que seus códigos sejam decifrados e sua compreensão seja autônoma.

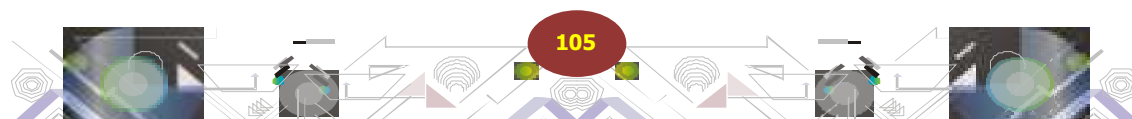
Para não nos prendermos na concepção frankfurtiana que viu os veículos de comunicação de massa apenas como instrumentos de dominação e poder, é preciso oferecer ferramentas de entendimento a respeito de como funcionam essas estruturas, o que dizem, como dizem e para quem se dirigem, por exemplo.

Neste sentido, o cidadão que consegue avançar de uma leitura superficial, de aceitação, para uma leitura crítica do que a mídia apresenta e de como funciona a sociedade civil; pode conquistar a autonomia nas suas tomadas de decisões, sejam quais forem. Se ler a mídia é ler o mundo, então a mesma deve ser encarada dentro de sua complexidade e diversidade.

Como os documentos públicos se referem à necessidade de educar para a alfabetização e leitura crítica da mídia? É a esta pergunta que a presente pesquisa dedicou-se. Como a educação escolar, principal ambiente de ensino e aprendizagem, deve se preparar para esse processo de letramento para a mídia? O exame dos documentos que atestam as intenções públicas a esse respeito mostrou importantes sinais.

É preciso definir o que mudou na sociedade para poder lidar com as verdadeiras mudanças. Marshall McLuhan (1996) as vê através de um determinismo tecnológico, marcando a impressão de Gutenberg e a transmissão de sinais de rádio e TV pelo ar como pontos de transformação. Para Straubhaar e LaRose (2004), o que tratamos comumente como tecnologia são na verdade “complexos arranjos de tecnologia, economia, política e forças sociais”. Para os autores, os contextos da tecnologia são mais importantes do que o próprio equipamento.

Muito antes, a alfabetização não se popularizou apenas pela impressão de livros, mas por um contexto religioso que exigia nos séculos XV e XVI mais fiéis que lessem a Bíblia. As duas situações foram complementares para que o número de leitores aumentasse. Da mesma forma foi necessária a Revolução Industrial e a criação de indústrias que multiplicassem a produção de livros e outros portadores de conhecimento para que pudéssemos ingressar na Sociedade da Informação.



Essa multiplicação de produtos culturais acompanhou a maior oferta de todo o tipo de produtos. Para atingir a população e disputar o mercado que se acirrava, uma nova ética de consumo começou a emergir, valorizando a compra e a posse de produtos acima de qualquer outro valor. Para tanto, o desenvolvimento de estratégias de propaganda e de marketing cresce como um novo filão e a indústria injeta dinheiro na mídia como nunca. Em 1920, dois terços da renda de jornais e revistas vinham dos anúncios (STRAUBHAAR E LAROSE, 2004).

Essas produções que estimulam não só o consumo direto de produtos, mas pautam um novo comportamento são, mais tarde, conceituadas por estudiosos da Escola de Frankfurt, na Alemanha, de integrantes da Indústria Cultural. Theodor W. Adorno e Max Horkheimer descrevem negativamente essa transição da cultura de elite para uma cultura de massa guiada pela mídia. Ao fugirem do horror do nazismo e se exilarem nos Estados Unidos, estudaram tanto a manipulação massiva por poderes políticos como a manipulação pelo poder econômico que se daria pela Indústria Cultural é também ideológica.

Mas, se há possibilidade de manipulação, há, por outro lado, oportunidade de aprendizado. É nesse contexto que a educação se aproxima das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Muitas vezes, essa aproximação fica no investimento em infra-estrutura que é determinante, mas não basta. "As esperanças se misturam com as frustrações; as utopias, com as realidades. Os governos medem seu grau de sintonia com a Sociedade da Informação baseando-se no número de escolas conectadas e na proporção de computadores por alunos" (BRUNNER, 2003, p.17).

Para Brunner (2003), a educação enfrenta um período de mudanças e ajustes orientados para a Sociedade da Informação. Essa situação obriga todos os países a repensar o vínculo entre educação e política, economia, sociedade e cultura. As transformações que são exigidas pelo novo contexto tecnológico também são facilitadas por ele. É um novo tempo que não pode ser negado: mudaram as relações econômicas entre os países; no domínio social, surge uma sociedade civil transnacional; no domínio cultural, surgem sociedades multiétnicas. Essa sociedade emergente tem a necessidade de uma nova prática educacional. Do contrário, corre o risco de afastamento entre seus agentes: planejadores, educadores e educandos.

Se nos anos 60 McLuhan viu os meios de comunicação como extensões do homem, Ferrés (1996) vê a televisão como extensão da pessoa. Para o espanhol, a televisão é um totem, uma mãe branda, que nunca exige nada em troca. É um totem porque desempenha o mesmo papel que esse tinha nas sociedades primitivas: "objeto de veneração e reverência, símbolo de identificação individual e coletiva..." (op. cit, p. 7).

Como um ser sagrado, dele se espera todos os tipos de benefícios, como em uma religião, uma nova religião que provoca situações ambivalentes.

Como símbolo de identidade e como gerador de exigências, como meio benfeitor e como gerador de dependências, a televisão como totem provoca uma ambivalência afetiva. Ela é amada e odiada, desejada e desprezada. E tudo isso se manifesta na multiplicidade de expressões com que é conhecida: *a escola paralela, a sala de aula sem paredes, a aula eletrônica, a caixa sábia, a caixa tola, a caixa mágica, a babá eletrônica, o terceiro pai.* (FERRÉS, 1996, p. 8)

Essa relação com a televisão e com outros meios de comunicação presentes na vida de todos os cidadãos de diferentes tipos de sociedade provoca uma grande contradição no ambiente escolar. O



tempo despendido em frente à televisão é maior do o número de horas que as crianças e adolescentes passam na escola. Segundo Ferrés (op.cit), nos Estados Unidos gastam um terço do tempo em que estão acordados, na Europa passam uma média de 25 horas semanais. Na Espanha, para a maioria das crianças, a televisão é a única atividade de seu tempo livre.

A contradição está na dificuldade dos currículos e demais procedimentos escolares em adotar a televisão e outros meios de comunicação como portadores de informação e conhecimento. "A escola preocupa-se quase que exclusivamente em reproduzir o conhecimento, em perpetuar a cultura, ficando por isso defasada quando precisa se adaptar a uma sociedade em mudança, quando precisa educar para uma cultura renovada" (op.cit, p.9).

Para Ferrés (1996), há milhões de analfabetos em imagem, pois se gasta muito mais tempo a ensinar a ler do que será dedicado à leitura, quando, do contrário, a escola se exime de ensinar a ler a mídia. O costumeiro é a adoção de atitudes maniqueístas frente às mídias, numa aproximação do que fez Umberto Eco (1977) dividindo todos em apocalípticos e integrados. Os integrados seriam os que adotam os novos meios de forma positiva. Os apocalípticos seriam os que vêem na mídia a fonte de todos os tipos de problemas psicológicos e físicos. Esses últimos costumam prevalecer no ambiente escolar, um indício da falta de intimidade de professores e gestores com a tecnologia que se estende na sociedade.

Nos últimos anos, somente os Estados Unidos publicam uma média de 65 mil novos títulos de livros por ano. Emissoras de rádio de todo o mundo enviam 65,5 milhões de horas de programação original por ano e as emissoras de televisão somam mais 48 milhões de horas de programação a essa contabilidade. Os sete maiores estúdios norte-americanos de cinema têm 169,5 mil programas produzidos para a televisão em seus arquivos (POTTER, 2004).

O problema definitivamente não é mais o acesso à informação, pelo menos dos países ditos desenvolvidos. O mesmo não ocorre em outros lugares onde esse acesso é restrito por condições econômicas, sociais ou ainda por restrição política. Mama (2005) sustenta que o sistema de produção de conhecimento atual tem desigualdades globais, e essas diferenças de intelecto vêm desde os tempos em que as sociedades faziam uma política de desigualdade. Diante do estado relativamente ruim de suas instituições educacionais e culturais, os intelectuais africanos, por exemplo, passaram a sair de seu continente de origem, na busca de mudanças para a sociedade de conhecimento global.

Se para alguns o problema já não é o acesso, pelo menos não em condições tecnológicas ou como meta democrática, uma nova questão entra em cena: selecionar o que guardar como importante dentro desse mar de mensagens. O cidadão comum, segundo Potter (2004), está exposto a uma média de 300 anúncios por dia, a maioria deles não solicitada pelo ouvinte/destinatário. É um volume muito grande para que prestemos atenção a tudo como se estivéssemos em concentração total: enquanto essas mensagens vêm, desenvolvemos muitas atividades simultaneamente.

Isso nos tem levado a um patamar de saturação em relação ao que querem dizer e o que realmente podemos captar. Também é importante considerar a forma como compreendemos e assumimos o conteúdo dessas mensagens que se mostram cada vez mais curtas, rápidas e superficiais. Ao contrário das antigas teorias que mostram a mídia como um retrato fiel do mundo, ou, como diz o próprio nome, apenas uma mediação entre o que acontece no mundo e o cidadão comum, a mídia é representação. O que era diretamente vivido se afastou numa representação, se torna espetáculo.



A mídia não oferece uma janela transparente para o mundo. Ela oferece canais pelos quais as imagens e representações do mundo podem ser comunicadas *indiretamente*. A mídia *intervém*: ela nos dá versões seletivas do mundo em vez de dar acesso direto a ele (BUCKINGHAM, 2005, p. 3).

Educadores e pesquisadores, mais recentemente, entendem que não é possível evitar todas as mensagens da mídia sem que se faça um grande esforço e dispêndio de energia nessa tarefa. Também consideram perigoso o fato de deixar a mídia invadir e comandar as vidas dos cidadãos comuns, numa espécie de piloto automático. Decidiram, portanto, usar esse esforço no sentido de educar crianças, jovens e adultos para que possam examinar de forma autônoma o conteúdo da mídia e fazer uma escolha consciente sobre em que acreditar. Essa é a definição mais freqüente de educação para os meios.

Mário Kaplún (1999) reafirma a questão de que educar para os meios não é só instrumentalizar. É preciso uma nova Educação que não tome o aluno como átomo, mas como ser social:

Não estamos ante a velha "educação bancária" tantas vezes condenada por Paulo Freire, só que agora em sua moderna versão de caixa automático dos bancos? Essa desejada aula virtual não é senão o ápice previsível de uma matriz que já estava se instaurando e vitalizando-se faz bastante tempo, e que se identifica como um de seus traços mais salientes, por seu caráter individualizado, isto é, por estar dirigida a indivíduos isolados, considerados como mônadas unitárias (em sentido figurado, aqueles indivíduos que vagam perdidos de seu grupo social), receptoras de instrução. (p.69)

A experiência inglesa do British Film Institute é relevante. Há 30 anos, pelo menos, os ingleses vêm aprimorando suas habilidades e competências críticas em relação à mídia pela prática de analisar dessa forma a comunicação midiática. Parte do ponto que o filme não é transparente, e definem como prioridade o estímulo ao desenvolvimento das habilidades de leitura desse tipo de linguagem. O leitor passa a apreciar o filme e seus benefícios quando domina seus códigos (SIQUEIRA, 2006).

Para proceder a análise documental desta pesquisa, a seleção dos documentos tomou como critério dar prioridade aos papéis públicos, ou seja, de acesso sem necessidade de solicitação, elaborados por instâncias catarinenses e nacionais de educação. Além da facilidade do acesso, por essa característica esses documentos são notoriamente políticas públicas formuladas para a sociedade, identificadas não só pela pesquisa, mas também por qualquer cidadão.

São papéis elaborados de forma colaborativa e que trazem diretrizes de como a escola deve abordar fatos da sociedade e questões contemporâneas. Trazem, ainda, recomendações de como se organizar e de que tipo de cidadão se quer formar.

Os documentos selecionados, como amostra a ser analisada, são:

1 - Parecer número 405 do Conselho Estadual de Educação-CEE/SC que estabelece diretrizes para a elaboração de projetos político-pedagógicos – PPP. Disponível em <http://www.cee.sc.gov.br/Diretrizes%20PPPs.swf>

2 - Diretrizes da SED em relação às matrizes curriculares de Ensino Médio quanto ao que chamam "parte diversificada", mais especificamente as disciplinas de Informática e Estudos Regionais. Disponível em [http://www.sed.rct-sc.br/ensino-medio/ens\\_medio\\_sc.htm](http://www.sed.rct-sc.br/ensino-medio/ens_medio_sc.htm)

3 - Proposta curricular de Santa Catarina – estudos temáticos – documento de 2005 Disponível em [http://www.sed.sc.gov.br/ens\\_fundamental/download/adp-01798-PROPOSTA%20CURRICULAR%202005.pdf](http://www.sed.sc.gov.br/ens_fundamental/download/adp-01798-PROPOSTA%20CURRICULAR%202005.pdf)



4 - SED – Secretaria de Estado da Educação e Inovação – indicadores educacionais – disponível em [http://www.sed.rct-sc.br/ide-2004/ide\\_2004.htm](http://www.sed.rct-sc.br/ide-2004/ide_2004.htm) acessado em 24.11.2006.

5 - – Lei sobre formação de docentes em Ensino Médio <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=186&Itemid=233> acessado em 01.12.2006

6 - Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=187&Itemid=233>

Como método, foi usada a Análise de Conteúdo (AC) na avaliação dos documentos. Segundo Bardin (2004), a AC se define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Ela vem normatizar a abordagem científica interpretativa dos textos para que o pesquisador não se perca em sua heterogeneidade. “Na verdade, trata-se da sistematização, da tentativa de conferir maior objetividade a uma atitude que conta com exemplos diversos, mas variados, de pesquisa com textos” (ROCHA e DEUSDARÁ, 2005, p.4). A AC oferece instrumentos de precisão para que a análise dos textos alcance profundidade sem, porém, perder o prumo dos objetivos de pesquisa.

No caso desta particular pesquisa, optamos pela definição da metodologia que considera a fonte, no caso, os responsáveis pela elaboração das políticas públicas para a inserção da escola brasileira na Sociedade da Informação e na formação de leitores críticos da mídia nesse ambiente. Dessa forma, a AC pode ser usada para analisar em profundidade cada expressão específica manifestada em uma situação comunicativa, como é o caso dos documentos selecionados.

Também é importante esclarecer que foi feita uma análise de verificação, já que o conteúdo procurado nos documentos é de conhecimento da pesquisadora, não se tratando de abordagem exploratória. Também não há na abordagem escolhida, separação entre análise qualitativa ou quantitativa, já que ambas serão complementares na verificação dos documentos.

Entre as possíveis técnicas de Análise de Conteúdo, a opção para este caso foi a de análise da enunciação que, como descreve Bardin (2004), se diferencia das demais técnicas por apoiar-se na concepção da comunicação como processo e não como dado. Assim, cada documento pode ser estudado em si mesmo, uma vez que os interlocutores/autores são diferentes para cada um deles. Vamos procurar pistas de intenções públicas de Educação para os Meios no discurso presente nesses documentos.

O exame dos documentos públicos selecionados pretendia nesta pesquisa, como já afirmamos, buscar pistas da visão que os gestores da educação brasileira e catarinense têm a respeito das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e de sua relação com a sociedade. São todos documentos que analisam a realidade escolar, firmam posicionamentos sobre a lei e seu cumprimento, e ainda propõem diretrizes para a organização pedagógica das escolas.

Nesta busca, foram procuradas todas as menções feitas à mídia, mesmo que na mais sutil referência, ainda que numa palavra relacionada. Comunicação, tecnologia, sociedade em rede foram menções encontradas nas análises. A cada menção, procuraram-se os posicionamentos dos autores, suas percepções aparentes ou implícitas em relação à mídia e à formação escolar para sua leitura.

Nas orientações que os documentos dão para que as escolas se estruturam em currículo, disciplinas e na sua própria organização, os achados foram, talvez, um prenúncio de um bom começo – os primeiros passos de um longo caminho. Tanto em nível regional quanto nacional, há clareza quanto à

inserção irreversível da sociedade na rede de informações. Todos impelem os gestores educacionais a aceitar a realidade que já faz parte da vida dos alunos.

É o caso da Proposta Curricular Catarinense (documento 3), por exemplo, que anuncia “uma nova escola para um novo mundo”, reconhece mudanças de paradigmas e se propõe a repensar o processo educacional a partir das novas oportunidades geradas pela sociedade em rede.

Também se dá o mesmo em documentos de âmbito nacional, como o parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação sobre a Lei de formação de docentes (documento 5), no qual se relata uma “redescoberta” do valor da escola e do professor e sua ressignificação, dessa vez de forma contextualizada. Também no parecer sobre as diretrizes curriculares (documento 6) está reafirmada a necessidade de adaptação e o reconhecimento de que em muitos outros países a realidade já é outra.

Esse reconhecimento, porém, numa visão geral, beira a formalidade quando essas afirmações são comparadas com as recomendações práticas feitas para a elaboração de projetos pedagógicos e currículos escolares. O que parece é que se reconhece a realidade por não haver outra saída, mas a resistência velada se mostra na sua ausência em recomendações curriculares.

O mesmo se dá em outros documentos (como as diretrizes curriculares para o Ensino Médio, documento 6) em que a tecnologia e as comunicações são referidas apenas como ferramentas, ora para a inserção no mundo do trabalho, ora para auxiliar outras disciplinas como recurso pedagógico.

A ausência de recomendações explícitas sobre Educar para os Meios talvez seja fruto da própria visão controversa que a maioria dos gestores educacionais demonstrou ter sobre ela. Quem decide os rumos da educação faz parte de uma geração que viu a mídia massiva nascer e, portanto, não foi educado para lê-la criticamente. Como o resto da sociedade, divide o mundo entre os que têm ojeriza à ação da mídia e entre os que a adoram a toda prova.

Mas, a menor manifestação que seja em relação a esta necessidade é base sólida para um caminho de pedras a ser percorrido. Não se trata de retirar pedras, mas acomodar o caminho. As resistências têm o peso de interesses corporativos empresariais e profissionais, entre outros.

Para que as diretrizes curriculares nacionais e estaduais contemplem a Educação para os Meios como recomendação curricular e disciplinar, é necessário o investimento nesse novo campo em todas as instâncias, a adoção de uma pedagogia midiática, como afirmou Gaia (2001). Dessa forma, se direciona o poder dos textos da mídia, são respeitados os PCN (1998, p.19) no que dizem que se deve “preparar crianças e jovens para as possibilidades de participação política e social”; e se atende até as aspirações atuais de quem pensa a educação.

A autora ainda sustenta que para tanto, a valorização e formação do professor é fundamental. Se as políticas educacionais não podem perder o aluno de vista, também deve contemplar o educador como parte importante do processo.

É o que já foi experimentado no estado de São Paulo, onde Universidade, poder público e escolas se uniram no projeto Educom.rádio. O Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (NCE/ECA/USP) em conjunto com a Prefeitura da cidade de São Paulo, atuou entre 2001 e 2004 em 455 escolas de Ensino Fundamental na formação de professores e alunos para o uso de práticas da Educomunicação através do uso do rádio.



Atualmente, o grupo elabora proposta de inclusão da Educomunicação como disciplina nas escolas para que se avance na idéia de colocar o poder da mídia nas mãos da sociedade, a criação de um quinto poder como anunciou Ignacio Ramonet.

Nas palavras de Kaplún (1998, p.220), "y es que dime qué comunicación practicas y te diré qué educación propugnas", ou, diga-me que comunicação praticas, e te direi que Educação propões. Se o objetivo for o de moldar pessoas e comportamentos, a opção será a comunicação-monólogo, de emissores a ouvintes; mas, ao contrário, se a Educação estiver dirigida a formar sujeitos autônomos, críticos e criativos e cidadãos participantes de uma sociedade democrática, a escolha será a comunicação-diálogo que, ao invés de entronizar emissores, potencialize interlocutores.

Fica ao final desta pesquisa a sensação de que se deve avançar rapidamente e que é papel de instituições que formam educadores e comunicadores, aumentar essa área de intersecção. Talvez, fruto desse período de trabalho, se inicie o estudo de conteúdo disciplinar a ser proposto às instâncias públicas: a disciplina de Educomunicação.

Elaborado de forma colaborativa, que chegue às escolas com a intenção de unir professores, alunos e toda a sua comunidade envolvida na tarefa de não apenas ler a mídia com autonomia, mas de exercer o poder que, como diz a lei, emana do povo e em nome dele deve ser exercido. Que essa asserção seja mais do que uma formalidade.

## Referências

- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRUNNER, José Joaquín in TEDESCO, Juan Carlos. Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO. 2003.
- BUCKINGHAM, David. Media Education – literacy, learning and contemporary culture. Cambridge-UK: Polity, 2005.
- ECO, Umberto. Apocalípticos e Integrados. São Paulo: Perspectiva . 1991.
- FERRÉS, Joan. Televisão e Educação. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- GAIA, Rossana Viana. Educomunicação & Mídias: Maceió:Edufal, 2001.
- KAPLÚN, Mario. Una pedagogía de la comunicación . Madri: Ediciones de la Torre, 1998.
- \_\_\_\_\_. Processos educativos e canais de comunicação – paradigma informacional impede o diálogo, base da apropriação do conhecimento, transformando educação a distância em (in) comunicação. Comunicação & Educação, v.5, n.14, pp. 68-75, jan/abr 1999.
- MAMA, Amina. Conhecimento, Cultura, Identidade in UNESCO. Sociedade do Conhecimento X Economia do Conhecimento – conhecimento, poder e política. Unesco-SESI: Brasília, 2005a.
- MCLUHAN, Marshal. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo: Cultrix, 1996.
- POTTER, W. James. Theory of Media Literacy – a cognitive approach. Thousand Oaks-USA: Sage Publications, 2004.
- ROCHA, Décio e DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso – aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. ALEA, vol. 7, nº 2, julho-dezembro, 2005.
- SIQUEIRA, Alexandra B. Media Literacy: visão inglesa e uma proposta brasileira. Revista Brasileira de Ciência da Comunicação. São Paulo, volume 9, nº 1, p 125-142. jan/jun 2006.
- STRAUBHAAR, Joseph e LAROSE, Robert. Comunicação, Mídia e Tecnologia. São Paulo: Thomson Learning, 2004.



## **A GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E A EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA LEITURA A PARTIR DOS ESTUDOS DE PSICOLOGIA, GÊNERO, E EDUCAÇÃO**

Prof.ª Dr.ª Denise Quaresma da Silva - Universidade Feevale - Brasil - [denisequaresma@feevale.br](mailto:denisequaresma@feevale.br)

Prof. Ms. Oscar Ulloa Guerra - Universidade de Oriente - Cuba - [oulloa\\_stgo@yahoo.es](mailto:oulloa_stgo@yahoo.es)

### **INTRODUÇÃO**

A gravidez na adolescência continua sendo uma problemática de preocupação mundial e aparece incluída nos Objetivos do Milênio (ODM) da Organização das Nações Unidas (ONU). No Objetivo 5, sobre saúde materna, encontra-se a necessidade de reduzir a fecundidade adolescente e destaca-se sua importância para o êxito de outros objetivos.

No Brasil, o número de adolescentes grávidas vem aumentando significativamente, tendo dobrado, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre 1981 e 1990. A gravidez na adolescência é considerada pelo Ministério da Saúde um problema de saúde pública, que pode ser evitado com a integração da educação sexual nas escolas, na família e em outras instituições. Segundo os dados do IBGE, que divulgou, em maio de 2005, uma pesquisa sobre maternidade no Brasil, com base nos censos de 1999 e 2000, a faixa de idade entre 10 e 14 anos passou a constar nas últimas pesquisas, o que não ocorria anteriormente, apontando um crescimento do número de meninas grávidas.

A Unesco, na pesquisa intitulada Juventudes e Sexualidade, aponta que a gravidez juvenil é um tema de destaque no estudo elaborado, entre tantos outros que envolvem a juventude e a sexualidade, pois a maioria dos alunos e professores afirmam ter contato com adolescentes grávidas nas escolas. Esta pesquisa traz um dado alarmante: uma em cada dez estudantes engravida antes dos 15 anos. Isso significa que a adolescente brasileira tem mais probabilidade de engravidar (acontece com 14%) do que se formar em uma faculdade, pois hoje, segundo o IBGE, só 7% das mulheres possuem diploma de curso superior.

A pesquisa também aponta outro dado importantíssimo: em dez anos, a parcela de grávidas da classe média cresceu 34%, indicando claramente, ao contrário do que muitos pensam, que a gravidez na adolescência não é um fenômeno restrito às classes mais baixas e, segundo dados publicados pelo IBGE, independe do grau de escolaridade.

Em 1998, no Brasil, foram registrados, pelo Sistema Único de Saúde (SUS), quase 700 mil partos de mães com idade entre 10 e 19 anos, o que representou um gasto de cerca de R\$153 milhões em gestações de adolescentes.<sup>1</sup>

Já no Rio Grande do Sul, o número de gestantes grávidas atinge os 20% dos partos, ou seja, de cada cem partos, vinte são de jovens. Em 2004, 30.216 adolescentes engravidaram no Rio Grande do Sul, mas somente 28.302 bebês nasceram vivos, 320 morreram ao nascer e 1.594 adolescentes foram vítimas

<sup>1</sup> Disponível em: [www.uol.com.br/psicopedagogia/artigos/gravidez.htm](http://www.uol.com.br/psicopedagogia/artigos/gravidez.htm), 1999.





de aborto com internação pelo SUS, em consequência de abortos provocados ou espontâneos, de acordo com os dados da Secretaria Estadual de Saúde e Secretaria de Saúde de Porto Alegre.

Devemos considerar ainda a ocorrência de abortos clandestinos que fogem à estatísticas, pois como o aborto é proibido no Brasil, ocorre clandestinamente e por isto, as jovens na sua maioria procuram os serviços particulares de saúde para tratar as complicações de saúde decorrentes dos abortos e por isto, as estatísticas são inexatas. Em pesquisa realizada pela UFRGS, em Porto Alegre, com 4.644 jovens, 15% admitiram ter feito aborto antes dos 20 anos.<sup>2</sup>

Especificamente na cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil, a proporção de bebês nascidos/as vivos/as e de gestantes adolescentes foi de 17,74%. (Fonte: Ministério de Saúde-SINASC). Esta situação convoca aos pesquisadores neste assunto a procurar elementos menos explorados e que possibilitem um aprofundamento para projetar políticas mais efetivas.

Neste sentido, apresenta-se o projeto "Mapeamento e investigação da gravidez na adolescência nas escolas municipais de Novo Hamburgo/RS pela Psicologia/Educação", da Universidade Feevale, colocando o olhar nas escolas. O estudo tem como foco de interesse a investigação da incidência da gravidez na adolescência no município de Novo Hamburgo, objetivando mapear a incidência da gravidez na adolescência, conhecer as práticas de educação sexual e o tratamento que recebe quem fica grávida, bem como o abandono escolar por conta da ocorrência das gestações, verificar as implicações psicológicas, sócias e políticas destas práticas e seus atravessamentos de gênero; procurando propor finalmente projetos interdisciplinares com metodologias participativas que impliquem ao professorado no questionamento e superação de suas próprias práticas.

Nestes momentos nos encontramos analisando as informações das entrevistas realizadas ao longo da pesquisa desenvolvida desde 2008 com adolescentes, docentes e corpo diretivo das escolas municipais de Novo Hamburgo.

## DESENVOLVIMENTO

Nossas análises parciais das entrevistas permitem constatar que a escola ainda conserva sua função histórica disciplinadora dos corpos e do sexo de homens e mulheres. Foucault (1985) aponta que, a partir do século XVIII multiplicam-se e aperfeiçoam-se as instituições disciplinares e a instituição pedagógica, enquanto dispositivo de poder, configura-se como um espaço onde não há um silêncio em relação ao sexo, sobretudo ao das crianças e adolescentes.

Nas palavras do autor:

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes, codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discursos que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação dos discursos (FOUCAULT, 1985, p. 31-32).

<sup>2</sup> Zero Hora, (05.05.2005, P. 5.)



O colégio surge como um micro espaço de poder que controla os corpos e o sexo dos alunos, de forma pensada e articulada, através, por exemplo, da definição de lugares, da individualização, das separações entre masculino/feminino, da seriação por idade, tentando impedir que os pequenos sejam "infectados" pelos pensamentos sexuais dos adolescentes, do controle dos horários para ir ao banheiro, das proibições que existem em torno do corpo e que, se é verdade que já vem aprendida dos espaços sociais onde a criança viveu antes de ser escolarizada, também é verdade que a instituição escolar reforça e reafirma tais modos de ser e estar (não se masturbar, usar roupas adequadas, de preferência uniformizar, escolher o que falar, ocupar os pensamentos com conteúdos escolares constantemente para não dar brecha aos "maus pensamentos", conduzir a escolha de leituras "adequadas" para cada idade, não oferecer literatura "obscena", bem como coibi-la caso apareça na mão de algum menino ou menina...), entre tantas outras práticas disciplinares e corretivas que cotidianamente podem ser observadas.

Se a sexualidade não encontra espaço na escola para ser discutida e problematizada com as alunas, encontra espaço para o regulamento dos corpos, através das limitações em torno nas idades para se falar ou fazer sobre isso ou aquilo. Os corpos das alunas adolescentes "falam" sua sexualidade, mas a escola é "surda" a tais discursos, não escutando, ignorando-os, como colocam as adolescentes.

Ao discutir questões relacionadas a corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares, Meyer e Soares (2003) apontam que as perspectivas cognitivistas dos processos de ensino-aprendizagem funcionam de modo a entendermos que seus focos privilegiados são a alma, a mente, o pensamento e a razão. Desse modo, os sujeitos alunos são olhados como se seu corpo, presente na sala de aula, não fosse foco de nosso interesse, o que, de algum modo, elimina/nega sua presença no espaço escolar. Referem as autoras:

Um olhar mais atento e interessado, o entanto, nos permitiria perceber que, ao focalizar a mente, a educação escolar tem funcionado, ao mesmo tempo, como uma das instâncias autorizadas, em nossa cultura, a educar e, portanto, produzir o corpo "tal como ele deve ser". Ou seja, por ser concebido como o "lugar" que abriga a alma, a mente ou a razão (que nos qualifica como humanos e diferentes de outros seres vivos), o corpo, paradoxalmente, também se tornou "central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas" (MEYER e SOARES, 2003, p. 7).

Ou seja, ao mesmo tempo em que há um silenciamento do corpo – e de seus prazeres –, há também um constante investimento em sua produção, em seu controle, em sua formatação.

## **DIFICULDADES PARA CONVERTESE EM UM ESPAÇO**

A escola permanece sendo um território onde a nosso ver, não se fala das práticas "proibidas", como o aborto, tanto que ocorrem em grande número e na maioria das vezes com desconhecimento dos riscos possíveis ou de outras formas de resolução da gestação indesejada.

Por outro lado, a maioria das professoras entrevistadas relata que a educação sexual deveria ser mais dirigida às alunas do que aos alunos. Entre as justificativas apresentadas, está o fato de considerarem que as alunas amadurecem mais cedo e que elas devem saber mais sobre a temática, pois são elas que por circunstância da natureza, possuem o risco de engravidar.



Apontam que as meninas estão “mais na frente que os meninos” e por este motivo, teriam que ter mais conhecimento sobre a prevenção das gestações, ou seja, possuem o entendimento que os cuidados a cerca da gravidez pertençam exclusivamente ao sexo feminino, apontando para a problemática uma questão de gênero.

Citamos para ilustrar nosso entendimento o depoimento de uma das professoras entrevistadas. Ao ser questionada sobre a quem deveria ser dirigida a educação sexual responde que hoje em dia deveria ser dirigida para as alunas porque “ (...) estão aflorando muito mais cedo do que os meninos, já eram antigamente. As meninas sempre foram mais adiantadas, mas agente percebe assim que as meninas procuram mais orientação, elas tem mais dúvidas e estão muito mais maduras pras idades delas e a sexualidade aflorando muito mais, a gente sempre brinca aqui na escola, meu Deus do céu, elas estão no cio (...)”.

Interessantemente apresentam a idéia de que aos alunos do sexo masculino a educação sexual deveria ser apresentada para auxiliar na definição da sexualidade “normal”, mas não levam em conta a participação destes na gestação precoce.

Exemplificamos com a fala de uma das entrevistadas que relata ter notado que um menino teria necessidade de ter aulas de Educação Sexual, pois apresenta segundo sua observação características de ter uma sexualidade definida como homossexual, por gostar de ir ao banheiro das meninas. Questionada sobre a idade deste menino, responde: quatro anos. Como se aos quatro anos houvesse uma definição da sexualidade.

A solução encontrada pela professora para lidar com esta problemática foi encaminhar o menino a uma psicóloga, fazendo a “pedagogia do encaminhamento”, que é também segundo esta autora a “pedagogia do descompromisso”. (Moll, apud Quaresma da Silva. 2005 p. 34)

Mas, também isso mostra a inexistência de espaço na escola para a diversidade. Certamente, os espaços culturais nunca foram efetivamente ocupados por todos os grupos de gênero, étnicos, raciais ou de classe, nem tão pouco, por todos os sujeitos; alguns desses grupos e desses sujeitos, ou não aparecem ou quando aparecem, muitas vezes, estão em uma condição marginal, “portanto, o que esses novos grupos sociais estão disputando é a possibilidade de impor seus próprios significados a respeito do mundo, das práticas e dos sujeitos” (LOURO, 2002, p. 232). O problema nesse tipo de abordagem é que muitas instâncias sociais e culturais vêm, há muito tempo, construindo imagens negativas ou marginais de determinados grupos que não compartilham das características instituídas como “o padrão”.

Esse conceito põe em xeque o caráter “natural” do sujeito feminino ou masculino, mostrando que há um processo de construção do “sujeito de gênero”. Nessa assertiva, através do discurso, as crianças e jovens aprendem quais comportamentos devem valorizar, quais as atitudes e gestos adequados a cada um dos gêneros, ou seja, “ao representar determinadas identidades e excluir ou ‘demonizar’ outras, o discurso procura, de maneira intencional, constituir e fixar os sujeitos sociais em específicas identidades de gênero e de sexualidade” (LOURO, 2002, p. 46). Assim, o discurso ensina quais são as atitudes consideradas adequadas a uma garota, ou ainda, em veicular, também através das linguagens e dos silêncios, padrões de homem e de mulher, bem como o que podem e devem fazer cada um deles. Este discurso aparece veementemente na escola através da regulação dos corpos, do que pode ou não ser dito sobre sexualidade.



É possível compreendermos que as diversidades existentes entre os grupos se tornaram pontos de conflito, pois de um lado existe um eu que pensa igual, vive de modo "estável" e, de repente, percebe que existe um outro que não compartilha das mesmas crenças. Esse contato com o que se mostra de modo distinto do padrão ocorre, em geral, de modo turbulento: perturba e ameaça desintegrar a identidade "estável" da sociedade do eu. A imposição da presença do outro é vivida como a negação dessa aparente ordem. A palavra ordem está vinculada ao desejo de manter a estabilidade. O estágio de constância que é determinado pela manutenção do mesmo esquema social.

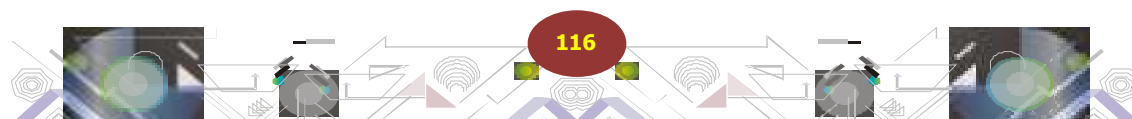
É atribuído à sociedade do eu tudo o que for mais elaborado ou civilizado. Já a sociedade do outro é marcada pela reificação de idéias etnocêntricas. Caracterizando-se como primitivo, não-humanizado, ele é percebido como um "intruso" que trará a desordem. A palavra desordem, nesse sentido, é percebida como algo ruim. A conotação que lhe é atribuída é de destruição. Para que essa destruição não ocorra, busca a sociedade do eu uma forma de proteger-se desse efeito desestabilizador, mediante a neutralização do desconhecido. Portanto, para evitar o possível caos, busca manter o status que, para o que é necessário calar o outro, mantendo-o excluído e dominado a fim de permanecer a ilusão do equilíbrio e da ordem vivida na ausência da diferença.

Há uma cristalização de pensamentos em idéias estereotipadas, o que pode deflagrar um mal-estar diante do *outro*, demarcando uma distância de reconhecimento e prestígio entre sociedades distintas. Tal comportamento é denominado preconceito. Os sujeitos que possuem tal crença constroem conceitos próprios, marcados por estereótipos, que são os fios condutores para a disseminação do preconceito, pois se encontram em consonância com os interesses do grupo dominante, que utiliza seus aparelhos ideológicos para difundir a imagem depreciativa de qualquer pessoa "diferente" do que foi padronizado pela sociedade.

Assim, nota-se uma proposta de identidade juvenil na mídia e nos meios impressos que correspondem à sociedade e parece-nos que a escola acaba sendo um lugar que acolhe e reproduz estas identidades. Como propor mudanças seguindo estereótipos? Verifica-se, então, um processo complexo que confronta expectativas associadas à juventude e sobre as jovens que engravidam nesta fase da vida.

Esse estereótipo leva a uma "comodidade cognitiva", pois não é preciso pensar sobre a questão da exclusão de modo crítico, uma vez que já existe um (pré) conceito formado, fazendo com que os sujeitos simplesmente se apropriem dele, colaborando para a acentuação do processo de alienação da identidade do sujeito e a sua conseqüente exclusão social. Esses estereótipos dão origem ao estigma que vem sinalizar suspeita, ódio e intolerância dirigidos a determinado grupo, inviabilizando a sua inclusão social.

De acordo com Hall (1997), o termo *estigma* é de origem grega e se referia a sinais corporais, uma marca depreciativa atribuída a um determinado sujeito por não estar coerente com as normas e o padrão estabelecidos. Assim, buscava-se evidenciar o seu desvio e atributos negativos com a imputação do estigma, servindo de aviso para os "normais" que deveriam manter-se afastados da pessoa "estragada", "impura", "indigna" e "merecidamente" excluída do convívio dos "normais". No caso da mulher, essa "marca" é acentuada pelo seu sexo e no caso das "mães meninhas", como denominamos as adolescentes que tão precocemente vivenciam a experiência da gestação, esta marca impõe-se pelo aparecimento da barriga que cresce, culminando este surgimento na maioria das vezes com a exclusão escolar da aluna grávida.



Ou seja, a impressão do estigma depende da visibilidade e do conhecimento do "defeito". A partir dessa confirmação, o sujeito torna-se desacreditado em suas potencialidades, passando a ser identificado não mais pelo seu caráter individual, mas de acordo com a sua marca, destruindo-se a visibilidade das outras esferas de sua subjetividade. Considerando as questões de gênero, essas clivagens, que sustentam a ordem capitalista e que contribuem para aprofundar as desigualdades, carecem de uma nova conjuntura, composta por outra sociabilidade. Uma conjuntura em que todos tenham acesso aos bens e serviços produzidos socialmente e em que prevaleça, principalmente, a igualdade para meninos e meninas, possibilitando a formação de comportamentos semelhantes nas relações de gênero.

A educação, seja a informal doméstica, seja a instrução escolar, constitui-se numa das bases da exclusão e da violência contra o feminino, disseminada em vários contextos da sociedade. É a partir de detalhes sutis como os que constatamos na pesquisa, que muitas vezes ocorrem estas exclusões.

Exemplificamos narrando o que ocorreu com uma adolescente grávida, convenceram-na que o ambiente da escola seria "perigoso" para ela e que seria melhor ela estudar à noite, numa escola que oferecesse Educação de Jovens e Adultos, para ter contato com outras mulheres que já eram mães, que a compreenderiam melhor. Nesta nova escola, foi convencida pela direção que já teria aprendido todo o conteúdo do ano (isto ocorreu em outubro) e acabou sendo aprovada antecipadamente, podendo permanecer em casa até o bebê nascer. Raramente nestes casos, a adolescente volta à escola.

## CONCLUSÃO

No estudo realizado, confirmamos que estas práticas reguladoras são recorrentes, produzem estigma sobre a sexualidade e a gravidez precoce que reiteram a exclusão escolar/social das adolescentes que fogem à regra social imposta: somente as bem comportadinhas permanecem na escola e para isto é necessário não estar no "ciu". Como coloca uma professora entrevistada, "o tema é pouco trabalhado dentro da escola e o motivo é porque os professores tem uma certa resistência sim, nem todos os professores conseguem falar abertamente sobre este tema(...)".

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres*. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal ed., 1985.

HALL, Stuart. *The Spectacle of the other*. In: HALL, Stuart (org.). Representation. Cultural Representations and Signifying. London: Sage/Open University, 1997.

\_\_\_\_\_. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro de Janeiro: DP & A, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero: questões para a Educação*. IN: BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM, Sandra G. (org.). *Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira*. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002.



MEYER, D.; SOARES, R. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Disponível em <<http://portalweb02.saude.gov.br/saude>>. Acesso em: 20/03/2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. (1997) Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20/03/2006.

QUARESMA DA SILVA, Denise R. **"Fracasso" Escolar: Que lugar é esse?** Porto Alegre: Evangraf ed., 2005.



## **A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

Silvana Maria Ramos Escosteguy (UNISINOS) [siltteguy@terra.com.br](mailto:siltteguy@terra.com.br)

### **Resumo**

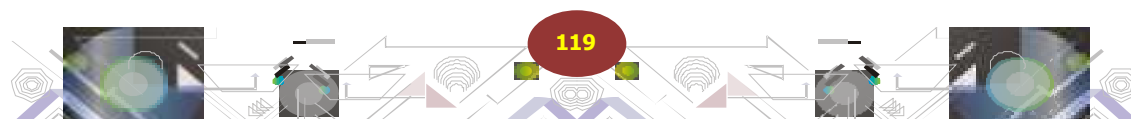
Os profissionais da educação brasileira foram convidados a exercerem o direito de atuação participativa em um espaço aberto pelo Poder Público, através da realização de debates a nível municipal ou intermunicipal, propiciados pela Conferência Nacional de Educação (CONAE). Nestes espaços, os professores tiveram a possibilidade de assumir o compromisso, proporem encaminhamentos aos novos rumos da educação no Brasil, além de realizarem um balanço sobre as ações educacionais desenvolvidas até a presente data. Dada à importância do acontecimento, objetiva-se averiguar se os professores sabiam o que foi a CONAE, como as discussões chegaram às unidades escolares e se de fato os profissionais da educação estavam cientes de que a conferência era um espaço democrático para a construção de diretrizes na Política Nacional de Educação com seus marcos regulatórios, sob a ótica da inclusão, igualdade e diversidade. As ideias e sugestões dos professores, advindas das conferências municipais ou intermunicipais, foram encaminhadas para as conferências estaduais e finalmente para o Distrito Federal. Foi realizado um questionário com professores de escolas municipais, estaduais e particulares de São Leopoldo, Novo Hamburgo e Porto Alegre, escolhidos aleatoriamente. Ao analisar as respostas, conclui-se que muitos professores não sabiam o que significava a CONAE, a divulgação das conferências para os professores poderia ter sido mais intensificada, bem como a participação efetiva dos educadores, a fim de se apropriarem de um espaço democrático reivindicado na história da educação brasileira.

**Palavras-chave:** CONAE – participação – políticas públicas – formação de professores.

No ano de 2008 foi realizada uma Conferência Nacional de Educação Básica e neste evento o Ministério da Educação se comprometeu em elaborar a Conferência Nacional de Educação – CONAE, inclusive publicou uma Portaria Ministerial nº 10, compondo a Comissão Organizadora da CONAE.

A Conferência Nacional de Educação foi realizada no mês de abril de 2010, em Brasília, Distrito Federal; antecedida por conferências municipais, intermunicipais, regionais e estaduais. Nas conferências foram convidados a participar professores, alunos, pais ou responsáveis de estudantes, agentes públicos, entidades de classe e a sociedade civil em geral, com a finalidade de discutir assuntos referentes ao avanço da qualidade na educação brasileira, tendo como base o tema central: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação – O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. A rede privada, pública municipal, estadual e federal possuíram o direito de participar das conferências com todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Em cada conferência municipal, intermunicipal e regional surgiram propostas políticas e pedagógicas que foram enviadas à Conferência Estadual de Educação, esta compilou em documento próprio todas as sugestões e encaminhou à Comissão Organizadora da Conferência Nacional de Educação. As sugestões de todos os Estados foram colocadas em um relatório pela comissão organizadora que o enviou para os delegados e convidados da CONAE, servindo de linha para os debates, as conferências e os diálogos que resultaram em um documento de referência. O documento representou a participação de todos os envolvidos em âmbito nacional e poderá servir de referencial para a consolidação das próximas políticas e gestões educacionais do Brasil. A CONAE propôs mudanças que deverão ser implantadas



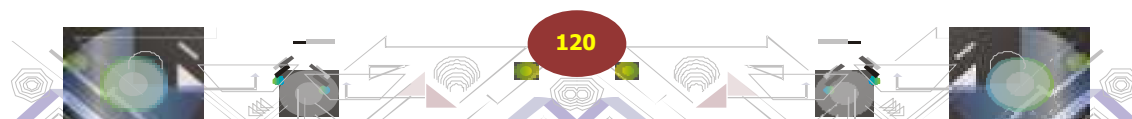
progressivamente nos próximos dez anos, emergindo a base dos princípios, ações e metas do novo Plano Nacional de Educação, para o decênio 2011 – 2020, podendo ser esta uma década significativa para que a educação brasileira alcance a desejada qualidade no ensino de todos os brasileiros.

A Conferência Nacional de Educação foi um importante espaço democrático para a edificação da política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade. O principal objetivo da CONAE foi o de mobilizar a sociedade em prol da educação, para o enfrentamento de cinco grandes desafios, conforme o Documento Referência da Conferência Nacional de Educação (2008) são eles:

- a. Promover a construção de um Sistema Nacional de Educação responsável pela institucionalização de orientação política comum e de trabalho permanente do Estado e da sociedade na garantia do direito à educação.
- b. Manter constante o debate nacional, orientando a mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação básica e educação superior, por meio da definição de referências e concepções fundamentais em um projeto de Estado responsável pela educação nacional, promovendo a mobilização dos diferentes segmentos sociais e visando à consolidação de uma educação efetivamente democrática.
- c. Garantir que os acordos e consensos produzidos na CONAE redundem em políticas públicas de educação, que se consolidarão em diretrizes, estratégias, planos, programas, projetos, ações e proposições pedagógicas e políticas, capazes de fazer avançar o panorama educacional, no Brasil.
- d. Propiciar condições para que as referidas políticas educacionais, concebidas e implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam: o direito do aluno à formação integral com qualidade; o reconhecimento e valorização à diversidade; a definição de parâmetros e diretrizes para a qualificação dos profissionais da educação; o estabelecimento de condições salariais e profissionais adequadas e necessárias para o trabalho dos docentes e funcionários; a educação inclusiva; a gestão democrática e o desenvolvimento social; o regime de colaboração, de forma articulada, em todo o País; o financiamento, o acompanhamento e o controle social da educação; e a instituição de uma política nacional de avaliação.
- e. Indicar, para o conjunto das políticas educacionais implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, que seus fundamentos estão alicerçados na garantia da universalização e da qualidade social da educação básica e superior, bem como da democratização de sua gestão.

Dada à importância do acontecimento, foi relevante averiguar, através de um questionário, se de fato os professores sabiam o que era a Conferência Nacional de Educação. E, no caso positivo, como esta informação chegou ao profissional da educação, tornando-o ciente da conferência que possui como um dos objetivos a construção de um Sistema Nacional da Educação e diretrizes para a política educacional do Brasil.

Responderam ao questionário 120 professores de escolas particulares, públicas estaduais e municipais de Novo Hamburgo, São Leopoldo e Porto Alegre, escolhidos aleatoriamente: 17 (14,17%) de escolas particulares, 49 (40,83%) de escolas municipais e 54 (45%) de escolas estaduais.





Inicialmente os professores foram questionados sobre o conhecimento ou não da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Dos 120 professores questionados 46 (38,3%) não possuíam conhecimento sobre a existência da CONAE e 74 (61,7%) tinham informações sobre a conferência.

Os resultados podem ser vistos na Tabela 1.

Tabela 1. Informação dos professores sobre a existência da CONAE:

Professores que sabiam da existência da Conferência Nacional de Educação	61,7%
Professores que não possuíam informações a respeito da Conferência Nacional de Educação	38,3%
Total	100%

A predominância dos professores que sabiam da existência da CONAE era da rede estadual de educação, enquanto que a maioria dos professores que não possuíam informações a respeito da conferência pertencia à rede particular de ensino. Um número um pouco superior à metade dos professores questionados, da rede municipal de educação, também não possuíam notícias referentes à Conferência Nacional de Educação. Apesar da quantidade diferenciada de professores provenientes de cada rede de ensino (particular – municipal – estadual) é importante destacar que dos 54 professores estaduais questionados, 44 sabiam o que era a CONAE e 10 desconheciam a conferência. Dos 49 professores municipais, 22 sabiam o que era a CONAE e 27 ignoravam informações sobre a conferência. E, por último, dos 17 professores da rede particular, 8 estavam informados a respeito da CONAE e 9 alegavam desinformação.

O segundo questionamento feito aos 74 professores que possuíam informações da CONAE, foi sobre a forma como souberam ou obtiveram conhecimento da existência desta conferência. Poderiam marcar as opções: direção da escola, jornais, revistas, televisão, rádio e outros. Muitos professores marcaram mais de uma opção pela qual tomaram conhecimento da existência da CONAE. Em primeiro lugar ficou a televisão como o meio de informação mais votado, em segundo ficou a direção da escola junto com o jornal, em terceiro outras formas de conhecimento, em quarto a revista e no último lugar o rádio como instrumento na obtenção de notícias da CONAE. No levantamento deste dado é importante ressaltar que os professores que marcaram a resposta "outros", referiram-se aos meios de informações obtidas em folder do Ministério da Educação e Cultura ou pelo acesso à internet, no site do MEC.

Os resultados podem ser vistos na Tabela 2.

Tabela 2. Formas de o professor ter obtido informações sobre a Conferência Nacional de Educação:

1.	Televisão	26%
2.	Direção da Escola	21%
3.	Jornal	21%
4.	Outros (folder, internet...)	16%
5.	Revista	9%
6.	Rádio	7%

Em relação aos resultados fornecidos na primeira tabela, pode-se notar que 38,3% de professores estavam completamente desinformados sobre a Conferência Nacional de Educação que despontou como um importante acontecimento na vida democrática do País. A CONAE emergiu como um espaço



democrático da sociedade e recebeu o apoio institucional do Poder Público para que todos pudessem participar do desenvolvimento da Educação Nacional. A CONAE foi organizada para tematizar a educação escolar, desde a Educação Infantil até a Pós Graduação em todo o território nacional.

Já na segunda tabela, nota-se que não foi as direções escolares que mais difundiram notícias da CONAE aos professores, e sim a televisão. Não que as direções escolares tenham que ser as detentoras do saber, no entanto poderiam ter desenvolvido a consciência dos valores, dos acontecimentos educacionais brasileiros, dentro da escola e com os professores. Para que todos os professores tomassem conhecimento da CONAE, teria sido interessante a discussão deste assunto nas reuniões pedagógicas das escolas, tomando como ponto de partida o estudo dos seus eixos temáticos, divididos em: I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV – Formação e Valorização dos Profissionais da Educação; V – Financiamento da Educação e Controle Social e VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

Qualquer um destes eixos apontavam subsídios para muitas discussões e trocas de informações nas escolas, preparando os professores para a participação nas conferências municipais de 2009, que aconteceram em várias cidades. Nas escolas onde a direção não trouxe informações sobre a importância da CONAE, a própria comunidade escolar deveria ter subsídios para viabilizar a circulação dos saberes entre os diversos canais de comunicação, descentralizando os conhecimentos. Cabe também ao professor buscar espaços de discussão e participação, vivenciando a democracia na escola e a descentralização das informações.

Por outro lado, ao responderem o questionário, alguns professores demonstraram desinteresse com a Conferência Nacional de Educação e relataram, informalmente, que ela não passaria de mais uma imposição externa, com diretrizes já estipuladas pelo governo. Nota-se a descrença do professor em assumir uma postura de participação e luta pelo seu espaço.

A escola pública recebe muitas interferências externas, que vão desde a determinação de como deve organizar uma chamada escolar, quais campanhas deve realizar, que projetos devem promover, até como deve avaliar os alunos. Portarias e resoluções secretariais e normas de departamentos e de diferentes setores frequentemente desestabilizam a prática pedagógica escolar por introduzirem, intempestivamente, do ponto de vista da regularidade da escola, novas demandas. Muitas vezes até, diferentes departamentos do âmbito central que não conversam entre si e não articulam seu trabalho, enviam determinações conflitantes para a escola. Além disso, como tais "ordens" são decididas e pensadas fora do contexto escolar e sem envolvimento de seus profissionais, quando chegam a eles passam a ser entendidas ao pé da letra e não em seu espírito, vindo a faltar alma em sua aplicação, caso a mesma venha a ocorrer. Desse modo, gestores escolares e professores não se sentem estimulados ou responsabilizados a, por iniciativa própria, estabelecer um redirecionamento pedagógico, com medo de que este venha a ser interrompido ou, pelo menos, perturbado por outras solicitações externas. (LÜCK, 2006, p.114)

Todos os acordos e consensos produzidos na CONAE resultarão em políticas públicas de educação, que se materializarão em diretrizes, estratégias, planos, programas, projetos, ações, teorias pedagógicas e políticas, com a finalidade de avançar o cenário educacional brasileiro. Destaca-se, portanto, a importância da participação de todos os professores, os diretores, os profissionais da educação e a comunidade escolar em geral, nas conferências ocorridas, além das discussões dentro das unidades escolares, com ampla



mobilização da sociedade. Nas escolas onde aconteceu discussões ou de onde saíram professores para participarem nas conferências municipais, com certeza, ocorreram dinâmicas político-pedagógicas importantes. Apenas com discussões dos programas e das ações governamentais é que se consolida a educação como um direito social e se constrói uma Política de Estado, na área de educação, para o povo brasileiro.

O professor que participa e reflete mantém uma relação de envolvimento com a sua própria prática, por meio de estudos, debates e reflexões. Dentro da escola o professor adquire experiência e vivencia a realidade do seu trabalho, sendo o local onde repensa a sua atuação. No entanto, a escola não deve se restringir ao único lugar de aprendizagem do professor, caso contrário este profissional ficará bitolado e sua formação ficará restrita. Há professores que passam por toda a vida profissional sem se envolverem em conferências (apenas quando convocados), debates importantes, comissões, coordenações, enfim. São professores que apesar de trabalharem em grupo não se preocupam com a política educacional e não contribuem com ideias para melhorias no ensino, mesmo que sejam mudanças iniciais, dentro da sua própria sala de aula ou escola.

No momento em que o professor recua do seu espaço de participação, outros setores, muitas vezes sem conexão alguma com o ensino, assumem este vácuo deixado pelo educador. E, assumindo este espaço, coloca para dentro da escola tarefas e determinações contraditórias ao processo de ensino – aprendizagem, que o professor acaba executando. O espírito participativo dá ao professor a chance de questionar o seu próprio trabalho, assumindo autoria e responsabilidade por seus resultados. Ao mesmo tempo, o professor pode se sentir parte integrante de uma realidade e não apenas um apêndice da mesma, ou um simples instrumento para atingir objetivos institucionais estabelecidos por outros.

A participação do professor em sentido pleno se caracteriza por uma coragem de atuação consciente na escola, reconhecendo e assumindo o seu poder de influência na dinâmica da instituição ou da comunidade em geral, podendo até chegar à elaboração das políticas públicas. Neste sentido, a participação é capaz de assumir uma dimensão política de construção de bases e assegurar o eficiente desempenho da educação nacional. No entanto, a contribuição do professor deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, que vai muito além da pura tomada de decisões para a amplitude de sua identidade social.

A participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares. Assim, os problemas e situações desejados são apontados pelo próprio grupo, e não apenas pelo diretor da escola ou sua equipe técnico – pedagógica, gerando, dessa forma, um sentimento de autoria e de responsabilidade coletivas pelas ações educacionais, condição fundamental para sua efetividade, segundo o espírito democrático e a prática da autonomia. (LÜCK, 2006, p. 34)

Em virtude dos aspectos analisados, conclui-se que uma parcela de professores ainda não reconheceu a importância da sua participação, como expressão verbal, discussão de ideias, representação e tomada de decisões. A desinformação de professores sobre a Conferência Nacional de Educação (CONAE) refletiu o quanto os professores ainda precisam atuar em espaços abertos para debates



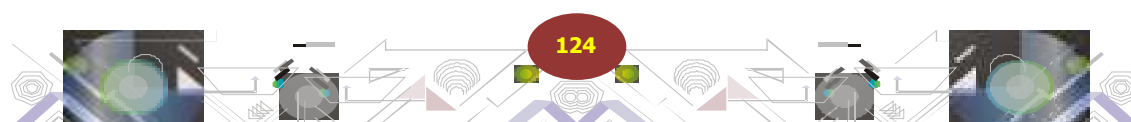
educacionais de maneira participativa. Quem poderia propor melhores debates para a CONAE senão os professores que habitam e vivenciam o cotidiano escolar?

Espera-se que nos próximos espaços abertos pelo Poder Público, pelas Secretarias Municipais de Educação, Secretarias Estaduais de Educação ou outro local de cunho educacional, o professor assuma verdadeiramente o compromisso da participação e do engajamento. É de extrema relevância que o professor se aproprie dos espaços democráticos reivindicados na história da educação, propondo encaminhamentos para os rumos do ensino no Brasil, além de realizar uma reflexão crítica sobre as ações educacionais desenvolvidas até a presente data.

## REFERÊNCIAS

**Documento Referência da Conferência Nacional de Educação – CONAE – MEC, 2008.**

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.



## **CIDADANIA: A VOZ DOS ALUNOS NA PERSPECTIVA DOS CONSELHOS DE CLASSE PARTICIPATIVOS**

José Edimar de Souza<sup>1</sup>- UNISINOS – (Bolsa Pe. Milton Valente) - [profedimar@gmail.com](mailto:profedimar@gmail.com)  
Eliane Regina Martins Anselmo<sup>2</sup> – FEEVALE- [elianeanselmo@uol.com.br](mailto:elianeanselmo@uol.com.br)

### **RESUMO**

A expressão mais significativa do exercício de cidadania de cada indivíduo na sociedade é garantida pela Constituição Federal (1988) através do sufrágio universal. Exercer a cidadania portanto, é participar com autonomia de pensamento nas mais diferentes manifestações da sociedade. A cidadania se fortalece quando as relações que se estabelecem na sociedade ultrapassam os princípios mínimos da garantia dos direitos e ocorre quando há uma equidade entre os direitos e os deveres de cada sujeito. Este processo de construção passa pela escola e depende profundamente da postura democrática em que são tecidas as relações humanas. No decorrer do processo histórico da constituição da cidadania, a escola foi capaz de aprofundar a garantia do acesso dos mais diferentes atores sociais. O que se torna um desafio constante é a garantia da permanência e do sucesso na aprendizagem. Dessa forma, como fazer para que os alunos exteriorizem seu pensamento de forma organizada, participando na construção da avaliação da sua aprendizagem no conselho de classe é o objeto de análise perscrutado neste trabalho.

**Palavras-chave:** cidadania – avaliação – conselhos de classe participativos – autonomia.

### **ABSTRACT**

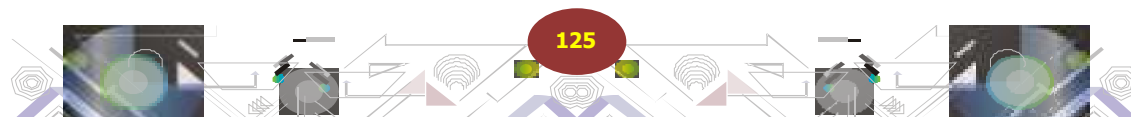
The most significant expression of the citizenship exercise each individual in society is guaranteed by the Federal Constitution (1988) by universal suffrage. Exercising citizenship, therefore, is to participate with a range of thought in different manifestations of society. Citizenship is strengthened when the relations established in society beyond the minimum principles of protecting the rights and it occurs when there is an equity between rights and duties of each subject. This process involves the construction of school and relies heavily on the democratic system which are woven into human relationships. During the historical process of formation of citizenship, the school was able to further ensure the access of the different social actors. Which becomes a constant challenge is to ensure the permanence and success in learning. Thus, how to get students to externalize their thoughts in an organized manner, participating in the construction of the assessment of learning in evaluation teachers meeting is the object of analysis scrutinized in this work.

**Keywords:** citizenship - rating - class participatory councils - autonomy.

### **INTRODUÇÃO**

<sup>1</sup> Professor, Graduado em História- Unisinos, Especialista em Gestão da Educação- UFRGS, Psicopedagogo Clínico e Institucional – FEEVALE. Mestrando em Educação na UNISINOS – Linha de Pesquisa Educação, História e Política. Assessor Pedagógico da SMED de Novo Hamburgo. E-mail: [profedimar@gmail.com](mailto:profedimar@gmail.com)

<sup>2</sup> Pedagoga Anos Iniciais pela UPF, Especialista no Currículo por atividades – ênfase em Alfabetização- FEEVALE, Mestre em Educação pela UFRGS e Doutoranda em Educação pela UFRGS, Gerente do Ensino Fundamental da SMED de Novo Hamburgo. Integrante do COPAA/NH. Professora do Curso de Pedagogia da FEEVALE. E-mail: [elianeanselmo@uol.com.br](mailto:elianeanselmo@uol.com.br)



A proposta democrática apresentada pela Constituição de 1988 apresenta como proposta a gestão democrática da educação pública. Nesta lógica a descentralização do papel do estado corrobora para o desenvolvimento de ações que viabilizem a garantia da participação e autonomia nas decisões da escola. A Escola enquanto instituição que deve legitimar o saber, "cuidar" dos sujeitos da "nação" é o lugar privilegiado para se pensar onde habita o democrático. A democracia da escola não deve se suprimir "aos donos do poder" e aviltar sua cultura e identidade. Reduzir sua responsabilidade social, cultural e histórica na percepção da construção cognitiva processual e progressiva do aluno respeitando as individualidades e zelando pelo bem comum. Neste contexto alguns questionamentos nos levaram a questionar como os sujeitos (alunos e alunas) acompanham, se comprometem e participam da avaliação da sua aprendizagem.

Este trabalho é parte de um estudo de caso qualitativo realizado com três escolas públicas, cuja reflexão emerge da análise dos processos avaliativos participativos de instituições de ensino que praticam o "Conselho de Classe Participativo" (CCP). Nesta investigação acompanhamos o (CCP) em instituições (públicas e estadual) dos municípios da região do Vale do Sinos (RS) de Campo Bom, Sapiranga e Novo Hamburgo.

O período de observação, acompanhamento e aplicação de entrevistas semi-estruturadas desenvolveu-se no período de maio a outubro Dois Mil e Quatro. O caderno de campo, a perspectiva etnográfica da convivência e escuta sensível foi uma ferramenta importante nesta pesquisa considerando que os gestos, olhares e as "diferentes vozes" foram registrados no intuito de captar expressões que se salientavam e refletiam o exercício da cidadania materializada nos processos participativos da avaliação da aprendizagem.

Escutar os "alunos" é um exercício de cidadania. FREIRE (1996) salienta que o mais significativo na aprendizagem é saber perguntar, e, portanto saber escutar uma resposta é indispensável para constituir cidadãos. Para que este escutar se traduza numa construção democrática é preciso incorporar as práticas pedagógicas uma concepção epistemológica que supere os paradigmas instaurados no cotidiano da escola.

## **PROCESSOS AVALIATIVOS NA ESCOLA PÚBLICA: O QUE AVALIAR**

SAVIANI (2000), afirma que o caminho do conhecimento é perguntar dentro da cotidianidade do aluno e na sua cultura; mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos.

A avaliação é fundamental para promover um ensino de qualidade para todos. Ela nos mostra que precisamos investir mais para obter sucesso, e para saber se os objetivos foram alcançados. Avaliação e escola de qualidade andam lado a lado, pois, avaliar envolve as várias instâncias, ou seja, a auto-avaliação, a avaliação da turma, da família, avaliação coletiva dos professores, avaliação institucional (da escola). Esta avaliação deve ser diagnóstica, processual e integral.



O sentido da avaliação está em fornecer informações ao aluno que o ajudem a progredir até a auto – aprendizagem, oferecendo-lhe notícia do estado em que se encontra e as razões do mesmo, para que utilize esse dado como guia de auto direção e meta da educação. O novo aprendido precisa ser significativo para o sujeito que aprende, e, portanto ele precisa ser sujeito desta aprendizagem. É nesse processo de formulação e reformulação de conceitos que a avaliação deve assumir o seu papel. (HOFFMANN, 2003, p.121).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 permite ampla flexibilização na condução das matérias escolares, e por este motivo vem provocando impacto na organização dos sistemas de ensino e das escolas. Esta flexibilidade pretende melhorar a qualidade na aprendizagem e o sucesso do aluno acima de toda e qualquer burocracia. Daí a questão da autonomia pedagógica nas escolas. A LDB dá o amparo legal para que as escolas se organizem a fim de alcançar os objetivos e as finalidades da educação básica.

Além da LDB o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei Nº 8.069/1990, dispõe no capítulo 4º, Artigo 53 a 59 sobre o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Nesse sentido, à escola precisa refletir sobre suas concepções de currículo, de conhecimento, de sujeito, de sociedade e de educação. De modo a pensar em um projeto pedagógico apoiado em princípios e valores comprometidos com a cidadania.

Efetivamente a avaliação deve ser vista como um instrumento de planejamento escolar, pois ela permite caminhar com segurança rumo às metas estabelecidas na instituição. Neste sentido a LDB enfatiza a avaliação e salienta sua importância na promoção do sucesso e da permanência dos alunos na escola.

Avaliar para promover significa, assim, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral e intelectual dos alunos. O professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas. (HOFFMANN, 2006, p.18).

Nesse processo a aprendizagem se constitui a partir da reflexão, ação e da análise do envolvimento de cada um dos membros da comunidade escolar. Para toda instituição que pretende formar cidadãos conscientes, atuantes e transformadores da realidade se faz necessário um olhar apurado frente à postura ética profissional acima de tudo. Um olhar que participe, que enfatize o humano e a construção coletiva.

A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas. Pelo contrário, a exigência de verdade, que leva ao reconhecimento de que 'os grupos humanos, povos, nações, continentes, não são todos iguais', por isso mesmo, 'obriga-nos a olhar para além da experiência imediata, a aceitar e reconhecer a diferença, e a descobrir que os outros povos têm uma história, também ela rica e instrutiva. O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade. (DELORS, 1999, p. 48)

O ato de avaliar não significa uma nota ou conceito aos alunos, reprovar ou aprovar, classificar como apto ou não, mas antes implica um processo de acompanhamento durante todo o processo de aprendizagem. A avaliação deve ser um meio de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, para



averiguar ou detectar os avanços ou acertos e as falhas, tanto do desempenho de alunos quanto de professores, de modo a corrigi-los ou reforçá-los.

A partir das “vozes” docentes observadas neste estudo é possível observar que os professores não têm muita clareza sobre o que seja a avaliação, muitas vezes entendida como verificação do conhecimento desconsiderando as aprendizagens. Em síntese usam o termo para referirem ao ato de medir ou aplicar um teste, o que consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa, através de situações previamente organizadas. Medir significa determinar quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. O resultado de uma medida é expresso em números, daí sua objetividade. Dessa forma, “avaliar” é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Portanto, avaliar consiste em fazer julgamento dos resultados, comparando o que foi obtido com o que se pretendia alcançar.

Em contrapartida, “as vozes” dos alunos não se manifestam porque temem o “poder” do professor. *“A gente não fala, quem fala o professor pega no pé”*. A fala de uma das alunas entrevistadas durante o processo de avaliação do CCP expressa não apenas a realidade de Novo Hamburgo, mas também o receio que em Campo Bom e em Sapiranga os alunos têm em expressar aquilo que sentem, suas dificuldades e principalmente aquilo que entendem como construção de uma aprendizagem.

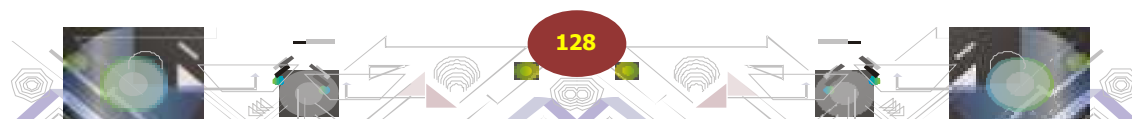
MELCHIOR (1994) apresenta algumas categorizações para a avaliação, uma destas atribuições se organiza em três grandes funções: diagnosticar, controlar e classificar, que estão relacionadas a três modelos de avaliação. A “avaliação diagnóstica” que é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos imprescindíveis para novas aprendizagens.

Outra é a “avaliação formativa”, com função de controle, é realizada durante todo o período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. E assim a avaliação pode servir como meio de controle de qualidade. Já a “avaliação somativa”, com função classificatória, se realiza ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino. Consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou um grau para outro.

As altas taxas de repetência e evasão mostram que os que conseguem entrar na escola, nela não conseguem aprender, ou não conseguem ficar (...) A repetência – isto é, a não-aprendizagem – e a evasão – isto é, o abandono da escola - explicam esse progressivo afunilamento, que vai construindo a chamada ‘pirâmide educacional brasileira’. (SOARES, s.d., p.9).

O processo de democratização da escola, seja ela na direção quantitativa ou qualitativa procura atender a demanda da instrução ao saber, desenvolvendo e potencializando aprendizagens com qualidade. Ela não é uma doação do Estado ao povo ela é progressiva e lenta conquista das camadas populares. Porém, nesta luta ela ainda não é vencedora considerando que a escola ainda não consegue garantir a permanência dos alunos que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental.

LUCKESI (1998) afirma que a avaliação deve ser um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação de alunos. A avaliação deve ajudar tanto o professor como o





aluno a se auto-avaliarem e, em conjunto, encontrarem uma forma de prosseguir no processo da aprendizagem.

Avaliar está intimamente ligado à concepção que o professor tem de educação e, conseqüentemente, à função que ele atribui à avaliação. "Se ele avalia para dar uma nota, não é necessário 'perder tempo' durante o processo, avaliando as atividades realizadas. Isso poderá ser feito uma única vez (...)" (MELCHIOR, 1994, p.53).

A reflexão sobre a dimensão pedagógica do avaliar perpassa o desprender-se dos maus hábitos do passado e transcender assumindo uma postura ética em todas as instâncias. Até porque existe uma distância muito grande entre ser apenas um Professor e a de ser Educador, entre aprender e ter apreendido, ensinar e ensino, teoria e prática! O resultado do fracasso escolar pode não estar no lugar que estamos acostumados a procurar, pode estar no ato de *re pensá-lo!* Enquanto isso, nós podemos muito... Começando pelos métodos que utilizaremos para realizar avaliação e na conscientização de que avaliação não sintetiza, mas dilui, flui, tem o seu tempo e é infinita!

### **A VOZ DOS ALUNOS: O CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO**

Segundo ROCHA (1987) o "*Conselho de Classe*" tem a sua origem na França, por volta de 1945, surgindo pela necessidade de um trabalho interdisciplinar com classes experimentais. O conselho de classe se tornou oficial no Rio de Janeiro em 1972. Hoje é praticado regularmente em quase todas as escolas. É constituído de reuniões periódicas dos professores e representantes dos alunos com o objetivo de proceder à avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Ele surgiu das discussões críticas sobre a avaliação tradicional. Funciona ainda unindo os profissionais que compõem a equipe escolar. Acredita-se que quanto maior for à participação de todos os envolvidos no conselho mais significativo será na política educacional.

O principal objetivo da pesquisa foi analisar a sistemática dos conselhos de classe participativos em três realidades de escolas públicas do Vale dos Sinos percebendo a gestão da participação no processo avaliativo.

Conforme LDB 9394/96, no seu artigo 24, parágrafo V: "A avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais". Dessa forma, num processo participativo de avaliação, o professor faz o registro do desempenho do aluno, constata o que o aluno ainda não aprendeu, propõe atividades alternativas, torna a observar o desempenho e discute com ele às respostas apresentadas. Assim, na dinâmica do processo, o professor vai obtendo dados provisórios sobre o estágio do aluno e o que ainda precisa ser atendido.

Para MELCHIOR (1994) é muito importante para o aluno participar, principalmente conhecer os resultados de seu empenho e esforço, pelo significado que tem o conhecimento de suas capacidades para futuras aprendizagens. As atividades avaliativas contribuem para o desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos. Através da análise dos resultados, o aluno tem mais uma oportunidade de aprendizagem.



Neste estudo de caso utilizou-se da pesquisa qualitativa preocupando-se mais com as significações e representações dos gestos, ações e falas do que a quantidade de falas e observações realizadas. Contudo, além da consulta aos documentos bibliográficos foi utilizado à entrevista oral e o diário de campo. Acompanhando os conselhos de classe procurou-se aproximar dos pressupostos etnometodológicos que orientaram o percurso metodológico, por ter esta teoria a preocupação de proporcionar ao investigador a busca dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar.

GONZALES (1987) considera que a maior preocupação no desenrolar da experiência inicial dos conselhos de classe no Brasil foi com que o espaço das reuniões dos conselhos de classes fosse ocupado não apenas pelos professores, mas, sobretudo, pelos alunos e pais, tendo como metodologia de trabalho a prática do *diálogo*. O autor destaca a importância do conselho de classe no atendimento às individualidades, mediante a participação da família, integrando o acompanhamento do educando no processo ensino-aprendizagem.

Na primeira vez em que o aluno participa do conselho de classe, apresenta muita dificuldade para falar. Afinal, é uma nova experiência, nunca antes vivida. Sente-se tenso, nervoso, porque está com ele diversas pessoas, a fim de emitir opinião sobre sua situação. Por isso, o tratamento propiciado pelo grupo de docentes deve ser de muita cordialidade, sem deixar de apresentar a realidade e os problemas enfrentados no processo. (GONZALES, 1987, p.22)

A linguagem desempenha um papel fundamental na formação do pensamento, também assumindo uma função simbólica e seu desenvolvimento sendo dominado pela inteligência em seu funcionamento total. Para os piagetianos a linguagem, uma vez adquirida não é suficiente para assegurar a transmissão de estruturas operatórias feitas. Já o pensamento vygotskyano assegura que durante o desenvolvimento filogenético, o pensamento e a linguagem foram se modificando, independentemente um do outro. Até que, num certo ponto da evolução da espécie humana, esses dois processos se uniram: o pensamento torna-se verbal e a linguagem, racional ou intelectual.

A associação entre pensamento e linguagem é atribuída à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho, que é uma atividade especificamente humana. (...) O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é mento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico. (BARROS, 1996, p. 26).

FOUCAULT (1990) compreende a fala com um movimento de atração e repulsão, diz que entender a fala exterior é tentar explicar a estranheza que ela causa. Para o autor as falas carecem de intimidade e ao permanecer no exterior, aquilo que designam abocanham até esse exterior de toda a palavra, aparentemente mais secreta e mais interior do que a palavra do foro íntimo de cada um.

MARTINELLI (1999) o poder da palavra tem na voz seu instrumento de criação. A voz revela o ritmo interior, as emoções, e espelha a personalidade. O som é curador e podemos sentir o seu poder de restabelecer a harmonia interior.

As falas significativas favorecem a compreensão das categorias que emergiram nesta investigação observa-se que há um jogo de forças informal nos conselhos de classe. Os professores chegam para o Conselho de Classe - "*armados*"; este aspecto influencia no parecer que o professor estabelece. No geral,



faltam argumentos consistentes para os professores justificarem a não aprendizagem. Os argumentos recaem sobre aspectos comportamentais dos alunos que se constituem passivos frente estes argumentos.

Os professores não conseguem se narrar, nem narrar sua prática pedagógica, tampouco identificar a dificuldade do aluno. Quando conseguem diagnosticar a dificuldade ela se parece com a dificuldade de outra área do conhecimento ou o professor não consegue transcender a dificuldade; o seu pensamento fica preso ao aspecto quantitativo. Existem ainda os que rejeitam qualquer sugestão vinda da supervisora. Outros trazem apontamentos que não representam aspectos teóricos e nem práticos do cotidiano das aulas. As dificuldades, na grande maioria são: à falta de estudo, a ausência da cópia no caderno, a conversa e a brincadeira.

### **PROCESSOS AVALIATIVOS PARTICIPATIVOS: ATITUDE CIDADÃ**

FOUCAULT (1990) nos fala de uma ética que conduz à prática da liberdade, de inventarmos outras/novas possibilidades de nos relacionarmos conosco mesmos e com os outros, de inventarmos outras/novas possibilidades de ensinamentos, de aprendizagens e de práticas que nos levem a (re) pensar o mundo, é uma forma de movimento que permite que inventemos uma outra/nova possibilidade de auto-formação na luta pela liberdade, sempre tencionando e tencionados pelas relações de saber-poder e subjetividade.

O pressuposto básico é o de que o conhecimento representa um poder inalienável no exercício da cidadania, da sociabilidade. O uso do conhecimento implica uma relação de poder que vai desde a efetivação da liberdade e se estende até a conquista dos direitos fundamentais do ser humano. O desenvolvimento da autonomia somente é possível mediante o conhecimento.

Observando a garantia do direito previsto na constituição brasileira perceberemos que a educação é um direito inalienável de cada cidadão brasileiro e, isto parece estar de acordo com o bom senso, embora não esteja muito claro o que caracteriza esta educação. Portanto, deve-se perguntar: Este direito constitucional diz respeito aos valores éticos, morais, sociais desde a base familiar? Significa que as famílias devem garantir a cada indivíduo condições plenas de sua realização integral, como pessoa digna, considerando aspectos religiosos, psicológicos, culturais, etc. Que a criança tem o direito de ter exemplos positivos destes valores tanto na família quanto na sociedade em geral e que lhe sejam ensinados os valores da cidadania.

Para ALTMANN (2002, p. 82) "A participação da comunidade na escola pode trazer inúmeras contribuições, no entanto, a transferência para ela de responsabilidades do Estado mostra o quanto este tem se eximido de suas responsabilidades sociais". As criações de instrumentos para avaliar a qualidade de ensino não são eficientes. O conhecimento a ser ensinado nas escolas é definido a partir de sua operacionalidade. Neste sentido, constituir redes de comunicação entre a família e a escola torna-se algo emergente, redes que conscientizem os pais de seu papel fundamental na educação dos filhos.

A proposta do Conselho de Classe Participativo responsabiliza o aluno, como garantia de um direito e um dever, e principalmente da família no compromisso com a aprendizagem, atingindo de forma mais completa os objetivos do Estado e da Escola enquanto instituição que gesta o saber (conhecimento).



A partir do estudo realizado tecemos algumas reflexões que podem sintetizar a prática dos CCP: na escola de Sapiranga o Conselho de Classe Participativo ocorre em três etapas distintas (Pré-conselho, Conselho de Classe e Pós-conselho), conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola construído pela comunidade escolar. Das três experiências pesquisadas a mais eficaz foi a vivenciada em Sapiranga. A instituição apresenta uma forma organizada e planejada na realização de cada uma das etapas e em cada uma há envolvimento da comunidade escolar, gesta o cuidado e se comporta com ética. Os resultados da avaliação são compartilhados e discutidos com alunos, pais, professores e funcionários. Os alunos necessitam produzir algo a partir do que é discutido e abordado nas plenárias do conselho, seja com os pais, na etapa com os professores e mesmo na devolução (pós-conselho com todos os segmentos).

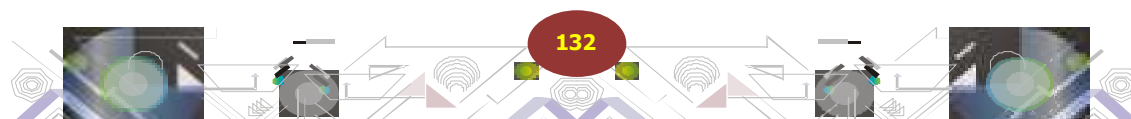
Em Campo Bom, segunda escola observada a prática se realizou apenas num trimestre, o segundo. A coordenação preparou um formulário e realizou nas salas os pré-conselhos (com alunos). Noutros dias, aconteceram dinâmicas de rodízio para fala; cada aluno falou individualmente com seu professor e pode esclarecer dúvidas e fazer questionamentos. O conselho com professor (não sofreu tantas alterações) o formato tradicional (lê-se o nome do alunos, cada professor apresenta a "nota" do aluno em seu componente disciplinar, ignorando aspectos subjetivos, o processo é rápido e ágil), foi contemplado com as observações recolhidas no pré-conselho pela coordenadora, que registrava as falas "queixas, solicitações" dos alunos enquanto os professores "faziam suas defesas". O que não houve foi o pós-conselho.

Já em Novo Hamburgo, a experiência não foi muito positiva, a diretora da escola não possui uma equipe pedagógica e no CCP observado o quadro de professores estava incompleto (maio e setembro de Dois Mil e Quatro). No conselho com aluno (pré-conselho) a direção não estava presente, e nem todos os professores. O conselho participativo ficou apenas no nome, pois os argumentos dos professores foram inconsistentes: *"João não fez o trabalho"*; *"Maria não trouxe tarefa"*; *"Carlos desrespeita o professor Atos<sup>3</sup>"*. Nesta escola no pré-conselho, fala apenas o líder de turma. No conselho de classe eles não participam e o pós-conselho não ocorre. A "devolução" do que ficou combinado nesta etapa do processo avaliativo é relativa, os alunos são comunicados se houver o desejo do professor conselheiro em transmitir o que foi discutido no conselho de professores.

Portanto, percebe-se a os diferentes modos de organização dos conselhos de classe: Campo Bom (apenas num trimestre e com formato consultivo mediado pela coordenação pedagógica); Sapiranga (formato integral - pré-conselho, conselho e pós-conselho com envolvimento de todos os segmentos escolares) e Novo Hamburgo (aspecto formalista – há o indicativo do pré-conselho, conselho e pós-conselho, porém a prática observada foi apenas o pré-conselho e conselho, com alguns professores e sem coordenação de uma equipe pedagógica e gestora). As vozes dos alunos na experiência de Novo Hamburgo e Campo Bom são silenciadas pelo *"status quo"* do professor e os argumentos revelam conceitos e atitudes desarticuladas onde deveria haver a efetiva participação dos alunos, de uma equipe diretiva da escola, sobretudo da coordenação pedagógica ou supervisão fazendo a mediação para que o diálogo se sustentasse e a cidadania fosse garantida.

A avaliação só tem sentido se for acompanhada por uma mudança de atitudes, por uma concepção diferente do que seja, por parte do professor e dos alunos, a avaliação. Isto é, qual a sua função, o que é

<sup>3</sup> Conforme Caderno de Campo. Os nomes utilizados são fictícios em respeito a privacidade dos sujeitos investigados.



que se lhe deve pedir como devemos atuar em suma, quais são os seus reais objetivos, de outra forma os conselhos de classe não representam a produção participativa, cidadã e ética da educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia construtivista**. São Paulo: Ática, 1996;
- DE LORS, JACQUES. **Educação: um tesouro a descobrir** – 3. ed. – São Paulo: CORTEZ, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999;
- FOUCALT, Michel. **O pensamento do Exterior**. São Paulo: Princípios, 1990;
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996;
- GONZALES, Elias Nunes. **Conselho de Classe Participativo, Fator de Integração na Escola** – Coleção Escola e Participação – Edições Loyola – São Paulo – 1987;
- HOFFMANN, J. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 7ª edição Porto Alegre: Editora Mediação, 2003;
- HOFFMANN, J. **Avaliar para Promover** – As setas do Caminho. 8ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006;
- LEI FEDERAL Nº 8.069/1990, DE 13 DE JULHO DE 1990. Brasília;
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo, SP: Cortez, 2001;
- MARTINELLI, Marilu. **Conversando sobre Educação em Valores Humanos** – Editora Fundação Peirópolis. 2ª Edição : São Paulo : SP, 1999.
- MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação Pedagógica: Função e Necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994;
- ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de Classe: burocratização ou participação?** Rio de Janeiro, RJ: F. Alves, 1987;
- SAVIANI, D. **Saber escolar, currículo e didática**. 3ªed.Campinas: Autores Associados, 2000;
- SENADO FEDERAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN, 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DOU, de 23/12/96;
- SILVA, Maria Alice S. Souza e. **Avaliação dos avaliadores**. Minas Gerais: Dois Pontos, v. 1, n. 13, p. 14-17, ago.1992.



## LITERATURA: *RE(ENCANTANDO)* AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Surian Seidl<sup>1</sup>  
Prof<sup>a</sup>. Me. Simone Daise Schneider

*Às minhas memórias,  
as quais estarão sempre,  
me permitindo reviver.*

### RESUMO

Tendo como tema deste trabalho a desmotivação e o desprazer que os alunos apresentam diante do ato de ler e escrever nas aulas de língua materna do Ensino Fundamental, este trabalho propõe uma reflexão a respeito de como os professores podem re(encantar) seus alunos, por meio da literatura. Assim, a partir dela, tentar transformar essa realidade lamentável que assombra escolas e educadores do Brasil todo. Essa pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva, Luiz Carlos Travaglia e Luiz Antônio Marcuschi. Para tanto, o presente trabalho deu-se a partir da prática de estágio I, em uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental, que apresentava dificuldades e desmotivação no que dizia respeito à leitura e a produção textual, premissas fundamentais nas aulas de língua materna. Durante essa prática, utilizou-se a literatura como mola propulsora para o desenvolvimento pleno dessas duas competências, bem como os diversos gêneros textuais do cotidiano dos alunos. Diante de tudo isso, constataram-se resultados surpreendentes e encantadores como o aumento significativo de alunos leitores e a melhora perceptível de suas produções textuais, bem como o despertar de algo extremamente importante para a constituição destas crianças como cidadãos autônomos e livres: a apropriação do verbo, do uso da palavra que lhes garantirá um “lugar ao sol”. Assim, pode-se afirmar que, deveras, políticas públicas de incentivo à educação se fazem necessárias para que então, somente então, nossas crianças tenham conhecimento para inovar o mundo.

**Palavras Chaves:** Língua Portuguesa. Literatura. Leitura. Políticas Públicas.

### RESUMEN

Teniendo en vista la desmotivación y el desplacer que los alumnos presentan delante del ato de leer y escribir en las clases de lengua materna de la enseñanza fundamental, este trabajo propone una reflexión a respecto de como los profesores pueden re(encantar) sus alumnos, a través de la literatura y, a partir de ella, intentar transformar esa realidad lamentable, que asombra escuelas y educadores de todo Brasil. El presente trabajo se dio a partir de la práctica de la disciplina de Seminario de Estágio en Letras I, en un grupo de 5º año de la Enseñanza Fundamental que presentaba dificultades y desmotivación en relación a la lectura y la producción textual, premisas fundamentales en las clases de lengua materna. Durante esa práctica, se utilizó la literatura como motivación para el desenvolvimiento pleno de esas dos competencias, bien como, los diversos géneros textuales del cotidiano de los alumnos. Delante de todo eso, se constató resultados sorprendentes y encantadores que veremos a lo largo de este trabajo. Esa pesquisa se fundamenta en referenciais teóricos desarrollados por, Mijaíl Bajtin, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva, Luiz Carlos Travaglia e Luiz Antônio Marcuschi.

**Palabras claves:** Lengua Portuguesa. Literatura. Lectura. Políticas Publicas.

<sup>1</sup> Acadêmica e formanda do Curso de Letras pela Universidade Feevale.



## **DA CAMINHADA DO EDUCADOR**

Este trabalho deu-se a partir da prática docente realizada na disciplina de Seminário de Pesquisa e Estágio em Letras I em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. O estágio foi realizado por mim, acadêmica do curso de letras do Centro Universitário Feevale, no segundo semestre de 2009.

A falta de interesse e prazer pela leitura e produção textual é uma realidade triste e muito presente nas salas de aula de todo Brasil. Quando iniciei os planejamentos de meu estágio, não tinha a dimensão de como esse problema é latente nos alunos, ainda mais hoje, tempos em que são debatidas questões sobre educação interdisciplinar, em avaliação mediadora e em prazer do fazer pedagógico. Espantei-me e tive de reestruturar meus objetivos para aquele período, no qual eu estaria atuando em sala de aula, na função de professora de Língua Portuguesa, disciplina conhecida também como Língua Materna.

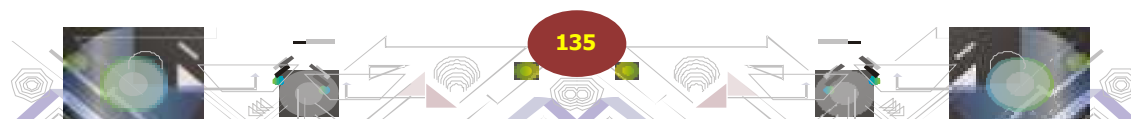
A partir do problema que eu tinha nas mãos, não que eu tivesse obrigação de resolvê-lo, mas quando se é sonhador e sabe-se do poder do verbo, palavra proferida, na qual eu me edifico e me constituo como pessoa, passei a pensar em algo que eu poderia fazer para tentar modificar um pouco daquela realidade. Como uma amante da literatura, a qual até me reporto como, "Musa Literatura", não pensei duas vezes, vou trabalhar com ela constantemente em sala de aula. Desde então, procurei munir-me da literatura, levando-a efetivamente para as aulas de língua portuguesa e, por essa razão, somente por essa razão, acredito na transformação das coisas, no reinventar-se, no recriar-se, no re(encantar)-se... Dessa maneira, para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi de suma importância a leitura de autores como Mikhail Bakhtin, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva, Luiz Carlos Travaglia e Luiz Antônio Marcuschi.

## **DA PROBLEMÁTICA E DAS ALTERNATIVAS DE SOLUÇÃO: E DEU-SE A PRÁTICA!**

Os alunos eram participativos e ativos em demasia, faziam as tarefas com rapidez e atendiam as solicitações da professora. Contudo, pude observar logo nos primeiros dias, enquanto fazia o mapeamento da turma, que não possuíam o gosto pela leitura e pela escrita. Isso foi perceptível porque era uma das atividades que eles mais reclamavam e faziam-na de qualquer jeito, para acabar logo e livrarem-se dela. Foi a partir daí que minhas práticas começaram a ser repensadas, porque até então, eu já possuía um pré-planejamento do que seria o meu estágio. Ledo engano!

Em uma das primeiras aulas que observei, a professora havia proposto a leitura de um livro paradidático, cujo autor já estava previamente escolhido pelo grupo de professores da área de língua portuguesa. Os alunos, entretanto, na hora, não gostaram muito da ideia, pois dava para ver em seus olhinhos que, como quem acata uma ordem, já sabe que fará a leitura. Logo, se não tinham prazer em ler, provavelmente também não possuíam em escrever. Dessa maneira, para realizar produções textuais, segundo Zilberman,

[...] a leitura dos livros infantis [como vem sendo realizada em sala de aula] não se associa ao objeto que provoca – a obra de ficção, com suas propriedades, tal como a de estabelecer, com o leitor, uma relação dinâmica entre a fantasia presente encontrada no texto e o universo de seu imaginário. Este percurso, que talvez consista no significado ato de ler enquanto



possibilidade de fazer interagir imaginação e raciocínio, fantasia e razão, emoção e inteligência, acaba por ser interrompido – ou, ao menos, insuficientemente vivenciado-, quando se sobrepõem a ele finalidades suplementares, tidas como superiores e não mais diretamente relacionadas à leitura. (ZILBERMAN, 1988, p. 114).

Aquilo intrigou-me, deveras, intrigou-me!! E iniciei, então, o processo de pensar e repensar o que eu tinha a oferecer àqueles alunos, de pesquisar o que a cabe prática docente, já que eu era estagiária naquele momento e queria muito que minha prática fosse exitosa. Destaca-se em consonância, a seguinte citação de Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

Trabalhar a literatura, essa era a chave para abrir as portas. Na verdade buscar trazer o prazer de ler, buscar re(encantar) aqueles alunos, trazer-lhes e apresentar-lhes novamente, o maravilhoso mundo da imaginação, do encantado, do faz de conta, no qual podemos tudo, no qual vivemos tudo e construímos nossos saberes e edificamo-nos como pessoa. Mas como fazer isso? Não é tarefa fácil, pensei cá para mim. Contudo, não era impossível e de fato não o foi! Isso vai ao encontro das palavras de Ezequiel Theodoro da Silva,

[...] esta a minha imagem da fruição de uma obra literária: na frente, como um carro-chefe, o desejo de reconstruir, de recriar; de um lado, o imaginário, dando força e suporte ao trabalho de reconstrução; de outro, concomitantemente, a consciência intuindo, abrindo a escuta e analisando, em benefício da visão crítica da vida, o real inusitado informado pelo escritor. O amálgama da experimentação da linguagem literária: difícil descrever, mas fácil de sentir quando concretamente vivido por um leitor. (SILVA, 1990, p. 21).

Mas quero agora, antes de prosseguir, fazer um parêntese e trazer alguns conceitos de literatura que, segundo Candido,

[...] a arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972, p. 53).

Já para Barthes, esse autor complementa que

[...] o ser humano parte sempre, e todas as suas ações o dirigem para tal caminho, em busca da liberdade. Então, quando se considera que a liberdade é uma desvinculação total do poder a que se é submetido, dentro do universo lingüístico não há maneiras de ser livre. Só resta, pois, ao homem, a fuga da linguagem por meio de uma trapaça lingüística utilizando-se da própria língua: Essa trapaça, salutar, essa esquiva [...], eu a chamo, quanto a mim: literatura. (BARTHES, 1978, p.16).

Ao analisar a fala de Barthes e Candido, percebemos que a literatura não precisa de regras para ser entendida, não necessita apresentar uma estrutura simétrica, ela permite transgredir as regras da linguagem, continuando a ser perfeitamente entendida. É a utilização da linguagem de forma artística, na





qual o escritor tem o poder de fazer com ela o que quiser, ele a estiliza à sua própria maneira, ele dá as palavras, a liberdade.

Comecei a fazer meu projeto de estudos, primeiramente, todos os dias, antes de iniciar as aulas de língua portuguesa. Faria uma leitura de motivação, leria um conto, uma lenda, uma poesia, algo que fosse pertinente e que eles gostassem. Iria sentir o terreno, digamos assim. Foi muito legal, pois iniciei lendo contos e lendas da África, cada aula, lia um conto, os alunos adoraram. Eu chegava à sala e lá estavam, quietos e em silêncio, nas suas carteiras, aguardando a minha chegada. Parecia que estava vindo alguém muito importante que faria algo mais importante ainda: LER, simplesmente LER! Para tanto, Larrosa, ilustra bem a situação anteriormente descrita por mim:

[...] há ocasiões em que a aventura da palavra se dá em num ato de ler em público. Em tais ocasiões, e, especialmente quando esse ato de ler em público tem lugar em uma sala de aula, costumamos dizer que se trata de uma lição. Lição, lectio, leitura." ( LARROSA, 2003, p. 67).

Ainda sobre o ato de ler e encantar do professor, faz-se pertinente o seguinte comentário de Freire:

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE,1996, p. 96).

O que de fato começou a me deixar feliz e entusiasmada era a receptividade como eles acabavam recebendo as outras atividades que eu propunha. Visto que aceitavam tudo e faziam com esforço e dedicação. É interessante mencionar que essa postura foi percebida pela professora titular da turma, a qual, por vezes, acompanhava as aulas.

Comecei a incrementar, trouxe contos da Mitologia Grega para nossas aulas, contava-os sempre procurando evidenciar a oralidade que passava algo de mágico no momento da narração das histórias. Resumindo, a biblioteca teve de adquirir exemplares das coleções de contos e lendas da África e de da Mitologia Grega. Eles queriam ler mais, mas eu apenas deixava-os com água na boca e contextualizava com os conhecimentos que eles já possuíam sobre aqueles personagens, sobre aquelas histórias.

A coisas foram se aprofundando e, quando eu percebi, logo após a leitura diária, estavam sendo realizados debates entre os alunos. Cada qual queria falar e interagir mais, aí sim, senti-me mediadora do conhecimento, pois era o meu papel central naquele momento. Dessa maneira, as aulas começaram a transcorrer cada vez mais interativas e literárias. É preciso salientar, contudo, que, mesmo com as intervenções dos debates, os conteúdos a serem desenvolvidos naquele período sempre se fizeram presentes no planejamento e nas aulas. Nenhum conteúdo gramatical ou ortográfico foi deixado de lado, pois sabe-se que a função da gramática no ensino de Língua Portuguesa é ampliar a capacidade do aluno usar a sua língua, desenvolvendo sua competência comunicativa. Assim, Travaglia nos propõe a seguinte prática referente ao ensino da gramática:

[...] trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e



frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. (TRAVAGLIA, 2002, p.109)

Todo o trabalho que eu havia feito de incentivo à leitura foi culminado com o prazer de trabalhar com os fascículos 1, 2 e 3 do Projeto Ler é Saber.\* Material este que quero deixar registrado aqui, o quão importante e oportuno que foi nas aulas de língua portuguesa. O Ler é Saber consiste em um riquíssimo material de apoio ao professor, pois possui textos ricos e significativos, dignos de uma boa literatura para crianças e adolescentes, tornando possível a inserção de contos e autores clássicos da literatura nas aulas.

O primeiro fascículo do Ler é Saber, trabalhado, tinha como tema "Histórias Extraordinárias". Nele estavam contidos contos e histórias de horror, lendas misteriosas, entre outros, bem como nomes clássicos da literatura mundial, como Edgar Allan Poe. Eles adoraram. Foi o máximo contar aquelas histórias com a cortina da sala fechada e a luz apagada, mesmo que mal desse para enxergar as letras durante a leitura. Com isso, eles estavam em êxtase!! O mundo da imaginação estava sendo propiciado, de fato! Segundo os PCNS,

[...] a literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não-verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea). ( PCNS, 1997, p. 29)

A partir daí, foram desenvolvidos trabalhos riquíssimos de representação das histórias do fascículo. Os alunos utilizaram todo o tipo de material para confeccionar de forma criativa alguma das histórias.

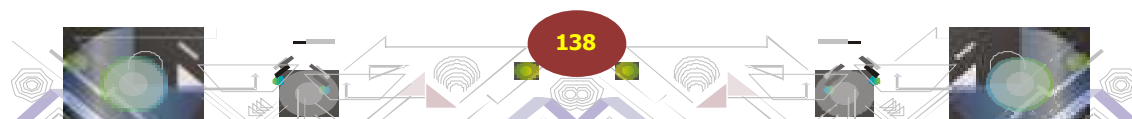
Além dessas atividades de maquetes a partir de releituras das histórias contidas nos três fascículos do Ler é Saber, que constam anexados ao final do trabalho, também foram realizadas produções textuais e histórias em quadrinhos.

Outro fascículo, que também vale a pena mencionar, foi o das poesias. Pude perceber o quanto aquela turma gostou de poder brincar com as palavras, fazer poeminhas concretos, dando a forma que eles queriam. Dava para ver o prazer de fazer rima, de desconstruir e construir à sua própria vontade as palavras e, com elas, tornar a dar um novo sentido! Nos poemas, pode-se observar o quanto de cada um estava contido ali, quantos sentimentos, pureza, valores eles tinham dentro deles, até a amargura, sutil mas amarga, muitas vezes saía do coração e passava para o papel. Bonito de ver, para qualquer educador.

Diante de tudo que foi permitido, a partir da presença constante da literatura nas aulas, trago uma escrita de Lajolo:

[...] é assim a literatura a porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporando sua vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um.

Daí o engano de quem acha que o caráter humanizante e formador da literatura vem da natureza ou quantidade de informações que ela propicia ao leitor. Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um. E, o que é fundamental, ao mesmo tempo que cria, aponta para o provisório da criação. (LAJOLO, 1982, p. 43).



A resposta de todo esse incentivo à leitura foi o perceptível aumento de alunos que começaram a ler por prazer. Pediam pra mim o nome dos livros, iam até a biblioteca para garimpar “coisas legais” para ler, como eles diziam pra mim. Nesses momentos, eu os acompanhava e ia orientando e ajudando na escolha das obras. Eles queriam sempre, algo que estivesse no contexto do que eu estava, naquele momento, lendo para eles. Era muito divertido!

A própria bibliotecária da escola, em certa ocasião, veio comentar que eu pedisse para que eles comessem o lanche antes do recreio, porque boa parte dos alunos estava comendo dentro da biblioteca, pois queriam ler durante aquele momento, fato que não lhes dava tempo hábil para fazer o lanche. Quase morri de tanta felicidade!! Já imaginou um aluno ou melhor, vários alunos, preferirem ler à correr na hora do recreio? Eu, deveras, não imaginava...

Os alunos adoravam poesia e, em especial, Mário Quintana. Em uma das aulas, fomos ao laboratório de informática e fizemos pesquisa sobre a vida do poeta, suas obras, seus poemas. Os alunos adoraram, tanto que isso nos rendeu cartazes lindíssimos para expor pela escola toda.

Foi a partir daí que tive a ideia de fazer um Sarau Literário na sala de aula. Eles me perguntaram o que se tratava disso, cheios de curiosidade e ávidos de vontade de saber como se fazia. Foi aí que expliquei o que era um sarau, o que se fazia nele e colocamos a mão na massa. Eles escolheram os poemas que iriam declamar, as músicas que iriam tocar e, olha, revelaram-se belos cantores e músicos!!

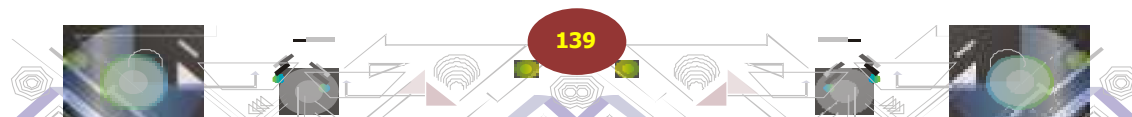
No dia do Sarau, para minha surpresa, veio gente com violão, teclado, pandeiro, chocalho, haviam combinado tudo na aula anterior, e não contaram nada para me fazer surpresa. Começaram fazendo uma homenagem pra mim, com a declamação de um poema de Quintana e fundo musical que saíra do violão. O choro foi inevitável, percebia, naquele exato momento, que eu era importante, que fazia a diferença e que tinha conseguido realizar meu objetivo que, na verdade, nem era tão grande e pretensioso assim. Era apenas mostrar-lhes as possibilidades de viajarmos para qualquer lugar do mundo em apenas 60 segundos!

Diante dessas manifestações de carinho e aproximação, percebi o quanto somos sensíveis, ou melhor, o quanto a literatura havia servido de elemento sensibilizador para aqueles alunos, naquele momento. Para Candido (1972), a literatura não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1972, p. 806).

Outro fato que pude perceber e comprovar foi a maior criatividade e vontade de produzir textos. Eles escreviam bem antes, porém não gostavam muito da prática, que, contudo, é fundamental nas aulas de língua portuguesa. Os textos passaram a ser mais extensos, sinal de que havia algo a mais a ser contado e posto no papel. Agora histórias mirabolantes eram tecidas, linha a linha, com o cuidado de não esquecerem nenhum detalhe importante.

Esperavam sempre coisas novas, atividades desafiadoras, contos ou histórias novas...enfim, estavam sedentos de algo, disto eu tinha certeza. A sede deles era de conhecimento, mas não o contido no material didático, sedentos do conhecimento verdadeiro, dos questionamentos. Eles adoravam perguntar, contar suas vivências, expor suas opiniões para o grupo. Isso era significativo. Segundo Freire,

[...] uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. (PCNs, 1997, p. 24).



Essa foi a função da literatura, ser carro abre alas. Por meio dela, deu-se a interação, a vontade, a criticidade, o estudo dos conteúdos previstos, o diálogo, as produções menos “chatas” e a leitura pelo prazer de ler. Cumpriu o papel que eu havia solicitado à ela. Foi minha companheira de estágio!

### **DA LEITURA DO MUNDO À LEITURA DA ESCOLA. O CAOS!**

Por que os alunos não leem?? Qual a importância da leitura?? Como se desenvolve o hábito de ler?? Como, como, como. Várias são nossas indagações, no que diz respeito à leitura na escola. Eis a questão que discutiremos nesse capítulo.

O problema da leitura nas escolas brasileiras vem assombrando a maior parte dos professores de língua portuguesa. O desinteresse dos alunos diante dos livros é muito triste e preocupante. Não há como formar cidadãos críticos, no entanto, sem que antes sejam formados leitores, pessoas que possam ler o mundo à sua volta. Isso se deve em decorrência de que a leitura é uma das competências mais importantes a serem desenvolvidas na escola e sobre isso, os PCNs declaram que

[...] a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (PCNs, 1997, p.53).

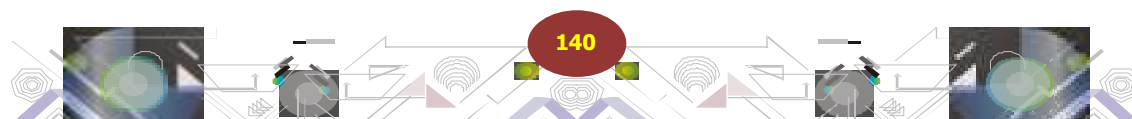
Ler, então, não significa simplesmente decodificar e juntar as letras, dando a elas um sentido isolado. Ler é muito mais do que isso, é compreender o sentido do todo, é contextualizar e socializar o que foi lido. É ver o texto e o contexto.

Cagliari afirma que

[...] a leitura é, pois, uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse. (CAGLIARI, 1992, p. 150)

As pessoas necessitam aprender a ler e compreender os textos que leem. Não basta somente ler, elas necessitam posicionar-se diante do que estão lendo, precisam tirar da leitura algum sentido, algum ensinamento, que acrescente algo ao seu mundo. Segundo Freire, “... a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela.” (FREIRE, 1997, p. 20)

Esse é o grande problema dos leitores brasileiros. Eles sabem ler, decodificar os códigos, porém não entendem o que leem, e aí é que está o grande problema. A falta de leitores proficientes. Sobre isso, Cagliari (1992) comenta que “A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se



deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do qualquer diploma..." (CAGLIARI, 1992, p.148).

A falta de interesse dos alunos diante da leitura é um fato consumado. O índice de leitura é maior nas séries iniciais do ensino fundamental e conforme os anos vão passando, o desinteresse fica maior e eles praticamente deixam de ler. Isso vai tornando difícil a leitura compreensiva de livros e textos nas aulas.

Segundo os PCNS:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (PCNs, 1997, p.54).

Na escola, durante a prática docente de estágio, pude perceber o quanto esse desinteresse pela leitura pode prejudicar os alunos na suas tarefas diárias. Por exemplo, como criar um texto de opinião, se não possuo opinião, se não consigo perceber um significado nos textos que leio? Não há como. Somente com muita leitura é que o aluno poderá desenvolver a prática da escrita, a prática de expressar-se em grupo, dar suas opiniões, ser crítico diante de fatos que se apresentam no cotidiano, seja escolar ou social.

Em decorrência dessa falta de consciência sobre a importância da leitura, a cada dia que passa, saem da escola milhares de alunos que sabem ler, que alfabetizaram-se ao longo da vida escolar, porém não conseguem interpretar o que leram. São os leitores não proficientes. Cabe salientar aqui a passagem de Martins e Schneider:

[...] se perguntarmos se sabem ler, nossos alunos certamente responderão que sim, pois sabem decodificar símbolos escritos. Saber ler, no entanto, vai muito além disso. Não basta ler e responder questões sobre um texto como frequentemente ocorre na escola. É preciso muito mais. Ser proficiente em leitura significa usar e compreender textos escritos bem como ser capaz de refletir sobre eles com vistas a alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e o potencial individual, visando a participação plena na vida em sociedade. (MARTINS; SCHNEIDER, 2007, p.39).

A leitura deve vir ao encontro das preferências dos alunos, que devem primeiramente desenvolver o hábito, por meio da leitura de textos e livros de seu interesse, que chamem sua atenção, que criem uma atmosfera propícia ao desenvolvimento da imaginação. Isso os tornará leitores que leem pelo prazer de ler e, aí, quando chegarem os textos de história e geografia, ou mesmo as compreensões de problemas matemáticos, a leitura tornar-se-á um elemento fundamental para que os alunos apropriem-se do conhecimento significativo.

Vale salientar que o incentivo à leitura normalmente é trabalhado somente quando os alunos já chegam à escola. É de extrema importância, contudo, o desenvolvimento desse hábito em casa pelos pais, pois, assim, a criança vai internalizando e, quando chegar às séries iniciais, apenas vai incrementando seu repertório e tornando o gosto ainda maior. Para Zilberman (1987, p.65), "O contato com a literatura se faz inicialmente, através do ângulo sonoro: a criança ouve histórias narradas por adultos". Por isso, faz-se



importante que os pais contem histórias e leiam para seus filhos, é esse primeiro contato que faz com que as crianças apreciem o gosto pela leitura e pela literatura.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: DO QUE EU SOU E DO QUE EU POSSO SER!**

O que ainda não é amanhã poderá ser, pois que o desejo, tendo como pulmão a fantasia, movimentava todas as mudanças de si, do outro e da sociedade como um todo. Ele aprendera a ser ele mesmo, reconquistando a humildade e a simplicidade das ações pedagógicas; no caso da literatura em sala de aula, dirigir sim, mas dirigir para as descobertas libertadoras, para as divergências libertárias. Aprendera a aprender com suas leituras – as muitas múltiplas leituras – dos seus alunos. E então entrou na sala de aula e sentou-se na roda e começou a escutar e imaginar a partir do relato vivo dos seus alunos-leitores. (Ezra, 1970, p. 39)

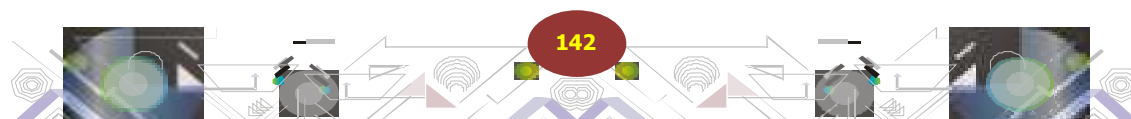
E agora, paro para refletir: sobre mim, sobre os alunos, sobre a prática e sobre os resultados. Sobre o decorrer de uma caminhada, de uma experiência de vida, de uma etapa na minha carreira de professora. Primeira constatação: hoje sou mais apaixonada pela literatura que ontem. Hoje, tenho certezas. Posso mudar, posso fazer algo, posso ser e fazer com que sejam.

Diante de tudo o que foi relatado ao longo do trabalho, pude perceber a importância do professor e da sua prática diferenciada na sala de aula. Da importância das buscas constantes e incansáveis, muitas vezes, cansáveis também, de encontrar algo que faça encantar, no caso desse trabalho de conclusão, re(encantar), tal como intitulei-o.

Fica evidente a falta de incentivo à leitura que assola as escolas de todo o Brasil. Não é somente na prática de estágio que esses casos vem à tona. São inúmeras pesquisas e relatos de professores e alunos, que trazem essa dura realidade. Entretanto, mudar é possível, é tarefa árdua, mas encantadora e desafiadora, elementos necessários à qualquer profissional, encantar-se e desafiar-se a garimpar formas de fazer com que nossos alunos desenvolvam o prazer, não só pela leitura, literatura e língua, mas pelo poder de liberdade que essas três coisas podem nos proporcionar.

Com a literatura, consegui retomar questões que estavam apagadas dentro de cada um daqueles alunos, que, sedentos de vontade, beberam cada gota de fantasia que eu lhes oferecia diariamente. Era uma coisa muito boa e bonita de se ver. Foi uma relação que se construiu ao longo desse um mês e meio de estágio e que estava alicerçada em pilares fortes. Um pouco disso tudo ficará na vida deles marcado, tanto quanto na minha. Saber que gostaram, ouvir a homenagem que eles fizeram para mim no Sarau de encerramento foi algo verdadeiramente emocionante e fez-me crer ainda mais que fiz a escolha certa, que não poderia ser outra coisa na vida, que não fosse ser professora.

Se pensarmos na importância da língua portuguesa e na complexidade que muitas vezes os alunos encontram para poder compreendê-la, não conseguiremos ficar parados, iremos de alguma forma estabelecer relevância aos conteúdos e dinamizar a prática pedagógica em sala de aula. O educador do século XXI não pode ficar inerte, sem ação, sem vontade, sem sede de querer mais. Seus alunos estão o tempo inteiro rodeados de infinitos atrativos que fazem com que a gramática, a literatura, a leitura, a vida escolar em si, não pareçam tão prazerosos e interessantes assim. Já é chegada a hora da mudança, quem escolhe a profissão de professor, mestre, educador, a nomenclatura não é o que mais nos interessa, deve



estar constantemente estudando, pesquisando, lendo e aperfeiçoando-se na sua prática, pois senão, desencantam-se todos, alunos e professores.

As produções textuais tiveram significativa melhora, a frequência de retirada de livros para leitura na biblioteca aumentou muito, a busca por informações a respeito das histórias que eu contava, a sistematização e trabalhos realizados foram um sucesso, então, por meio da literatura consegui atingi-los, consegui trabalhar a gramática, a ortografia, as compreensões e interpretações de texto de uma forma mais prazerosa e interessante, de forma que os alunos realizavam sempre todas as atividades que eu propunha nas aulas.

Nessa turma de quinta série do ensino fundamental na qual realizei meu estágio, daqui para frente, tenho certeza, serão alunos mais críticos, mais fantasiosos, mais imaginativos, criativos e sobre tudo: CRÍTICOS! Essa era a minha intenção desde o início e consegui. Rota traçada, caminhada percorrida e chegada vitoriosa. Assim, ilustro a minha prática docente na disciplina de Seminário e Estágio em Letras I.

Serei para sempre uma sonhadora, mesmo que o dia a dia por vezes me faça desanimar, mesmo que meus ideais nem sempre se concretizem, continuarei sendo uma idealista, mesmo que meus alunos não queiram muito, não desejem muito, eu desejarei por eles, eu farei por eles, eu intercederei por eles. Isso porque a única coisa que posso deixar de bom, e que me perpetuará como ser humano, será a dignidade de fazer com que eles existam, que ocupem um lugar ao sol, que sejam livres e possam libertar também. O verbo, palavra proferida, lhes dará essas oportunidades.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN \_\_\_\_\_ Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 3. ed. Trad. de Maria Ermantina Galvão; rev. de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2000, 421 p.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e Filosofia da linguagem**: Problemas Fundamentais do Método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1999, 196p.

CANDIDO, Antonio. **Direitos humanos e literatura**. In.: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. Direitos humanos e... . São Paulo: Brasiliense, 1989.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Col. Primeiros Passos).

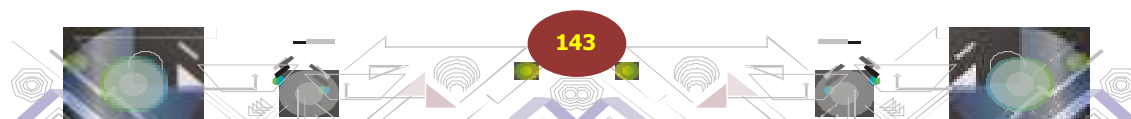
LAJOLO, Marisa; AVERBUCK, Lígia Morrone; SILVA, Ezequiel Theodoro da; LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 10. ed., rev. atual. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1991.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Trad. Por Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo, Cultrix, 1970.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & realidade brasileira**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1983.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2001.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1990.



## **NEGRO NO BRANCO: IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL- 2003 A 2007**

Lucas Caregnato- UPF- Email: lucarato@gmail.com\*

O tema proposto para estudo neste trabalho é a adoção de ações afirmativas de inclusão para afrodescendentes na Universidade de Caxias do Sul, como forma de inserção, de uma parcela da população, até então com uma presença incipiente nesse espaço educacional. Para tanto, é necessária uma investigação acerca da implantação e do desenvolvimento de ações inclusivas, como o Prouni e o Pré-Vestibular para afrodescendentes, desenvolvidas na Instituição. Trata-se de um estudo com um tema atual, que visa a abordar a necessidade de ações que auxiliem o processo de inserção de grupos étnicos, até então excluídos do Ensino Superior, na região de abrangência da Universidade de Caxias do Sul.

### **AFRODESCENDENTES NA REGIÃO COLONIAL ITALIANA E O ENSINO SUPERIOR**

A presença dos negros na antiga Região Colonial Italiana (RCI) e suas relações com os imigrantes europeus é assunto pouco estudado. A análise desse tema poderá trazer melhor compreensão da história regional, sendo que os afrodescendentes contribuíram, não só culturalmente, como também na economia e na formação da sociedade regional.

Acerca da região serrana do RS, a historiografia tem sido direcionada para o estudo da presença dos imigrantes europeus, em sua maioria italianos. Foi relegada a um segundo plano a contribuição do negro à cultura e à economia da região. O trabalho escravo era proibido<sup>1</sup> nas antigas colônias italianas; porém, ainda assim ocorreram contatos entre negros e imigrantes. Tais contatos podem ser percebidos em fotografias, como as existentes no Arquivo Municipal João Spadari Adami, de Caxias do Sul. Algumas obras mostram tal relação sob o ponto de vista econômico, como as de Valentim Lazzarotto e de Loraine Slomp Giron, como é possível perceber no trecho a seguir:

Algumas vilas já apontavam na zona urbana, como a dos Municipiários situada atrás do Cemitério Público Municipal; o Burgo situado no morro próximo da Cervejaria Leonardelli. Nas vilas populares viviam migrantes dos Campos de Cima da Serra, que procuravam trabalho na cidade, entre eles alguns negros que aumentam a população, misturando-se ao núcleo inicial constituído de imigrantes europeus.<sup>2</sup>

Tendo em vista, há inexistência de trabalhos que analisem a presença de afrodescendentes na região, este trabalho pretende analisar a importância que ações afirmativas, como o Prouni e o Pré-Vestibular para Afrodescendentes tiveram no sentido de inserir um grupo étnico presente na Antiga Região de Colonização Italiana desde seus primórdios, porém até então excluída do ensino superior. Isso porque

\* Mestrando em História – UPF. Bolsista da CAPES.

1 A Lei Provincial 83, de 18 de outubro de 1850, foi a que isolou imigrantes e negros. Em seu art. 1º, determinava que, a partir de então, ficasse proibida a introdução de escravos no território marcado para as colônias existentes, e para as que para o futuro se formarem na Província”.

2 GIRON, Loraine Slomp; BERGAMASCHI, Heloisa Eberle. Casas de negócio: 125 anos de imigração italiana e o comércio regional. Caxias do Sul, RS: Educs, 2001. Pg. 154.





o número de alunos afrodescendentes, presentes na Universidade de Caxias do Sul, até o início dessas ações, era praticamente nula. Segundo a Profa. Dra. Loraine Slomp Giron, docente da instituição, desde a década de 60,

Foram pouquíssimos os alunos e alunas negros que passaram pela UCS até o início do ano 2000. Segundo dados estatísticos, o número de negros na região sempre foi pequeno, porém o fato da Universidade ser particular dificultou significativamente a presença de afrodescendentes nesta instituição<sup>3</sup>.

A utilização da UCS como instituição central de Ensino Superior, neste projeto, se baliza no fato de esta ter sido a primeira Universidade presente na região. Ele se originou da união de faculdades independentes, em 10 de fevereiro de 1967, reunidas a partir de então sob a denominação de Associação Universidade de Caxias do Sul, sua instituição mantenedora. Atualmente, Caxias do Sul e as demais cidades da região têm um número elevado de instituições de Ensino Superior; porém, a UCS é a maior em número de alunos e a primeira que desenvolveu ações afirmativas, por isso sua utilização como catalisadora de ações afirmativas na região.

A adoção de medidas que visem à inserção de grupos etnicamente excluídos se torna cada dia mais presente em diversos setores do Brasil. Termos como: ações afirmativas e cotas para negros estão amplamente divulgadas nos meios de comunicação, nos quais fica perceptível a negatividade da imprensa e parte significativa da elite brasileira à adoção dessas medidas, que visam à implantação de políticas inclusivas.

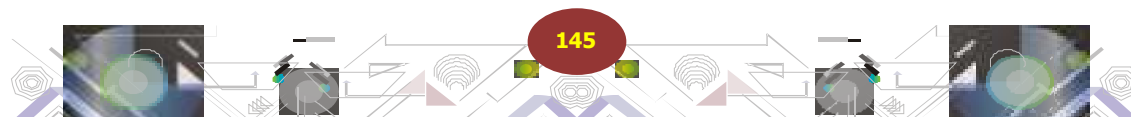
No Brasil, a história da colonização e exploração portuguesa, através de mão-de-obra escrava, serve-nos como auxílio para entender a realidade da discriminação e exclusão para negros, que, segundo dados do IBGE, compõem 48% da população e estão excluídos de postos estratégicos da sociedade. Findos os mais de 350 anos de escravidão no Brasil, desde 1888, com a Lei Áurea, nenhuma medida reparatória foi tomada pelo Estado brasileiro, no sentido de inserir essa parcela da população, na sociedade, pois a partir de então, se tornara livre oficialmente, porém carrega o julgo de mais de três séculos de escravidão, alçados na suposta inferioridade proveniente de sua pigmentação de pele.

A imparcialidade e ineficácia do Estado brasileiro, na reparação e inserção de afrodescendentes, que construíram a riqueza do Brasil, pós a Lei Áurea, somadas as teorias de *Democracia racial*, defendidas por Gilberto Freyre, na década de 30, bem como as teorias eugenistas,<sup>4</sup> amplamente difundidas no século XIX, porém presentes ao longo do século XX, na memória e ações da elite brasileira, serviram como fatores essenciais, para que aos negros restassem postos inferiores em todos os setores do Estado brasileiro. Inserido nesse cenário o sistema educacional brasileiro se fundamentou sobre esse disparitarismo e inadaptado à realidade cultural e étnica, presente na formação de sua população.

Nessa realidade surgem ações afirmativas, como medidas que visam à extinção de exclusões sociais e étnicas, com o objetivo de sanar essas disparidades. Como coloca Munanga:

3 GIRON, Loraine Slomp. Trecho de entrevista concedida em 13/04/2008.

4 Eugenia é um termo criado por Francis Galton (1822-1911), que a definiu como o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente. O tema é bastante controverso, particularmente após ter sido parte fundamental da ideologia de pureza racial nazista, a qual culminou no Holocausto.



A questão fundamental que se coloca é como aumentar o contingente negro no ensino universitário e superior de modo geral, tirando-o da situação de 2% em que se encontra depois de 114 anos de abolição em relação ao contingente branco, que sozinho representa 97% de brasileiros universitários. É justamente na busca de ferramentas e de instrumentos apropriados para acelerar o processo de mudança desse quadro injusto em que se encontra a população negra que se coloca a proposta de cotas, apenas como um instrumento ou caminhos entre tantos a serem incrementados. Por que então a cota e não outros instrumentos e que instrumentos? Numa sociedade racista, onde os comportamentos racistas difundidos no tecido social e na cultura escapam do controle social, a cota obrigatória se confirma, pela experiência vivida pelos países que a praticaram, como uma garantia de acesso, e de permanência neles, aos espaços e setores da sociedade até hoje majoritariamente reservados à "casta" branca da sociedade. O uso desse instrumento seria transitório, esperando o processo de amadurecimento da sociedade global na construção de sua democracia e plena cidadania. Paralelamente às cotas, outros caminhos a curto, médio e longo prazos projetados em metas poderiam ser inventados e incrementados. Tratando-se do Brasil, um país que, desde a Abolição, nunca assumiu o seu racismo, condição sine qua non para pensar em políticas de ação afirmativa, os instrumentos devem ser criados através dos caminhos próprios ou da inspiração dos caminhos trilhados por outros países em situação racial comparável.<sup>5</sup>

No caso de estados da Região Centro-Oeste e Sudeste, onde se encontra um número maior de afro-brasileiros, essas diferenças, em setores do estado, como emprego, habitação e saúde, se tornam mais evidentes e contundentes. Porém, no caso do RS, e mais especificamente, na antiga RCI, apesar de o número de afrodescendentes ficar em torno de 12%, são quase inexistentes seus representantes em espaços de destaque, como: político, judicial, industrial, etc. Inseridas nessa realidade, as ações afirmativas servem a diminuir e sanar as diferenças e exclusões étnicas presentes, também, em nossa região.

O número incipiente de trabalhos científicos, que analisem a presença e a contribuição de grupos excluídos, como é o caso dos negros na antiga RCI, se dá por vários motivos e, dentre estes, cabe destacar a ausência de fontes documentais que tratem (e se refiram) desse tema. Essa ausência de fontes escritas sobre os negros se deu em função de esse grupo estar excluído da sociedade e dos meios que produziam essas fontes: jornais, clero, academia, etc.

Com o passar do tempo, esse processo gerou uma invisibilidade histórica para esse grupo étnico, não sendo potencializadas outras fontes como relatos orais. Sendo assim, no que tange aos afro-brasileiros, os relatos e as fontes orais terão significativa importância para a realização desta pesquisa.

## **IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE DE CAXIAS SUL**

Como medida fundamental para inserção de negros na Universidade de Caxias do Sul há ações afirmativas como o Prouni e o Pré-Vestibular para afrodescendentes. Estas foram implementadas em processos institucionais diferenciados, porém com intuítos semelhantes, no que tange à inclusão étnico-racial.

O Pré-Vestibular para Afrodescendentes foi uma ação institucional desenvolvida pela UCS, entre os anos de 2003 e 2007, e tinha como objetivo servir de instrumento de preparação a negros(as) e indígenas de baixa renda, no estudo e na revisão do processo de vestibular. Desde 1992, a partir de reflexões de

5 MUNANGA, Kabengele. POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA EM BENEFÍCIO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: Um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e Cultura*, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.



várias entidades do Movimento Negro, vêm sendo criados, em diversas cidades do País, cursos pré-vestibulares destinados a afrodescendentes carentes. A dificuldade de acesso do negro à formação superior deve-se, entre outros fatores, à deficiente formação no Ensino Fundamental e Médio, que, por razões quase sempre de ordem econômica, não pode ser corrigida pelos pré-vestibulares convencionais, devido ao seu alto custo. A alternativa transformada em proposta e em ação foi a de desenvolver um movimento solidário de voluntários, juntando diferentes setores da sociedade, para criar um programa que facilitasse o acesso de negros carentes à Universidade. Daí a experiência dos cursos pré-vestibulares alternativos, que se multiplicaram pelo Brasil.

Em Caxias do Sul, a situação da população negra não é diferente. Nossa cidade tem uma especificidade, que foi seu processo de formação a partir de 1875, fruto da imigração de europeus, predominantemente italianos. De acordo com Lazzarotto, já na década de 20, restou aos afrodescendentes postos inferiores de trabalho, sendo relegados aos núcleos de sub-habitação, e logo enfrentando sérias dificuldades para ter acesso à educação, tornando quase que inatingível chegar ao Ensino Superior.

Essa medida vem corroborar a tese de vários educadores, como Paulo Freire, que colocam a importância de os espaços educacionais no Brasil trabalharem com a pluralidade étnica e cultural, fazendo com que essa diversidade seja um instrumento de auxílio no processo de ensino e aprendizagem.

No ano de 1999, diversas entidades do movimento negro e da sociedade civil organizada, em Caxias do Sul, decidiram associar-se para implantar o Pré-Vestibular Alternativo. As entidades que estão na origem desse projeto são: Centro de Orientação Missionária da Diocese de Caxias do Sul, Instituto de Memória Histórica e Cultural, Departamento de Educação da Universidade de Caxias do Sul, Sociedade Recreativa e Cultural Gaúcho, Centro de Cuidados Nossa Senhora da Paz da SEBS (Sociedade Educadora Beneficente do Sul), Juventude Operária Católica e Sindicato dos Metalúrgicos de Caxias do Sul.

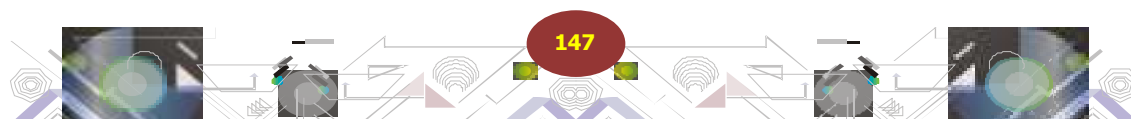
Em abril de 2003, um grupo de afrodescendentes, que coordenava o Pré Vestibular Alternativo, reuniu-se com o reitor, Prof. Luiz Antônio Rizzon, e com a Pró-reitora de Ação Comunitária, Prof<sup>a</sup>. Corina Dotti, e expuseram as dificuldades em manter o curso pré-vestibular: ausência de bolsas de estudo, garantia de professores, espaço físico, transporte, material didático- pedagógico.

Tendo em vista o caráter filantrópico e comunitário da UCS, sua reitoria implantou, no ano de 2004, o programa para afrodescendentes, de forma a garantir a preparação dessa população ao acesso ao Ensino Superior. O Pré-Vestibular para Afrodescendentes foi um programa de extensão da Universidade de Caxias do Sul, que, tendo seu caráter filantrópico e regional, ofereceu, através desse programa, uma ação afirmativa que visava à inclusão educacional no Ensino Superior, para os afrodescendentes e indígenas, os quais, na sua grande maioria não conseguiam adentrar nesse espaço.

Na UCS, o Prouni também serviu como possibilidade de inserção de afrodescendentes na instituição. Isso se deu através do sistema de cotas, intrínseco às vagas destinadas pelo Prouni para todas as instituições privadas de Ensino Superior do Brasil. Como é possível constatar,

[...] o ProUni reserva bolsas às pessoas com deficiência e aos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos. O percentual de bolsas destinadas aos cotistas é igual àquele de cidadãos pretos, pardos e indígenas, em cada Estado, segundo o último censo do IBGE. Vale lembrar que o candidato cotista também deve se enquadrar nos demais critérios de seleção do programa<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/prouni/index.php?option=com\\_content&task=view&id=228&Itemid=134](http://portal.mec.gov.br/prouni/index.php?option=com_content&task=view&id=228&Itemid=134). Acessado em 02/11/2008.



Dessa forma, através dessa reserva de vagas aos afrodescendentes e indígenas, mediante auto-declaração, pode-se considerar essa medida como uma ação afirmativa, garantindo assim a permanência de negros(as), em cursos superiores das mais diversas áreas da Instituição.

Vários autores das Ciências Humanas têm surgido para defender a aplicação dessas ações, entre elas destaca Flavia Piovesan, Petronilha Gonçalves da Silva, Kabengele Munanga, entre outros. Porém, cabe um estudo aprofundado sobre a aplicação das mesmas, e sobre a forma como os efeitos dessas ações servem como medidas inclusivas à diminuição das disparidades étnicas em nosso País.

## QUADRO REFERENCIAL TEÓRICO

Há um número significativo de obras que tratam dos temas propostos nesse trabalho e subsidiam a análise de conceitos abordados como relações inter étnicas, ações afirmativas e racismo.

Frederick Barth, no livro *Teorias de Etnicidade*, analisa as relações inter étnicas, e coloca que a identidade e as fronteiras étnicas não resultam do isolamento dos grupos étnicos, porém das próprias relações sociais e diferenciações constituídas entre estes. As interações ocorridas entre os grupos não interferem nas distinções culturais e étnicas, muito menos não os leva a seu desaparecimento por mudança ou aculturação, as características culturais tendem a permanecer como é o caso das especificidades identitárias e religiosas que permanecem até os dias atuais, entre os negros e descendentes de italianos. Segundo o autor:

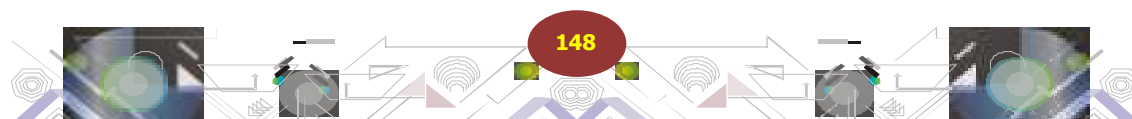
“as distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato ou informação, mas acarretam processos sociais de exclusão e de incorporação pelos quais as categorias discretas são mantidas, apesar das transformações na participação e na partença no decorrer de histórias de vidas individuais”<sup>7</sup>

Kabengele Munanga, em suas obras aborda a necessidade de ações afirmativas, como única forma de equalização das disparidades existentes entre brancos e negros no Brasil, muito explícitos no Ensino Superior, sendo que apenas 2% de universitários são negros. Outro fator destacado pelo autor é a necessidade da adoção de políticas educacionais inclusivas étnico-raciais, e que estas não seriam substituídas pelas políticas inclusivas sociais. Isso porque os negros pobres são duplamente discriminados, e, na sua visão, não seriam realmente incluídos com ações voltadas apenas às questões sociais.

Ao historicizar a aplicação das ações afirmativas e cotas para grupos étnicos excluídos em diversos países do mundo, José Jorge de Carvalho, em seu artigo *"Inclusão Étnica e Racial no Ensino Superior: Um Desafio para as Universidades Brasileiras"*, procura analisar as especificidades da aplicação destas ações, ocorridas na Índia, Malásia e Estados Unidos, percebendo que estas ações foram fundamentais na mudança de realidades alçadas na exclusão e preconceito.

Através de uma revisão das obras do educador Paulo Freire, fica perceptível a importância dada por ela em ações educacionais que visem à inserção de grupos étnicos e sociais excluídos dos espaços educacionais. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire utiliza a expressão *invasão cultural*, para designar a ação direta de sujeitos que ocupam determinados espaços e os utilizam para uma ação de

7 POUTIGNAT e STREIFF-FENART.1998, 188.



inautenticidade dos *invadidos*. Essas ações servem para manter o *status quo*, garantindo a dominação dos *invasores sobre os invadidos*. Nesse sentido, a práxis de mudança, empregada à adoção de ações afirmativas, serve como ação libertadora de um grupo excluído, que, a partir dessas ações, passa a ocupar e contribuir com um espaço que até então não lhe era possível.

Uma pedagoga que desenvolve vários trabalhos sobre o tema é a Profa. Dra Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Ela aponta para a necessidade de ações afirmativas como instrumentos reais de inserção de uma parcela étnica excluída do sistema de Ensino Superior no Brasil. Ao analisar a importância de sua aplicação, ele aponta para as contribuições culturais dos afrodescendentes, porém não estavam presentes na academia brasileira, sem uma presença efetiva deste grupo.

Na literatura regional, há uma carência imensa sobre estudos da presença de negros na Antiga Região Colonial Italiana. Nas fotografias existentes no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami de Caxias do Sul, há fotos de tropeiros e carreteiros pretos e brancos, que traziam produtos dos campos, como pelegos e queijo serrano, e que compravam produtos coloniais para levar às fazendas.

Sobre a questão educacional na Antiga Região Colonial Italiana, existe um número reduzido de trabalhos. Entre os existentes, destaca-se a obra *Retratos de um Saber* que aborda os 100 anos da rede municipal de ensino na cidade de Caxias do Sul, tendo um levantamento completo do número de escolas, educadores e educandos. E, também, *A Universidade em Debate* que, apesar de ter sido publicado no início da década de 80, apontava para alguns problemas presentes na academia, como a elitização e a ausência de uma consciência nacional sobre sua real importância. Atualmente, percebem algumas mudanças; porém, uma parcela muito pequena da população brasileira consegue concluir um curso no Ensino Superior.

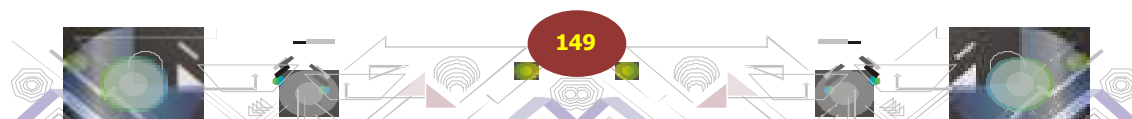
A produção historiográfica sobre a Região de Colonização Italiana, sob o olhar de suas experiências, é vasta. Essa produção gera uma matriz de conhecimento da região, pela ilustração de acontecimentos históricos trazidos nos documentos originais e pela interpretação desses documentos, aliados à experiência e ao conhecimento.<sup>8</sup>

## CONCLUSÃO

Constata-se, no desenvolvimento deste trabalho, que o número de negros na UCS, anterior à aplicação dessas ações afirmativas, era incipiente. Isso pode ser percebido no fato de a instituição não ter nenhum levantamento sobre o número de alunos auto declarados como negros(as), fato que ocorre, também, em várias outras instituições públicas e privadas do Brasil.

Fica evidente que as ações afirmativas implementadas pela UCS tiveram uma função importante para que afrodescendentes da região fossem incluídos no Ensino Superior, por meio de uma instituição privada, de caráter comunitário, já que nossa região não possuía, na época analisada, instituição de Ensino Superior, pública. Porém, essas ações, implementadas recentemente, trazem em sua aplicação a inclusão real de uma parcela étnica até então excluída deste espaço educacional em nossa região.

<sup>8</sup> Essa matriz inclui João Spadari Adami, Natal Chiarello, Mario Gardelin, Loraine Slomp Giron, Vitalina Frosi, Ciro Mioranza, Maria Conceição Abel Machado, Vania Herédia, Valentim Lazzarotto, Heloisa Bergamaschi e Luiza Iotti. Raramente tais obras se referem aos negros.



Assim, percebe-se, que essas ações foram importantes instrumentos de subsidiar o ingresso de afrodescendentes no ensino superior, na região de abrangência da UCS, apartir do ano de 2003. Isso porque, como foi constatado nesse trabalho, no período anterior a ao período analisado, a presença de negros na instituição era praticamente nula.

Porém cabe uma preocupação. Essas ações afirmativas não podem apenas ter como objetivo final, a inserção de uma parcela da população, até então, excluída do ensino superior da região. Elas precisam ser meios de inserção, somadas, a outras ações que garantam a permanência e conclusão dos acadêmicos afrodescendentes beneficiados, nas mais diversas áreas de conhecimento que compõem a academia. Do contrário, poderão ocorrer processos de evasão, pelo início dos cursos, entretanto, dificuldades na continuação dos mesmos, pelos diversos problemas sociais e econômicos enfrentados pelo grupo favorecido.

## REFERÊNCIAS

- ADAMI, João Spadari. **História de Caxias do Sul: 1864-1962**. Caxias do Sul: São Miguel, s.d. v. 1.
- AZEVEDO, Thales de. **Italianos e gaúchos**. Porto Alegre: A Nação-IEL, 1975.
- BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. In: POUTIGNAT, J.; STEIFF-FENART. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Unesp, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel; Bertrand Brasil, 1989.
- CARVALHO, J. J. Nunes. **Inclusão étnica e racial no ensino superior**: Um desafio para as universidades brasileiras. In: NUNES, Margarete Fagundes. (Org.). **Diversidade e políticas afirmativas: diálogos e intercursos**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.
- CARVALHO, J. J. . **Inclusão Étnica e Racial no Brasil**. Sao Paulo: Attar Editorial, 2005. v. 1.
- DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber**: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul. 2.ed. Porto Alegre, RS: EST, 1998.
- GIRON, Loraine Slomp. **As sombras do littorio**. Porto Alegre: Parlenda, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Caxias do Sul**: evolução histórica. Caxias do Sul: Educus; EST, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Colônia**: um conceito controverso. Caxias do Sul: Educus; 1996.
- HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005
- LAZZAROTTO, Valentim. **Pobres construtores de riqueza**. Caxias do Sul: Educus, 1981.
- MUNANGA, Kabengele. **As facetas de um racismo silenciado**. In.; SCHWARCZ, Lilia. QUEIROZ; Renato da Silva. (Org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp. 1996.
- MUNANGA, Kabengele. **POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA EM BENEFÍCIO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL**: Um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001.
- POZENATO, J. C. ; PAVIANI, J. **A Universidade em Debate**. Caxias do Sul: EDUCS, 1979.
- SANSONE, Livio. (1998), **"Racismo sem Etnicidade**. Políticas Públicas e Discriminação Racial em Perspectiva Comparada". Dados, vol. 41, nº 4.



SILVA, P. B. G. e ; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira . **O JOGO DAS DIFERENÇAS**: o multiculturalismo e seus contextos - 4a.ed.. 4a.. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. v. 1.

SILVA, P. B. G. e . **Negros na universidade e produção de conhecimento**. In: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Valter Roberto Silvério. (Org.). Educação e Ações afirmativas: Entre a justiça Simbólica e a Injustiça Econômica. 1 ed. Brasília: INEP/MEC, 2003.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.



## O OLHAR DA ESCOLA SOBRE O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

OLIVEIRA, Sirlei, Mestre em Serviço Social - PUCRS - [oliveiraservicosocial@hotmail.com](mailto:oliveiraservicosocial@hotmail.com)

KERN, Francisco Arseli. Doutor, Orientador, PUCRS - [francisco.kern@pucrs.com.br](mailto:francisco.kern@pucrs.com.br)

### Resumo

O presente artigo foi extraído da Dissertação de Mestrado que aborda a temática da violência doméstica contra a criança e o adolescente percebida pelos profissionais de duas escolas da rede pública municipal do Município de São Leopoldo, RS, no período de 2008 a 2009 e teve como sujeitos professores, supervisores, diretores, zelador e secretário de escola, das escolas pesquisadas. O objetivo do estudo se propôs a analisar como as escolas municipais trabalham a questão da identificação, prevenção e enfrentamento da violência doméstica contra a criança e adolescente, com o propósito de subsidiar estratégias para o combate deste fenômeno ou para o aprimoramento de iniciativas que já tenham sido adotadas. Os principais resultados encontrados neste estudo são: os profissionais da educação conseguem identificar quando uma criança e/ou adolescente sofre VDCA<sup>1</sup>, pelo comportamento apresentado e os sinais físicos; e a escola não está articulada com a rede de atendimento a criança e/ou adolescente. Embora revele sentir-se parte da rede, na prática cotidiana não trabalha com a rede. Desvelaram-se também nesse estudo, cargas horárias excessivas desses profissionais, salários que não satisfazem as necessidades básicas e, conseqüentemente o adoecimento emocional destes profissionais.

**Palavras-chave:** educação, violência doméstica, criança e adolescente.

### INTRODUÇÃO

Enquanto a violência nas ruas tem sido cenário de muitas discussões e presença intensa da mídia com consideráveis destaques, imagens divulgadas e transmitidas exaustivamente, a violência dentro da estrutura familiar ainda se mantém sob o manto do silêncio, pelo mito de que toda a família é amorosa e protetora, não sendo capaz de maltratar seus próprios membros.

A violência doméstica reveste-se de grande complexidade e é difícil de ser quantificada, pois é praticada no seio familiar por pessoas que têm com a criança uma relação de afetividade, responsabilidade e/ou consangüinidade. Muitas vezes, é no contexto escolar que as representações da VDCA começam a ter visibilidade.

Algumas intercorrências escolares, tais como: agressividade, distúrbios de aprendizagem, evasão escolar, insegurança, comportamento inadequado para idade, ausências freqüentes, baixo rendimento, falta de atenção, falta de concentração e comportamentos como agressividade, passividade, apatia e choro, fugas de casa, comportamento herotizado, masturbação e interesses por assuntos sexuais, podem ser indicadores significativos de violência doméstica.

A escola é espaço de grande importância no combate à violência contra a criança e o adolescente. As manifestações identificadas precocemente fazem toda diferença para interromper o sofrimento. Kramer (2003) explicam que na maioria das vezes a escola é o único lugar que a criança tem para receber

<sup>1</sup> Violência Doméstica contra a Criança e o Adolescente.





atenção e ser ouvida. É neste local que elas esperam encontrar apoio, acolhimento e encaminhamento a órgãos competentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA atribui à escola a função de zelar pela proteção das crianças e dos adolescentes. O texto dos artigos 13, 56 e 245, versam sobre a responsabilização dos profissionais que atuam junto às crianças esperando-se, assim, que a escola seja uma expressiva fonte de prevenção e enfrentamento a violência contra a criança e o adolescente e, especialmente a VDCA.

Diante disso, este estudo partiu do princípio da imprescindibilidade do envolvimento da escola no que tange a temática da VDCA, por entender que a escola é o local em que as crianças e os adolescentes permanecem um período diário considerável, proporcionando a possibilidade de uma relação de afetividade e de confiança.

É no interior da escola, no cotidiano dos alunos e de suas famílias que se configuram as diferentes expressões da questão social, como desemprego, subemprego, trabalho infanto-juvenil, baixa renda, fome, desnutrição, problemas de saúde, habitações inadequadas, drogas, pais negligentes, violência doméstica, pobreza, desigualdade social, exclusão social, entre outras. Neste sentido, a pesquisadora direciona o foco de estudos sobre a percepção dos profissionais da educação que *a priori* tem ou deveriam ter sobre a temática da VDCA e seus desdobramentos, enfrentamento e ações estratégicas de prevenção do fenômeno.

Desse modo, para apresentar o estudo realizado, organizou-se este trabalho primeiramente expondo os principais elementos da metodologia, na seqüência apresenta-se a sistematização dos achados e para finalizar, apresentam-se algumas considerações com base em referencial teórico e pelos resultados da pesquisa com objetivo de pontuar sugestões e reflexões.

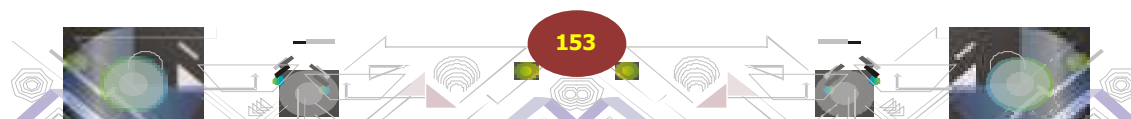
## **1. BASE METODOLÓGICA DO ESTUDO.**

Optou-se pela Pesquisa de Campo com princípios qualitativos, pelo fato de compreender que os sujeitos estudados constituem e são constituídos de valores e significados, que não podem ser medidos somente enquanto dados quantitativos.

Baseado nestes pressupostos, este estudo é guiado pelo método científico do materialismo-dialético-histórico. Entendendo-se que para compreender um fenômeno deve-se buscar a sua essência, investigar criteriosamente para se obter a totalidade, uma totalidade compreendida no movimento histórico e dialético. Isso significa adentrar numa realidade e numa totalidade que, por estar em movimento, são provisórias. Portanto, sua apreensão é sempre parcial. Consideram-se elementos centrais a serem observados no processo de reflexão, construídos sob a perspectiva de uma concepção dialética de mundo: a totalidade, o processo histórico e o permanente movimento.

A pesquisa de campo, através da amostragem intencional, ocorreu em duas escolas da rede pública municipal de São Leopoldo<sup>2</sup>, as quais se localizam em regiões geográficas diferentes, uma na periferia, local que apresenta sérios problemas de violência e drogas na comunidade. A outra escola localiza-se num

<sup>2</sup> Localizada no Vale do Rio dos Sinos, a cerca de 30 km da capital Porto Alegre.



ponto mais estruturado da cidade, localizada em um bairro nobre da cidade, diferenciando-se, portanto, da maioria das outras escolas do município.

O grupo de sujeitos pesquisados foi constituído por (04) professores, (02) diretores, (02) supervisores, (01) zelador, (01) secretário de escola, perfazendo um total de (10) sujeitos entrevistados. Além dos supervisores, diretores e professores outros sujeitos que se fazem presente junto às crianças/alunos tais como: o secretário de escola e o zelador foram ouvidos, por entendermos que também são educadores e que precisam ter voz no processo educacional.

Para a garantia do anonimato, os sujeitos entrevistados foram identificados com siglas e números, optando-se pela seguinte legenda: diretores (DT); supervisores (SP); professores (PF); zelador (SG); secretário de escola (SE). A escolha dos professores teve como critério as séries que atuam: (02) professores das séries iniciais (1ª ou 2ª séries) e (02) professores das séries finais (7ª ou 8ª séries) do Ensino Fundamental, obedecendo ainda um segundo critério: ter concluído estágio probatório. Seguiu-se o critério da conclusão do estágio probatório para o secretário de escola e também para o zelador.

Para a realização do estudo utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada como técnica fundamental de coleta, com base em quatro roteiros. Este tipo de entrevista ampliou as possibilidades de se discorrer acerca do tema abordado. Após a coleta dos dados o material foi submetido à *análise textual discursiva ATD* a partir de Moraes (2007). Esse tipo de análise “não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados”. (p 11).

A partir da sistematização do processo de categorização das falas dos sujeitos participantes deste estudo, chegou-se a cinco categorias finais: violência; sensibilidade do reconhecimento e identificação da VDCA; vitimização dos professores; sofrimento dos professores e rede de apoio. Assim, o item seguinte objetiva demonstrar o movimento dos sujeitos pesquisados com relação ao fenômeno da VDCA.

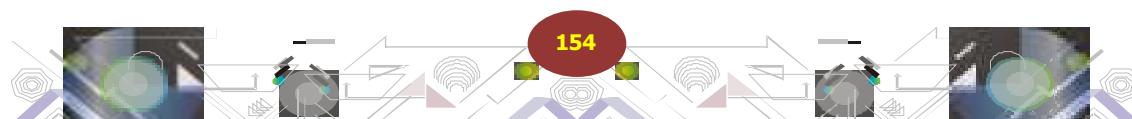
## 2. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA, UM NOVO DESAFIO PARA AS ESCOLAS.

Sobre a categoria violência os pesquisados possuem as seguintes compreensões sobre o fenômeno:

*Violência para mim não é só a física, é a violência verbal, as brigas os desentendimentos. Então, eu não vejo como uma coisa que possa se observar só fisicamente, moralmente eu acredito que existam muitas formas de violência. (PF 01)*

*Eu acho que é toda a forma de agressão, seja ela direta ou indireta, porque tem também a violência velada né, ao invés de agredir fisicamente às vezes tu agride muito mais pela palavra e acho que isso é coisa que dentro da nossa profissão tem que tomar o maior cuidado porque o professor ele tanto pode construir como pode destruir. (DT 01)*

*Violência eu acho que é uma coisa que vem de família já é principalmente no contexto atual, o nível de estresse que a gente vive o desemprego isso tudo gera violência. Isso vem da casa deles no meio que eles vivem ali, sem dinheiro, muitos deles vivem sem comida, a merenda da escola é a comida deles. A maioria vem das drogas, isso tudo contribui para essa violência aí né. (SE 01)*



As diversas compreensões expressadas pelos profissionais da educação sobre o que consideram violência estão de acordo com as definições dos autores Malta (2002), Azevedo e Guerra (2007) e Faleiros e Faleiros (2009). Daí a importância do envolvimento da escola, dos seus professores, supervisores, diretores, dos secretários de escola e dos auxiliares de serviços gerais, nas discussões da temática da violência.

Os profissionais da educação desvendam a categoria central deste estudo, revelando a sensibilidade no reconhecimento e na identificação quando um aluno está sendo vítima de violência. A maioria dos profissionais afirmam que sabem identificar:

Primeiro fisicamente pelo que se apresenta, a criança chega toda marcada, toda machucada isso é visível, e às vezes ela não chega assim, mas ela sofre outras violências, até a sexual, a gente repara na atitude dele, ele era de um jeito e aí ele começa a ter uma alteração no comportamento, uma timidez ou uma agressividade, que é uma maneira dele dizer que precisa de ajuda. (PF 03)

Muitas vezes a gente consegue naquele convívio com a criança. A gente nota nela, sintomas diferenciados, às vezes aquela criança que é retraída, ela tem dificuldade de relacionamento. Normalmente a criança que sofre violência, ela agride os outros fisicamente, ou verbalmente em sala de aula, porque em algum lugar ela tem que exteriorizar essa vivência dela em família, ou seja, no grupo que for. Em algum momento ela vai exteriorizar. (DT 01)

Malta (2002) expõe a importância de identificar situações concretas ou de suspeitas de violência e, além disso, efetuar a denúncia estas, são ações essenciais para todos que lidam com crianças e adolescentes e complementa: "além disso, é fundamental que todos atuem também na prevenção de novos casos, buscando detectar sinais de risco nas famílias com as quais têm contato, interferindo antes que a violência se instale". (p.81)

Não basta reconhecer, constatar ou identificar é preciso agir. Azevedo (2007) expõe três compromissos básicos de um profissional. É preciso, em primeiro momento, acreditar na palavra da criança; segundo, proteger a vida dela e, terceiro, ter compromisso com ela. Ou seja, se não se pode assegurar ao mesmo tempo a salvaguarda da criança e a reestruturação da família, deve-se escolher a proteção da criança.

O enfrentamento à violência doméstica exige um trabalho interdisciplinar, estendido à família e não só às crianças e os adolescentes vitimados. O problema envolve a falta de uma discussão ampla do assunto na sociedade. A violência doméstica contra crianças e adolescentes, conforme explica Azevedo e Guerra (2007) é como uma "doença silenciosa" que ocorre no ambiente doméstico, ou como se costuma dizer, no chamado lar. Sendo por isso necessário ir além do atendimento prestado depois que a "doença" está visível. Essa forma de intervenção após a violência ocorrida "[...] pode significar a tentativa ingloria de curar um câncer aplicando-lhe "band-aid". Mais ainda, pode significar o risco permanente de chegar sempre tarde demais para salvar a qualidade de vida da infância e/ou da adolescência". (p.08)

Neste sentido é importante saber como os profissionais da educação agem diante de uma situação concreta ou suspeita de violência. Observam nas falas dos entrevistados as suas ações. [...] faz o possível dentro da escola, mas a gente não pode se envolver diretamente porque é um problema familiar. [...] você diz que esta desconfiando, mas nunca tu podes afirmar, tem que dizer que só desconfia. (SP 02)

O estudo revela que a escola embora consiga identificar quando uma criança ou adolescente esteja sendo vítima de violência, demonstra receio no envolvimento com casos por entender que é um problema



familiar. A identificação ou diagnóstico do fenômeno da VDCA é uma das etapas do atendimento ou da intervenção e que pressupõe um trabalho com a presença de outros profissionais e não um trabalho isolado, apenas dos profissionais da escola, que se desdobram na tarefa de ouvir, compreender e mediar sozinhos, muitas vezes sem condições para isso. A VDCA é um fenômeno complexo e que requer um grande esforço coletivo de trabalho em rede, visando à eficiência das ações e o cessar da violência, a investigação dos acusados e a proteção das vítimas.

Nas ações básicas do diagnóstico faz-se necessário estabelecer os procedimentos básicos para um atendimento exitoso, pois qualquer erro de procedimento nessa etapa pode acarretar riscos de vida para a vítima. Importa salientar que há dois processos básicos de identificação/diagnóstico, não excludentes: a **sumária** em casos de emergência e a **aprofundada** através do diagnóstico multiprofissional. Para Azevedo e Guerra (2007), em ambos os processos a “pedra de toque” para a adoção do tipo de intervenção é a avaliação da gravidade do caso e conseqüentemente a probabilidade de risco. Em outras palavras

A terceira categoria desvelada neste estudo refere-se ao processo de vitimização do professor ao sofrer os impactos da violência. Por um lado, ele trabalha com a violência do aluno e por outro lado, ele se torna vítima desta violência:

Como o que aconteceu comigo, por exemplo, um bilhete que eu recebi de um aluno, dizendo professora desgraçada né, sem assinatura, mas tu sabes de quem é né, isso é um ato de violência. Ou, que nem com outra colega, não foi dito diretamente para ela, mas a aluna falou para uma colega, a professora é uma retardada. Isso é uma violência né, todos esses atos. [...] Eu sei que eu também não estou muito por dentro né, porque em primeiro lugar tu tens que trabalhar assim, muito para ganhar um salário bom, e, isso te desgasta muito, depois tem um mundaréu de trabalho, muito mais fora daqui do que dentro. (PF 02)

Na mesma escola a professora que afirmou ouvir “boatos”, que existe VDCA, mas que ela não sabe nada de concreto relatou o fato ocorrido em sala de aula. Afirmou que este é um exemplo de violência. A professora sentiu-se desrespeitada, ameaçada e humilhada. Ela expôs de forma objetiva seu ressentimento, se sente vítima. Neste sentido, questiona-se como a escola planeja suas ações pedagógicas para tratar questões que envolvem a violência?

Além da sobrecarga de trabalho os pesquisados também salientam o não investimento do poder público na qualificação ou capacitação destes profissionais. Os quais, para qualificarem-se ou aperfeiçoarem-se, precisam fazer por conta própria o que implica em dispor de recursos financeiros e que, conforme explicitado na fala acima, os professores estão com seus horários todos preenchidos em função da necessidade econômica. Visto que o salário não é suficiente para suprir as suas reais necessidades.

A sobrecarga de trabalho, aliada ao salário insuficiente, implica decisivamente na busca de qualificação. No dizer da professora a iniciativa para a qualificação referente à VDCA é buscada por conta própria. As capacitações oferecidas pelo gestor municipal são relacionadas ao pedagógico da escola.

Capacitação específica nesse sentido não. A gente quando busca alguma coisa, busca por iniciativa própria. Porque a gente tem formações, mas são assim, de caráter pedagógico do andamento da escola em si, mas não específica dessa temática, não. (DT 01)



Percebe-se a falta de poder aquisitivo dos profissionais da educação para qualificarem-se ou aperfeiçoarem-se. Nesse aspecto, é pertinente questionar: O não investimento do Estado para qualificar/aperfeiçoar os profissionais da educação, sendo um Estado mínimo para isso e máximo para o capital não é uma forma de violência? Como se pode observar, a forma como o Estado desenvolve o processo de racionalização está em relação direta com a necessidade do aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalho destes profissionais e suas tarefas.

Quando o direito é violado, diz-se que há a violência estrutural, característica do sistema socioeconômico. Os professores, supervisores, diretores e demais profissionais da área, no seu cotidiano, para sobreviverem são obrigados a cumprir jornadas de trabalho excessivas ou, incompatíveis com suas potencialidades físicas e emocionais. A supervisora também expõe sua angústia referente à sobrecarga de trabalho. Ao questionar se a escola se considera parte da rede de atendimento a criança e ao adolescente vítima de VDCA, responde que encontra dificuldades pela sobrecarga de trabalho que possui na escola: *"até pelo próprio tempo né porque a gente não tem, na tua escola tu tá cheio de coisas para fazer, e, tu não tens tempo [...]"* (SP 02)

Além da sobrecarga do corpo docente escolar, observa-se também sobrecarga e excesso de demandas no trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais da Secretaria Municipal de Educação:

O problema aí, é que é muita escola, muita criança e o trabalho então, são pilhas de papel esperando, então elas nos dizem, façam uma triagem bem triagem, porque nós temos que atender várias escolas [...]. (SP 02)

Percebe-se que os profissionais da educação sofrem violência estrutural, ou seja, são violentados pelo sistema. A violência estrutural segundo Minayo (1990), "é aquela que nasce no próprio sistema social, criando as desigualdades e suas conseqüências, como a fome, o desemprego, e todos os problemas sociais com que convive a classe trabalhadora". (p. 290)

A quarta categoria desvelada conecta-se a categoria anterior, se identifica o professor em sofrimento:

[...] a gente vê aqui e em outras escolas que eu trabalho muitos professores indo ao psiquiatra, tomando antidepressivo, com problemas que eu tenho, tireóide. Problema nas cordas vocais. Tá difícil, os professores estão adoecendo, com toda a certeza. E, assim, ficando desmotivados porque tu vens assim, cheio de idéias querendo planejando e nada atraindo. (PF 02)

Os professores sentem-se desmotivados e doentes. Há no relato da professora sentimentos de perda gradativa do gosto pela profissão. A falta de investimentos para o aperfeiçoamento, bem como os baixos salários, repercute na vida e atingindo a saúde destes profissionais.

Desse modo, percebem-se as inúmeras dificuldades que a instituição escolar vem enfrentando são diversos problemas que advêm da efetiva desorganização no mundo do trabalho. Nesse sentido, é preciso compreender como se organiza a sociedade capitalista numa perspectiva de totalidade. Para localizar o contexto em que vivem ou, sobrevivem os profissionais da educação, vitimados pela violência estrutural, busca-se Soares (2003) a qual discute a esfera social buscando os porquês da desordem mundial. Para ela, a precarização do trabalho ou como ela prefere chamar o "desastre social" é resultado das políticas de ajustes neoliberais, as quais "[...] se manifestam de modo mais intenso no chamado mundo do trabalho,



por intermédio do desemprego e da precarização das condições de trabalho, o que gera uma “exclusão” de setores antes incluídos”. (2003, p. 23)

Para avançar na qualidade do atendimento às crianças e os adolescentes vítimas de VDCA, a capacitação ou a formação continuada dos profissionais da educação torna-se primordial. Conforme afirma Libâneo,

[...] uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam currículos, introduzem-se novas tecnologias, modificam-se os comportamentos da infância e da juventude, acentuam-se os problemas sociais e econômicos. (2004. p. 227)

A quinta categoria foi desvelada ao enfocarmos a relevância do trabalho em rede. Este é imprescindível para a escola, para que haja medidas de atenção e proteção integral. Necessariamente precisa-se de ações coletivas, uma rede de serviços e programas sociais que trabalhe de forma articulada, para otimizar recursos. A articulação da escola com as outras instituições para o enfrentamento a violência ainda não se encontra fortalecida. Como se demonstra na fala a seguir:

*Como assim a rede? Tem bastante ONG dentro da escola, dentro da escola não, no bairro né. Fazer parte às vezes à gente faz, o que a gente não consegue é muito contato né, e até pelo próprio tempo, que a gente não tem. Na tua escola tu estás cheio de coisas para fazer, e, tu não tens tempo. (SP 02)*

A escola usa de alguns procedimentos tais como: telefonemas, relatórios, conversas em reuniões sobre questões mais pontuais e considera como sendo estratégias de mobilização da rede:

*Muitas vezes assim, é por telefone, até solicitando a presença de um órgão, através de relatórios então essas comunicações tem sido feitas em reuniões, no momento que tu está em reunião com outras redes, tu vai fazendo essas trocas né. (DT 01)*

Outro destaque importante é a busca de algumas entidades e clubes de serviços para atividades em parceria com a escola, como por exemplo, Lions Clube, Rotary, Amor Exigente, entre outros. Sendo citadas como contatos estratégicos de mobilização da rede.

*Quem tem nos procurado muito, é o Amor Exigente, que uma mãe faz parte. [...] Então assim, tu consegues bastante coisa quando tu começa a conversar com as pessoas, não precisa ficar atrelado só à secretaria de educação pode pegar essas ONGs o Rotary, os Lions pedir ajuda a eles [...] (SP 01)*

Observa-se que os contatos realizados pela escola e considerados como “estratégias” são com entidades que não possuem profissionais capacitados para trabalhar com a temática da violência contra a criança e o adolescente. Destaca-se que embora exista no município o Serviço Especializado no Combate e Enfrentamento à Violência, Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes – Sentinela, o mesmo não foi citado em nenhum momento pelos pesquisados.

O Serviço Sentinela atua nos eixos de prevenção e atendimento da Política de Garantia e Defesa dos Direitos das crianças e dos Adolescentes, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente. O fato das escolas não ter citado ou mencionado a existência do Serviço Sentinela, remete-nos a indagar



se estas escolas desconhecem a existência do Serviço Sentinela, ou, não consideram importante ter o mesmo na sua rede de contatos? As duas suposições são preocupantes, visto que o Sentinela é de suma importância para as crianças e adolescentes vítimas de violência. Nesse sentido, entende-se que a ausência do Sentinela na fala dos sujeitos pesquisados é porque não há “conversas” entre estas duas instituições que trabalham/atendem crianças e adolescentes. Isso revela que na verdade a construção de um trabalho em rede no município de São Leopoldo ainda não se concretizou.

Destaca-se, ainda, como algo fundamental no estudo realizado, saber se a temática da VDCA está inclusa no projeto político pedagógico da escola por entender que o projeto político pedagógico é um instrumento com as definições da relação da escola com a comunidade escolar atendida, explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para quem vai fazer e como vai fazer.

E, assim, descobriu-se que os projetos políticos pedagógicos das escolas não explicitam as discussões em torno da VDCA. Como se observa nas falas:

*Assim escrito ali não, mas a gente tem ações, tem os projetos da escola. (SP 02)*

*[...] Não está assim, explicitada no projeto político pedagógico, mas é trabalhado dentro de um projeto de consciência cidadã. (DT 01)*

*[...] não tá explícito, mas nas entrelinhas naquilo que se trabalham palestras com conversas, até no dia a dia, como tu trata esse pai, como tu vê essa família de certa forma é trabalhado né. (PF 04)*

A articulação entre projeto político pedagógico e as ações desenvolvidas pela escola podem fazer toda a diferença na questão do enfrentamento e a prevenção a VDCA. O projeto político pedagógico mostra a visão macro do que a escola pretende ou idealiza fazer.

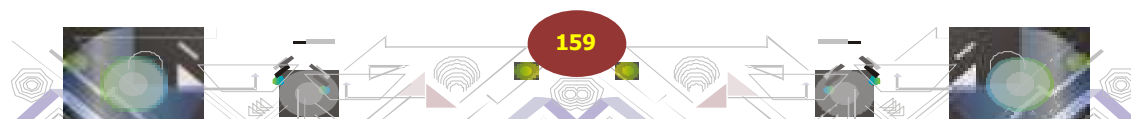
Incluir a temática da VDCA de forma objetiva e explícita no projeto político pedagógico escolar é uma maneira de comprometimento da escola com a temática e conseqüentemente à proteção das crianças e dos adolescentes. Libâneo (2004) expõe algumas concepções de organização curricular, e, dentre as concepções citadas pelo autor elege-se aqui o currículo sociocrítico (histórico social) por que se entende que a prevenção e o enfrentamento a VDCA devem ser de maneira dialética.

Ao que segue referente à prática da escola especificamente no que tange suas maiores dificuldades, observa-se que de forma unânime os profissionais da educação ressaltam a ausência ou não participação das famílias na escola.

*O não comparecimento das famílias, se tu fizeres uma reunião aparecem dois três pais de cada turma. Às vezes até se tu chamar individualmente um pai, não é todos né, não vamos generalizar, mas a maioria mesmo não vem. A gente já fez reunião com várias opções, fez de dia fez de noite, sábado de manhã [...] não consegue trazer toda a comunidade. (SP 02)*

A Declaração de Salamanca<sup>3</sup> (1994), por exemplo, diz em suas diretrizes de ações nos níveis nacionais, que para alcançar uma educação de sucesso é preciso a participação familiar. Atingir tal objetivo, “[...] exige, também a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias, bem como o apoio do grande público.” (p. 37). Embora seja reconhecida a

<sup>3</sup> Documento aprovado em Conferência das Nações Unidas em 1994, na Espanha, que, entre outras coisas, recontextualiza o papel da Educação Especial dentro da plataforma lançada na Tailândia, na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos.



importância da participação dos pais/mães nos processos educativos dos alunos, contudo nem sempre este reconhecimento conduz a facilitação de sua participação na escola.

É de se convir que a escola precise trazer para dentro dela a participação da família. Com certeza, o corpo docente sente esta necessidade, reivindica a presença dos pais/mães, mas não estão encontrando um caminho eficaz que possibilite esta participação. Nesta perspectiva, Pedro Demo (1999) cita como exemplo o planejamento participativo, ou seja, onde a comunidade é convidada a participar do planejamento e não para comparecer apenas quando é chamada, solicitada ou requerida pelo solicitado porque “[...] isso facilmente recairia no imobilismo, até mesmo porque o fenômeno da participação não acontece de graça”. (p. 21)

A escola precisa parar, refletir, analisar e planejar, pois trazer a família para dentro da escola promove em todos o sentido da responsabilidade e do cuidado de um bem que é de todos. A participação da família auxilia para que a escola caminhe na direção de cumprir com sua missão e persiga os seus diferentes objetivos.

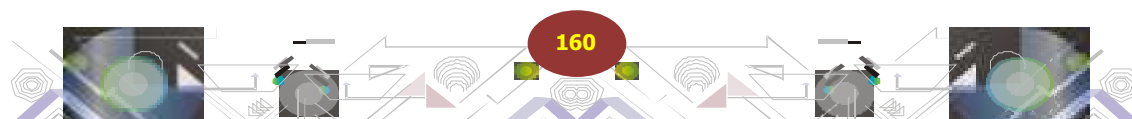
A participação dos pais/mães na escola, bem como os caminhos que a escola deve trilhar para garantir esta conquista, assim como formas de proporcionar as crianças e os adolescentes à garantia de uma vida sem a presença de violência é um processo em construção.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como resultado desta pesquisa, podemos elencar as seguintes considerações: os profissionais das escolas pesquisadas conseguem identificar quando uma criança e/ou adolescente sofre VDCA pelo comportamento apresentado e os sinais físicos. Esse achado também está relatado na fala do secretário de escola, o qual observa que as crianças e/ou adolescente o procuram para contar sobre as situações de violência ocorrida no ambiente doméstico. A riqueza na fala deste sujeito pesquisado revela sua compreensão frente a problemas que envolvem o cotidiano dos alunos e suas famílias, ou seja, as expressões da questão social, como as drogas, a exploração sexual, o trabalho infantil, entre outros problemas. Com isso, revela-se que zeladores, vigias, merendeiras e secretários de escola também são educadores e precisam ter voz no processo educacional.

A escola e as demais instituições que trabalham com crianças e adolescentes precisam compreender a importância e o significado do trabalho em rede. É necessário e urgente fortalecer relações democráticas, participativas e integradas, propiciando um intercâmbio de comunicação entre as diferentes instituições que trabalham com crianças e adolescentes, em especial as escolas. Além disso, se deve capacitar os profissionais para que compreendam e saibam trabalhar de forma competente as questões que envolvem a violência contra a criança e o adolescente.

Para que a escola se torne realmente local privilegiado de proteção às crianças e adolescentes é preciso à participação consciente e responsável de todos os atores sociais que permeiam o cenário educacional: gestores professores, familiares entre outros segmentos da comunidade. Sabe-se historicamente que as escolas públicas enfrentam muitas dificuldades que as limitam até mesmo no fazer pedagógico. Desvelaram-se ainda no estudo, cargas horárias excessivas, salários que não satisfazem as





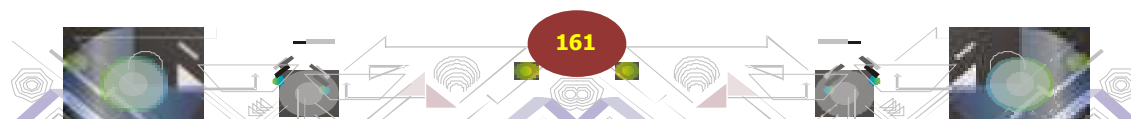
necessidades básicas e, conseqüentemente o adoecimento emocional destes profissionais. Falando especificamente do professor, sua liberdade de ação por muitas vezes se manteve ou se mantém no interior da sala de aula. Essa realidade na verdade limita e até mesmo impede o desenvolvimento de ações coletivas compromissadas com o cuidado individualizado que cada aluno requer e em especial aos alunos que sofrem violência doméstica. A construção de uma escola que protege, exige mudanças nessa cultura e nas práticas educacionais.

Tais dificuldades constatadas e evidenciadas na fala dos pesquisados, no sentido de efetuar os procedimentos de acordo com o ECA, poderão ser eliminadas por meio da convicção de que a escola precisa mudar, da vontade política de promover mudanças e da construção de novos relacionamentos no contexto educacional, levando em conta o processo de desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social de cada criança e cada adolescente. O processo de mudança implica colocar a temática da VDCA na "agenda do dia da escola". O ponto decisivo de início é a inclusão da temática no projeto político pedagógico da escola. O projeto político pedagógico é o instrumento teórico metodológico definidor das relações da escola com a comunidade. Nele são explicitado o que vai ser feito, como vai fazer, porque vai fazer, para quem vai fazer e com quem se vai fazer.

A (re) construção do projeto político pedagógico requer reflexão na organização de ações com a participação de todos: professores, zeladores, vigias, secretário, pais e alunos, ou seja, deve ser um processo coletivo. Não deve ser um projeto definitivo, fechado, deve ser aberto para um planejamento participativo e que possa ser aperfeiçoado durante a caminhada. Não resta dúvida de que o combate eficaz a violência doméstica contra crianças e adolescentes dependem de ações compartilhadas por muitos profissionais, das mais diversas áreas do conhecimento e das diversas instituições existentes no município.

Outro aspecto sugestivo a ser pensado com urgência para o município de São Leopoldo é a inclusão do profissional de Serviço Social no quadro de funcionários da educação, como já vem acontecendo em muitos municípios do estado e país. Essa é uma decisão política extremamente importante a ser tomada pelo gestor municipal em conjunto com os gestores da educação. Como expressou o relato dos sujeitos pesquisados: professores, supervisores e diretores se desdobram na tarefa de ouvir, compreender e mediar mesmo que muitas vezes sem condições para isso. A escola se vê atravessada por uma série de fenômenos que, embora não sejam novos ou estranhos ao universo da educação, na contemporaneidade, se manifestam de forma muito mais intensa e complexa: a exploração sexual comercial; a gravidez na adolescência; o trabalho infantil; a precarização do trabalho dos profissionais da educação; a precária situação das famílias dos alunos em especial na luta pela sobrevivência no mundo do trabalho; a ampliação das modalidades e a precoce utilização das drogas pelos alunos; a perda de atrativo pela educação como forma de ascensão social e econômica; violência doméstica, estas são algumas das muitas expressões da questão social. O Serviço Social tem uma grande contribuição a dar nessas questões.

A presença do assistente social no campo da educação escolar não se sobrepõe ao trabalho prestado pelos profissionais da educação. É uma prática interventiva que se diferencia, teórica e tecnicamente, da prática desempenhada pelos profissionais da educação. Os assistentes sociais trabalham com pesquisas e projetos que favorecem o conhecimento do modo de vida e de trabalho dos segmentos populacionais, possibilitando, assim, conhecer a realidade e as expressões da questão social que estes



sujeitos vivenciam. Daí a importância e a possibilidade deste profissional auxiliar para que ocorra a participação das famílias na escola.

Através desse reconstruir, acredita-se que a ação possa contribuir para fortalecer, ainda que seja no seu pequeno âmbito, uma tendência ontologicamente humanizadora, na qual crianças e adolescentes sejam tratados como sujeitos na condução de suas histórias e com isso tenham uma nova história para contar futuramente. Uma história de respeito, livre de qualquer tipo de violência. Freire (1996) didaticamente explica que pensar desta forma "significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável".

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. Infância e Violência Doméstica. IN. Módulo 1 A/B, **Pondo os Pingos nos Is**. Telecurso de Especialização em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes - LACRI – IPUSP. São Paulo, 2007.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei 8.069 de 13/07/90.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. **Relatório de Auditoria. Programa de Combate ao Abuso e a Exploração sexual de Crianças e Adolescentes. Serviço de Proteção Socioassistencial às Crianças e aos Adolescentes Vítimas de Violência, Abuso e Exploração Sexual**. Brasília, 2004. (Documento impresso).

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. – 4. Ed. – São Paulo, Cortez, 1999.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **A Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 1ª Edição, maio de 2006. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154588por.pdf>. Acesso em 23 de outubro de 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **Infância educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MALTA, Sílvia Barreto. **Violência na família: uma matriz da violência na sociedade**. Estado de Alagoas, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. "A violência na adolescência: Um problema de saúde pública". IN: **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro: 6 (3), jul-set/1990.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 224 p.

SALAMANCA, Declaração de. **Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais**. Editada pela UNESCO, 1994.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.



## **PRÁTICAS SÓCIOEDUCATIVAS EM NOVO HAMBURGO/RS: CENÁRIOS E CONCEITOS**

Dinora Tereza Zucchetti - Universidade Feevale - dinora@feevale.br

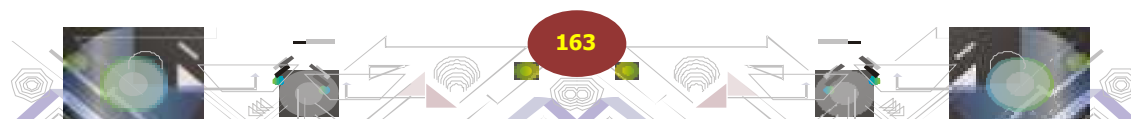
### **Resumo:**

O texto, na forma de um ensaio, pretende uma visão panorâmica sobre ações que reafirmam que a educação de crianças e jovens pobres, do ponto de vista socioeconômico, tem sido realizada em vários espaços/tempos e não somente em instituições escolares. Há décadas, outros equipamentos sociais têm servido de apoio à educação de determinados segmentos da população e, em alguns casos (mesmo que ferindo as legislações brasileiras) apresentam-se prioritários relativamente à escola. Estas experiências, atualmente, vêm sendo nomeadas, genericamente, de educação no campo social e referem-se às práticas que ocorrem fora do âmbito da escola regular e promovem, via de regra, atividades educativas, de promoção social e cidadania. De práticas meramente assistencialistas e/ou assistenciais passam a apresentar matizes educativas, entretanto, sem caráter universal se direcionam a sujeitos em situação de desvantagens em planos diversos (econômico, social, educativo, entre outros), mantendo-se compensatória. As mudanças anunciadas são verificáveis através da ação prática, mas também a partir de análise documental. Dentre os documentos a Política Nacional de Bem-Estar do Menor - PNBEM, da extinta Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM, criada em 1964, e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, de 1989, por meio das quais busca-se compreender a implantação, nos idos de 1970 e, a presença atual dos chamados projetos sócioeducativos, em Novo Hamburgo/RS. A cidade é uma das pioneiras em oferecer atenção às crianças da periferia urbana, através dos Centros de Bem Estar do Menor - CEBEMs, posteriormente nomeados de Apoio Sócioeducativos - ASEMAs e é a "prevenção à marginalidade" o fio condutor que serve de amparo a tais ações. A formação do futuro trabalhador para o setor coureiro calçadista, a prevenção ao trabalho infantil e, a cultura como recurso insurgem, em diferentes momentos históricos, como os fundamentos para tais práticas. Considerando-se também as pesquisas realizadas pela autora, na área da formação de educadores sociais, o resgate sócio-histórico de práticas sócioeducativas permite, não somente compreender os percursos e os conceitos que sustentam práticas de educação não escolar, bem como através delas identificar diferentes momentos sócio-político-econômicos, da cidade.

**Palavras-chave:** políticas públicas, educação não escolar, sócioeducativos, juventude.

São da década de 70 os primeiros relatos de ações sócioeducativas realizadas em alguns poucos municípios brasileiros, capitaneadas pela extinta Fundação Nacional do Bem Estar do Menor - FUNABEM. Os então chamados 'CEBEMs', no âmbito da administração municipal, eram a expressão, na prática, do conceito de "prevenção à marginalidade" prevista pelo Plano Nacional de Bem Estar do Menor. Oferecidos como alternativa de atenção assistencial às crianças pobres, com idade entre 07 a 12 anos, cujas mães comprovassem situação de trabalho ampliava-se, à época, a ação das antigas creches - hoje denominadas de Educação Infantil e afetas ao Ministério de Educação e Cultura - que encerravam a atenção às crianças, aos 4 e/ou 5 anos de idade, em turnos de 8 a 10 horas/dia. A partir desta idade crianças ficavam sem proteção institucional no contra turno escolar ou, sequer frequentavam a escola, na Educação Infantil, em tempos em que o acesso à escolarização fundamental não era universal. É de 68% o percentual de matrículas líquidas no Ensino Fundamental brasileiro, na década de 80, afirmam Rigotto e Souza (2005)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Segundo os autores a taxa de matrícula líquida é o resultado da divisão do total de crianças na faixa etária de 7 a 14 anos no ensino fundamental, pela população total dessa mesma faixa de idade.



Novo Hamburgo/RS, consonante com o Plano Nacional de Bem Estar do Menor e, posteriormente, com a Legião Brasileira de Assistência Social - LBA investiu, na década de 80, em Extraclasse – nova nomenclatura em substituição aos CEBEMs, dos anos 70. Afetos à Secretaria da Saúde e Ação Social (nomenclatura utilizada à época), da Prefeitura Municipal, priorizam o trabalho formal materno e a prevenção à marginalidade de meninos e meninas moradoras da crescente periferia urbana<sup>2</sup>. As práticas desenvolvidas por recreacionistas (função em extinção no quadro do município) aconteciam no turno alternado à escola, por isso a denominação extraclasse.

Mais adiante, a partir de 1990, os Extraclasse passam a ser nomeados Núcleos de Apoio Sócio Educativo em Meio Aberto – ASEMAs, ainda afetos à Prefeitura Municipal. No entanto, possuem como nova orientação o direito da criança em receber atenção/assistência, em turno integral, isto é, tem reforçada a sua proposta de complementariedade à escola, lugar prioritário de atenção à infância. Soma-se a esta concepção a situação econômica do setor couro calçado, dos anos 80; com índices crescentes de desemprego não é mais a condição de trabalho da mãe a centralidade da prática sócioeducativa e sim a noção de direito da criança e do adolescente, conforme o regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em 1989. A concepção de direito passa a constituir o eixo estruturante de novas formas de pensar a infância pobre, do ponto de vista sócioeconômico, e a atenção a ela dispensada.

Ainda em 90, os Núcleos passam a atender adolescentes estendendo o limite de atenção para até os 15 anos de idade. Hoje, alguns programas na cidade recebem jovens de até 18 anos e, a exemplo do ProJovem, atualmente são oferecidos projetos que contemplam sujeitos com até 24 anos.

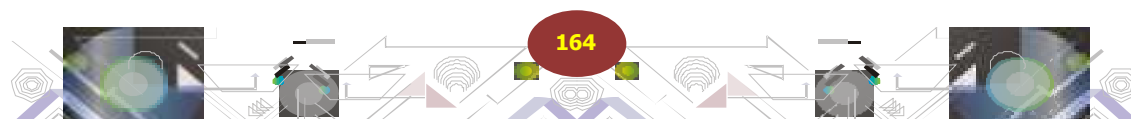
Mas afinal, do que falamos quando nomeamos um serviço<sup>3</sup>, uma ação ou projeto como sendo de caráter sócioeducativo? Segundo Carvalho e Azevedo (2004, p. 1) trata-se de atividades complementares a escola que conjugam educação e proteção social, constituindo-se em “ações que fazem da educação para o convívio em sociedade e para o exercício da cidadania uma estratégia de proteção à infância e à juventude”. Entendemos, outro sim, que estas práticas habitam um campo teórico que tem sido denominado de educação não-escolar lugar que, segundo Haddad (2009, p. 370) é constituído por “todas aquelas práticas educativas formais ou não formais desenvolvidas fora do contexto da escola e que estão voltadas principalmente para a formação política e cidadã e no atendimento das necessidades de natureza econômica, socioambiental e cultural”.

As necessidades, referidas por Haddad (op. Cit) requer, indubitavelmente, situar a crise na sociedade salarial<sup>4</sup> que, embora, há muito venha assolando a sociedade brasileira, tem se tornado ainda mais perversa nos últimos anos – mesmo que indicadores oficiais já apontem para a diminuição nos níveis de pobreza, no sentido de uma “generalizada melhora social no Brasil” (BRASIL, 2010, p. 3).

<sup>2</sup> Nos anos 70 Novo Hamburgo se consolidava num importante centro industrial juntamente com outros municípios como Porto Alegre, São Leopoldo, Canoas. Isto significou uma importante expansão urbana na Região Metropolitana de Porto Alegre – RMPA que na década de 40 concentrava 12% do conglomerado urbano do estado do Rio Grande do Sul e que passa para 23% na década de 70, 29% na de 80 e 33% em 1991. Considerando-se, que no início da década de 80 a recessão econômica abate em especial as regiões mais desenvolvidas, do ponto de vista industrial, as camadas de menor renda da RMPA vão se concentrar nas imediações de cidades como Novo Hamburgo e São Leopoldo (BARCELLOS, 2004).

<sup>3</sup> Forma como é qualificado o ProJovem, no sítio do Governo Federal.

<sup>4</sup> É importante registrar que quando da emergência destas ações, no Brasil, (cuja origem reporta a década de 1970) vivia-se a expansão da produção capitalista e os antigos CEBEMs surgiram para ‘atender’ crianças cujas mães trabalhavam no setor industrial e ao mesmo tempo formar os futuros trabalhadores das fábricas já que, em boa medida, atividades associadas ao trabalho (por exemplo, costurar calçados e bolas, no setor couro calçado) era o mote do atendimento. Isto também é reflexo de uma sociedade salarial não necessariamente em crise, mas, como sintoma ‘crítico’ (MORIN, 2010) inerente ao próprio capitalismo.



É em Robert Castel, em sua célebre obra 'As metamorfoses da questão social – uma crônica do salário' (1998), que buscamos compreender os efeitos da passagem de uma sociedade salarial moderna e suas práticas de proteção e de integração para sociedades ameaçadas pela fratura social, ocasionada pela precarização, vulnerabilidade, exclusão, segregação, desfiliação de sujeitos sociais, o que advém deste modelo de sociedade. Segundo Castel:

[...] a presença, aparentemente cada vez mais insistente, de indivíduos colocados na situação de flutuação na estrutura social e que povoam seus interstícios sem encontrar aí um lugar designado. Silhuetas incertas, à margem do trabalho e nas fronteiras nas formas de trocas socialmente consagradas – desempregados por períodos longos, moradores dos subúrbios pobres, beneficiários da renda mínima de inserção, vítimas das readaptações industriais, jovens à procura de emprego e que passam de estágio a estágio, de pequeno trabalho à ocupação provisória... (....) evidenciam sobre tudo as relações existentes entre a precariedade econômica e a instabilidade social. (op. cit., p. 23 e 25).

Por sua vez, das crises da sociedade salarial e da social democracia surgem, conseqüentemente, transformações no Estado e suas atribuições. Segundo Boaventura de Souza Santos (2008) estes fenômenos fazem emergir, entre outras conseqüências, novos atores para o modelo de regulação das populações. Neste sentido, o Estado, o mercado e a comunidade, através do chamado Terceiro Setor, conjuntamente, são os agentes de regulação social que, com base na dialética da regulação/emancipação, passam a produzir nas práticas sociais um conjunto de ações cuja intencionalidade ora fomentam a autonomia, a inclusão e/ou a desigualdade, a exclusão de sujeitos sociais.

A luz do que fica dito, parece evidente o fracasso do modelo ocidental de modernidade capitalista na gestão controlada da desigualdade através de integração pelo trabalho assente na política de pleno emprego e nas políticas redistributivas do Estado-providência. (op. cit., p. 291).

Entretanto, na sociedade brasileira, o trabalho (não necessariamente na sua modalidade de emprego) permanece como importante agente de integração social, se não seu principal articulador. Assim, no contexto da globalização e dos sistemas de desigualdade e de exclusão, conceitos trabalhados por Santos (op. Cit), a questão do trabalho permanece central. Diante da crise do emprego, reflexo das transformações deste modelo de produção, o trabalho e as relações que dele advém passam a demonstrar a precarização da relação capital/trabalho, o que segundo Santos (op. cit.) produz o trabalho enquanto integração subordinada.

Isto reforça a tese que o trabalho/emprego na sociedade atual é excludente, quer seja no seu sentido de falta, por exemplo, para os desempregados e precarizado, na maioria das vezes, em especial entre os trabalhadores de baixa qualificação. No entanto, o trabalho é colocado, por sua vez, como um forte agente de integração de sujeitos excluídos (do próprio trabalho). Nas políticas sociais, é através de projetos sócio/assistenciais governamentais e não governamentais – que buscam na formação profissional, em nível básico; no trabalho artesanal de produção; e/ou de caráter terapêutico/pedagógico – formas de (re)inserção de sujeitos sociais sem trabalho, no seu sentido de emprego assalariado, o que se demonstra em conformidade com Santos.

É a integração pelo trabalho que fundamenta as políticas redistributivas através das quais se procura minorar as desigualdades mais chocantes geradas por vulnerabilidades que ocorrem quase sempre ligadas ao trabalho (doença, acidente, velhice). (op. cit. p. 297).



É o trabalho em seu sentido *lato*, cuja centralidade para a vida humana tem sido difícil desfazer que, em geral, produz-se a base para as políticas públicas de formação de jovens. Não raro atribui-se a formação profissional e/ou a ocupação do tempo livre, através de atividades laborais, a possibilidade de intervir preventivamente na formação da juventude, especialmente aquela de nível socioeconômico mais desfavorecido<sup>5</sup>.

Neste sentido é que projetos sociais, de caráter compensatório, têm servido para que jovens e os próprios educadores (em geral, também, jovens) se inseriram socialmente. O ProJovem, por exemplo, é apresentado como um “serviço sócio educativo” organizado a partir de três eixos estruturantes: o mundo do trabalho, a participação cidadã e a convivência social, cujas atividades são desenvolvidas no turno contrário a escola.

A partir da compreensão de que a categoria juventude é heterogênea, - conforme afirmam alguns estudiosos, entre eles, Marília Spósito (USP) e Pedro Carrano (UFFJ) - tomamos como referencia para identificar os jovens afetos aos sócioeducativos, mais a sua faixa etária do que outros elementos identitários<sup>6</sup>. Neste sentido, ainda que parcialmente, é possível afirmar que as políticas sociais, no caso brasileiro, em especial àquelas gestadas na última década e, de forma mais presente no Governo Lula, parecem considerar a complexidade da realidade social como altamente vulnerabilizadora para determinados grupos sociais, entre eles os jovens<sup>7</sup>. Os programas Bolsa Família e o ProJovem, do Ministério de Desenvolvimento Social, merecem destaque como ações de proteção integrada e de inserção de jovens em projetos sociais. Nesta mesma perspectiva surge o Programa Mais Educação, do Ministério da Educação, que também têm na prática sócioeducativa a ampliação do espaço/tempo da escola para determinadas crianças e jovens.

Entretanto, independentemente desta nova conjuntura e desde a dimensão da política pública, vimos às ações sócioeducativas deslizarem, inicialmente, do trabalho infantil para a produção do sujeito trabalhador e, mais recentemente da ocupação e/ou do ócio, consentido, como prática de formação e de socialização.

Neste sentido assumimos, desde a academia, a problematização desta nova apresentação dos projetos que, como sugere Skliar (2003), trata-se de uma nova forma de possuir este ‘outro’ da educação, o que passa a ser imperioso para as instituições escolares e não escolares. Este ‘outro’ de que trata Skliar (op. Cit), citando Baudrillard, não é que nos é próximo, mas aquele radical, (in)assimilável, incompreensível, impensável; um outro que as reformas pedagógicas e as demais práticas educativas, complementares à escola, se dirigem à captura, para anulá-lo:

A pedagogia do outro que deve ser anulado é aquela que diz ao outro: “está mal ser o que és”, e que considera esta mensagem como o seu único ponto de partida. Está mal ser índio, ser

<sup>5</sup> Desde o nosso entendimento é a crise na sociedade salarial uma das determinantes para que o Estado apresente políticas públicas afirmativas, para incluir ‘vidas desperdiçadas’ (BAUMAN, 2005).

<sup>6</sup> Identificamos como sendo jovens aqueles que compreendem a faixa etária de 15 a 24 anos, seguindo a tendência do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

<sup>7</sup> Em 2004, entre os jovens de 16 a 24 anos, em torno de 30% estava desempregado nas regiões metropolitanas de Porto Alegre, Belo Horizonte, Distrito Federal e São Paulo. Nas regiões metropolitanas de Recife e Salvador o indicador atingiu 40%<sup>7</sup>. Dados mais recentes noticiados pela Agência Estado, em 03/07/2009, apontam que o desemprego entre jovens é 3,2 vezes maior do que entre os adultos. Com relação à escolarização dados da Conferência Nacional da Educação Básica, de 2008, apresentados por Maria Clara Di Pietro (2008) informam que “dentre as 132 milhões de pessoas com 15 anos ou mais registradas em 2005, 67 milhões (51%) tinham baixa escolaridade, sendo 14 milhões de analfabetos absolutos (11%) e cerca de 33 milhões de analfabetos funcionais (25% da população com menos de quatro anos de estudos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/maria\\_di\\_pierro.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/maria_di_pierro.pdf) Acesso em: 27/08/2009



surdo, ser mulher, ser negro, menino da rua, jovem, etc. É, também, a pedagogia que adota como ponto de chegada uma outra mensagem para o outro: “está bem ser alguma coisa que nunca poderás ser” — está bem ser branco, ouvinte, homem, adulto etc. Trata-se de uma pedagogia de sempre; uma pedagogia que nega duas vezes e que o faz de uma forma contraditória: nega que o outro tenha existido como outro e nega o tempo em que aquilo — a própria negação “colonial” do outro — possa ter ocorrido. Não há outro porque nem é enunciado, nem está aí para enunciar-se. Não há senão em um anúncio forçado e inevitável. Em uma menção etérea cuja voz se apaga a cada vogal, a cada consoante. A pedagogia do outro que deve ser anulado é o nunca-outro e o sempre-outro. Nunca existiu como outro de sua alteridade, como diferença. Sempre existiu como um outro do mesmo, como uma repetição da mesmidade (op.cit. 46).

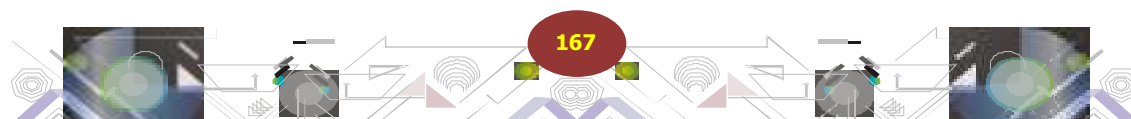
Assim sendo, ações de educação não escolar que ocorrem no contra turno da escola ao galgar *status* de política pública, saem do anonimato que as afetavam enquanto ações locais, desenvolvidas no âmbito dos municípios e realizadas por organizações governamentais e não governamentais que buscavam, especialmente, suprir necessidades básicas e de apoio às atividades escolar. Como política pública, as novas propostas aparecem datadas, focadas geracionalmente, tematizadas e, denotam orientação pedagógica.

Trata-se, portanto, de uma área de conhecimento e de intervenção peculiar que se abastece de conhecimentos provenientes de disciplinas das áreas das Ciências Humanas e Sociais. Daí articula-se um corpo de saberes transversais capaz de instrumentalizar a prática de profissionais que intervêm no campo social, inclusive os chamados educadores sociais (MOURA e ZUCCHETTI, 2007). Assim, a educação no campo social é *práxis* que faz dialogar grandes áreas de conhecimento: as ciências humanas e as ciências sociais, a educação e a assistência social.

Também é importante ressaltar o que nos parece próprio destas práticas<sup>8</sup>: uma margem maior de liberdade tanto para os educadores como para os próprios sujeitos afetados a elas. Muito embora, com características que em muito veem se assemelhando progressivamente à educação escolar, em seus tempos, formas e condições para a socialização, atentamos para a hipótese de que não chegam a se desenvolver na forma de prescrição, o que nos permite pensar nesta margem de liberdade (ZUCCHETTI e MOURA, 2010).

Desta especificidade da educação (não escolar), os projetos sócioeducativos, mantêm algumas características que os diferenciam de outras experiências de educação no campo social. De sua natureza história e do contexto brasileiro ressaltamos seu caráter compensatório, uma vez que não estão voltados para todas as crianças e jovens, mas para aqueles que necessitam de proteção social. Também a dimensão de sua complementaridade à escola regular, merece destaque. Igualmente, estas perspectivas remetem a outra característica que nos oportuniza pensar sobre de que forma a referida proteção social se apresenta: como proteção integral, em sua dimensão de cuidado (HEIDEGGER, 2000 a, 2000 b), e/ou serve como instrumento de controle de sujeitos em desvantagem social? Entendemos baseados nos resultados da pesquisa realizada (ver nota nº 8) que, embora, haja um *quantum* de controle social, mesmo assim, estas práticas de educação produzem no interior das relações interpessoais, “entre espaços” de maior autonomia e liberdade.

<sup>8</sup> Estas observações são possíveis a partir dos resultados da pesquisa “Formação de Educadores em práticas sócioeducativas – CNPq” encerrada no ano de 2008 e que é responsável por inúmeros artigos publicados em revistas científicas e outros que se encontram no prelo.



A dissertação de Mestrado, defendida por Jozilda Fogaça, em fevereiro de 2010, na Universidade Feevale, ressalta a importância da tese da intencionalidade como elemento constitutivo da prática pedagógica em sócioeducativos.

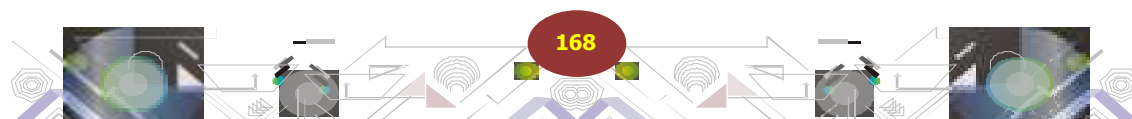
[...] mesmo tendo o modelo escolar como matriz, o educador social, nesta coletividade de sua ação, neste fluxo constante de acontecimentos que resulta num processo de pensar (intencional), a intervenção pelo viés da interdisciplinaridade e da solidariedade, consegue proporcionar às crianças e aos adolescentes uma vivência real, em que eles podem fazer uma interlocução, afirmando laços sociais (FOGAÇA, 2010, p. 79).

Estes resultados de pesquisa relativizam os objetivos que sempre estiveram presentes na origem dos sócioeducativos: a 'prevenção à marginalidade', ao mesmo tempo em que reafirmam a importância do estar junto afetivo (ZUCCHETTI, 2003). Na prevenção 'à marginalidade' o pressuposto de que ela é muito provável aos que são pobres, do ponto de vista sócio econômico, o que resultou, historicamente, que as atividades desenvolvidas nestas práticas deveriam atender às necessidades básicas e a formação para o trabalho, mesmo que em atividades residuais e ferindo, inclusive, os princípios da erradicação do trabalho infantil. Sabidamente, ações de natureza meramente assistencialistas pouco contribuem para a autonomia de sujeitos, mesmo assim há projetos que, muitas vezes, ainda atuam como práticas de regulação, cuja lógica reforça a interdição social. Dito de outra forma, historicamente, ações de caráter assistencialistas criaram escassas possibilidades de promoção da cidadania de determinados grupos sociais.

Superadas algumas filiações mais conservadoras e por conta da intencionalidade do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, os sócioeducativo (na medida em que fizeram história e, atualmente, sob a égide de política pública) não podem mais ficar relegados a um lugar de escassa importância e/ou pouco qualificados/sistematizados enquanto práticas de educação. Mesmo que estas práticas ainda venham sendo realizadas, na maioria das vezes, por leigos ou por estagiários, acadêmicos, de cursos de licenciaturas que recebem toda uma formação voltada para a educação escolar, as práticas de sujeitos que atuam em educação não escolar, na modalidade sócioeducativa, precisam ser colocadas em questão.

Por sua vez, a realidade destas práticas de educação (observadas especialmente através dos trabalhos apresentado do GT Educação Popular, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd, nas últimas reuniões anuais) recapitula intervenções e aponta para a sua precária sistematização, ao mesmo tempo em que, oportuniza questionamentos sobre as demanda por formação acadêmica, específica. De militantes, lideranças comunitárias, leigos, voluntários, estagiários, para educadores; atribuição genérica que se torna mais focada a partir do seu qualificativo 'social'. Desta junção surge a ocupação de educador social, recentemente inscrita no Código Brasileiro de Ocupação, sob o nº 5153/05 regulamentação que pouco tem oportunizado aos educadores outra situação que não a de trabalho precarizado.

É a partir de Paulo Freire quando refere que o "educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa". (1987, p. 68), quer pelos critérios a cumprir – para assumir atribuições de funções descritas, por exemplo, nas normativas de editais do Governo, como no caso do Pró Jovem Adolescente e/ou para atender os objetivos de projetos de educação integral, – que se podem produzir elementos para problematizar uma pretensa formação acadêmica específica. Entendemos, outrossim, que a formação pressupõe uma ação-





reflexão-ação que oportunize a auto-formação e a historicidade dos educadores, a formação em serviço para além da capacitação e das reuniões meramente administrativas, e a formação acadêmica preferentemente realizada através da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, em Cursos de Pedagogia, e não em cursos de graduação específicos como os de Pedagogia Social, nos moldes do que se acontece na Europa e alguns países da América Latina.

Assim sendo, é no cenário contemporâneo brasileiro, onde gravitam experiências de intensa exclusão social e discursos/práticas de inclusão, é o contexto em cuja estrutura é possível localizar, nos anos 2000, novas indagações para a educação no campo social e mais especificamente às práticas sócioeducativas, voltadas a jovens. A passagem de um modelo meramente assistencialista para uma pactuação do assistencial com a educação, reconhecendo-se nesta, recursos pedagógicos para o “cuidado de si”, necessários ao enfrentamento da situação de vulnerabilização social em que se encontram os jovens, por exemplo, fomenta a crescente oferta deste tipo de “serviços”.

Em última análise, o que temos primeiramente é de reconhecer a ampliação do conceito próprio de Educação, uma vez que a Educação institucionalizada acontece em outros espaços (co)extensivos à escola. Para além dela, ações sócioeducativas apresentam-se como experiências formais de atenção à infância e à juventude e demandam por pesquisas sérias, com recursos financeiros, humanos e materiais condizentes com o contingente de sujeitos afetos às práticas de educação não escolar.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria do Carvalho; AZEVEDO, Maria Julia. **Ações complementares à Escola no âmbito das políticas públicas**. Inédito. 2004.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARCELLOS, Tanya M. Região Metropolitana de Porto Alegre: expansão urbana e dinâmica imobiliária nos anos 90. In: **Revista Indicadores Econômicos FEE**. Porto Alegre. Vol. 32. n.1, p. 65-90, maio de 2004.

BRASIL. **Pobreza, Desigualdades e Políticas Pública**. Comunicados da Presidência. IPEA. Nº 30, jan. 2010. Disponível em:  
[http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado\\_presidencia/100112Comunicado38.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado_presidencia/100112Comunicado38.pdf) Acesso em 24/05/2010 Acesso em: 20 de maio de 2010.

BAUMAN, Zigmund. **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FOGAÇA, Jozilda. **Práticas Educativas no âmbito da educação não escolar: reflexões sobre o fazer e o saber de educadores sociais**. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade) - Feevale, Novo Hamburgo, 2010.

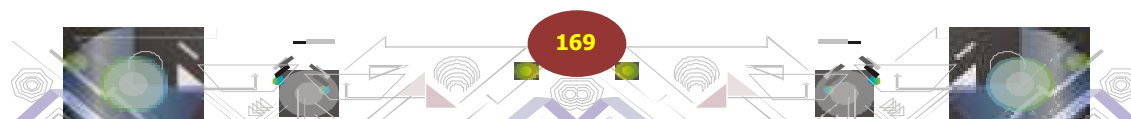
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Sérgio. Nota Introdutória In: FISCHER, Nilton Bueno. Educação não-escolar de adultos e educação ambiental: um balanço da produção de conhecimentos. **Revista Brasileira de Educação**. vol.14, n.41, p. 370-385, 2009

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. Petrópolis: Vozes. 2000 a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Parte II. Petrópolis: Vozes. 2000 b.

MOURA, Eliana P. G.; ZUCCHETTI, Dinora T. Educação não escolar: refletindo sobre práticas para uma (outra) epistemologia da pedagogia social. **Contrapontos** (UNIVALI), v. 7, p. 165-177, 2007.



MORIN, Edgar. **Para onde vai o mundo?** Petrópolis: Vozes. 2010

RIGOTTO Márcia E.; SOUZA, Nalir. J.. Evolução da educação no Brasil, 1970/2003 In **Análise**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 339-358. Ago./dez. 2005

SANTOS, Boaventura de Souza Santos. A Construção Intercultural da Igualdade e da Diferença. In: **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**. Florianópolis, N.05, p. 37-49, 2003.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. **Jovens**: a educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo. 1. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

ZUCCHETTI, Dinora T.; MOURA, Eliana P. G.. Práticas Sócioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Cesgranrio. Nº 66. Vol 18, p. 9 a 28. Jan/mar de 2010.



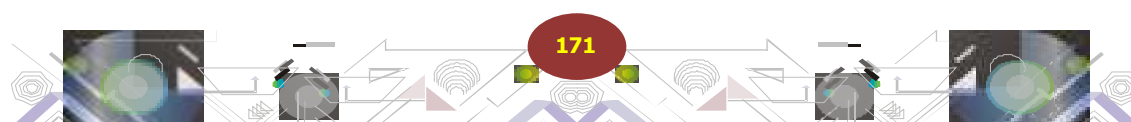
## **AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR**

Morgana Domenica Hattge, Unisinos/Feevale, Financiador: CAPES

### **Resumo**

O presente trabalho tem por objetivo discutir as implicações das políticas de inclusão na gestão escolar. Analiso os materiais atualmente publicados no sítio do Ministério da Educação na internet, que incluem leis, decretos, portarias, resoluções e documentos internacionais que dizem respeito às políticas para a educação inclusiva para delas retirar as recorrências que apontam para os direcionamentos que a gestão deve assumir no sentido de instituir práticas escolares inclusivas. Em tempos de um imperativo da escola inclusiva, entendo que a (re)construção de projetos e práticas escolares voltadas à efetivação da implementação da inclusão escolar, é produzida e produz os processos de gestão das escolas, pois se parte de uma lógica da governamentalidade através da gestão para que se efetivem modificações na escola, direcionando o trabalho do professor para a efetivação da inclusão, como se fosse possível garanti-la a partir disso. Analisando os materiais, percebo ambivalências que marcam diferentes prescrições e mobilizam diferentes estratégias a serem colocadas em funcionamento pelo conjunto dessas políticas. De um lado, as políticas de inclusão propostas pela Secretaria de Educação Especial determinam que todos os alunos frequentem as mesmas escolas e para aqueles alunos com deficiência, seja organizado um atendimento educacional especializado, respeitando-se o ritmo, o tempo de aprendizagem e as limitações de cada um. Por outro lado, são organizadas avaliações externas com o objetivo de “medir” o desempenho dos estudantes nas escolas brasileiras, de forma padronizada, sem levar em conta as particularidades das escolas ou dos alunos. Com base no resultado dessas avaliações são produzidos dados estatísticos que vão dar visibilidade a determinados índices de desempenho das escolas e do trabalho nelas desenvolvido. Entendo que a visibilidade desses índices vai colocar em funcionamento toda uma engrenagem de controle, vigilância e regulação dos sujeitos no sentido de melhor governar essa população escolar.

**Palavra-chave:** inclusão escolar – gestão educacional – políticas educacionais



## **PODER LOCAL E SUAS INTERFACES COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ELEVAÇÃO DE ESCOLARIDADE PARA JOVENS E ADULTOS**

Elisete Enir Bernardi Garcia

### **Resumo**

As considerações que apresentamos, neste texto, buscam dialogar com dois temas emergentes: a educação de jovens e adultos - EJA e o contexto que vive a juventude contemporânea. Destacamos alguns dos marcos históricos do direito, no que tange os marcos legais e de financiamentos, da EJA no Brasil e as questões geracionais que engendram demandas específicas de/para/com as juventudes e tencionam o poder local e suas políticas de elevação de escolaridade. Pretendemos situar e mostrar ao leitor as tensões e a relevância que as políticas voltadas para o público juvenil assumem diante do contexto da Educação Básica e da condição juvenil nos dias de hoje. A Educação de Jovens e Adultos está inserida no contexto local, nacional e internacional. Por isso, problematizar e teorizar esta temática justifica-se a partir das ausências e presenças que as políticas educacionais voltadas para as pessoas que não tiveram acesso a escola na "época adequada" ou que dele foram excluídos, sem concluir o Ensino Fundamental, por questões adversas a sua vontade, tiveram no contexto nacional. A visibilidade das políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos passou a ter, em termos mundiais, a partir da Declaração dos Direitos Humanos, da Conferência Mundial de Educação para Todos, das conferências internacionais - CONFINTEAS e da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Jovens e adultos, em termos nacionais a Constituição Federal, principalmente a de 1988, a promulgação da Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação. Nosso ponto de partida é conceber a educação como um princípio humano e como direito e isso implica no entendimento de que na história brasileira diferentes grupos sociais tiveram o direito à educação escolar negado ou desigualmente usufruído. Na Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Brasil, muito se avançou e inovou nesta área através da organização da sociedade civil. Neste sentido, a diversidade de saberes, historicamente produzida, por estes grupos compõe, hoje, o capital social do povo brasileiro. No entanto, ainda não conquistamos o direito universal à educação escolar que reverte o quadro de descontinuidades e de caráter compensatório da EJA no Brasil.

**Palavra-chave:** Educação de Jovens e Adultos – juventudes – políticas educacionais – elevação de escolaridade.



**Linha de Pesquisa**  
**USO DE DIFERENTES TECNOLOGIAS**  
**EM SALA DE AULA**



## **A IMPORTÂNCIA DO USO DE DIFERENTES TECNOLOGIAS NA EXPLORAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS**

Simone Maria dos Santos Cunha - smcunha@gmail.com - CAPES  
Profª Drª Juracy Ignez Assmann Saraiva - FEEVALE - juracy@feevale.br

### **Resumo**

O presente trabalho discute possibilidades do uso de diferentes tecnologias na exploração de textos literários com o objetivo de valorizá-los. Os recursos tecnológicos, sendo integrantes da cultura, também se constituem em veículos para a disseminação de manifestações artísticas, como a Literatura. Em contrapartida, a Literatura, que tem a finalidade de formar, permite ao ser humano compreender melhor a realidade que o cerca e refletir criticamente sobre as manifestações da cultura. A metodologia deste trabalho consiste na aplicação de roteiros interdisciplinares de leitura, os quais contemplam o uso de diferentes tecnologias na exploração de poemas e de contos e apresenta os resultados de experiências realizadas em turmas de Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Esteio. Dessa forma, o tema proposto compreende a discussão dos usos de variadas tecnologias por meio de exemplos aplicados em aulas de Língua Portuguesa, e a metodologia do trabalho parte do princípio de que manifestações culturais se complementam e se desvelam quando contrapostas umas às outras, permitindo aos alunos um novo olhar sobre a literatura.

**Palavras-chave:** Literatura – tecnologias – cultura – leitura

### **INTRODUÇÃO**

Este ensaio propõe uma reflexão sobre o uso de diferentes tecnologias na exploração de textos literários partindo de três questões norteadoras: Qual o papel das novas tecnologias no mundo globalizado? É possível utilizar os recursos tecnológicos como veículos de disseminação da literatura? Como as manifestações culturais se complementam e se desvelam originando novos olhares sobre o mundo?

Com o objetivo de elucidar estes questionamentos, o presente ensaio contempla três tópicos: as novas tecnologias e o mundo globalizado; os recursos tecnológicos e a disseminação da literatura; as manifestações culturais e os novos olhares. Ele se fundamenta em referencial teórico que abrange cultura, antropologia, mundialização e literatura; na metodologia de trabalho com roteiros interdisciplinares de leitura proposta por Juracy Assmann Saraiva e em experiências de exploração de textos literários com o auxílio de recursos tecnológicos.

### **1. AS NOVAS TECNOLOGIAS E O MUNDO GLOBALIZADO**

No mundo atual, os novos recursos tecnológicos, como integrantes da cultura e, ao mesmo tempo, veículos de disseminação de manifestações artísticas, permitem a comunicação em tempo real entre pessoas de diferentes partes do mundo e a circulação de informações e conhecimentos em poucos



segundos. Um fato que há alguns anos atrás levava dias para ser conhecido mundialmente, hoje é transmitido em tempo real a diversos países, possibilitando assim, que o ser humano, neste mundo globalizado, tenha acesso a um maior número de conhecimentos e a diversas manifestações culturais.

Conforme Ortiz<sup>1</sup>, somos "cidadãos mundiais, mesmo quando não nos deslocamos, o que significa dizer que o mundo chegou até nós, penetrou o nosso cotidiano". Ele afirma também que, embora a amplitude das reflexões sobre a globalização possa sugerir o afastamento das particularidades devido ao fato do global envolver tudo, acontece exatamente o inverso, uma vez que "a mundialização da cultura se revela através do cotidiano."<sup>2</sup> Os bens e marcas culturais de civilizações distintas atravessam continentes e invadem a vida das pessoas, aproximando o que parecia distante e modificando costumes, valores e comportamentos.

Ortiz também aponta o fato que "cada "povo" é uma entidade, um "mundo" diverso dos outros"<sup>3</sup> e que "a categoria cultura lhes permite dar conta desta pluralidade dos modos de vida e de pensamento".<sup>4</sup> Assim, o ser humano se apropria de outras culturas e as incorpora ao seu dia-a-dia, mesclando manifestações culturais próprias de sua nação com a de outros povos. E, uma vez que "uma cultura mundializada corresponde a mudanças de ordem estrutural"<sup>5</sup>, essa mescla de culturas oportuniza o crescimento do indivíduo e das nações como um todo por meio do acréscimo de novos olhares que se agregam e provocam o surgimento de novas manifestações artísticas, originando assim, um processo de aculturação. Entretanto, nesse processo, é importante que sejam resguardadas as marcas identitárias de cada nação, pois mesmo que, de acordo com Laraia<sup>6</sup>, "as pessoas não consigam dominar todos os elementos de sua cultura", elas devem conhecê-la e preservá-la, a fim de articular-se com a sociedade.

Laraia afirma ainda que a cultura é dinâmica, pois os homens "têm a capacidade de questionar os seus próprios hábitos e modificá-los"<sup>7</sup> e discorre sobre a conclusão dos autores do *Manifesto sobre aculturação*, cuja origem foi num seminário em Stanford, no ano de 1953, de que "qualquer sistema cultural está num contínuo processo de modificação"<sup>8</sup> e que "o contato, muitas vezes, estimula a mudança mais brusca, geral e rápida do que as forças internas".<sup>9</sup> Essa afirmação permite concluir que o papel das tecnologias neste mundo globalizado é extremamente importante do ponto de vista cultural, pois o contato em tempo real com pessoas de qualquer parte do mundo proporcionado pela internet e pelo telefone permite ao indivíduo conhecer novas culturas e incorporá-las a sua. Além disso, manifestações culturais também são divulgadas por meio da televisão a cabo, de Cds e Dvds, os quais reúnem músicas e filmes de diferentes partes do globo e estão acessíveis a qualquer camada da população mundial, uma vez que a inovação tecnológica permite a gravação deles em casa por meio de cópia ou de *download* de conteúdos da internet.

<sup>1</sup> ORTIZ, Renato. *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2000. 4 reimpr. da 1. ed. de 1994. p.8

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Idem. p.21

<sup>4</sup> Idem.

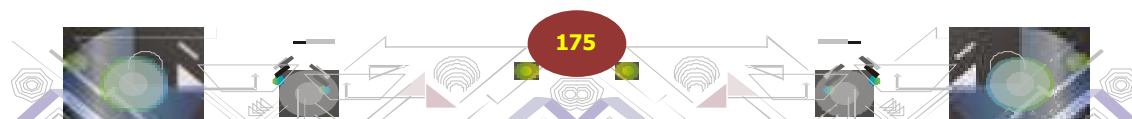
<sup>5</sup> Idem. p.23

<sup>6</sup> LARAIA, Roque de Barros. *Cultura, um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 8. ed.,1993. p. 92

<sup>7</sup> LARAIA, op. cit., p. 99

<sup>8</sup> Idem. p. 99 -100.

<sup>9</sup> Idem.



## 2. OS RECURSOS TECNOLÓGICOS E A DISSEMINAÇÃO DA LITERATURA

Em todas as épocas, a Literatura sempre cumpriu um papel fundamental na transformação da sociedade, uma vez que, como manifestação artística, permite ao ser humano compreender melhor a realidade que o cerca e a si próprio. Conforme Antônio Cândido, “trazendo em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo porque faz viver”<sup>10</sup>. E, neste mundo cada vez mais violento e contraditório, no qual os recursos tecnológicos encurtam as distâncias geográficas, mas não conseguem humanizar, o direito à Literatura é fundamental.

Cândido afirma também que o direito à literatura deveria constar nos direitos humanos, pois é um bem incompressível e, como tal, se constitui em uma necessidade universal:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos”.<sup>11</sup>

A literatura cumpre seu papel de transformadora da realidade ao oportunizar ao homem descobrir o sentido da vida, comparar e relacionar situações vivenciadas pelos personagens literários com a realidade circundante por meio da ficção. Pois, ela permite ao ser humano debruçar-se sobre os problemas da personagem e observá-los, mantendo o distanciamento estético que a obra de arte permite. Dessa observação, é possível interpretar o mundo real e avaliar os próprios problemas.

Entretanto, no mundo atual, nem sempre a literatura é valorizada. Leila Perrone Moisés aponta o fato que “nas sociedades dominadas pela tecnologia e pela economia de mercado”<sup>12</sup>, a instituição literária passou a ser considerada mercadoria sem valor e para que o ser humano possa compreender o mundo é necessário vivenciar o processo de rearticulação da aprendizagem da leitura por meio dos textos literários.

José Manuel Moran, por sua vez, afirma que a educação é um processo complexo que compreende não só o gerenciamento de conhecimentos, mas também de sentimentos e emoções que possibilitem ao ser humano uma vida mais feliz e equilibrada.

Educar é aprender a gerenciar processos onde, de um lado, você caminha em direção à autonomia, à liberdade. E, de outro, você busca sua identidade. Você deixa uma marca e, ao mesmo tempo, você interage, você consegue viver em sociedade, trabalhar em conjunto. Educar também é aprender a gerenciar tecnologias, tanto de informação quanto de comunicação. Ajudar a perceber onde está o essencial, e a estabelecer processos de comunicação cada vez mais ricos, mais participativos”.<sup>13</sup>

A partir do posicionamento dos dois autores e da importância da literatura na formação do ser humano é possível depreender que tanto os textos literários quanto os recursos tecnológicos permitem ao ser humano melhorar sua comunicação, interagir mais facilmente com o outro e caminhar em direção à

<sup>10</sup> CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. Duas cidades: Ouro sobre azul. São Paulo; Rio de Janeiro. 4. ed. 2004

<sup>11</sup> CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. Duas cidades: Ouro sobre azul. São Paulo; Rio de Janeiro. 4. ed. 2004

<sup>12</sup> PERRONE-MOISÉS, Leyla. Em defesa da literatura. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais! 18 jun. 2000.

<sup>13</sup> MORAN, José Manuel. Educar com tecnologias. In: *Novos desafios na educação – a internet na educação presencial e virtual*. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/novos.htm>. Acesso em 13 abril 2010.





autonomia e à liberdade. Dessa forma, o homem torna-se um ser realizado e produtivo que, ao encontrar-se consigo mesmo por meio da função formadora da literatura, consegue compreender melhor o outro e transformar a sociedade.

Assim, conclui-se que o professor pode valorizar ainda mais os textos literários utilizando os recursos tecnológicos, que também são integrantes da cultura, como veículos para a disseminação de manifestações artísticas como a Literatura.

### 3. AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E OS NOVOS OLHARES

Diante da conjuntura mundial, na qual a globalização e os avanços tecnológicos pressupõem leitores plurais ou pós-leitores e questiona-se sobre formas de despertar nos alunos o interesse pelos textos literários, o trabalho com as novas tecnologias como difusoras da literatura é um caminho prazeroso a ser trilhado pelos professores tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Em resposta a esses questionamentos, serão descritos a seguir, projetos desenvolvidos em duas escolas públicas de Esteio, uma municipal e outra estadual, nas quais as novas tecnologias foram utilizadas na exploração de textos literários, em turmas de Ensino Fundamental. Essas experiências consistiram na exploração de textos literários por meio de roteiros de leitura criados pelo professor da turma, baseados na metodologia de exploração de textos literários proposta por Juracy Assmann Saraiva<sup>14</sup>. Os roteiros contemplaram a utilização das novas tecnologias na exploração de poemas e contos para despertar o interesse pela leitura e tornar as aulas mais ricas e prazerosas.

A primeira experiência aconteceu na Escola Municipal Luiza Silvestre de Fraga, localizada em Esteio, com alunos de 2ª série, de forma globalizada, abrangendo períodos de Informática Educativa, nos quais as atividades foram desenvolvidas no laboratório da escola, e, em outros períodos as atividades aconteceram em sala de aula, na sala de vídeo, no pátio ou na biblioteca, tendo em vista que o roteiro é interdisciplinar.

Conforme a metodologia proposta pela Profª Drª Juracy Assmann Saraiva, o roteiro de leitura do livro *O Elefante Basílio*, de Erico Verissimo, que fez parte do projeto *Revivendo as histórias de Erico Verissimo na informática*, e foi aplicado em 2006, foi dividido em três etapas: a primeira consistiu na atividade introdutória à recepção do texto, a segunda contemplou as leituras compreensiva e interpretativa e a terceira compreendeu a transferência e aplicação da leitura. Durante o desenvolvimento do roteiro, em diversos momentos foram utilizados recursos tecnológicos tais como: o aparelho de DVD para a assistência ao filme *Dumbo*, de Walt Disney, que foi comparado com a história do *Elefante Basílio*; o programa *Word* para a criação da história de cada aluno e de outros textos, de tabelas com imagens e a classificação de animais, de acordo com o ambiente no qual vivem e a organização de livrinhos contendo as produções textuais da turma; o programa *PowerPoint* para dar continuidade à sequência da história da vida do *Elefante Basílio* a partir de ilustrações e para a organização de um álbum virtual sobre animais conforme as pesquisas realizadas; os computadores e a internet para pesquisa sobre o *habitat* dos animais

<sup>14</sup> A metodologia consta em seus livros *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação* e *Literatura na Escola*, propostas para o Ensino Fundamental, ambos publicados pela ARTMED.



e sobre a vida dos elefantes e a impressora para a impressão de trabalhos. Além das atividades relacionadas acima e de outras, propostas no roteiro de leitura e realizadas em sala de aula, também foi organizada uma exposição dos trabalhos dos alunos, na qual eles apresentaram seus *powerpoints* para os demais. Mais tarde, no pátio da escola, os alunos brincaram de elefante colorido.

A segunda experiência foi realizada na Escola Estadual Bernardo Vieira de Mello, também em Esteio, com uma quinta série, dentro do projeto denominado *Revivendo Mário Quintana através de suas poesias*, que foi aplicado de maio a setembro do ano de 2006. O objetivo deste projeto foi apresentar aos alunos a obra e a biografia do autor e despertar neles o gosto pela leitura por meio do trabalho com roteiros interdisciplinares, cuja metodologia apresentou as mesmas etapas citadas anteriormente: atividade introdutória à recepção do texto, leitura compreensiva, analítica e interpretativa; transferência e aplicação da leitura. Neste projeto também foram utilizados recursos tecnológicos variados. Dentre eles destacaram-se: o CD *Antologia Poética de Mário Quintana* para a audição de poemas recitados pelo próprio autor; a máquina fotográfica para o registro da participação de alunos em feiras de idéias da escola e do município, nas quais foram apresentados trabalhos e do passeio à Casa de Cultura Mario Quintana, em Porto Alegre, onde foi realizado um sarau poético; a filmadora para a gravação de vídeos dos alunos declamando poemas; a música *Mensagem*, que tem relação com o poema *Canção de torna-viagem*, de Mario Quintana e que foi comparado com a *Lenda da Moura Torta*, narrativa que faz parte do livro *Histórias de Tia Anastácia*, de Monteiro Lobato; os computadores e a internet para a realização de uma pesquisa sobre a vida de Mario Quintana no laboratório de informática; aparelho de DVD para a assistência aos documentários sobre a vida e a obra do autor. Após assistirem aos documentários sobre a vida de Quintana, os alunos quiseram conhecer as musas inspiradoras do poeta, pois descobriram que a poetisa Cecília Meireles, da qual já tinham lido vários poemas na biblioteca, foi uma delas. Por este motivo, também foi trabalhado neste ano o projeto *Lendo Cecília Meireles e Hans Christian Andersen*, no qual foram comparados o poema *Sereia em Terra*, de Cecília Meireles e o conto *A Sereiazinha*, de Hans Christian Andersen. Neste projeto também foi desenvolvido um roteiro de leitura com atividades relacionadas ao poema e ao conto e, na transferência da leitura, foi apreciado o desenho *A pequena sereia*, de Walt Disney, para observar as diferenças e semelhanças entre a narrativa fílmica e a literária.

Em ambas as escolas o trabalho com a leitura e exploração desses textos, nos quais as novas tecnologias tais como Cds, Dvds, filmadora, máquina fotográfica, impressora, computadores e internet foram utilizadas como meios de difusão da literatura, apresentou resultados significativos. Na Escola Municipal Luiza Silvestre de Fraga, os alunos da segunda série desenvolveram a oralidade e a desinibição ao apresentar as histórias do *Elefante Basílio* no laboratório de informática, além de aprenderem o manuseio de programas como *Word* e *PowerPoint*; demonstraram o interesse pela leitura de outras obras de Erico Veríssimo e passaram a retirar mais livros na biblioteca escolar. Já na Escola Bernardo Vieira de Mello registrou-se um maior interesse dos alunos pela leitura de poemas e de contos; o desenvolvimento da expressividade na recitação de filigranas e de outros poemas; o aumento na retirada de livros na biblioteca da escola; a mudança de hábitos e atitudes dos alunos, que passaram a recitar poemas e ler para os alunos menores de outras turmas; a conquista de menção honrosa pela apresentação dos trabalhos desenvolvidos na Feira de Ciências e de Idéias da escola, a participação dos alunos na Feira de



Idéias Municipal e o mais importante de tudo: o sorriso sempre estampado no rosto e os novos olhares que os textos literários aliados aos recursos tecnológicos possibilitaram aos alunos.

## CONCLUSÃO

Ao concluir este ensaio reafirma-se que as novas tecnologias desempenham um importante papel no mundo globalizado. Elas permitem ao ser humano uma maior interação com seus semelhantes, rapidez no acesso às informações, amplas possibilidades de comunicação e, como integrantes da cultura, também servem como veículo de difusão de manifestações artísticas como a Literatura. As experiências realizadas com os roteiros de leitura demonstraram como as manifestações culturais se complementam e se desvelam originando novos olhares sobre o mundo. Demonstraram também que o trabalho com textos literários no Ensino Fundamental pode ser rico e prazeroso e desenvolver nos alunos, além do gosto pela leitura, a humanidade, o interesse e o hábito de ouvir os colegas e expor sua contribuição aos demais.

## REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. Duas cidades: Ouro sobre azul. São Paulo; Rio de Janeiro. 4. ed. 2004

MORAN, José Manuel. **Educar com tecnologias**. In: Novos desafios na educação – a internet na educação presencial e virtual. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/novos.htm>. Acesso em 13 abril 2010.

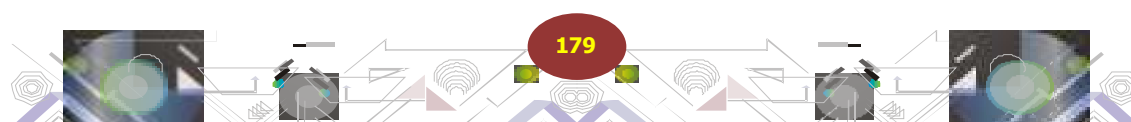
LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 8. ed., 1993.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2000. 4 reimpr. da 1. ed. de 1994.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Em defesa da literatura**. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais! 18 jun. 2000.

SARAIVA, Juracy Assmann Saraiva (org.) **Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_; Mügge, Ernani... [et al]. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.



## **PROJETO JOVEM PROFISSIONAL FEEVALE: UTILIZAÇÃO DE REDES SOCIAIS NA WEB COMO ESTÍMULO À INTERAÇÃO E AO APRENDIZADO**

Claudio Cleverson de Lima - Universidade Feevale, claudiolima@feevale.br

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Ms. Cláudia M. T. Goulart, Universidade Feevale, claudiag@feevale.br

### **Resumo**

Este trabalho apresenta um estudo de caso sobre a utilização de redes sociais na comunicação mediada por computador por uma turma de alunos que estão sendo capacitados para o mercado de trabalho, através do projeto Jovem Profissional Feevale. Os participantes são jovens entre 15 e 21 anos, provenientes de famílias de baixa renda, em situação de vulnerabilidade social e estudantes do Ensino Médio de três escolas públicas do município de Campo Bom/RS. A turma, composta por 20 alunos, iniciou as atividades conhecendo os recursos básicos do computador e pacotes de aplicativos para escritório, evoluindo para a utilização da Internet. Com o decorrer do curso, incrementou-se o aspecto interacionista através da utilização de ferramentas da *web 2.0*, mais especificamente ferramentas presentes em redes sociais na Internet, adotadas como estímulo à interação entre os participantes do projeto e servindo de apoio ao aprendizado e aquisição do conhecimento. O período de observação das atividades da turma foi de 40 dias e os resultados obtidos sinalizaram no sentido de que a utilização das ferramentas interativas presentes em redes sociais podem ser utilizadas com dois enfoques principais: a) na socialização dos jovens, mais notadamente em relação àqueles de comportamento mais introspectivo, aos quais a virtualização permitiu maior liberdade de expressão e b) na aquisição de habilidades e competências técnicas úteis quando do ingresso no mercado de trabalho, como a correta utilização do computador, a troca de informações no trabalho em equipe e rápida adaptação ao manuseio de diferentes softwares. Finalizamos considerando que houve indicativos de que o uso de redes sociais e blogs favoreceu a interação deste grupo de estudantes, significando a possibilidade de que estas habilidades estendam-se à sua futura área profissional, favorecendo o desempenho social e técnico desses jovens quando do ingresso no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** redes sociais, interação, tecnologia, capacitação profissional.

### **INTRODUÇÃO**

As redes sociais se tornaram o mais novo foco de estudos sociais na Internet, desde os últimos anos da década de 90 e, mais acentuadamente, a partir do ano 2000. Por conta do advento e sucesso de redes sociais virtuais como Orkut, Facebook e LinkedIn, ocorreu, de acordo com Recuero (2009), um "redescobrimto" do tema. Na área pedagógica, esse movimento não passou ignorado, tornando-se tema de debates e estudos sobre a caracterização do ambiente e sua validade pedagógica como ferramentas promotoras do ensino-aprendizagem.

Fragoso (*apud* Recuero, 2009) adverte que, ao definir o veloz processo de Comunicação Mediada por Computador (CMC) que ocorre atualmente, deve-se fugir das respostas simples. Apesar dos alertas dos pessimistas e dos incentivos dos otimistas sobre as novas tecnologias informacionais e comunicacionais, estas são artefatos culturais, e o modo como nos apropriamos delas reinventa constantemente suas características. No âmbito deste estudo, a CMC é vista para além de uma simples comunicação entre pessoas e/ou grupos em espaços convencionais, mas como possibilidade de criação de



agrupamentos em redes nos espaços virtuais criados pela Internet. Surgem aí as redes sociais mediadas por computador que, para Recuero (2009), conectam mais do que máquinas: conectam pessoas, ou seja, atores sociais, que são a causa e o objeto principal da existência desses agrupamentos.

Possibilitando a comunicação e a troca de informação<sup>1</sup> entre os envolvidos na rede, o conjunto de ferramentas presentes nestes ambientes influencia, em grande parte, a qualidade da comunicação entre esses atores. As novas utilizações possibilitadas por esses canais reveste a internet de um poder comunicacional interativo sem precedentes.

O lado mais interessante da Internet é a forma como um público aceita, faz ajustes e devolve uma mensagem em um novo formato. Não é coincidência que os conteúdos on-line de maior sucesso sejam criativos e abertos à total participação dos usuários (CERF, 2008, pp 130-131).

No âmbito pedagógico, esse aspecto interativo pode e deve ocorrer no sentido professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno. As possibilidades decorrentes dessa relação dialógica representam uma enorme vantagem sobre a comunicação tradicional, centrada na relação emissor→ receptor, numa via de mão única.

Baseado no fato de já existir um significativo número de estudos que analisam a validade do potencial interativo e as possibilidades de utilização das ferramentas de interação na web<sup>2</sup>, o estudo aqui apresentado representa um passo além, ao validar, na prática, a utilização dessas ferramentas nos espaços educativos presencial, como apoio pedagógico, e virtual, como suporte do processo ensino-aprendizagem. Essa utilização pedagógica do potencial das redes sociais resulta na disponibilização da sala de aula, a qualquer tempo e lugar, aos membros da rede social.

## 1 REDES SOCIAIS

Para Recuero (2009), uma rede social é um conjunto de atores e suas relações. Na Internet, abrigo das redes sociais virtuais, objeto deste estudo, a conversação é livre e planetária, podendo ser utilizada com fator de reestruturação da vida social. Estando a educação inserida no contexto social, com seus atores, conexões, conflitos e mediações próprias deste ambiente, estudar-se-á essas manifestações virtuais do ponto de vista educacional.

Como as redes sociais são possibilidades relativamente novas de espaços de ensino-aprendizagem, exibem características peculiares. Essas particularidades dos processos interativos no ciberespaço, para Recuero (2009) se dão pelo fato de que “[...] os atores não se dão imediatamente a conhecer. Não há pistas da linguagem não verbal e da interpretação do contexto da interação. É tudo construído pela mediação do computador”. (Recuero, 2009, p.13). Esses contatos entre atores ou grupos podem ocorrer através de ferramentas síncronas ou assíncronas, estabelecendo um nível mais alto de comunicação: a interação.

<sup>1</sup> A informação, para BARBOSA (2005), é um subsídio essencial para o conhecimento e o aprendizado.

<sup>2</sup> Inclui-se, entre estes estudos, os artigos a) **Interações Educativas em ambientes virtuais: um estudo sobre a constituição de comunidades de aprendizagem** (BASSANI, P.B.S, LAHUDE, V.F., LIMA, CC. XIX Simpósio SBIE. Fortaleza, Nov. 2008 e b) **Interactions in the discussion forum: a study about virtual learning communities.** (BASSANI, P.B.S, LAHUDE, V.F., LIMA, CC) 9th World Conference on Computers in Education - UNESCO, Bento Gonçalves, July, 2009



## 2 PROCESSOS INTERATIVOS EM REDES SOCIAIS

Na visão de Piaget (1975) o conhecimento é construído individualmente pelo sujeito no processo de interação com o meio. Essa ideia é compartilhada por Primo (2000), que concorda com Piaget e acrescenta que as interações podem ser classificadas em reativas (estímulo-resposta) ou mútuas (troca dialógica), com esta última gerando interações mais complexas, do ponto de vista social, porque o resultado da interação não pode ser previsto antecipadamente, sendo construída durante o processo interativo. As ferramentas presentes na rede social aqui estudada, portanto, se enquadrariam na classificação de ferramentas de interação mútua.

Há que se considerar que a construção dessas interações ocorre com base nas percepções dos demais atores, das discussões, conflitos, negociação e mediação dentro do espaço constituído pela rede social. Para Recuero (2009), a interação mediada por computador é geradora de interações sociais, e estas formam relações sociais. No caso do estudo aqui apresentado, é imprescindível que os jovens alunos saibam estabelecer estas relações, haja vista o objetivo do projeto, que é prepará-los para o primeiro emprego, movimento este que certamente exigirá, entre outras habilidades, o domínio dos processos de interação e conversação.

Neste sentido, considera-se que estas habilidades podem ser aprimoradas em um ambiente de rede social virtual, no qual, de acordo com Recuero (2009) possíveis barreiras como cor, sexualidade e limitações físicas não aparecem em um momento inicial, proporcionando maior liberdade aos atores envolvidos. Esses primeiros contatos interativos podem evoluir para um laço social, definido como um maior nível de aproximação entre os atores, uma "efetiva conexão entre os atores que estão envolvidos na interação" (Recuero, 2009, p. 38).

Um avanço da CMC é que esta apresenta a possibilidade de manter laços sociais mesmo que os atores estejam separados geograficamente, utilizando chats, mensageiros instantâneos, e-mails e outros. O computador e a internet criam, assim, novos espaços de interação, dentro das redes sociais virtuais. Nessas relações, valores como confiança, conflitos e mediações também ocorrem. Portanto, da mesma maneira que nas redes sociais convencionais, há a necessidade dos membros se manterem em contato para fortalecer e manter suas relações.

Com relação ao projeto Jovem Profissional Feevale, o fato dos alunos estarem em um momento profissional inicial, é importante que já comecem a pensar em uma lista de contatos, com os quais possam contar para obter informações profissionais e também servir como grupo de apoio. Um laço social forte com outros membros pode resultar em acesso a informações privilegiadas, indicações para promoção e/ou novos cargos e outras vantagens decorrentes da qualidade da interação mantida.

Nas interações em redes sociais tradicionais, o contato direto permite que uma série de sinais corporais, expressões e a própria oralidade sejam utilizadas na interação e na mediação e resolução de conflitos. Como essa personalidade não está presente nas relações entre membros das redes sociais virtuais, a adequada utilização de todo o potencial das ferramentas presentes nesses ambientes é essencial para que a interação ocorra com sucesso, possibilitando uma interação maior entre os membros.

As redes sociais interligam vários tipos de usuários e, por consequência, diferentes interesses, formas de expressão e valores. Conforme Primo (2001), essas redes eletrônicas possibilitam a construção



do conhecimento pelo sujeito, por meio da interação, concebida como sendo a possibilidade, por parte dos participantes, de respostas autônomas, criativas e não previstas.

Kratochwill e Sampaio (2006) complementam, afirmando que a tecnologia potencializa a interação e o diálogo, porque o sistema digital rompe com o clássico modelo de emissão-recepção de um-para-um ou de um-para-todos. Assim, as diferentes ferramentas de interação disponíveis na Internet potencializam os processos de comunicação, permitindo colaboração/cooperação, interferência no próprio conteúdo e reciprocidade.

Nos espaços virtuais, essa interação e reciprocidade são fundamentais, oportunizando aos sujeitos o papel de leitor, autor e/ou coautor. Entende-se, portanto, como fundamental o papel que as ferramentas de comunicação interativas exercem nesse processo.

### 3 FERRAMENTAS DE INTERAÇÃO EM REDES SOCIAIS

No estudo aqui apresentado, as ferramentas que se destacaram foram justamente aquelas que apresentaram maiores características da web 2.0, permitindo interação mútua entre os membros da rede. Entre estas ferramentas, destacam-se o blog e o fórum de discussão (assíncronas) e o chat (síncrona).

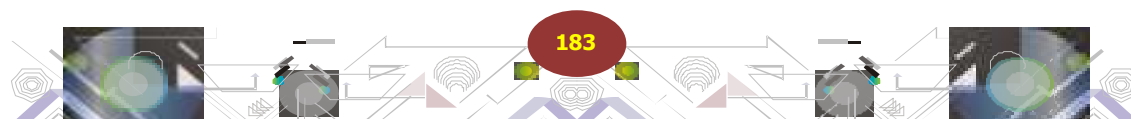
Os blogs, ferramentas que ultrapassaram a definição de diário virtual para ganhar afirmação como importante forma de expressão nos espaços educativos virtuais, proporciona, além do exercício da escrita, a ferramenta de comentários. Esta se destaca por permitir que os internautas possam deixar observações e comentários sobre o blog.

O espaço de comentários em um blog é um espaço de comunicação entre os interagentes, proporcionando a discussão e o diálogo. Dentro de uma caixa de comentários, oferece-se um espaço de fórum, onde os internautas podem deixar seus comentários e, posteriormente, retornar para ver as contribuições de outras pessoas [...] aumentando e complexificando a rede hipertextual que um blog pode proporcionar (PRIMO E RECUERO, 2003, p.4)

Apesar dos blogs limitarem a autoria das postagens, que só pode ser feita pelo(s) proprietário(s) do espaço/blog, isso não afeta a continuidade da discussão proposta por seu autor. Além disso, é comum que o autor do blog deixe disponível seu endereço eletrônico para que o interessado possa entrar em contato com ele, o que, obviamente, favorece a interação, ainda que de maneira assíncrona. Isso pode criar grupos de interesse que se organizam em torno de um assunto postado e respondido, e rebatido, e respondido de novo, o que representa mais do que um grupo de *links*, mas sim um grupo de pessoas que estabelecem relações entre si.

Afirmam Primo e Smariotto (2006) que os debates no espaço de comentários ocorrem não apenas com o proprietário do blog, mas também entre os comentaristas, sendo um blog com comentários um processo de escrita coletiva e um blog/texto a somatória dos posts do *blogueiro* com as interações com e entre comentaristas no blog/espaço.

Outra importante ferramenta do processo de ensino-aprendizagem é o fórum, onde os membros da rede social contribuem com a discussão, ora defendendo seus pontos de vista, ora apoiando ou refutando as participações dos outros participantes do espaço. Como essa interação ocorre de forma assíncrona,



todos os membros podem ter à sua disposição as intervenções efetuadas no fórum, a qualquer tempo e lugar.

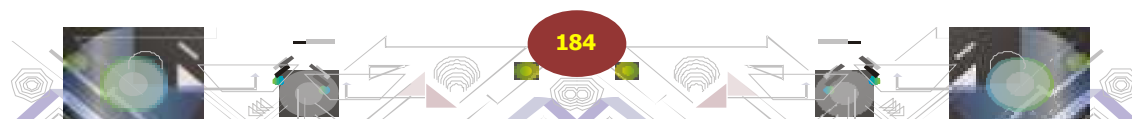
Torna-se interessante a dinâmica desenvolvida no fórum, segundo Kratochwill e Sampaio (2006), onde todos os participantes têm a oportunidade de se expressar, interferir e receber interferências, se constituir a partir da constituição do outro e da percepção do outro sobre a expressão do primeiro. A autonomia e a autoria se constituem em respeito ao outro, ao mesmo tempo em que trabalham coletivamente, formando-se um campo de possibilidades, que atendem à perspectiva da aprendizagem dialógica, desenvolvendo um texto dinâmico e interativo por sua fluência de idéias, alternâncias, descobertas e construções.

Um fórum forma, por meio de seu histórico, um único texto com vários autores, ao invés de vários textos de uma única autoria. Essa interface se apresenta, então, como mais uma possibilidade interativa de aproximação das distâncias, colaboração, diálogo, socialização e trocas de informação e reflexão.

Uma mensagem postada em um fórum, por exemplo, permite o diálogo de muitos para muitos, gerando interação mútua e, devido à intensidade dos debates, possibilita que indivíduos que jamais se encontraram fisicamente tenham a impressão de se conhecerem muito bem.

Por último, o chat tem a grande vantagem de propiciar a comunicação síncrona. Em ambientes corporativos, futuro objetivo dos alunos do projeto, onde tempo é um bem precioso, aprender a utilizar corretamente recursos de comunicação síncrona traduz-se em maior efetividade no trabalho e em economia de tempo.

Na Figura 1, a seguir, se exhibe um *overview* dos recursos disponíveis na rede do projeto Jovem Profissional Feevale, numa imagem esquemática da rede, que está disponível para consulta na internet através do endereço eletrônico <http://jovemprofissionalfeevale.ning.com>.





The image shows a screenshot of the Facebook page for 'Projeto Jovem Profissional FEEVALE'. The page header includes the project name and the tagline 'Preparando o profissional do futuro'. Below the header, there are navigation tabs for 'Início', 'Convite', 'Minha página', 'Membros', 'Fotos', 'Vídeos', 'Blogs', 'Grupos', 'Fórum', 'Bate-papo', and 'Eventos'. The main content area is divided into several sections: 'Membros' (a grid of member profiles), 'Grupos' (a list of sub-groups like 'Turma 2007-2 (Tarde)', 'Escola 31 DE JANEIRO', etc.), 'Fórum' (a list of discussion topics), and 'Vídeos' (a list of video uploads). On the right side, there is a 'Blog' section with several entries, a 'Fotos' section with a group photo, and a 'Bate-papo' (chat) window at the bottom. Callouts with arrows point to various elements: 'Identificação da rede' points to the top navigation bar; 'Membros da rede' points to the member grid; 'Grupos' points to the group list; 'Fóruns de discussão' points to the forum section; 'Vídeos' points to the video section; 'Correio eletrônico' points to the 'Enviar e-mail' button; 'Blog' points to the blog section; 'Últimas atividades' points to the activity feed; and 'Bate-papo (chat)' points to the chat window.

**Figura 1 – Visão geral dos recursos da rede social do projeto Jovem Profissional FEEVALE**  
 Fonte: autor do relatório

#### 4 PÚBLICO-ALVO

Neste estudo, o público-alvo é constituído de 20 alunos participantes do projeto Jovem Profissional Feevale, mantido pela Universidade Feevale desde março de 2007, com o objetivo de capacitar jovens para a inserção no mundo do trabalho, viabilizando também sua inclusão nas dimensões social e cultural. O projeto tem como base uma proposta de capacitação profissional para atuar na área administrativa ou técnica que envolva conhecimentos de microinformática. Além de profissionalizar, o projeto objetiva fomentar aspectos motivacionais e atitudinais que favoreçam o exercício da cidadania dos jovens provenientes de famílias de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social. As aulas ocorrem no contra-turno escolar, diariamente, o que proporciona um acompanhamento constante do processo de construção do conhecimento.

Os alunos vivenciam o futuro ambiente de trabalho através da realização de atividades criadas com esse direcionamento, complementadas com visitas técnicas a empresas de tecnologia, visando o contato mais próximo com o mundo do trabalho. Sob o aspecto do aprendizado específico em Informática, os jovens aprendem desde conceitos básicos, como a utilização do sistema operacional, passando pelo aprendizado de aplicativos de escritório e chegando ao uso da internet. Após dominar a utilização básica do navegador, os alunos têm contato com a *web 2.0*, mais especificamente ferramentas adotadas como estímulo à interação entre os participantes do projeto, servindo de apoio ao aprendizado e à aquisição do conhecimento: as ferramentas de comunicação e interação em rede social.

#### 5 METODOLOGIA

Visando evitar custos adicionais com a utilização de softwares proprietários e visando também utilizar a grande diversidade de plataformas que permitem a criação de redes sociais na *web*, optou-se por criar a rede social na plataforma Ning<sup>3</sup>. Além da gratuidade, a interface visualmente atrativa e personalizável foi levada em consideração, haja vista a faixa etária dos jovens, acostumados a um visual mais colorido e maleável. Além do design, recursos como *blog*, *chat*, fórum, vídeo, grupos e e-mail também foram elementos determinantes na escolha.

Ao decidir pela metodologia para análise das interações entre os membros desta rede social, optou-se pela estratégia de estudo de caso, utilizado, conforme YIN (2003), quando o foco temporal está em fenômenos contemporâneos dentro do contexto de vida real, ajudando o pesquisador a compreender um fenômeno social complexo.

Em termos práticos, o estudo iniciou com uma pesquisa do autor sobre redes sociais. Após o estudo, optou-se pela criação da rede social no Ning. A mesma foi implementada e personalizada pelo

<sup>3</sup> Plataforma online que permite a criação de redes sociais individualizadas. Fundado em 2005 por Marc Andreessen (criador do browser Netscape) e Gina Bianchini. Cada usuário pode criar a sua própria rede social e aderir a redes de usuários que partilhem os mesmos interesses. Ao contrário de redes generalistas, como o Hi5 ou Facebook, que condicionam a rede social à interação pessoal, o Ning permite o compartilhamento de interesses específicos. O Ning é utilizado por redes sociais de professores e educadores. Até o final deste estudo, o Ning mantinha-se como uma plataforma livre (WIKIPEDIA, 2010).



autor do estudo, sendo posteriormente apresentada aos alunos. Em seguida, procedeu-se à orientação dos mesmos quanto à correta utilização das diversas ferramentas de comunicação presentes, como perfil, amigos, grupos, *chat*, correio eletrônico, fórum e *blog*.

Procedeu-se ao cadastramento na rede social, efetuada pelos próprios alunos, seguido pela orientação de como utilizar corretamente os recursos disponíveis, tanto orientações verbais quanto postagens no próprio ambiente. As ferramentas foram utilizadas por um período de 40 dias, sob a orientação do autor, que introduziu metodicamente as ferramentas da rede.

Finalmente, quanto à avaliação da aquisição das habilidades específicas pretendidas com o estudo, como a familiarização com recursos tecnológicos atuais, interação via web e habilidades de trabalho em equipe, utilizou-se observação direta das interações entre os participantes, avaliando os trabalhos produzidos individual e coletivamente e análise das intervenções feitas pelos alunos no ambiente virtual.

## 6 RESULTADOS

Após a aplicação deste estudo, considerando todo o espectro de ferramentas de interação disponíveis e utilizadas no ambiente da rede social do projeto Jovem Profissional, constatou-se que três dessas ferramentas foram mais intensamente utilizadas e representaram níveis maiores de interação mútua: o *blog*, o fórum e o *chat*.

Com relação ao *blog*, verificou-se que este estimulou a socialização dos jovens, notadamente em relação àqueles que apresentavam comportamento mais introspectivo. Esta ferramenta proporcionou, nesses casos, um canal de comunicação interativo, onde o aluno pode expor suas idéias aos demais sem a presença física que, em alguns casos, pode ser um fator de inibição:

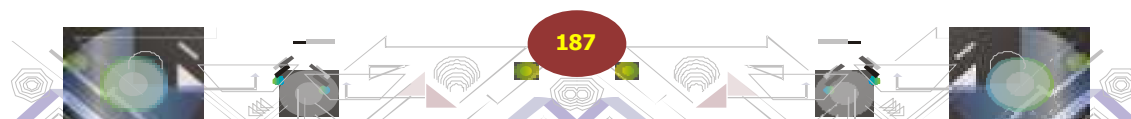
"Realmente, a rede social é muito interessante para que nós, alunos, possamos nos comunicar não só durante o curso, mas também após o término do mesmo! Eu sou tímida e através do *ning* já consegui fazer amigos. É mais fácil conversar aqui. Temos a chance de conhecer os alunos dos outros turnos, conversar sobre o projeto e muitas coisas (D.N.S., 14 anos)

Também se considerou que houve indicativos de que a utilização desta ferramenta favoreceu positivamente a interação entre os membros do grupo e entre estes e outras turmas do projeto.

"Eu estou gostando muito da rede pois poderemos nos comunicar-mos melhor e interagirmos sobre diversos assuntos principalmente para visarmos o que estamos aprendendo no projeto. Eu sugiro que façamos mais interação com os alunos do turno da tarde e que possamos falar e rebater sobre o que estamos aprendendo de novo no projeto, pois estou gostando de tudo e gostaria de saber a opinião dos outros alunos!" (B R S, 16 anos).

Bom, o *Ning* está sendo ótimo! Pois a turma da manhã pode se comunicar com a da tarde, enteragirem e dividir seus conhecimentos; assim é possível ter amigos não só na sua turma, mas na outra também! Além do mais as turmas podem tornar-se amigas entre si, coisa que talvez não aconteceria se não fosse criado o *Ning*! (B.S., 18 anos).

Antes de iniciar as atividades da rede social, verificava-se certo "isolamento" dos alunos em seu computador. Após o início das atividades com *chat* constatou-se um aumento nas interações técnicas e sociais, como a troca de informações durante as atividades em equipe, que se estenderam às atividades



presenciais. Também houve melhora na articulação de ideias no debate, por escrito, Pelo fato de ser uma ferramenta de comunicação síncrona, o chat se mostrou particularmente útil nas interações onde houve a necessidade de uma resposta mais imediata, como um trabalho em grupo. Nesse caso, o bate-papo supriu essa demanda dos membros da rede.

Considerou-se, ao final das observações e da aplicação prática do estudo, que a correta e eficiente utilização das ferramentas tecnológicas poderá favorecer a adaptabilidade e o desempenho social e técnico dos futuros profissionais, quando do ingresso no mercado de trabalho. Os próprios jovens reconhecem que é importante saber utilizar os novos meios de comunicação e interação para manterem-se atualizados:

“Eu já possuía Twitter, mas não utilizava, porque não sabia como. Gostei pois com ele podemos estar por dentro das novidades do mundo, compartilhá-las e deixar nossa opinião sobre o assunto com a mesma rapidez com que os fatos acontecem (M.V.N. 17 anos).

“Penso q o principal do Twitter é filtrar as informações que me interessam, antes mesmo de chegar aos jornais e outros meios de comunicação mais utilizados pela maioria da população... Informa o usuário de tudo que acontece nas áreas q ele busca conhecimentos mais aprofundados, assim faz com q vc esteja sempre por dentro daquilo que o interessa e atualizado” (J.A.N, 16 anos).

Inferiu-se, por fim, que estas habilidades sociais e técnicas adquiridas podem estender-se à futura atividade profissional dos jovens, com a criação de uma rede de contatos que poderá acompanhar o jovem mesmo após o término das aulas no projeto.

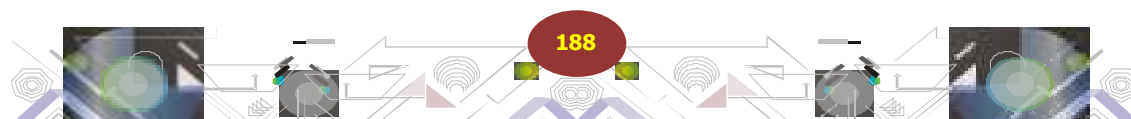
Vou falar a verdade, adorei o ning, assim quando acabar o nosso curso, vamos poder continuar nos comunicando, e trocando experiências, que colocamos em prática lá fora depois que concluímos o curso. também podemos atualizar nosso álbum de fotos, músicas do momento, e assim continuar a amizade que surgiu através do programa jovem profissional. (D.F.V, 17 anos)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ferramentas utilizadas para comunicação e interação neste estudo apresentaram, na prática, grande utilidade na interação mútua, oportunizando o diálogo entre diferentes sujeitos, na construção e ampliação de saberes e também na atuação em equipes, este último um item básico na formação do profissional dos dias atuais.

A utilização da rede mostrou-se eficaz não só na comunicação entre os alunos do projeto, como também entre turmas diferentes (Manhã e Tarde) e entre ex-alunos do projeto e alunos atuais, que travaram conhecimento espontaneamente durante a utilização das ferramentas. Este aspecto, em particular, sinaliza no sentido de que a rede social pode ser utilizada como um espaço de integração com as novas turmas, oferecendo a possibilidade de formação continuada, já que exercícios e textos ficam disponíveis para todos os cadastrados na rede.

Reafirma-se aqui a extrema importância da preparação dos profissionais que irão formular, especificar e implementar as atividades nestes ambientes: além de formação técnica para optar entre as possibilidades oferecidas por cada ambiente, devem apresentar conhecimento pedagógico, de maneira a



extrair de cada ferramenta o que de melhor ela apresenta para o desenvolvimento da sua proposta de ensino.

Finaliza-se considerando que, após a indicação positiva da utilização de ferramentas de rede social em ambientes de ensino-aprendizado, pretende-se ampliar essa interação para além das turmas ativas, estendendo a interação para outros projetos que utilizem redes sociais no Brasil e em outros países, justificando a utilização do espaço virtual sem fronteiras que é a Internet.

## Referências

BARBOSA, RM [org.] **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**, Artmed, 2005

Cerf, V. (2008). **Tecnologia: como vamos nos adaptar às máquinas?** *Revista ÉPOCA*, n. 523, 26 Abr. 2008.

KRATOCHWILL, S e SAMPAIO DR. **As possibilidades dialógicas do Fórum de Discussão no Ambiente Virtual de Aprendizagem**. IDEACÃO. Rev. do Centro de Educação e Letras da UniOeste. Foz do Iguaçu. v8, n8, p. 157-168, 2006.

PIAGET, Jean **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

PRIMO, A F T (2001) **Ferramentas de interação em ambientes educacionais mediados por computador**. *Educação*, v. XXIV, n. 44, p. 127-149, 2001.

PRIMO, A F T **Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo**. *Revista da FAMECOS*, n. 12, p. 81-92, jun. 2000.

PRIMO, A F T e RECUERO, R. C. (2003) **Hipertexto Cooperativo: Uma Análise da Escrita Coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia**. *Revista da FAMECOS*, n. 23, p. 54-63, Dez. 2003.

PRIMO, A F T e SMANIOTTO, A. M. R. (2006) **Blogs como espaços de conversação: interações conversacionais na comunidade de blogs insanus**. *Compós*, v. 1, n. 5, p. 1-21, 2006.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

YIN, Robert K. **Case Study Research: design and methods**. 5<sup>th</sup> ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.



## UM ESTUDO DAS INTERAÇÕES EM AMBIENTES VIRTUAIS EM EAD: NA CULTURA DA EMERGÊNCIA

Ygor Corrêa (Unisinos)

Este estudo apresenta uma proposta inicial que orientará os pressupostos epistemológicos e teóricos de um estudo das interações em ambiente virtuais (*chats* e fóruns) inseridos na plataforma educacional Moodle<sup>1</sup>, propondo implicações iniciais para a modalidade de Ensino à Distância – EAD.

A motivação para a realização deste estudo partiu da necessidade de compreender a realidade do ensino fundamental e médio da rede pública da cidade de São Leopoldo-RS, de onde se tem dados baseados em pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Unisinos.

Aponto algumas das características do contexto de ensino e aprendizagem, a partir de minha experiência: a presença da dicotomia vida-escola, que ainda persiste; os altos índices de repetência e a inexistência da educação continuada para os estudantes trabalhadores.

Schlemmer (2005) refere que, atualmente, diferentes tipos de organizações que têm utilizado a EAD, como forma de ampliar os espaços educacionais, fornecendo aos estudantes o acesso à informação a qualquer tempo. Considero este aspecto prioritário para a inclusão social, na educação continuada para realidades socioculturais como as descritas.

Proponho, nesta realidade, o ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais por meio da EAD como uma possibilidade de contribuir para a amenização de problemas educacionais como os detectados.

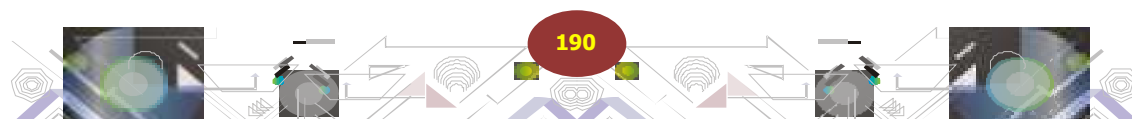
A teoria que orientará o estudo das interações é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), segundo Jean Paul Bronckart (2008) e a Teoria da Análise da Conversação, segundo Catherine Kerbrat-Orecchioni (2006).

Essas teorias consideram as interações como agir linguageiro vinculado ao desenvolvimento humano. Neste sentido, as interações não serão examinadas enquanto processo de ensino-aprendizagem, mas como constitutivas dos tipos de interação que a EAD, por meio do *Chat* e do Fórum, faz emergir, em um novo contexto de vivências culturais que é o ciberespaço.

No contexto do ciberespaço, pretende-se investigar as interações inseridas na cultura da emergência. De acordo com Steven Johnson (2003), interações de rotinas de níveis mais baixos praticadas por agentes locais criam uma ordem global, gerando um padrão interacional. Este padrão interacional, ou seja, comportamento emergente de qualidade distintiva tende a reagir às necessidades específicas de um determinado ambiente. Por meio deste padrão interacional tentarei identificar sua especificidade e a existência de sistemas de auto-organização que emergem de complexas interações.

É sobre a concepção de agir em um determinado ambiente, neste caso, o virtual, que este trabalho visa desenvolver-se e não, especificamente, em processos de aprendizagem, pois há uma quantidade substancial de pesquisas já realizadas na linha do desenvolvimento e potencialização do ensino-aprendizagem de línguas mediado por computador. Paiva (2005), afirma que é crescente o interesse dos pesquisadores pela interação e a aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. Assim como

<sup>1</sup> Do inglês: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment



Escobar (2006), aponto alguns autores brasileiros que atuam nesta área, como Faustini (2001); Paiva (2001, 2006); Collins (2004); Gervai (2004); Carelli, Wadt e Sprenger (2004); Castro (2005); Norte (2005); Leffa (2006), que pesquisam processos de ensino-aprendizagem de línguas em ambientes virtuais, a fim de analisar as interações e discursos, que aí surgem.

Do ponto de vista epistemológico, este estudo se orienta a partir de Bronckart (2008). Para esse autor a concepção de linguagem, enquanto processo ativo e criativo, não pode ser entendida apenas como um produto dos objetos que representa, mas como uma atividade capaz de (re)produzir a si mesma, ideia esta que fundamenta o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Compreende-se, assim, a atividade da linguagem como a representação do pensamento humano e do (inter)agir social.

De forma resumida, apresento as imbricações pertinentes ao tema, que pretendo desenvolver, citando Coseriu<sup>2</sup> e alguns de seus apontamentos de base filosófica, quanto à dimensão comunicativa da linguagem, definida como atividade significativa do pensar e (inter)agir: a essência da linguagem se mostra no diálogo[...], isto é, a linguagem está estreitamente relacionada ao que os interlocutores têm em comum.

Coseriu retoma a noção aristotélica de energia, ou seja, de que a atividade de linguagem é criativa, isto é, produtora de novidades, para tanto o autor segue propondo:

Se a descrição de uma língua pretende ser adequada a seu objeto, ela deve apresentar essa língua como um sistema para criar e não como um simples produto[...] uma língua deve ser considerada como "sistematização" constante e não como um sistema fechado (in BRONCKART, 2008, p. 21)

Ao identificar a atividade da linguagem como representação do papel do desenvolvimento humano e como atividade social coletiva, torna-se indispensável citar o que se compreende por processo de conhecimento. De acordo com Coseriu, a criação de significados é um ato de conhecimento e o fato de relacionar significados a tais significantes, isto é, de transformar conteúdos em signos, é um modo de fixá-los e de torná-los objetivos; portanto, pode-se dizer que a linguagem, é um único e mesmo ato: conhecimento e, ao mesmo tempo, fixação e objetivação do conhecimento. Ora, conhecer é conceber alguma coisa como idêntica a si mesma e, ao mesmo tempo, diferente de qualquer outra coisa; e é essa, propriamente, a função original da linguagem [...]. Portanto, a existência de um significado não é jamais a prova de existência da "coisa" que lhe corresponde. Centauro, etc. são significados linguísticos, assim como o são cavalo e árvore [...]. A constatação da existência física das coisas é uma operação que vai da linguagem às coisas e não o inverso. [...] De fato, a existência das coisas só pode ser constatada com a ajuda da linguagem e de seus significados: é a linguagem que nos permite nos perguntarmos se os seres que correspondem a um ou outro significado já conhecido podem ser encontrados no "mundo". Assim, o significado implica apenas a possibilidade do ser [...] e não o ser como tal. É só em um segundo momento que a linguagem pode chegar à designação de um ser particular, corresponder a uma ou outra modalidade do ser [...]. Portanto, a designação é uma possibilidade da linguagem que se baseia na linguagem enquanto significação. E é a designação que nos leva ao mundo das coisas, que, portanto, como "cosmos", mundo ordenado e "estruturado" [...] só pode ser alcançado com a ajuda da linguagem.

<sup>2</sup> O interesse por Coseriu surgiu a partir das leituras de Bronckart (2008), considerando-o importante para compreender a noção de conhecimento que entendo como necessária para estudar a linguagem em um ambiente de produção de ação da linguagem.

Levando em conta o estatuto da dimensão comunicativo-social da linguagem proposta por Coseriu é que este trabalho se insere no âmbito interacionista, pois, segundo o autor, a linguagem é sempre falar a um outro, ou seja, (inter)agir. E nesse (inter)agir instigam-se interações e suas múltiplas facetas neste relacionar-se em um ambiente social de descobertas e internalizações do conhecimento humano, construídos de forma coletiva. Concebendo as condutas verbais como formas de ação (de linguagem) e, por sua vez, a ação humana (discursiva) como não dissociável das ações coletivas.

A releitura do produto interacional em ambientes presenciais, semipresenciais ou virtuais, nessa linha, é compreendida como atividade da linguagem utilizada pelos interlocutores em ambientes específicos.

Ainda, de acordo com Bronckart (2008), nas teorizações de Volochinov, Bakhtin (1978/1984) aponta a diversidade das interações sociais entre grupos humanos, chamando-as de gêneros do discurso. Marcuschi (2004) vê o gênero textual (também chamado de gênero do discurso ou discursivo) como uma forma concretamente realizada nos diversos textos empíricos, sendo que esse é um aspecto da base filosófica do ISD. Esse aspecto é particularmente importante para este estudo, buscando a concepção teórica dos textos empíricos que ocorrem no ambiente virtual.

Bronckart (2008, p. 284) refere-se aos gêneros do discurso, da seguinte forma:

A doação de um gênero de discurso provém de uma escolha que "se determina em função de especificidades de uma determinada esfera da troca verbal, das necessidades de uma temática, do conjunto constituído pelos parceiros etc.

A compreensão das práticas languageiras nos ambientes interacionais de EAD, serão estudadas, a partir dos conceitos-chave: I) gêneros do discurso primário e secundário; II) tipos de discursos e mecanismos de enunciação; e III) a Análise da Conversação.

Bakhtin (2003) distingue os gêneros de discurso como primários e secundários. O gênero discursos primários são os da vida cotidiana, que atuam em relação imediata com sua situação de produção. A cibercultura institui uma vida cotidiana que provém do ciberespaço e, nesse sentido, estudar seus discursos é inseri-los na dimensão dos discursos primários, por hipótese inicial.

Segundo Bettetini (1995), o ciberespaço opera com as possibilidades oferecidas por um sistema digital e a integração criativa do usuário através de processos interativos que o suporte digital, no caso o computador, potencializa. Tal ambiente comunicacional oferece-nos oportunidade para revermos nossa racionalidade baseada numa sequência topológica linear desenvolvida na modernidade e orientadora de nossos procedimentos de textualização, principalmente no que se refere à planificação textual geral, assim como os procedimentos de conexão e de modalização.

O contexto digital ou informatizado cria circunstâncias para novas interações, que vão acontecendo. Todo sujeito de linguagem se transforma para adaptar-se às circunstâncias. Aparecem novas operações de linguagem, co-existindo numa recursividade com as circunstâncias do agir tecnológico.

Os discursos aí constituídos provêm de uma relação imediata com esta situação de produção particular que é a *cibercultura*, onde a EAD se constitui. Os gêneros discursivos secundários (ou





padronizados) estariam ligados às trocas culturais (escrita) - artística, científica, sociopolítica, podendo ser considerados mais complexos e consideravelmente mais evoluídos.

A partir dessa teorização dos gêneros de discurso, podemos defini-los como o fez Bronckart (1999, p. 271 e p. 78):

[...] os gêneros de discurso seriam como interfaces entre o domínio das interações sociais e o domínio das produções de linguagem ou uma passagem obrigatória entre a história e a língua: os gêneros de discurso são as correias de transmissão que levam à história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo [...] pode entrar no sistema da língua sem ter passado longamente pela prova e pelo acabamento do estilo-gênero.

É neste verificar a existência de um fenômeno novo ou estilo-gênero discursivo interacionista que este estudo está calcado, tendo em vista que tais gêneros destinam-se a um alocutário (real ou fictício). Por meio da utilização e da definição de gênero discursivo é que se fundamenta a ideia dialógica deste interagir no *chat* ou fórum, enquanto um espaço interacional do discurso, que revelará traços linguísticos (harmonias dialógicas). Outro aspecto teórico que tem orientado este estudo são os tipos de discurso e mecanismos enunciativos.

É importante identificar os discursos e os mecanismos de enunciação (troca verbal) que constituirão este interlocutor pertencente a um mundo discursivo, que é o "mundo virtual", para poder, então, compreender o processo do agir languageiro dos *chats* e fóruns. Partirei de sua inclusão como objeto de estudo dos tipos de discurso e dos mecanismos de enunciação, conforme o ISD. Temos aí, então, os arquétipos psicológicos que transpõem o nível meramente psicológico atingindo um nível de operações significativamente mais concretas, que situam adequadamente o conteúdo temático (texto) às coordenadas gerais do mundo ordinário<sup>3</sup>, onde a utilização da linguagem ocorre. Essas operações constitutivas dos mundos, então chamados de discursivos, podem ser apresentadas da seguinte forma: mundo discursivo da ordem do EXPOR e mundo discursivo da ordem do NARRAR, que são portadoras de um caráter binário. Mesmo levando em conta esse caráter, pode-se realizar a seguinte definição entre a ordem do NARRAR e a do EXPOR: classificando-os por meio de quatro mundos e tipos de discurso: mundo do EXPOR *implicado*, (discurso interativo); mundo do EXPOR *autônomo*, (discurso teórico); mundo do NARRAR, (relato interativo) e mundo do NARRAR *autônomo* (narração); sempre considerando a dicotomia entre implicação e autonomia.

O discurso misto interativo teórico (exposições orais) define-se pela fusão da narração com o discurso teórico. Poderíamos considerá-lo aqui como a explicação (resolução) de um professor em um *chat*, para fins científicos de uma determinada situação.

Por sua vez, os mecanismos enunciativos ou de responsabilização enunciativa (vozes e modalização) conferem ao "textualizador" responsabilidade sobre a criação de seu enunciado (coerência pragmática - interativa). O "textualizador" busca significado em sua criação, ou seja, na ação de linguagem e também na forma como essa é recebida por seu destinatário, paralelamente expressando as modalizações aqui apresentadas.

<sup>3</sup> Como proposto por Bronckart (1999), a expressão mundo ordinário busca dar conta dos três mundos postulados por Habermas (1987), que são: o mundo objetivo, o social e o subjetivo.



O estudo da interação no *chat* e no fórum será delimitado no nível de organização textual chamado tipos de discursos, que ao permitir a constituição de um mundo discursivo linguisticamente reconhecido, permitirá o acesso a um tipo de texto, entendido como um mundo discursivo, o digital, que é o constituidor do respectivo agir languageiro a ser compreendido.

Outro conceito-chave é o da Análise da Conversação<sup>4</sup>, oriunda da Sociologia, que de maneira significativa será utilizado neste estudo com o objetivo de aprofundar o estudo das interações estudadas na relação de tipos de discursos e mecanismos enunciativos.

Kerbrat-Orecchioni (2006) questiona as relações entre ação social e a estrutura da conversação. Assim como Kerbrat, outros europeus<sup>5</sup> da Escola de Genebra se propuseram a modelos de estruturas de base da conversação e de troca e analisaram mecanismos de marcação por meio de processos linguísticos.

Se a teoria do ISD permite, por um lado, identificar a interação em tipos de discurso e de mecanismos enunciativos, por outro lado, isso não me parece suficiente para auxiliar no aprofundamento dos diálogos deste discurso. Para tanto, busco os estudos de Kerbrat-Orecchioni (2006), que propõe relações que se constroem, pelo viés da troca verbal, entre os interlocutores: a relação interpessoal, a polidez, a variação cultural, as trocas rituais, o pedido de desculpas, o agradecimento. Uma das definições propostas no trabalho de Kerbrat-Orecchioni é definir o objetivo da análise conversacional que, segundo a autora, é:

[...] explicitar essas regras que sustentam o funcionamento das trocas comunicativas de todos os gêneros; ou, em outros termos, decifrar a "partitura invisível" que orienta (sempre lhe deixando uma ampla margem de improvisação) o comportamento daqueles que se encontram engajados nessa atividade polifônica complexa que é condução de uma conversação.

O termo discurso acaba por designar as práticas languageiras, por meio da utilização da linguagem em situações concretas (práticas situadas). A fim de evitar o termo "atividade discursiva", Bronckart (2008) alerta que devemos manter a expressão agir languageiro, como proposto pela teoria sociodiscursiva. Esse agir languageiro caracteriza-se como uma unidade de produção verbal que, como função constituída, visa atingir um destinatário, pertencendo assim a uma unidade específica desse agir.

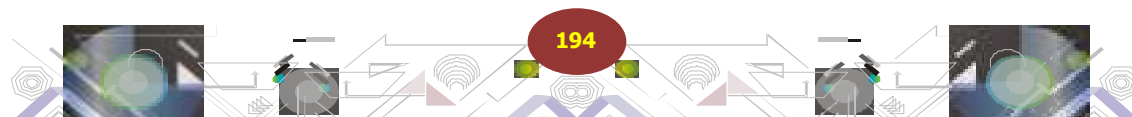
Levando em conta a diversidade das formas de agir utiliza-se a expressão "modos de agir languageiro", pois a utilização destes, conseqüentemente, estabelece arqúitextos de uma comunidade por meio de suas características, sendo esses um objeto de avaliações sociais, as quais pretendo identificar em um ambiente virtual.

É por meio desses arqúitextos que se pode estabelecer a situação em que está enquadrado o agente-produtor de tal objeto de avaliação (texto). O resultado dessa interação é a produção de um texto empírico, constituído de propriedades genéricas e propriedades individuais ou estilísticas, conforme afirma Bronckart (1999).

Entretanto, cada grupo de interlocutores se utiliza da língua criando a partir dela o que se define por gênero do discurso, que será analisado, inserido em um ambiente virtual de interação, o *chat*. Esse

<sup>4</sup> A Análise da Conversação será compreendida nesta pesquisa como um agir languageiro, tal como concebido pelo ISD. O lugar da Análise da Conversação deve-se à necessidade de uma teoria para melhor compreender os diálogos constituidores das interações dos *chats*.

<sup>5</sup> Conforme Kerbrat-Orecchioni (2006) e Bronckart (2008) alguns autores desta escola são: Trognon 1991; Bernicot, Caron-Pargue, Trognon 1997; Trognon, Kostulski 1996, 1999, bem como os primeiros trabalhos da Escola de Genebra (Roulet et. al. 1985)



gênero do discurso se caracteriza pelos recursos linguísticos utilizados nessa troca verbal, de acordo com o uso de uma temática constituída por “agentes de troca verbal”, agentes e trocas que analisarei como produtos postuladores do corpus desta pesquisa.

A etapa seguinte deste estudo visa aprofundar a análise das interações realizadas em ambientes virtuais, pretendendo contribuir com aportes teóricos metodológicos em relação à EAD e à organização dos demais ambientes interacionais.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BETTETINI, G. **Las Tecnologias de la comunicacion**. Barcelona: Paidós, 1995. 303p.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo** / Jean-Paul Bronckart; trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. – São Paulo: EDUC, 1999. 323p.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores; Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008 (Coleção idéias sobre Linguagem)

ESCOBAR, Andrea Maria. **Sentidos construídos a partir de uma experiência de educação em língua estrangeira em um ambiente virtual de aprendizagem**. 2006 Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, [2006].

JOHNSON, Steven. **Emergência**: a vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2003.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação**: princípios e métodos, São Paulo: Parábola, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da tecnologia digital**. In: MARCUSCHI, L.; Xavier, A, C. (Org) Hipertexto: e gêneros digitais. Lucerna. Rio de Janeiro. 2004. p. 170-180

PATVA, V.L.M.O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Calidoscópio**. São Leopoldo: Unisinos, v.3, n.1, p. 5-12, jan-abr , 2005.

SCHLEMMER, Eliane. Metodologias para Educação a Distância no Contexto da Formação de Comunidades Virtuais de Aprendizagem. In: Rommel Melgaço Barbosa. (Org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre, 2005, p. 29-49



## **MONITORIA E SIMULAÇÃO COMPUTACIONAL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO NÍVEL FUNDAMENTAL**

Cláudio Ricardo da Silva Carvalho

Financiador: Colégio Adventista de Novo Hamburgo

### **Resumo**

O ensino de ciências tem como um dos objetivos, ser interativo, envolvendo os alunos em atividades experimentais, pesquisas bibliográficas e novas tecnologias. Apresenta-se neste trabalho uma proposta pedagógica de monitoria na área de ciências no nível fundamental com a aplicação da Simulação Computacional como possível ferramenta para a aprendizagem dos conceitos básicos da Geometria Molecular no ensino fundamental. Explorando imagens bidimensionais e tridimensionais de espécies químicas, nos modelos de representação Wireframe (arame), Balls and Sticks (paus e bolinhas), Stick Only (pauzinhos) e Spacefill (sólidos). A investigação tem aporte teórico nos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud, que define como desenvolvimento cognitivo um conjunto de situações, conceitos e representações de tipos diferentes, mas interligados entre si; no interacionismo proposto por Vygotsky que é baseado em uma visão de desenvolvimento apoiada na concepção de um organismo ativo, onde o pensamento é construído gradativamente em um ambiente histórico e, em essência, social e na orientação do trabalho didático de construção de conceitos permitindo uma adequação para que seja acessível à faixa etária correspondente, por isso, a discussão e a adaptação da linguagem proposta por Astolfi. Na interação entre os alunos monitores e os alunos orientados a análise foi qualitativa das seqüências de atividades realizadas por um grupo misto de sete alunos como monitores, envolvendo a participação do professor, como orientador e que foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas na forma de protocolos. Em função dos resultados desta pesquisa é possível afirmar que houve significado no aprender ciências e que os estudantes se sentiram motivados a pesquisar. Investigaram-se elementos que evidenciaram enriquecimento simbólico e exploração conceitual nas representações, a partir da simulação computacional como instrumento, bem como a adequação da linguagem à faixa etária do ensino fundamental I. O papel mediador do professor nas atividades e na construção de conceitos pelo aluno se constituiu elemento fundamental para a aprendizagem dos estudantes.

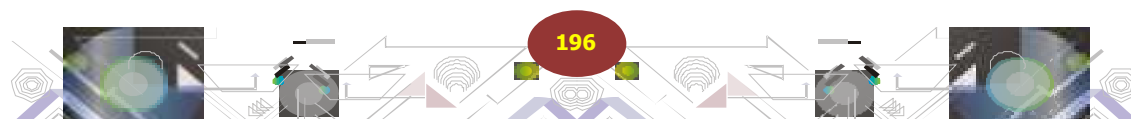
**Palavra-chave:** Monitoria no ensino de Ciências, Simulação Computacional, enriquecimento simbólico e exploração conceitual.

### **REFERÊNCIA**

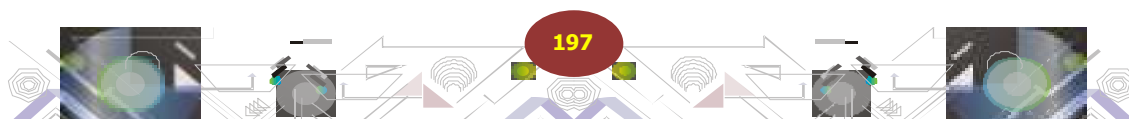
ASTOLFI, J. P.; PETERFALVI, B. VÉRIN, A. **Como as crianças aprendem as ciências. Horizontes pedagógicos, São Paulo, 1998.**

MOREIRA, Marco Antônio. **A Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud:** O ensino de ciências e a pesquisa nesta área. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Disponível em: <[www.if.ufrgs.br/ienci](http://www.if.ufrgs.br/ienci)>

YIGOTSKY, L. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



**Linha de Pesquisa**  
**DIVERSIDADE CULTURAL**  
**NA ÁREA DA INFORMAÇÃO**



## ESPAÇO-AMBIENTE: CURRÍCULO OCULTO

Luciana Néri Martins, Universidade Feevale, [lmartins@feevale.br](mailto:lmartins@feevale.br)

### Introdução

O espaço é físico e material, porém não existe sem suas dimensões culturais, históricas e sociais. Portas, janelas e pisos, casas, ruas e cidades, todos conjugam teoricamente um espaço, mas são as pessoas, objetos, cores, texturas, odores e sons que os qualificam como ambiente. Quando o homem faz uso dos espaços físicos, os transforma em ambientes. O espaço físico de uma sala de aula é um recurso que deve ser administrado pelo professor, de forma conveniente para favorecer as decisões organizativas e curriculares mais adequadas para a educação dos estudantes, ou seja, o uso adequado do espaço ajuda a criar um ambiente favorável, tanto no que respeita o equilíbrio pessoal entre os estudantes e o professor, como também, no que respeita as relações interpessoais. Desta forma, proporciona estímulos físicos, sensoriais e psicológicos que facilitam ricas e variadas oportunidades educativas. Sem espaços adequados, não há possibilidade de tornar concreto o currículo de um curso.

**Objetivo:** Demonstrar, através de alguns exemplos, como as condições inadequadas dos espaços físicos de ensino podem prejudicar a concretização dos currículos escolares, assim como um ambiente adequado pode facilitar e definir comportamentos.

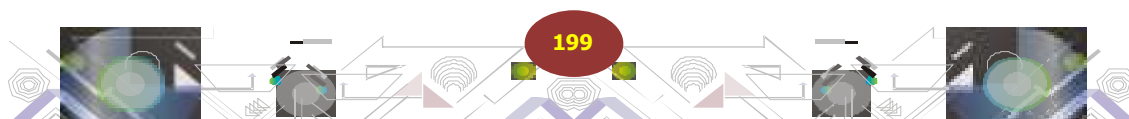
**Metodologia:** A partir da observação de espaços físicos representativos da arquitetura escolar através de imagens significativas, demonstrar a importância da relação espaço arquitetônico-modelo pedagógico, ou seja, quanto a configuração do espaço-ambiente pode refletir no comportamento humano.

**Conclusões:** A partir da percepção do espaço-ambiente pelo estudante/professor e das relações humanas que acontecem dentro de tais espaços, se propõe uma reformulação espacial mais próxima ao usuário, um espaço que tenha relação entre sua funcionalidade, sua estética e sua forma, um espaço que seja valorizado pela relação entre os usuários e seu meio, e que suas características atendam as necessidades um do outro. É o que se entende por currículo oculto, não somente nas salas de aula, mas também, nos espaços multiusos da escola, os espaços multidisciplinares.

**Palavras-chave:** Espaço físico; ambiente; currículo oculto



**Linha de Pesquisa**  
**NOVAS MÍDIAS: LETRAMENTO E LEITURA**



## O ATO DE LER E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Rosane Maria Maitelli<sup>1</sup> - [rosanemm@feevale.br](mailto:rosanemm@feevale.br) - Feevale

### Resumo

Este artigo apresenta alguns enfoques acerca da atividade desenvolvida pelo leitor no processo de construção de sentidos, evidenciando a relação entre o texto e o leitor, quando todos os aspectos socioculturais da leitura, desde a decodificação das letras até o uso do conhecimento e da memória, interferirão no processo. Discutiremos a enunciação do sujeito na e pela linguagem; o sujeito como unidade discursiva que se constitui e enuncia-se ao outro e ao mundo. Da leitura fazem parte processos cognitivos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto objeto, e essa atividade se faz presente em todos os momentos de nossa vida através de letras e palavras, símbolos, desenhos, gravuras. Ao realizar uma leitura, o leitor executa um ato de compreensão do mundo e de si mesmo. Apresentamos também, uma análise da poesia de Carlos Drummond de Andrade que escreve poesias típicas da segunda fase modernista, sempre com inconfundível voz pessoal. É um poeta do seu tempo e, em sua obra, misturam-se os tempos passados, naquilo que são conhecidos, ou naquilo que perdura como resíduos reais ou imaginários e, é isso, que faz do seu tempo presente, uma realidade, uma fantasia, uma imaginação, lançados no futuro. Pretendemos evidenciar uma análise teórica e uma compreensão da inscrição do sujeito na e pela linguagem que desvende ou que revele determinadas relações, possibilitando questionarmo-nos, enquanto professores, principalmente de jovens do Ensino Médio, para uma prática mais próxima à realidade dos nossos alunos.

**Palavras-chave:** leitura, construção de sentidos, subjetividade, interpretação.

### INTRODUÇÃO

O ato de ler é parte integrante e fundamental da vida humana, porque lendo recuperamos a heterogeneidade pela qual o sujeito é apresentado pela linguagem, de modo que estabelecemos uma relação dialógica com o Outro (mim mesmo) e com o(s) outro(s) através do texto. Assim, é através da leitura que os sentidos são transmitidos e construídos em diferentes tipos de linguagem.

Segundo Ezequiel Theodoro da Silva (2002), com o início da escrita o homem deixa de ser apenas ouvinte para ser também um leitor e passa a comunicar-se a partir de textos escritos. "Aprender a ler é ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e se organiza" (SILVA, 2002, p. 63).

Da leitura vem o significado ao discurso escrito e da participação do homem nas sociedades letradas, pois somente através dela teremos acesso à produção cultural deste mundo. Leitura e escrita passam a ser atos complementares, mas é na compreensão que se insere a verdadeira razão de ser e transformar o próprio homem.

---

1. MAITELLI, Rosane Maria [rosanemm@feevale.br](mailto:rosanemm@feevale.br)

Especialista em Processos de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (Universidade Feevale), licenciada em Letras – Português/ Inglês e respectivas literaturas (Universidade Feevale), Bacharel em Comunicação Social (UNISINOS), atuando na Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação.





## 1. O SER SOCIAL E A SUBJETIVIDADE

O sujeito é constituído na linguagem e pela linguagem, fundamentada na sua realidade, instituindo-o como ser social. Na verdade, os homens não encontraram um meio melhor para se comunicar do que a linguagem. Conforme Émile Benveniste (1995),

A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. (...) Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem (BENVENISTE, 1995, p. 285).

Toda a natureza imaterial da linguagem, sua organização e funcionamento simbólico, sua articulação e conteúdo sugerem uma troca. "É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamentada na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito do 'ego' (BENVENISTE, 1995, p. 286)".

Conforme Benveniste (1995), só posso ter consciência de minha existência por contraste, o que implica reciprocidade, pois essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa. Na linguagem, eu me apresento como sujeito, remetendo a ele como *eu* no seu discurso. "Por isso *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a "mim", torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*" (p.286). A linguagem é profundamente marcada pela subjetividade, quando o *eu* se refere ao ato discursivo e designa o locutor; e a realidade a que ele remete é a do discurso. Os pronomes pessoais, para Benveniste, "são o primeiro ponto de apoio para essa revelação da subjetividade na linguagem" (BENVENISTE, 1995, p. 288).

De acordo com Schutz,

O caráter básico de nossas cogitações é o fato de serem "consciência de" alguma coisa. O fenômeno que aparece na reflexão é o objeto intencional da intenção, sobre o qual eu penso, o qual eu percebo, do qual eu tenho medo, etc. Toda experiência é assim caracterizada não só pelo fato de que é uma consciência, mas também simultaneamente determinada pelo objeto da intenção da qual é a consciência (SCHUTZ apud SILVA, 2002, p 75).

Estamos constantemente buscando nossa existência e nos confrontando com distintos horizontes de significados. Esses confrontos vão delineando o nosso ser e, à medida que vivenciamos e desnudamos esses significados, mais ganhamos individualidade. Na relação com o outro, a minha possibilidade de ser está em função de compreender e ser compreendido, absorvendo, filtrando e desenvolvendo um novo *eu*. E é nesse emaranhado de trocas que vamos construindo nosso ser. Assim, tudo que dissermos, em qualquer lugar ou circunstância, vai encontrar o que já existe, algo dito previamente e faz com que se escute e se localize de determinada maneira em determinada posição e lugar, e é isso que mudará o sentido do que dizemos.



## 2. LEITURA E A FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL HERMENÊUTICA

Na leitura, a interpretação textual é primordial, e buscar sentido para a leitura é a base do entendimento para se *ler*. Não compreendendo aquilo que lemos não avistamos fim para este ato.

Segundo Silva (2002), uma reflexão mais aprofundada sobre leitura precisa, primeiramente, de uma reflexão sobre a hermenêutica. O autor apresenta uma definição de Ricoeur: "Hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação de textos" (SILVA, 2002, p. 67), e acrescenta uma definição para compreensão de Heidegger: "Compreensão é o Ser existencial da potencialidade – para - Ser da própria existência humana; e é assim de tal modo que este Ser descobre em si o de que seu Ser é capaz" (SILVA, 2002, p. 68)

Portanto, nós abarcamos, através da compreensão, formar o nosso *ser* individual, único e completo. É na troca com o *outro ser* que fazemos a verdadeira leitura de mundo.

De acordo com Silva (2002), "nos contextos fenomenológico e ontológico, o Homem é um ser *no e ao* mundo e, por si mesmo, estabelece para si projetos, coloca-se no 'ai', a fim de se tornar aquilo que ainda não é". (SILVA, 2002, p.68). Então, nós nos lançamos ao mundo orientados pela compreensão para apropriarmos-nos de todas as coisas do mundo. Essas inúmeras possibilidades de vir a *ser* constituem nossas inquietações. O autor afirma:

A ontologia heideggeriana ainda nos ensina que o Homem tem diante de si uma série infinita de possibilidades de SER, sobre as quais se projeta. A projeção em direção ao vir-a-ser, dentro de um horizonte de mundo, constitui a inquietação. Existir autenticamente, dentro dessa perspectiva, é inquietar-se e projetar-se em direção a uma possibilidade na tentativa de compreender essa possibilidade e, assim, passar a compreender a si mesmo no mundo (SILVA, 2002, p. 68).

A leitura passa a ser a oportunidade do encontro do Homem com o mundo, concretizada através da linguagem. E o discurso, oral ou escrito, a expressão vital de nossa existência. É na proximidade entre escrever e ler que o homem se manifesta comunicando-se com o outro, e, a partir de então, interpretando, revelando, engendrando e abarcando todo um contexto existencial. O texto sem leitor não se concretiza. A leitura faz possível um novo *ser*.

Segundo Mabel Pessoa Spindola (2003), "ao interpretar o universo de cada autor e obra, assim como a leitura de uma notícia, o leitor interage com o texto e deixa sua posição passiva de receptor da mensagem, passando a construtor de novos saberes". É a esta interação, a este papel do leitor na recriação do texto, que chamaremos aqui de interpretação.

Cada leitura proposta tem a capacidade de aguçar o imaginário do leitor, engrandecendo suas experiências e tornando-o co-autor do texto lido. Após essa leitura interpretativa, ele será um novo leitor, com novas atitudes perante um texto ou perante suas próprias produções textuais.



### 3. LEITURA X INTERPRETAÇÃO DA OBRA LITERÁRIA

Precisamos, aqui, entender por leitura não uma simples decodificação dos sinais gráficos, mas a compreensão e as relações que o leitor consegue estabelecer a partir do texto. Enfim, esse grandioso processo de interpretação transporta o leitor para um mundo antes desconhecido.

Spindola (2003) coloca que,

(...) a palavra forma-se por dois constituintes: um material e outro imaterial. Entramos no aspecto linguístico da palavra. Sabemos que a palavra é um signo formado pela relação estabelecida entre o significante e o significado. Não há signo linguístico sem essa relação. Percebemos, então, que ao ser tolhida, a palavra perde muito de sua essência por não ser possível conter o infinito dentro do finito (SPINDOLA, 2003).

A palavra escrita é um dos meios pelos quais conseguimos expressar nossos pensamentos e sentimentos. O texto é nosso legado e a obra literária transgride o tempo, deportando-nos a séculos passados ou futuros. Através dela conseguimos conhecer o pensamento, as atitudes, os amores e desamores daqueles que se eternizaram na história da literatura.

Nesse processo, vale lembrar que a leitura deve ser proposta a partir de interesses do leitor, respeitando a distância da imposição quanto a temas alheios. Não surtindo empatia, não haverá construção de sentidos e, na interpretação, não haverá relações condizentes para serem realizadas, desrespeitando, assim, as diferentes individualidades e realidades de cada leitor.

Analisando procedimentos de leitura na escola, Ana Elvira Luciano Gebara (2002) coloca,

Ao se exigir que o aluno analise o texto literário, utilizando uma série de questões objetivas, com resposta única, em muitos casos, condiciona-se um comportamento com fins funcionais. (...)

Não se prevêem as diferenças individuais, o repertório de cada um, nem tampouco as diferentes realidades em que vive cada leitor.

Quando alguém consegue romper com essa relação de caráter utilitarista, constata-se que a superação é fruto de um trabalho diferenciado que considera a leitura em suas múltiplas funções e desdobramentos, seja em sala de aula, seja em qualquer outro ambiente (GEBARA, 2002, p. 25).

O primeiro passo para chegarmos a um trabalho diferenciado de leitura é enfrentarmos o texto literário, objeto privilegiado. Deve-se permitir ao leitor absorver, fluir e manifestar-se perante o texto, que não deve ser apresentado como uma busca de conteúdo, nem induzir o leitor a uma atitude eferente e não-estética diante do texto.

Segundo Gebara (2002), que classifica esse processo conforme as atividades desempenhadas pelo leitor, existem dois grupos: o grupo chamado de leitura eferente e o de leitura estética, com diferenças básicas relacionadas ao modo como o leitor fixa sua atenção. "Na eferente, a atenção se dirige para o resíduo da leitura. Na estética, pelo contraste a atenção está focalizada na experiência vivida durante a leitura" (GEBARA, 2002, p. 25).

Na leitura eferente o leitor está preocupado com as informações, soluções para problemas imediatos e orientações para outras atividades, enquanto que na estética, o leitor tem voltada sua atenção para uma série de elementos: sequência das palavras, som e ritmo que trazem, contextos de usos, as sugestões conscientes ou não que elas causam nele, os implícitos relacionados às sensações, às ideias e aos sentimentos.



#### 4. POESIA

A leitura de poesia provoca uma interação entre poeta-texto-leitor aprimorando a inteligência do leitor para a compreensão da diversidade, sensibilizando e penetrando um mundo imaginário e desconhecido.

A poesia é algo quase indescritível. É este sentimento que perdura e se cria dentro de cada um e que artimanha e tece um deslumbramento que, despertando encanto, revela uma existência mais nua, viva e inatingível. É reveladora, inundando nosso ser de encantamentos, de dor, de angústias e de desesperos, ao mesmo tempo em que nos enriquece de sensibilidade, transformando-nos e encantando-nos pela emoção. Uma emoção estranha que nos transporta pelo imaginário, aguçando os mais intrínsecos e escondidos sentimentos e exaltando todo o nosso ser, numa aventura de prazeres intranferíveis e inexplicáveis. Poesia, um eterno sonhar.

O poeta, através de suas palavras, sempre imprevisíveis, mas com uma carga de energia muito grande e de um trabalho de construção de imagens, abre diversificadas trilhas no pensamento, resumindo sua visão e transmitindo-a com impacto ao leitor.

Na linguagem poética, o que o leitor percebe são as oscilações a que o poeta está submetido diante dos mistérios das relações humanas. Sempre envolvido pela paixão, pela alegria ou pela tristeza, ele pode conceber as imagens envolventes e alucinantes do dia-a-dia. Nessa linguagem, o que importa não é a verdade dos fatos, mas os sentimentos que, em palavras, estão transmitindo sua visão de mundo, recriando o significado das palavras e colocando-as num contexto diferenciado do normal.

#### 5. A LEITURA POÉTICA

A partir dos aspectos estudados, foram selecionados os poemas e serão analisadas e interpretadas as relações poéticas intertextuais, a heterogeneidade, o dialogismo e a polifonia, para evidenciar as movimentações que o leitor pode estabelecer para chegar à construção de sentidos permitidos pelo texto, levando em consideração o contexto sociocultural, o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e o letramento, possibilitando subsídios para uma reflexão, quanto às práticas didáticas dos educadores, para que os jovens, principalmente os de Ensino Médio, estabeleçam uma leitura que atinja o nível de entendimento do discurso.

Primeiramente, apresentamos alguns aspectos da biografia do autor selecionado e, após, a análise dos poemas.

##### 5.1. O POETA CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Carlos Drummond de Andrade é filho de uma família de fazendeiros de Minas Gerais, nasceu no ano de 1902, em Itabira do Mato Dentro, pequena cidade do interior produtora de minério de ferro,



Passou a infância na propriedade da família e aos 16 anos foi estudar no Rio de Janeiro em um colégio de padres.

Drummond escreve poesias típicas da segunda fase modernista, sempre com inconfundível voz pessoal. É um poeta do seu tempo e, em sua obra, misturam-se os tempos passados, naquilo que são conhecidos, ou naquilo que perdura como resíduos reais ou imaginários e, é isso, que faz do seu tempo presente, uma realidade, uma fantasia, uma imaginação, lançados no futuro.

Sua matéria prima é o cotidiano, inserindo, no seu poetar, todas as entidades do seu real objetivo e subjetivo. Sua poesia reflete sempre um estar no mundo que se faz rejeitar o mundo para, implicitamente, propor um novo mundo. Na infinita liberdade de enlaçar, pelo sentimento, pela idealização, pelo sonho, pelo protesto, os universos colateralmente organizados pelas construções lógicas.

Carlos Drummond de Andrade herdou o ambiente da primeira geração modernista. A ele coube, mais do que a ninguém dentre os modernistas, a função de cristalizador do movimento, pois nele é que a poesia brasileira contemporânea atingiria a plenitude moderna no sentido de preocupação com a problemática do mundo moderno, na sua multifacetada e aparentemente caótica dispersão e concentração. Isto acontece porque há uma nítida coerência entre o seu poetar e a necessidade da poesia, nele e no mundo.



### 5.2.1. A noite dissolve os homens

#### **A NOITE DISOLVE OS HOMENS**

A PORTINARI

*A noite desceu. Que noite!  
Já não enxergo meus irmãos.  
E nem tampouco os rumores  
que outrora me perturbavam.  
A noite desceu. Nas casas,  
nas ruas onde se combate,  
nos campos desfalecidos,  
a noite espalhou o medo  
e a total incompreensão.  
A noite caiu. Tremenda,  
sem esperança... Os suspiros  
acusam a presença negra  
que paralisa os guerreiros.  
E o amor não abre caminho  
na noite. A noite é mortal,  
completa, sem reticências,  
a noite dissolve os homens,  
diz que é inútil sofrer,  
a noite dissolve as pátrias,  
apagou os almirantes  
cintilantes! nas suas fardas.  
A noite anoiteceu tudo...  
O mundo não tem remédio...  
Os suicidas tinham razão.  
Aurora.  
entretanto eu te diviso, ainda tímida.  
inexperiente das luzes que vais acender  
e dos bens que repartirás com todos os homens.  
Sob o úmido véu de raivas, queixas e humilhações,  
adivinho-te que sobes, vapor róseo, expulsando a treva noturna.  
O triste mundo fascina se decompõe ao contato de teus dedos,  
teus dedos frios, que ainda se não modelaram  
mas que avançam na escuridão como um sinal verde e peremptório.  
Minha fadiga encontrará em ti o seu termo,  
minha carne estremece na certeza de tua vinda.  
O suor é um óleo suave, as mãos dos sobreviventes se enlaçam,  
os corpos hirtos adquirem uma fluidez,  
uma inocência, um perdão simples e macio...  
Havemos de amanhecer. O mundo  
se tingem com as tintas da antemanhã  
e o sangue que escorre é doce, de tão necessário  
para colorir tuas pálidas faces, aurora.*

Carlos Drummond de Andrade

A poesia "A noite dissolve os homens" foi publicada em 1940, durante a fase inicial da Segunda Grande Guerra, momento em que se lutava para derrotar os regimes totalitários de direita. Carlos Drummond de Andrade dedicou poema ao pintor Cândido Portinari (1903 – 1962), que sempre lutou contra



os totalitarismos. Desde a seleção vocabular feita pelo poeta, algumas palavras como, por exemplo, combate, campos, desfalecido, guerreiros, pátria, fardas, mundo fascista, sobreviventes, sangue, já remetem o leitor a esse momento histórico.

"A noite desceu. Que noite! / Já não enxergo meus irmãos. / E nem tampouco os rumores / que outrora me perturbavam". O eu-lírico inicia o poema com uma exclamação para salientar que não se trata de uma noite qualquer; aquela era de tamanha escuridão, que já não se podia ver ninguém. Nesses versos, o eu-lírico se expressa na primeira pessoa do singular, mostrando-se um ser solitário.

"A noite desceu. Nas casas, / nas ruas onde se combate, / nos campos desfalecidos". A palavra noite tem um significado metafórico de tempo marcado pelo medo, pela desesperança e o desespero, pois "a noite espalhou o medo e a total incompreensão. / A noite caiu. Tremenda, / sem esperança...". A guerra instaurou-se.

"Os suspiros / acusam a presença negra / que paralisa os guerreiros / E o amor não abre caminho / na noite". O medo paira na humanidade, que suspira o temor da guerra, quando não existe mais tempo para o amor entre os homens.

"A noite é mortal, / completa, sem reticências, / a noite dissolve os homens, / diz que é inútil sofrer, / a noite dissolve as pátrias, / apagou os almirantes/ cintilantes! nas suas fardas". A metáfora "noite é mortal" evidencia a presença do caos provocado pela guerra, sem reticências, ou seja, sem escrúpulos, derradeira e extrema, sem solução. A noite termina com as pátrias, com o brilhantismo de uma farda, com o brilho da vida. Termos que nos remetem à guerra, aos oficiais, às fardas e levam à compreensão da totalidade de uma guerra que instala a morte e o pavor.

"A noite anoiteceu tudo... / O mundo não tem remédio... / Os suicidas tinham razão". O eu-lírico emprega termos cognatos (noite anoitece), que funcionam como redundância, como ampliação e reiteração da ideia que se cria sobre a palavra noite. O pronome "tudo" apresenta o clímax dos efeitos da noite; depois disso, somente o suicídio.

"Aurora. / entretanto eu te diviso, ainda tímida. / inexperiente das luzes que vais acender/ e dos bens que repartirás com todos os homens. / Sob o úmido véu de raivas, queixas e humilhações, / adivinhalte que sobes, vapor róseo, expulsando a treva noturna. / O triste mundo fascina se decompõe ao contato de teus dedos, / teus dedos frios, que ainda se não modelaram/ mas que avançam na escuridão como um sinal verde e peremptório". A aurora é a metáfora da esperança, da distribuição justa de riquezas, opondo-se ao mundo fascista, frio e calculista, que avança na escuridão dessa noite como sendo um sinal determinante de dias melhores. A aurora é decisiva.

"Minha fadiga encontrará em ti o seu termo, / minha carne estremece na certeza de tua vinda. / O suor é um óleo suave, as mãos dos sobreviventes se enlaçam, / os corpos hirtos adquirem uma fluidez, / uma inocência, um perdão simples e macio...". E é na aurora que este indivíduo, já cansado, encontra a expectativa por dias melhores, que chega a comover-se nessa certeza de que aqueles que sobreviverem se unirão pela paz, e seus corpos hispídeos de comoverão no perdão e na candura. Sentido construído a partir da metáfora "aurora".

"Havemos de amanhecer. O mundo / se tingem com as tintas da antemanhã / e o sangue que escorre é doce, de tão necessário / para colorir tuas pálidas faces, aurora". Nesse primeiro verso, o autor se expressa na primeira pessoa do plural, sugerindo a polifonia, na certeza consciente de que há esperança da



reconstrução de um mundo melhor. O homem deixa de ser solitário, como nos quatro primeiros versos, para se tornar um ser pelo coletivo. É o eu-poético manifestando as relações com o outro.

## 5.2. POEMA DE SETE FACES

### POEMA DE SETE FACES

*Quando nasci, um anjo torto  
desses que vivem na sombra  
disse: Vai Carlos! Ser gauche na vida.*

*As casas espiam os homens  
que correm atrás das mulheres.  
A tarde talvez fosse azul,  
não houvesse tantos desejos.  
O bonde passa cheia de pernas:  
pernas brancas pretas amarelas.  
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.  
Porém meus olhos  
não perguntam nada.*

*O homem atrás do bigode  
é sério, simples e forte.  
Quase não conversa.  
Tem poucos, raros amigos  
o homem atrás dos óculos e do bigode.*

*Meu Deus, porque me abandonaste  
se sabias que eu não era Deus  
se sabias que eu era fraco.*

*Mundo mundo vasto mundo  
se eu me chamasse Raimundo  
seria uma rima, não seria uma solução.  
Mundo mundo vasto mundo  
mais vasto é meu coração.*

*Eu não devia te dizer  
mas essa lua  
mas esse conhaque  
botam a gente comovido como diabo.*

*Carlos Drummond de Andrade*

O poema está estruturado em sete estrofes, sendo que cada uma delas refere-se a um aspecto da vida do eu-lírico: o nascimento; o espaço em que vive; as pessoas que se deslocam nesse espaço em que se encontra; a visão que os outros têm do eu-lírico; a relação com Deus; a relação com o universo; a relação consigo mesmo.

“Quando nasci, um anjo torto / desses que vivem na sombra / disse: Vai Carlos! Ser gauche na vida”. O anjo de Drummond vive nas sombras, é torto; daí o seu presságio: vai ser gauche, ou seja, vai ser desajeitado, torto, fora dos padrões. O eu-lírico utiliza-se do discurso direto, para salientar a ideia de





fala de um outro: o anjo torto, quem sabe, o Outro que permanece dentro do eu, aquele que o inscreveu na linguagem. O leitor percebe esses signos a partir da metáfora “anjo torto”, pois, popularmente, um anjo deveria ser bom condutor e trazer bons presságios. Ainda temos o termo “gauche”: termo francês que significa desajeitado.

“As casas espiam os homens / que correm atrás das mulheres. / A tarde talvez fosse azul, / não houvesse tantos desejos”. As casas, representando os conceitos de moralidade, as pessoas que “espiam” os desejos carnis do outro. Representa o espaço em que o homem vive; cercado pelo desejo que é fruto do pecado, tornando a vida escura e não permitindo, assim, que a tarde seja azul, límpida, bucólica. O desejo sendo espiado como fruto proibido; e a cobiça de ter uma mulher para saciar seus desejos puramente sexuais. “As casas espiam”: uma prosopopéia para evidenciar a construção de sentido para o leitor.

“O bonde passa cheia de pernas: / pernas brancas pretas amarelas. / Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração. / Porém meus olhos / não perguntam nada.” As “pernas” é uma metáfora para falar das pessoas de todas as etnias: brancas, pretas, amarelas; o ser humano atulhando o mundo, tornando-o confuso, sem destino; e, para esses, seus olhos não têm o que perguntar. Lembramos, também, da heterogeneidade étnica na imigração brasileira.

“O homem atrás do bigode / é sério, simples e forte. / Quase não conversa. / Tem poucos, raros amigos / o homem atrás dos óculos e do bigode”. O homem atrás do bigode é a representação da imagem que os outros fazem do poeta. Aquilo que ele representa ao olhar do outro: um homem sério, simples e forte; de poucas palavras, de poucos amigos. Mas o homem que, atrás dos óculos e do bigode, talvez esconda o seu verdadeiro eu, que, ao olhar do tu, parece tão comum. Aqui, a construção de sentidos pode ser estabelecida a partir das palavras “óculos” e “bigode”, ou seja, o verdadeiro eu que se esconde atrás de um artifício material.

“Meu Deus, porque me abandonaste / se sabias que eu não era Deus / se sabias que eu era fraco”. O eu-poético repete a frase de Jesus na cruz: “Meu Pai, por que me abandonaste?”, que conota sua impotência diante das dificuldades da vida, seus medos e angústias pelo que virá. Talvez por já ter nascido com a proteção de um anjo “torto”, ou seja, com a predestinação de ser desajeitado e tolhido de alguns benefícios ou gentilezas da vida. A interpretação fica subordinada à intertextualidade bíblica que o leitor estabelecer.

“Mundo mundo vasto mundo / se eu me chamasse Raimundo / seria uma rima, não seria uma solução. / Mundo mundo vasto mundo / mais vasto é meu coração”. Nessa sua relação com o universo, ele descobre que cada ser humano é único e verdadeiro, sem dissimular a realidade dos fatos ou ocultar quem realmente somos, pois maior do que tudo é o seu coração, ou seja, os sentimentos nobres e puros que regem nossa vida rumo a um caminho de paz, tranquilidade e amor. O poeta usa rimas, repetições de palavras e a comparação para salientar a ideia.

“Eu não devia te dizer / mas essa lua / mas esse conhaque / botam a gente comovido como diabo”. O eu-poético refugia-se na solidão da noite e na bebida, que o deixam mais solitário, pensativo e triste, mais entranhado em si mesmo. O autor usa a metáfora “comovido como diabo”, que é peçonhento, não se abala e, sim, instiga a nossa depressão e nos destrói com voracidade e sem piedade, para nos dizer que a bebida e a solidão da noite o destroem ainda mais. Talvez essa rotina tenha se tornado um



vício sem volta. O entendimento, para o leitor, se estabelece a partir dos termos “lua”, representando a noite; “conhaque”, o refúgio na bebida e “diabo”, o lado maligno de cada um.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de ler é parte integrante e fundamental. Na leitura, o mais importante de tudo é a dinâmica na criação de sentido(s) e de todas as possíveis significações que conseguimos atribuir aos significantes do texto. A partir daí é que teremos diversos textos dentro de outros textos, ou seja, a partir de cada leitura e dos novos entendimentos. O leitor não é um receptor passivo e, sim, parte integrante dos textos. Somente através da leitura é que ele pode tornar-se co-autor e interativo na medida em que for atribuindo importância, valorização e emoção às palavras.

Precisamos nos conscientizar da existência de vários níveis de significação, que, além daquilo que está explícito neste ou naquele texto, há uma significação implícita, sutil, que está ligada, sempre, à intencionalidade do emissor. O leitor deve ter uma aprendizagem voltada para a decodificação dessas significações, podendo, então, ter uma real compreensão das intenções, ou seja, do nível conotativo do texto. Precisamos reconhecer essas marcas em qualquer tipo de texto, pois cada um é leitor em potencial e precisa aprender a desvendar as armadilhas das palavras.

Para Paulo Freire (1999), o leitor não é aquele que lê como memorizador, domesticando-se ao texto e temendo arriscar-se.

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro alçanço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora (FREIRE, 1999, p. 30).

Nós somos aquilo que conseguimos absorver, através de sensibilidade, da leitura e do conhecimento. Cada dia representará um aprendizado e uma compreensão diferenciada do que já conhecemos anteriormente e, assim, formamos nosso ser como um todo - íntegro, feliz, sábio, sensível e majestosamente integrado na comunidade em que vivemos.

Nosso conhecimento inicia a partir do conhecimento adquirido e seu alcance se concretiza a partir do que abarcamos do outro, conferindo o entendimento específico de cada ser humano. No ato de interpretar, de ler a vida em sua totalidade, necessitamos de conhecimento, sabedoria e sensibilidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Reunião 10 Livros de Poesia de Carlos Drummond de Andrade*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1978.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

FREIRE, Paulo. (1999). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. 12 ed. São Paulo: SP: Paz e Terra, 1999. 166 p.



GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A poesia na escola. Leitura e análise de poesia para criança*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEVIN IN CORIAT. Centro Lydia. *Escritos da Criança. 2ª ed.* Porto Alegre: RS, 1999.

PRODANOV, Cleber Cristiano. *Manual de Metodologia Científica. 3ª ed.* Novo Hamburgo: RS. Editora Feevale, 2003. 80 p.

SILVA, Ezequiel T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2002.

SPINDOLA, Mabel Pessoa (UERJ), em *O Poder da Interpretação*, Revista SOLETRAS - Revista do Departamento de Letras da UERJ - ISSN 5191778 - Disponível em [http// www. Filologia. Org. br/soletras](http://www.Filologia.Org.br/soletras), 2003.



## **Linha de Pesquisa** **INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**



## COMUNICAÇÃO: ENTRE O REAL E O VIRTUAL, NASCE UM NOVO SUJEITO

WINGERT, Simone Becker - Universidade Feevale - simonebw@ibest.com.br

TORMAN, Ronalisa - Universidade Feevale - ronalisa@feevale.com

### RESUMO

Partindo de um estudo de caso, no âmbito da Psicopedagogia clínica, busca-se refletir sobre como as transformações que ocorrem no contexto social, através de um movimento geral de virtualização, afetam a informação e a comunicação através de trocas de experiências pela tela do computador, estabelecendo novas dinâmicas de socialização e, se estas, influenciam ou representam um espaço de fala contribuindo para a constituição e aprendizagem dos adolescentes. Tem-se o intuito de provocar questionamentos e suscitar posicionamentos a respeito dessa nova forma de interação existente, possibilitando um maior entendimento sobre a importância dessa comunicação via "rede" para os adolescentes. Através de leituras bibliográficas e pesquisa diretamente na Internet, por meio do Orkut e MSN, busca-se entender e analisar que espaço de fala é esse e, particularmente, como os adolescentes percebem este ambiente, bem como, que tipo de interações acontecem no mesmo. Os seguintes autores orientaram este estudo: Pierre Lévy, Jean Baudrillard, Zygmunt Bauman, Manuel Castells, entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Adolescência - Comunicação - Internet - Psicopedagogia.

### INTRODUÇÃO

Durante a prática de estágio clínico com adolescente, deparou-se com questões que suscitaram o desejo de buscar informações a respeito da grande rede capaz de interligar globalmente as pessoas em seus sites de relacionamento e através de suas mensagens eletrônicas: a Internet. Foi a partir de um comentário feito pela adolescente na clínica, referindo-se ao *Messenger*, que surgiu o interesse na busca de informações sobre o tema. Ela diz: "... lá fala tudo que quiser, que pessoalmente não falaria... no outro dia, dá vergonha de ir para a aula". Surgiu a pergunta sobre a forma de comunicação que ali ocorre e, que reflexos poderá ter sobre os adolescentes em relação a sua constituição como sujeitos e sua aprendizagem.

Com o objetivo de desenvolver este trabalho, pesquisaram-se bibliografias relacionadas ao assunto de forma a embasar e direcionar as hipóteses a respeito deste estudo.

Em um primeiro momento será abordada a conceitualização do que é comunicação, seguido de uma contextualização sobre a sociedade contemporânea e sobre os entendimentos a respeito do que é uma comunidade. Paralelamente a isso, imediatamente surgiu a necessidade de dialogar com sujeitos envolvidos diretamente com o tema e, para tal, buscou-se a própria rede de comunicação, a Internet, com o intuito de "ouvir" alguns adolescentes e assim, descrever um último tópico intitulado como "E na prática, o que acontece?" onde busca-se tecer hipóteses articulando a teoria lida com as falas dos usuários desta grande rede virtual.



## MAS AFINAL, O QUE É COMUNICAÇÃO?

O termo *comunicação* vem sendo muito difundido nos últimos tempos e, para iniciarmos uma reflexão acerca deste tema, precisamos ter em mente os diferentes posicionamentos, de autores e fontes diversas, a fim de tecermos hipóteses próprias, contextualizando com a prática.

No Dicionário Michaelis Online, “comunicação” significa: 1 Ação, efeito ou meio de comunicar. 2 Aviso, informação; participação; transmissão de uma ordem ou reclamação. 3 *Mec* Transmissão. 4 Relação, correspondência fácil; trato, amizade. 5 *Sociol* Processo pelo qual idéias e sentimentos se transmitem de indivíduo para indivíduo, tornando possível a interação social.

Na enciclopédia Wikipédia, “comunicação humana é um processo que envolve a troca de informações, e utiliza os sistemas [simbólicos](#) como suporte para este fim. Estão envolvidos neste processo uma infinidade de maneiras de se comunicar: duas pessoas tendo uma conversa face-a-face, ou através de gestos com as mãos, mensagens enviadas utilizando a [rede global de telecomunicações](#), a fala e a [escrita](#) que permitem interagir com as outras pessoas e efetuar algum tipo de troca informacional. No processo de comunicação em que está envolvido algum tipo de aparato técnico que intermedia os locutores, diz-se que há uma [comunicação mediada](#)”.

Para Amaral (2008), em seu artigo *Comunicação Virtual*, “[...] a maneira peculiar de diálogo e relacionamento entre as pessoas, sem que as mesmas estejam nos escutando, nos vendo e se quer saibam se realmente somos quem descrevemos”. Para esta autora, nem tudo pode ser considerado comunicação. A partir do momento em que o interlocutor não compreende a mensagem, o que muito ocorre na internet, não podemos enquadrá-la de fato como comunicação efetiva, pois esta demanda o “feedback”. Para ela, “a internet abre muitas portas, as possibilidades são infindáveis, você visita o mundo sem sair do lugar e, é nesse ponto que pecamos, pois nos abdicamos das conversas, de relacionamentos reais, da oralização, para viver em um mundo que acaba sendo somente nosso”.

Para Baudrillard (1991), *comunicação* é entendida como transmissão e absorção de conteúdos e, para este autor, a *comunicação virtual*, ao potencializar a produção e circulação de mensagens (informação), anularia o próprio processo comunicacional. O autor afirma também que, a era da comunicação virtual coloca em jogo o fim da era da comunicação presencial, argumentando que, com a exarcebada virtualização, surge um mundo artificial criado pela tecnologia, que inviabiliza a circulação social do sentido (significantes). Conclui que com a expansão do virtual, o real desertifica-se, ou seja, se esvazia.

Oposto ao autor acima, Pierre Lévy (1996) interpreta a *comunicação virtual* como o exercício da criatividade e a garantia da permanência dos processos comunicacionais; é a criação de novos sentidos. Trata o real como ontologicamente vazio, pura repetição do que já existe como possibilidade. O virtual significa, para ele, uma mutação no processo de criação de novos sentidos, pois esta capacidade humana expandiu-se enormemente, modificando-se também qualitativamente (desenvolvimento da interatividade).

Fica evidente, com base nos conceitos trazidos acima, que os pontos de vista a respeito do tema são muito divergentes. É fato que não se pode pensar em comunicação sem que se leve em conta todo o avanço da tecnologia nos dias atuais. Estamos vivendo a “era do imediato” onde tudo acontece de forma muito rápida e, cada vez com recursos mais aperfeiçoados. Antigamente, a única forma de comunicação



com parentes e amigos distantes era através da correspondência que, poderia levar de dois a dez dias (ou até mais) para chegar ao seu destino. Talvez na época não fosse possível imaginar que, num futuro próximo, estaríamos nos comunicando através de recursos avançados de som, imagem e fala. Esse é o panorama atual, a ser contemplado neste artigo, através de reflexões acerca desta nova maneira de *comunicar* focando especialmente os reflexos dessa na constituição dos adolescentes e sua aprendizagem.

Atualmente, ao pensarmos em interações/aprendizagem, precisamos rever os conceitos acerca de tempo e espaço, pois, vivemos em uma era de mudanças que perpassam a civilização como um todo, inclusive as concepções que temos no que se refere à *sociedade*.

### **SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Segundo Castells (2002, p.67): "a história da vida, [...] é uma série de situações estáveis, pontuadas em intervalos raros por eventos importantes que ocorrem com grande rapidez e ajudam a estabelecer a próxima era estável." Acredito que a sociedade contemporânea vem vivendo um desses momentos, com o surgimento de uma nova era, organizada em torno da tecnologia da informação e comunicação.

Desde as últimas décadas do século XX, grandes avanços tecnológicos vêm sendo alcançados, novas fontes de energia, descobertas inovadoras no campo da medicina, técnicas de produção e tecnologias de transportes, entre outros. Tais avanços propiciaram também, a criação e desenvolvimento de uma grande rede de comunicação, a Internet, que provocou mudanças na história da tecnologia e anunciou, de forma definitiva, a chegada da "Era da Informação" em grande escala.

Com o passar do tempo, a tecnologia digital passou a funcionar independente de centros de comando e controle gerando condições tecnológicas para a comunicação global, sendo capaz de absorver todos os tipos de mensagens, inclusive de som, imagens e dados.

Toda essa tecnologia traz consigo um novo conceito de *comunicação* onde as pessoas não precisam necessariamente estar vendo ou ouvindo o outro e, muitas vezes, nem ao menos conhecem pessoalmente o sujeito com quem estão "teclando", gerando inclusive incerteza sobre a identidade daquele com o qual conversam via "rede".

Outro aspecto relevante nesta era digital refere-se ao fato das pessoas terem a possibilidade de experimentar *virtualmente* aquilo que buscam concretizar no mundo real, desde apreciar um prato de um restaurante através de fotografias dos cardápios até a escolha de parceiros com os quais buscam um relacionamento.

Para o autor Pierre Lévy (1999), a produção e circulação de mensagens no interior das redes de computadores são o elemento-chave de uma sociedade em mutação. A virtualização, para ele, passa a ser um processo articulador de toda a vida social, marcada cada vez mais pela ruptura dos limites espaço-temporais. A desterritorialização é o aspecto central da contemporaneidade.

Atrelado a tudo isso, ocorreram mudanças significativas na organização dos sistemas sociais, políticos e econômicos em âmbito mundial, bem como, novas formas de relação e comunicação passaram a existir, criando assim, uma nova dinâmica social com a formação de diferentes tipos de comunidades.



## O QUE ENTENDEMOS POR COMUNIDADE?

O conceito de comunidade tem evoluído com o tempo. Anteriormente, comunidade abrangia idéia de pertencimento, de localização numa mesma área geográfica, ou de uma estrutura social formada. Percebemos que, nesta concepção de comunidade, a idéia chave está relacionada ao território, aspecto que Lévy aponta como central nas mudanças contemporâneas trazidas pela era digital, com a ruptura dos limites espaço-temporais.

[...] o indivíduo desprovido de referências tradicionais sai à procura de pessoas com as quais possa compartilhar interesses em comum, ação que se repete, uma vez que é da natureza humana se relacionar socialmente. Nos últimos tempos, porém, tal prática tem sido muito intensificada com a presença das redes mundiais de computadores, que aproximam os indivíduos e possibilitam o surgimento de novas formas de relações sociais, entre as quais destacam-se as comunidades virtuais, espécie de agrupamentos humanos constituídos no ciberespaço ou no ambiente virtual. (REINGOLD apud CORRÊA, 1998, p. 03)

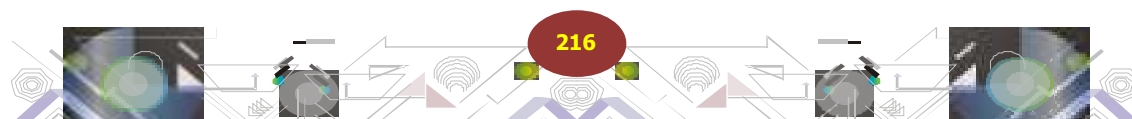
Bauman (2003, p.7), aponta que nas comunidades, sejam elas reais ou virtuais, as pessoas buscam “[...] um lugar “cálido”, um lugar confortável e acolhedor.” Este é um lugar que por muitos é almejado, onde os mesmos se refugiam das ameaças que “lá fora” os rodeiam, quer dizer, um lugar onde as pessoas se sentem seguras e acolhidas. Tal lugar é designado por comunidade.

Toda comunidade apresenta uma série de características, embora nem sempre sejam as mesmas. Para Peruzzo (2001, p.11), uma comunidade pressupõe: “participação, sentimento de pertença, caráter cooperativo e de compromisso, confiança, aceitação de princípios e regras comuns e senso de responsabilidade pelo conjunto, identidade, objetivos e interesses em comum, interação, uma linguagem em comum e reconhecimento como tal”.

Como é possível perceber, várias são as características de uma comunidade real que ainda continuam a aparecer como importantes na era das comunidades virtuais. Dessa forma, podemos inferir que comunidades não são qualquer tipo de rede, mas sim, aquelas que possuem laços em comum. Bauman (2003, p.15) complementa essa ideia quando diz que “[...] é onde existe o sentimento de reciprocidade e vínculo que faz com que as pessoas dessa comunidade permaneçam unidas a despeito de todos os fatores que as separam”. Segue dizendo que as pessoas, dentro dessas comunidades “acolhedoras”, “não precisam provar nada e podem, apesar do que tenham feito, esperar simpatia e ajuda”. Podemos supor que, essas comunidades não permitem um “espaço frio” que muitas outras apresentam em sua volta. Pensa-se que as pessoas esperam uma lealdade dentro das comunidades que estão inseridas e essa lealdade não surge de uma lógica social externa ou de uma análise econômica de custo-benefício.

Castells (2002) denominou o que estamos vivenciando de *era da informação* ou *era do conhecimento*, que é caracterizada pela mudança ocorrida na maneira da sociedade se comunicar e pela valorização crescente da informação nessa nova configuração da estrutura, onde as informações fluem a uma velocidade e quantidade até então inimaginável. Isso faz com que ocorra uma comunicação mais ágil entre os indivíduos independentemente da localização geográfica.

Uma grande diferença entre as comunidades reais e as virtuais é a sociabilidade. Nas comunidades reais se valoriza a proximidade, quer dizer que se procura um amigo nas áreas frequentadas e só depois





se cria um laço de amizade com o mesmo. No entanto, nas comunidades virtuais isso muda completamente, pois se pode procurar alguém diretamente pela lista de discussão sobre o assunto preferido.

A sociabilidade está se transformando através daquilo que alguns chamam de privatização da sociabilidade, que é a sociabilidade entre pessoas que constroem laços eletivos, que não trabalham ou vivem em um mesmo lugar, que coincidem fisicamente. [...] Esta formação de redes pessoais é o que a Internet permite desenvolver mais fortemente. (CASTELLS apud CORRÊA, 2003, p.7)

No entanto, a "livre" conexão com diferentes sujeitos na rede, ou o pertencimento a uma determinada comunidade virtual não depende somente do desejo do indivíduo. Nas comunidades reais, a proximidade geográfica asseguraria o pertencimento a uma comunidade. No entanto, a "liberdade" constituída nas comunidades virtuais não significa ausência de regras. Pelo contrário, para que a comunidade mantenha uma identidade e boa relação se faz necessário que algumas combinações sejam estabelecidas. Sendo assim, o usuário precisa conhecer as crenças e objetivos da comunidade virtual para poder comparar com os seus e, assim, decidir sobre sua participação.

## **E NA PRÁTICA, O QUE ACONTECE?**

Diante de muitas indagações e posições divergentes sobre o tema, resolveu-se ir em busca daqueles que, de fato, utilizam esse meio como forma de comunicação. Escolheu-se realizar essa pesquisa em salas de bate papo, de forma aleatória, num sábado à tarde, pois julgou-se que neste horário o acesso de pessoas a rede seria maior, o que de fato se confirmou.

Escolheu-se os espaços partindo do critério 'faixa etária', visto que o trabalho tem como foco a adolescência e, desta forma, busca-se salas nomeadas para sujeitos entre 15 e 25 anos. As pessoas, ao entrarem nas salas, utilizam apelidos chamados de *nick's* ou *nickname's*.

Inicia-se a pesquisa entrando em uma sala de conversação, realiza-se uma apresentação e indica-se o tema da pesquisa, seguido de um convite a todos que quisessem contribuir acerca deste tema. Este fato gerou surpresa, pois imediatamente algumas pessoas se interessavam e pediam maiores informações sobre o assunto sendo que, neste momento, algumas aceitavam conversar enquanto outras seguiam para outros contatos.

Outro aspecto que chamou muito a atenção foi a rapidez com que ocorriam as falas, com linguagens próprias da *net* que nem sempre eram do conhecimento da pesquisadora. Vale ainda ressaltar que algumas pessoas conversavam com dois ou três sujeitos simultaneamente.



Inicia-se os questionamentos perguntando "Porque você acha que tantas pessoas optam em conversar por essa via?" sendo que as respostas foram:

<i>Jacarambeva 15:43:50 reservadamente fala com Monix</i>	<i>as vezes aqui é um "refugio"....usam o chat pra desabafar, conversar..etc</i>
---	--

<i>Mulher[#####] 15:45:26 reservadamente fala com Monix</i>	<i>pq é mais barato e mais fácil do que ir a um barzinho, geralmente as pessoas são tímidas e desconfiadas, na net, vc leva um certo tempo para ganhar a confiança das pessoas</i>
---	--

<i>rapaz_23_MsN 16:21:48 reservadamente fala com Monix</i>	<i>acho q a maioria prefere algo mais rapido e facil,sem c expor mto os sentimentos as pessoas olhando diretamente,isso facilita q as pessoas c expressem melhor,e por um outro meio q é uma alternativa, é um meio de a maioria como tu deve ta percebendo é homossexual,nao é meu caso graças a DEUS,pq é a formça mais rapida de marcar algo,trocar telefone,e principalmente por aqui as pessoas como elas nao se veem,imaginam alguem q esta do outro lado,uma pessoa bela,perfeita,isso faz com q ela possam ter uma imaginacao mais fertil</i>
--	---

Penso que, através dessas falas, fica constatada a veracidade a respeito do que Bauman (2003) nos traz ao dizer que no ambiente virtual as pessoas "não precisam provar nada e podem [...] esperar simpatia e ajuda". Podemos observar nos comentários trazidos acima que a "liberdade" para expressar seus sentimentos e angústias é mais facilmente alcançada neste espaço, possivelmente por não estar sujeito ao olhar direto, muitas vezes condenativo, do outro.

Questiona-se a seguir, se achavam possível fazer uma amizade utilizando a Internet e recebe-se como resposta:

<i>Mulher[#####] 15:48:10 reservadamente fala com Monix</i>	<i>claro que pode, eu frequento um chat católico e fiz várias amizades pelo Brasil, procuro ajudar as pessoas, sabe? É difícil se conhecerem pessoalmente, pq as pessoas andam cada vez mais desconfiadas das outras, sabe?</i>
---	---

<i>rapaz_23_MsN 16:31:13 reservadamente fala com Monix</i>	<i>tenho 23,é difícil encontrar pessoas q querem um papo cabeça,mto difícil,eu tenho poucas amigas q conheci aqui no msn,mas q sao mto legais,inclusive ate namorei uma pessoa de novo hamburgo q conheci aqui,namorei serio e na vida real,hjsomos amigos,mas a maioria q ta aqui só querem saber de uma coisa SEXO</i>
--	--

Conversamos sobre a possibilidade de ocorrerem aprendizagens através destes diálogos virtuais e, resalto um comentário feito por uma das pessoas:

<i>Mulher[#####] 15:52:20 reservadamente fala com Monix</i>	<i>sei, o lha tem chat sérios e acho que este pode ser um meio sim de aprendizagem, só que as pessoas não levam a sérios naum, usam mais para passar o tempo, vejo muitos H usaram os chat para sexo virtual, procurar amantes, H em chats, a maioria só querem sexo logo de cara</i>
---	---

Ao final de uma das entrevistas, aconteceu um fato surpreendente, pois percebeu-se que se estava 'teclando' com um rapaz da mesma cidade onde reside a pesquisadora, fato que se tornou muito engraçado. Refletiu-se muito sobre este episódio, pois quando se pensou em *net e salas de bate papo, o que vinha a mente* era a idéia de distância, do desconhecido e, no entanto, causou-me muita surpresa em saber que, na verdade, poderia estar conversando inclusive com alguém conhecido.

Durante os diálogos presenciados nas salas das quais se participou, percebeu-se que vários são os motivos que levam as pessoas a buscarem este espaço, como fica evidente também nas entrevistas relatadas acima. Muitos o utilizam como forma de passar o tempo, sem um propósito bem definido, enquanto outros, procuram este espaço para receber conselhos dos mais diversos, expondo seus problemas e dificuldades pessoais na busca de um 'ombro amigo', como chamaríamos nas conversas que ocorrem pessoalmente. Existem também aqueles que estão em busca de relacionamentos diversos, desde namoros que podem chegar a um 'conhecer fora da net', como outros em busca de um prazer "instantâneo e passageiro", sem envolvimento, "só sexo", como citam os entrevistados acima.

Poderíamos talvez aqui, retomar e questionar um conceito trazido por Amaral (2008) quando diz que “[...] abdicamos das conversas, de relacionamentos reais, da oralização, para viver em um mundo que acaba sendo somente nosso”. Na verdade, não se cria um mundo a parte, muito pelo contrário pois o ambiente virtual passa a apresentar um horizonte infinito de pessoas, com as quais conversamos e podemos inclusive chegar a conhecer pessoalmente. A questão maior talvez não seja esta e sim que a pessoa não se isola dos demais sujeitos, apenas utiliza formas diferenciadas para estabelecer estes contatos.

Pensa-se que, após a apresentação de recortes de conversação de salas de bate-papo e os embasamentos teóricos trazidos, podemos entender com maior clareza as mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea, onde os sujeitos saem à procura de pessoas com as quais possam compartilhar interesses em comum, buscando relacionar-se socialmente, o que é próprio da natureza humana. No entanto, infere-se a partir deste estudo, que, o que muda de fato, é a forma e os meios que cada um opta para fazer essa busca.

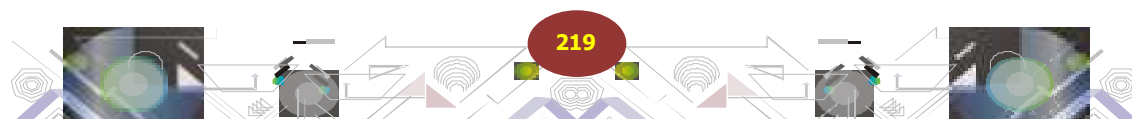
As relações sociais são modificadas devido a vários fatores, que já foram apresentados anteriormente, e que motivam as pessoas a criarem suas novas ‘comunidades’ que agora independem da questão espaço/localização, e levam muito mais em conta a questão de identificação por interesses próprios, em comum. “O adolescente, busca novas formas de aliviar suas tensões, encontrando nos “iguais” a sensação de maior força. Entre eles, sente-se compreendido”. (BOSSA apud OLIVEIRA E BOSSA, 2009, p.217)

A partir deste pressuposto, fica evidente que a Internet tem possibilitado de forma muito abrangente contribuir com essa busca, pois ao optar pela “comunidade virtual” da qual participará ou em que *chat* irá conversar, está optando pelos grupos de “iguais” que deseja. Pensando na constituição deste adolescente, podemos refletir sobre os critérios de “aceitação” do outro existentes nestas relações. Diferentemente da relação pessoal, virtualmente não importará a idade, a aparência física, os defeitos e dificuldades que o outro tenha na vida cotidiana: só importarão os momentos de prazer quando se está em contato, seja através de mensagens ou de chat.

Pensa-se que este seja talvez o ponto mais sensível a ser pensado, quando essas relações se constituírem como as mais frequentes na vida deste adolescente, pois este irá correr o risco de não saber lidar com as interações face-a-face, onde terá que se apresentar sem as “máscaras” possíveis no ambiente virtual e, desta forma, ficará sujeito a avaliação do outro sem amadurecer a capacidade psíquica necessária para isso.

Muitos adolescentes, assim como a paciente que atendeu-se na clínica, sentem-se mais confortáveis nesta relação virtual, onde não estarão expostos pessoalmente sob o olhar do outro e, assim, sentindo-se mais a vontade para exporem o que pensam.

Não se tem dúvidas quanto aos ganhos que tivemos com o avanço desta tecnologia, mas, penso que as novas gerações talvez tenham maior dificuldade em se relacionar com o “outro físico” e, assim, optem pela interação virtual onde poderão escolher as pessoas com as quais irão se comunicar e que espaços irão circular, bem como, “desconectarem-se” no momento que acharem mais conveniente, atendendo apenas seus desejos e tendo assim, com o passar do tempo, maior dificuldade em lidar com as



frustrações que são inerentes nas relações humanas e que, nos fazem crescer nos constituindo como sujeitos.

Vale ressaltar ainda que, nas relações de aprendizagem, lidamos constantemente com a frustração de algo que não dominamos e, será isso que irá nos mover em direção ao objeto de conhecimento desejado. Podemos nos perguntar, portanto, como serão as relações com o aprender nestes sujeitos que estão habituados a mostrar-se e esconder-se, conforme conveniência, evitando frustrações nas relações com o outro, com o desconhecido...

Penso que os modos de relação com o conhecimento e a aprendizagem com a Internet, não paralisam nem substituem os já existentes, mas os ampliam, transformando-os e tornando-os mais complexos. Precisamos, portanto, ficar atentos e acompanhar as mudanças que estes avanços causam nas pessoas, especialmente nos adolescentes, que vivem conflitos inerentes da fase e que, assim, encontrarão na *net* muitos modelos que guiarão seus pensamentos, podendo estes serem positivos ou negativos.

## CONCLUSÃO

Este foi, sem dúvida, um trabalho muito instigante e enriquecedor. Ao iniciar este artigo, vimo-nos desafiados a adentrar em um "mundo" até então desconhecido.

Muitos pré-conceitos a respeito do uso desta tecnologia foram desmistificados e, pôde-se com esta prática, descobrir muitos benefícios e facilidades deste meio de comunicação. Aprendeu-se muito com a pesquisa realizada, inclusive na criação de *msn* e também Orkut, onde foi possível a interação através destes instrumentos, participando de comunidades virtuais, trocando experiências e ouvindo opiniões de sujeitos desconhecidos.

Foi possível constatar que existe, de fato, uma superexposição pessoal em alguns espaços da *net*, mas que, também existem recursos e opções que permitem ao usuário se preservar quanto ao que não deseja mostrar.

Neste ponto, pensa-se que talvez tenha identificado o maior impasse quanto ao objeto de estudo: as relações do adolescente com essa nova forma de comunicação e o espaço que a aprendizagem pode ocupar neste meio. Talvez encontremos daqui para frente, sujeitos que passem a utilizar esse mecanismo de "conexão e desconexão", no momento que julgarem conveniente, evitando ao máximo as frustrações que são inerentes das relações com o outro e que nos constituem como sujeitos aprendizes.

Conclui-se que, sem dúvida, os avanços da tecnologia nos proporcionaram um 'mundo' de novas experiências e formas diferenciadas de relação. Diante disso, nasce também uma nova geração de sujeitos dos quais podemos sugerir hipóteses a respeito de sua constituição psíquica, a partir desse novo paradigma de informação, mas, ao certo, não temos como assegurar de que forma ocorrerá seu desenvolvimento e se este trará ou não prejuízos em sua constituição.

Evidenciou-se a dualidade que esta relação virtual proporciona: se por um lado, os sujeitos ficam mais expostos falando mais abertamente sobre seus problemas e dificuldades, por outro, preservam suas identidades físicas e, desta forma, menos exposto a frustração trazida pela crítica do outro, mais frequente nas relações face-a-face.



Enfim, fala-se de um novo sujeito que se constitui, *entre o real e o virtual*. Sujeito que poderá criar e experimentar identidades diversas, escondendo-se, quando assim julgar conveniente, sob máscaras que agradem ao grupo que deseja “pertencer”. Por outro lado, um sujeito que terá um mundo de informações a sua disposição, um mundo de conhecimento a sua espera, facilmente alcançado bastando que tenha o desejo e a curiosidade de buscá-lo.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Polyana. <http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/880907>. Publicado em 29/02/2008. Acessado em 05/10/2009

BAUDRILLARD, Jean – *Simulacros e Simulação*. Lisboa, Relógio D’Água Editores, 1991.

BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge, Zahar Editor, 2003.

CASTELLS, M. (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

COMUNICAÇÃO. Disponível em:

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=comunicação>. Acessado em 01/10/2009.

*COMUNICAÇÃO virtual*. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Comunica%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 29 de nov. de 2009.

FUHR, Géssica. [www.odeiomatematica.com.br](http://www.odeiomatematica.com.br) : *discursos sobre matemática escolar*. 64 p. Monografia (Conclusão do Curso de Pedagogia) - Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2009

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1999.

OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádia Aparecida (org.). *Avaliação psicopedagógica do adolescente*. 11.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PERUZZO, Cíclia Maria Krohling. *Comunidades em tempo de redes*. 2001.

[http://www.ciciliaperuzzo.pro.br/artigos/comunidades\\_em\\_tempos\\_de\\_redes.pdf](http://www.ciciliaperuzzo.pro.br/artigos/comunidades_em_tempos_de_redes.pdf) Acessado em 15/01/2009

XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Campo Grande - MS, 2001. *A comunicação virtual segundo Lévy e Baudrillard*. Disponível em: <[http://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/audrillard01.pdf](http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/audrillard01.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2009.



## COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Patrícia B. Scherer Bassani, Feevale, patriciab@feevale.br

Jorge Aranda, Feevale, jorgearanda@feevale.br

Daniel Alvarez, Feevale, danielambr@gmail.com

### Resumo

Este trabalho se insere nos estudos que vêm sendo realizados na área de educação à distância (EAD), enfocando as comunidades virtuais de aprendizagem (CVA). Embora toda comunidade virtual tenha relação com um elemento de aprendizagem, nem toda comunidade pode ser chamada de CVA, pois esta implica que seus membros tenham objetivos explícitos vinculados à aprendizagem. Conforme estudos atuais, a CVA constitui o espaço onde se dá a aprendizagem online. Para fins deste estudo, entende-se que uma comunidade virtual se constitui a partir de uma rede social mediada pelo computador. Uma rede social é composta por atores e suas conexões, ou seja, atores ligados entre si por meio de laços sociais. Os laços sociais são entendidos como a efetiva interação entre os participantes de uma relação. Os laços podem ser fortes ou fracos. Laços fracos caracterizam-se pela proximidade, intimidade e intencionalidade em manter a conexão com o outro. Por outro lado, os laços fracos caracterizam-se por relações esparsas, que não traduzem intimidade e proximidade. Neste trabalho, busca-se compreender a dinâmica de uma comunidade virtual de aprendizagem à luz dos estudos relacionados à área de análise de redes sociais. Nesta perspectiva, busca-se analisar as interações entre os diferentes sujeitos participantes de um curso a distância, a fim de investigar o processo de constituição e permanência de comunidades de aprendizagem online. A atividade de aprendizagem em uma comunidade caracteriza-se essencialmente pela conversação entre os sujeitos participantes. A conversação não se restringe às palavras, envolvendo também imagens, vídeo, som e outros. Entretanto, neste estudo se levou em conta as interações que se constituem no fórum de discussão, a partir da linguagem escrita. Para tanto, este estudo, de abordagem qualitativa, tem por objetivo mapear a rede social que se constitui em um fórum de discussão, a fim de buscar subsídios para a compreensão das CVA em espaços formais de educação à distância. A metodologia envolve articulação entre a análise de conteúdo das mensagens e a análise da rede social, que foi mapeada a partir do software AGNA. Resultados parciais apontam que redes sociais distribuídas evidenciam maior equilíbrio nas interações.

**Palavras-chave:** educação à distância, comunidade virtual de aprendizagem, rede social.

### INTRODUÇÃO

De acordo com a legislação brasileira, a educação à distância (EAD) é uma “*modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos*” (DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005).

Conforme o documento intitulado “Referenciais de qualidade para a educação superior à distância” (MEC, 2009), material elaborado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, a partir de uma discussão pública com especialistas na área e universidades, o uso da tecnologia aplicada à



educação deve estar embasada em uma filosofia de aprendizagem que proporcione efetiva interação no processo de ensino-aprendizagem. E ainda, *“como estratégia, a interação deve proporcionar a cooperação entre os estudantes, propiciando a formação de grupos de estudos e comunidades de aprendizagem”*.

Conforme estudos atuais na área de educação à distância, a comunidade virtual de aprendizagem (CVA) constitui o espaço onde se dá a aprendizagem online (Palloff e Pratt, 2002, Daniel et al., 2003). Assim, neste estudo entende-se que a compreensão do processo de constituição e permanência de uma CVA perpassa pela análise da interação entre os participantes.

A atividade de aprendizagem em uma comunidade caracteriza-se essencialmente pela conversação entre os sujeitos participantes. A conversação não se restringe às palavras, envolvendo também imagens, vídeo, som e outros. Entretanto, neste estudo se levou em conta as interações que se constituem no fórum de discussão, a partir da linguagem escrita (Downes, 2009).

Para tanto, este estudo, de abordagem qualitativa, tem por objetivo mapear a rede social que se constitui em um fórum de discussão, a fim de buscar subsídios para a compreensão das CVA em espaços formais de educação à distância. Para tanto, parte-se de uma discussão sobre os conceitos de comunidades virtuais, comunidades virtuais de aprendizagem e redes sociais, para, posteriormente, apresentar a trajetória da pesquisa.

## 1 COMUNIDADES VIRTUAIS E REDES SOCIAIS

O termo comunidade remete a agrupamentos que se sentem unidos por algum tipo de sentimento de pertença, seja no sentido geográfico, por proximidade territorial ou pela busca de interesses comuns, em uma perspectiva extraterritorial. O desenvolvimento tecnológico, especialmente a disseminação do acesso à Internet, permitiu novas formas de comunicação entre as pessoas, sejam de localidades próximas ou distantes, oportunizando a criação de uma nova comunidade, sem base territorial. Assim, ao final do século XX e início do século XXI percebe-se a consolidação do conceito de comunidades virtuais (BAUMAN, 2003, CASTELLS, 2003).

Para Rheingold (1996), *“as comunidades virtuais são os agregados sociais surgidos na Rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações sociais no ciberespaço”* (p. 18). Recuero (2008, p. 65) ressalta que *“o conceito de comunidade virtual é uma tentativa de explicar os agrupamentos sociais surgidos no ciberespaço. Trata-se de uma forma de tentar entender a mudança da sociabilidade, caracterizada pela existência de um grupo social que interage através da comunicação mediada pelo computador”*.

Castells (2003) apresenta a noção de comunidades virtuais, como novos suportes tecnológicos para a sociabilidade, diferentes de outras formas de interação, mas não inferiores. Destaca, também, que as comunidades virtuais trabalham com base em duas características fundamentais comuns:

- a) valor da comunicação livre, horizontal, caracterizada pela comunicação *online* de muitos para muitos;
- b) formação autônoma de redes, que envolve a possibilidade de qualquer pessoa escolher/definir os fluxos de navegação na rede, além do potencial de criar e divulgar suas próprias redes.



As comunidades virtuais com foco na aprendizagem podem ser classificadas em comunidades virtuais de aprendizagem (CVA) ou comunidades de prática (CP) (Palloff e Pratt, 2002, Daniel et al, 2003). A principal diferença entre uma CVA e uma CP consiste na natureza da participação dos sujeitos. Enquanto a CVA enfoca objetivos educacionais, a CP enfatiza o compartilhamento de experiências e interesses relacionados a atividades profissionais. Embora toda comunidade virtual tenha relação com um elemento de aprendizagem, nem toda comunidade pode ser chamada de CVA, pois esta implica que seus membros tenham objetivos explícitos vinculados à aprendizagem (Daniel et al., 2003).

Palloff e Pratt (2002) sustentam que a CVA constitui o espaço onde se dá a aprendizagem online. As autoras apontam alguns indicadores de que uma comunidade online está em formação:

a) interação ativa, em relação ao conteúdo do curso e à comunicação interpessoal, ou seja, para que um aluno seja considerado "presente" em aula, não basta acessar a aula, é preciso participar enviando suas reflexões/idéias;

b) aprendizagem colaborativa, percebida por meio das trocas de mensagens e/ou comentários entre os alunos e entre estes e o professor;

c) significado construído socialmente, evidenciado a partir de discussões envolvendo acordos ou questionamentos, à medida que a aula/curso vai se desenvolvendo;

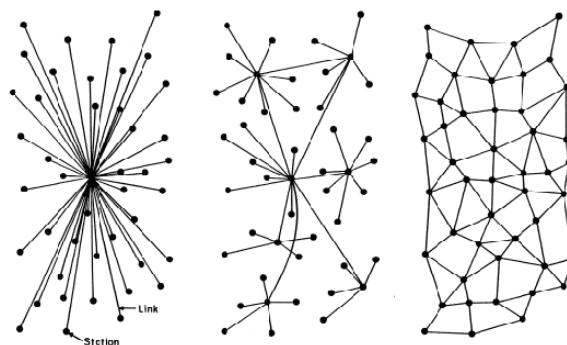
d) compartilhamento de recursos (livros, artigos encontrados na Internet, fontes de pesquisa) entre alunos, possibilitando ampliar a bibliografia para além dos textos selecionados pelo professor;

e) troca de expressões de estímulo entre alunos e vontade de avaliar criticamente os trabalhos dos colegas.

Castells (2003) destaca o "*deslocamento da comunidade para a rede como forma central de organizar a interação*" (p. 106). Assim, as redes sociais vêm incorporando as comunidades de aprendizagem.

A partir dos estudos de Recuero (2009) uma rede social é composta por dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais). A autora afirma que as "*redes são metáforas estruturais*" (p. 56), onde o intercâmbio e o grau de cooperação podem ser visualizados por meio de grafos representativos dos nodos de conexão.

Barabási (2003) apresenta o estudo feito por Paul Baran (1964), que identifica três topologias básicas para redes sociais: centralizada, descentralizada e distribuída (figura1).



**Figura 1 - Topologias das redes de Paul Baran**

**Fonte: Barabási (2003, p. 145)**



Em uma topologia centralizada, um nó centraliza a maior parte das conexões; um padrão descentralizado possui vários centros, onde um grupo pequeno de nós conecta vários outros grupos; em um modelo distribuído, todos os nós possuem mais ou menos a mesma quantidade de conexões.

Assim, uma rede pode ser definida como uma forma simbólica para observar os padrões das conexões estabelecidas entre os diversos atores. Então, o estudo das redes sociais é caracterizado pela busca da origem das estruturas sociais, identificando seus tipos, seus elementos, processos dinâmicos e com base em suas interações são gerados fluxos de informações que servem como material para estudos das mesmas.

As relações sociais atuam na construção dos laços sociais (RECUERO, 2009). Os laços sociais são entendidos como a efetiva interação entre os participantes de uma relação. Os laços podem ser fortes ou fracos. Laços fracos caracterizam-se pela proximidade, intimidade e intencionalidade em manter a conexão com o outro. Por outro lado, os laços fracos caracterizam-se por relações esparsas, que não traduzem intimidade e proximidade.

Recuero (2009) propõe que as comunidades virtuais na Internet possam ser reconhecidas a partir de três diferentes tipos: comunidades de associação, comunidades emergentes ou comunidades híbridas. Uma comunidade emergente caracteriza-se por um núcleo mais denso, onde estão os atores conectados por nós mais fortes, e uma periferia, onde estão os nós mais fracos. Assim, *"os laços que conectam os atores na comunidade emergente são fortes no centro e fracos na periferia"* (p. 154). Por outro lado, as comunidades de associação (ou de filiação) caracterizam-se essencialmente pela *"associação de atores através de interação social reativa (associar-se ao grupo e ser aceito pelo mesmo), que não pressupõe interação direta entre os atores, ou mesmo interação social no sentido de conversação"* (p. 156). As comunidades híbridas possuem características dos dois tipos (emergentes e associativas).

Entende-se que o fórum de discussão representa uma rede do tipo emergente, uma vez que se efetiva por meio das interações entre os diferentes atores. Nestas redes as conexões entre os nós se constituem a partir das trocas sociais realizadas pela interação e conversação, possibilitada pela comunicação mediada pelo computador.

## 2 DELINEANDO A PESQUISA

Este estudo, de natureza qualitativa, constitui uma etapa de pesquisa que busca analisar os processos que envolvem a constituição de CVA em espaços de educação à distância, especialmente no fórum de discussão.

Estudos anteriores (Bassani 2009, 2010) envolvendo a análise das interações em um fórum de discussão tiveram como objetivo investigar características da conversação em um fórum de discussão que impulsionam os processos que envolvem a constituição e permanência de CVA em espaços formais de educação à distância. A metodologia de pesquisa envolveu três momentos: análise do conteúdo das mensagens; mapeamento da interação, a partir da identificação da estrutura do fórum; e análise da relação entre o conteúdo da mensagem e a estrutura do fórum.



O conteúdo das mensagens foi analisado à luz do referencial teórico proposto por Dolle (1993) e revisitado por Behar et al (2005). Behar et al aponta quatro eixos conceituais para a análise das interações em um ambiente virtual de aprendizagem:

a) epistemológico: envolve tudo o que faz referência e/ou caracteriza o processo de construção do pensamento sobre o objeto de estudo, neste caso, o conteúdo/matéria do curso;

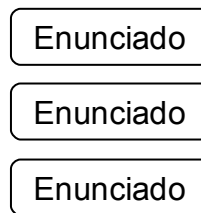
b) tecnológico: envolve tudo o que faz referência ao gerenciamento dos aspectos tecnológicos, em relação a questões essencialmente relacionadas à tecnologia, como funcionamento/regras/lógica do sistema computacional e demais softwares de apoio, e o conhecimento necessário para a comunicação/interação e pertinência nestes ambientes (aspectos operacionais e funcionais);

c) social: tudo o que envolve o processo de construção numa coletividade, seja essa através de relações individuais ou interindividuais;

d) afetivo: caracteriza-se pela expressão de emoções, como desejos, emoções e sentimentos.

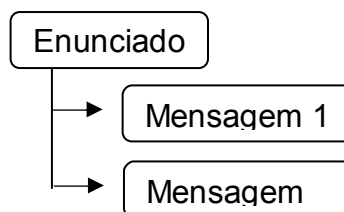
A análise das interações em um fórum de discussão permitiu evidenciar a existência de três diferentes situações em relação à articulação da conversação no fórum (Bassani, 2009):

a) Sem interação: quando os diferentes sujeitos envolvidos na discussão postam suas mensagens de forma isolada (figura 2).



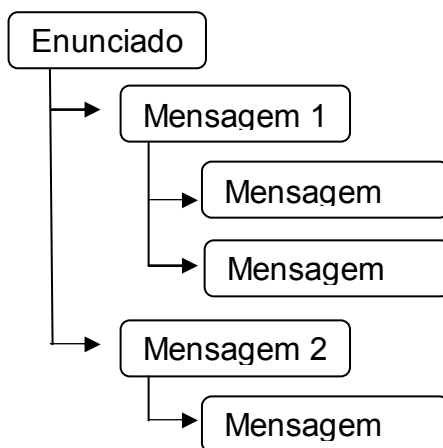
**Figura 2 – Sem interação**

b) Interação sem articulação: quando a discussão encontra-se vinculada a um mesmo enunciado, mas não existe articulação entre as diferentes mensagens; os envolvidos participam do mesmo tópico da discussão, mas cada um posta sua mensagem, caracterizando diferentes respostas para um questionamento inicial (figura 3).



**Figura 3 – Interação sem articulação**

c) Interação com articulação: esta situação ficou evidenciada quando a discussão encontra-se vinculada a um mesmo enunciado e as mensagens estão articuladas, conforme representado na figura abaixo.



**Figura 4 – Interação com articulação**

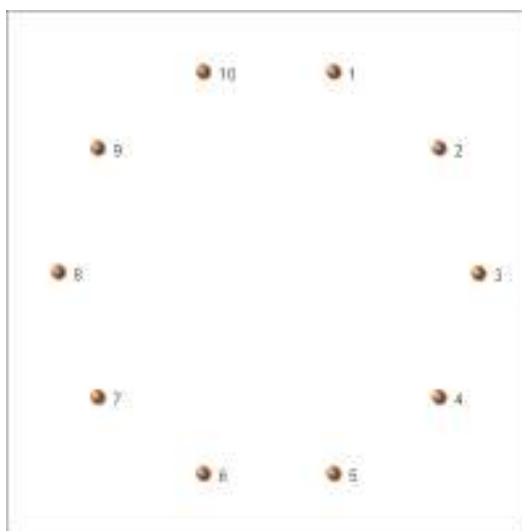
A partir do levantamento da estrutura da discussão no fórum e dos eixos conceituais das mensagens, buscou-se analisar a (possível) relação entre o tipo de mensagem postada e a continuidade das trocas. Foi possível perceber que a situação aqui denominada “sem interação” e “interação sem articulação” tende a ocorrer quando as mensagens são de cunho epistemológico. Por outro lado, foi possível perceber que a situação chamada “interação com articulação” especialmente pela presença de unidades de registro do tipo epistemológico-social ou social-afetivo.

Assim, partindo-se destes resultados preliminares, uma segunda etapa da pesquisa, busca analisar a relação entre a estrutura do fórum de discussão e o mapeamento da rede social. O mapeamento da rede social foi realizado a partir do software AGNA, que permite a visualização da rede por meio de um gráfico. A imagem é gerada automaticamente a partir dos dados inseridos em uma tabela, representando as interações entre os sujeitos.

## 2.1 MAPEAMENTO DA REDE SOCIAL

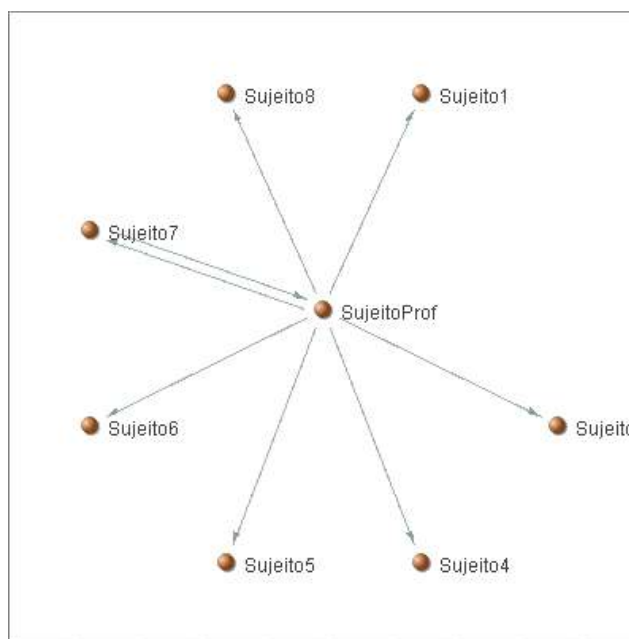
Conforme dito anteriormente, estudos anteriores evidenciaram três diferentes situações em relação à articulação da conversação no fórum: sem interação, interação sem articulação e interação com articulação (Bassani 2009, 2010).

O mapeamento da rede social do fórum caracterizado como “sem interação”, mostra o isolamento das falas na conversação. Neste caso, este modelo de fórum, essencialmente baseado em textos de cunho epistemológico, não possibilitou a efetivação de uma rede, conforme demonstra a figura 5.



**Figura 5 - Representação baseada no modelo "sem interação"**

Por outro lado, percebe-se que a rede social que se constitui a partir de um fórum caracterizado pela "interação sem articulação" tende a gerar uma rede social centralizada, onde um nó centraliza quase todas as conexões. No exemplo apresentado na figura 6, o professor centraliza a discussão.



**Figura 6 - Representação baseada no modelo "interação sem articulação"**

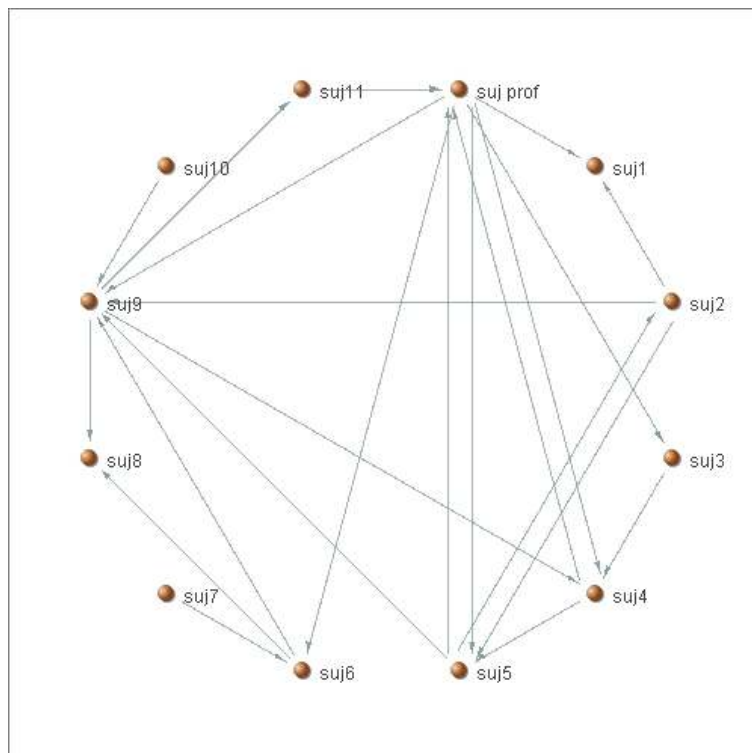
Importante destacar que os estudos apontam que quanto mais conexões um nó possui, maiores as chances de ele ter mais novas conexões. Barabási chamou essa característica de *preferential attachment* ou conexão preferencial: "um novo nó tende a se conectar com um nó pré-existente, mas mais conectado". Isto implica na compreensão de que as redes não são constituídas de nós iguais, ou

seja, estas redes tendem a possuir nós altamente conectados e uma grande maioria de nós com poucas conexões (RECUERO, 2009).

Um aspecto essencial para a consolidação de comunidades virtuais (ou redes sociais) é o sentimento de confiança mútua entre os sujeitos participantes, que está diretamente relacionada com a capacidade que cada sujeito teria de entrar em relação com os outros, percebê-lo e incluí-lo em seu universo de referência (COSTA, 2005).

Assim, no modelo apresentado na figura 6, percebe-se uma centralização nas interações professor-aluno e poucas iniciativas de interação aluno-aluno, evidenciando a excessiva importância do professor na discussão.

No fórum caracterizado como "interação com articulação" percebe-se a constituição de uma rede social distribuída, onde os nós possuem mais ou menos as mesmas conexões, conforme mostra a figura 7. Neste caso, pode-se evidenciar maior equilíbrio entre as interações entre aluno-professor e aluno-aluno, caracterizando o que Palloff e Pratt (2002) entendem por interação ativa. Este modelo também vai ao encontro das características apontadas por Castells (2003) para uma comunidade virtual, evidenciando a comunicação horizontal e a formação autônoma de redes.



**Figura 7 - Representação baseada no modelo "interação com articulação"**

Recuero (2009) aponta que estas topologias são interessantes para o estudo das redes, mas apresentam limitações, uma vez que se trata de modelos fixos e que uma mesma rede social pode ter características de vários deles.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento da rede social no fórum de discussão constitui importante ponto referencial para a compreensão dos processos que envolvem a constituição de CVA, uma vez que possibilita a visualização das relações entre os diferentes sujeitos. A partir dos estudos realizados até o momento, foi possível verificar que as redes sociais distribuídas evidenciam maior equilíbrio nas interações entre professor-aluno e aluno-aluno, o que vai ao encontro dos estudos na área de comunidades virtuais de aprendizagem.

Recuero (2009, p. 37) afirma que *"a idéia de relação social é independente de seu conteúdo"*. O conteúdo *"constitui-se naquilo que é trocado através das trocas de mensagens e auxilia a definir a relação"* (p. 37).

Entende-se que o conteúdo das mensagens fornece subsídios importantes para analisar o tipo de mensagem que impulsiona as trocas interindividuais. Estudos anteriores (Bassani, 2009) apontam que a ocorrência de mensagens vinculadas aos eixos social e afetivo pode estar intimamente relacionada com a constituição e permanência de uma CVA. Entretanto, apenas a identificação do tipo da mensagem apresenta poucos indicadores para um estudo que busca perceber como se constituem as CVA (Bassani, 2009).

Por outro lado, o mapeamento da rede social permite visualizar a intensidade das trocas e a força dos laços sociais, mas entende-se que este modelo também apresenta fragilidades quando analisado isoladamente, pois não permite explicitar o que diferencia a quantidade/intensidade das conexões entre os nós das redes.

Assim, trabalhos futuros envolvem estudos sobre a relação entre o conteúdo das mensagens do fórum e a intensidade das conexões e dos laços sociais. Entende-se que os resultados desta pesquisa podem contribuir com pontos referenciais para o desenvolvimento de cursos à distância, especialmente no âmbito de metodologias para aprendizagem colaborativa no fórum de discussão.

## REFERÊNCIAS

BARABÁSI, Albert László. **Linked**: how everything is connected to everything else and what it means for business, science, and everyday life. New York, USA: Plume, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2007.

BASSANI, Patrícia. B. Scherer. **Trocas interindividuais no fórum de discussão**: um estudo sobre as comunidades de aprendizagem em espaços de educação à distância In: XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2009), 2009, Florianópolis.

BASSANI, Patrícia. B. Scherer. **Reflexões sobre a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem em espaços de educação à distância**. In: XI Conferência Internacional de Educação em Engenharia e Tecnologia - INTERTECH'2010, 2010a, Ilhéus - BA.

BASSANI, Patrícia. B. Scherer et al. **A força dos laços sociais na constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem**. In: XI Conferência Internacional de Educação em Engenharia e Tecnologia - INTERTECH'2010, 2010b, Ilhéus - BA.



BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2003.

BEHAR, P, et al. **A definição de Eixos Conceituais e Indicadores para uma metodologia didático-pedagógica voltada para ambientes virtuais de aprendizagem**. In: X Seminário de educação, tecnologia e sociedade, 2005, Taquara.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.622**, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 26 de abr. 2010.

CASTELLS, M.. **A Galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

COSTA, R. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. **Interface** (Botucatu) [online]. 2005, vol.9, n.17, pp. 235-248.

DANIEL, B., SCHWIER, R., MCCALLA, G. Social capital in virtual learning communities and distributed communities of practice. **Canadian Journal of Learning and Technology**. V. 29(3), Fall, 2003.

DOLLE, J, M. **Para além de Freud e Piaget**: referenciais para novas perspectivas em psicologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DOWNES, S. **Learning networks in practice**. Disponível em: [http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page\\_documents/research/emerging\\_technologies07\\_chapter2.pdf](http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/emerging_technologies07_chapter2.pdf). Acesso em jun. 2009.

MEC. **Referenciais de qualidade para a educação superior à distância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em jun, 2009.

PALLOFF, R, PRATT, K. **Construindo comunidades aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RECUERO, R. **Comunidades em redes sociais na Internet**: Um estudo de caso dos fotologs brasileiros. Liinc em Revista, v.4, n.1, março 2008. Rio de Janeiro. p.63-83.

RECUERO, R. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECUERO, R. **Redes sociais na Internet**: Considerações iniciais. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/recuero-raquel-redes-sociais-na-internet.pdf>>. Acesso em: mai. 2009b.

RHEINGOLD, H. **A comunidade virtual**. Lisboa: Gradiva Publicações, 1996.



## **EDUCAÇÃO MUSICAL E NOVAS TECNOLOGIAS: O *SOFTWARE* DE GRAVAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA A CRIAÇÃO MUSICAL DE ADOLESCENTES**

Vitor Ribeiro Peters – Universidade Feevale – vitorpeters@hotmail.com

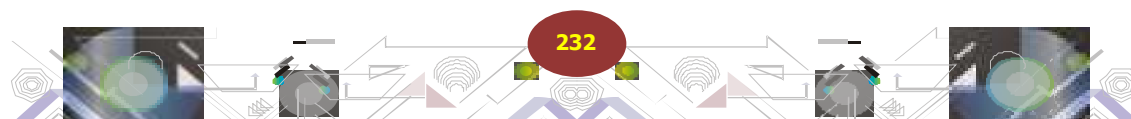
### Resumo

A proliferação dos sistemas gravação de áudio digital gerou um novo universo de ferramentas didático-pedagógicas no campo da educação musical. Uma abordagem de ensino voltada à expressão e ao desenvolvimento da criatividade pode aproveitar essas ferramentas (sob a forma de *software* de gravação e edição de áudio e de instrumentos virtuais) para proporcionar atividades significativas aos educandos. Tomando tais considerações como ponto de partida, realizou-se um estudo de caso para buscar a melhor compreensão dos efeitos do uso de *software* de gravação no processo de criação musical de adolescentes, respeitando uma abordagem construtivista. A pesquisa se justificou pela necessidade de compreensão da construção do conhecimento musical quando associada às possibilidades de edição e manipulação de áudio. As conclusões do trabalho demonstram que as formas oportunizadas pela tecnologia se incorporaram às composições dos educandos, permitindo soluções criativas que não seriam possíveis de outra forma. Os alunos exploraram uma série de formas de manipular o material registrado, da edição do áudio ao uso de instrumentos virtuais e efeitos de guitarra. Desafiados pelo professor, eles puderam refletir sobre todos os passos da composição, desde a estrutura da composição até a mixagem do resultado sonoro final. Dessa forma, o *software* de gravação se mostra uma ferramenta eficaz para ser trabalhada nas aulas de música. Os adolescentes cooperaram entre si no momento de suas organizações sonoro-musicais, realizando trocas produtivas com o apoio das novas tecnologias utilizadas. A partir dessa pesquisa, propõe-se que uma educação musical voltada à expressão e ao desenvolvimento da criatividade poderá se apropriar das ferramentas oferecidas pelas novas tecnologias da música.

**Palavras-chave:** Novas tecnologias, composição musical, adolescentes, construtivismo.

A evolução tecnológica dos sistemas de gravação gerou novas ferramentas didático-pedagógicas na área musical. A ampliação de possibilidades oferecidas pelos meios de registro de áudio ao longo da história se deu quase simultaneamente à mudança de foco no ensino de música, que abandonou uma abordagem calcada em conceitos teóricos precedendo a prática em prol de outra centrada no fazer musical. Tendo em vista os impactos da tecnologia de gravação na música e dos métodos ativos de segunda geração na educação musical, realizou-se um projeto de pesquisa que buscava investigar o efeito do *software* de gravação no processo de criação musical de adolescentes.

Segundo o dicionário Aurélio (1993, p. 278), gravação é o “registro de som (em disco, fio ou fita) por processos mecânicos ou magnéticos”. Se por um lado esta frase resume bem em que consiste o processo, por outro ela deixa de fora toda a evolução tecnológica que tivemos desde que Édouard-Léon Scott de Martinville desenvolveu em 1857 o fonógrafo, invento que seria nas décadas seguintes seguido pelo fonógrafo (1877) e pelo gramofone (1887). Tem início então a era do áudio gravado, que permite a conservação e transmissão das composições em forma de disco, permitindo registro e análise de músicas de tradição oral como fez Bartok na década de 1930 e fomentando o desenvolvimento de gêneros





que não tinham sua base na escrita formal, como o jazz (DELALANDE, 2007, p. 52). Note-se que os meios de reprodução de áudio gravado quebraram não apenas a fronteira entre gêneros de tradição escrita e oral, mas também entre o som e sua fonte física, pavimentando o caminho para a música acusmática<sup>1</sup> de Pierre Schaeffer na década de 1940. É importante destacar a contribuição das escolas de Paris (França, 1948) e Colônia (Alemanha, 1950), respectivamente de música concreta e eletrônica, para a revolução tecnológica que seria vista nas próximas décadas. Essas escolas romperam com a escrita tradicional, abrindo espaço para outras formas de registro, e eliminaram a figura do intérprete, uma vez que a música que produziam resultava da edição de ondas sonoras e não da performance de instrumentistas. Além disso, a Escola de Colônia se estruturou a partir do uso de sintetizadores e computadores na música, tendo servido como influência – direta ou indireta – para o rock da segunda metade dos anos 1960. Os sintetizadores, a manipulação das propriedades do som e o uso de rolos de fita executados de trás pra frente permearam a criação de bandas como Beatles e Mutantes. Mas essa não foi o único grande avanço da tecnologia de registro e edição de áudio vista nos anos 1950. No final da década, um guitarrista norte-americano chamado Les Paul, adepto dos overdubs som-sobre-som<sup>2</sup>, foi contatado por Ross Snyder sobre um invento que permitia que diferentes linhas de música fossem registradas em diferentes rolos de fita, em um gravador multipista que se chamava Sel-Sync. Com oito canais, ele permitia que se selecionasse aqueles que se desejava ouvir e a pista na qual se pretendia gravar. A partir daí era possível tratar cada um dos oito rolos de fita de 1/8 de polegada individualmente, ajustando os níveis e aplicando efeitos conforme fosse necessário, sincronizando as fitas na hora de executar a música. Tal tecnologia se manteve corrente durante boa parte das quatro décadas que seguiram, com avanços pontuais no que diz respeito ao número de canais suportados (que foi de oito para 24) e à qualidade do som, mas o custo do equipamento profissional seguia elevado para o usuário doméstico.

Naquela que talvez seja a maior revolução vista no mundo da música desde que a Ampex lançou o primeiro gravador multipista cinquenta anos antes (Snyder, 2003), o final do século XX trouxe o advento da gravação digital. Essa fez com que o próprio processo de composição musical fosse grandemente alterado: em decorrência das facilidades oferecidas pela evolução tecnológica, “as gravações musicais produzidas na atualidade, sejam de música pop ou de outros estilos, antes de chegar ao ouvinte, passam por diversos estágios em que ocorrem tratamentos digitais do som” (GOHN, 2007, p. 21). Mais do que isso, a virada do século trouxe uma popularização considerável das tecnologias de gravação, agora amplamente disponíveis ao consumidor comum: software e hardware se tornaram progressivamente mais baratos (ao ponto de alguns chegarem à gratuidade) e mais completos. Como consequência, houve uma explosão da gravação e estruturação de composições em estúdios caseiros que acabou por mudar a forma como o mercado musical se estruturava. A respeito da importância da tecnologia na música contemporânea, é interessante lembrar do seguinte:

Se gravações do período pré-guerra são notavelmente como performances ao vivo, muitas performances da segunda metade do século vinte são notavelmente como gravações. Controle

<sup>1</sup> Som acusmático: aquele que se ouve sem que se veja sua fonte. O termo vem da Grécia pré-socrática, quando Aristóteles se colocava atrás de um biombo para ensinar seus pupilos, alegando que assim eles se concentrariam no som, sem a distração da figura do professor. Na música de Pierre Schaeffer, se refere ao som que vinha de uma parede de alto-falantes, sem que se visse sua fonte geradora.

<sup>2</sup> Som-sobre-som (sound-on-sound): gravação de diversas camadas de instrumento em um mesmo rolo de fita. Muito utilizado antes da invenção do gravador multipista, resultava inevitavelmente em uma piora da relação sinal/ruído.



e clareza de detalhes tornaram-se a prioridade na performance moderna, nas salas de concerto assim como no estúdio (PHILLIP, 1992, p. 231).

Juntando-se a tudo que foi mencionado, há ainda a equalização, processo que permite que frequências sejam destacadas ou suprimidas conforme o desejado. Pode-se ainda ouvir os resultados a cada alteração e desfazer facilmente quaisquer alterações que desagradem.

No final do século XX, a digitalização dos processos de gravação e reprodução eliminou ruídos estranhos ao som originalmente captado e abriu um novo universo de possibilidades para a manipulação do elemento sonoro. As mudanças nas formas de vivenciar a música tornaram-se ainda mais intensas, afetando tanto ouvintes como aqueles envolvidos nos processos de produção musical (GOHN, 2007, p. 19).

A isso, soma-se a popularização do ProTools, considerado o padrão da indústria fonográfica e utilizado tanto em estúdios como o da A&M Records em Los Angeles quanto em *home studios* de usuários domésticos, e de outros software de gravação pagos e gratuitos. O áudio digital traz uma série de ferramentas que podem ser exploradas, não se limitando à simples edição de uma parte gravada ou à construção de *takes* compostos<sup>3</sup>. Há também um grande número de *plugins*<sup>4</sup> disponíveis e que podem ser explorados, cada um podendo proporcionar desde nuances sutis até alterações significativas no resultado sonoro final.

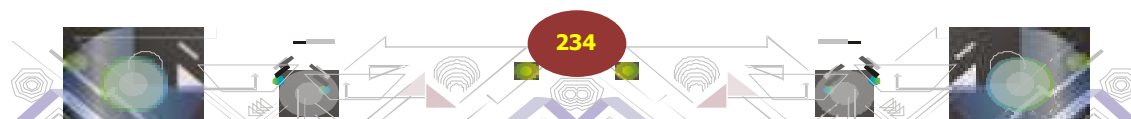
Pede destaque também a radical oposição entre o cenário da década de 1950, onde o rádio e o disco eram as grandes fontes de propagação e apreciação musical, e o século XXI, que viu a internet transformar por completo a forma como se concebe o consumo de música. O século XX foi dominado pelos campeões de venda e pela cultura de massa, com o número de álbuns hit<sup>5</sup> (ouro, platina e diamante) beirando os mil por ano nos EUA da década de 1990 (ANDERSON, 2006, p. 30) e fabricação de campeões de venda através do rádio e da televisão. Até então, haviam poucas alternativas de divulgação além daquelas usadas pelo *mainstream*<sup>6</sup> e a própria gravação de um disco dependia do aluguel de horas e horas de estúdio, posto que um console de mixagem chegava a custar centenas de milhares de dólares. A evolução da tecnologia digital vivenciada na virada do século não apenas levou o custo de tal equipamento a algumas centenas de dólares, como também passou a permitir (através da internet) a divulgação do trabalho do artista para um grande público sem a necessidade da compra de espaços publicitários e de participações em programas de apelo popular. Segundo Chris Anderson (2006, p. 22), 40% das vendas da loja online de música Rhapsody e 25% da loja virtual de livros Amazon são de produtos não disponíveis em lojas de varejo *offline*, que por limitações de espaço se limitam aos maiores vendedores. Interpretando a informação, podemos ver uma migração do consumo de massa para o consumo de nichos, sem dúvida facilitada pela internet. Pode-se então concluir que as vivências musicais dos educandos não se limitarão àquelas proporcionadas pelos ditos campeões de vendas. Sendo assim, estimulá-los através do que é visto como produto de massa e ignorar as outras realidades é subestimar os alunos e expô-los a uma experiência limitadora de educação musical. Justamente no sentido de integrar

<sup>3</sup> Take composto ou *comp*: trecho montado a partir da seleção de trechos de múltiplos takes anteriores.

<sup>4</sup> Plugin: software que interage com um aplicativo hospedeiro para exercer uma função por vezes bastante específica.

<sup>5</sup> Segundo a RIAA: mais de 500 mil vendas para disco de ouro, mais de um milhão para discos de platina, mais de dez milhões para discos de diamante. Números referentes ao mercado norte-americano.

<sup>6</sup> Traduzindo literalmente, "corrente principal". Diz respeito à corrente de consumo de massa, comumente composta por artistas de grandes vendas associados a grandes gravadoras. Utiliza-se o termo em inglês.



música e tecnologia, surge a afirmação de Corrêa e Lopes (2004, p. 3), segundo as quais “na atividade composicional, o computador apresenta-se como uma ferramenta que apóia o compositor na viabilização e explicitação de suas idéias”.

Concomitantemente à evolução tecnológica, vemos na segunda metade do século XX uma clara mudança de foco no ensino de música, com o que parece ser o abandono definitivo de um modelo calcado no ensino predominante da teoria musical em prol de outro que passa a priorizar o fazer musical antes de uma abordagem teórica. Ou seja, segundo esses novos modos de encarar os processos de ensino e aprendizagem musical, o fazer precede o compreender, sendo seu pré-requisito. Fonterrada (2008) conta que esta segunda geração de métodos ativos<sup>7</sup> floresceu na Europa e Estados Unidos na segunda metade do século XX. Essa época, segundo a autora, coincide com a grande virada na produção musical europeia, em que se iniciaram as experiências com música eletrônica, realizadas por Stockhausen (Alemanha, 1949) e experiências com música concreta conduzidas por Pierre Schaeffer (França, 1948). Essa música de vanguarda remete ao interesse sobre as experiências com a matéria-prima musical, ou seja, com os sons e suas transformações, graças a vários procedimentos com fita magnética e meio eletrônico. O aleatório e a diversidade cultural surgem como características a serem exploradas, como nas propostas de Cage, que segundo Schafer conceituou a música da seguinte forma: “Música é sons, sons a nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto”.

Dentre os métodos ativos de segunda geração, destaca-se Murray Schafer (1991), que desde a década de 1960 foca seus esforços no desenvolvimento da criatividade. Analisando o trabalho do canadense, Amado (1999, p. 49) identifica três pontos centrais: “tentar descobrir as potencialidades criativas dos alunos, de modo a poderem criar sua própria música; dar a conhecer-lhes verdadeiramente os sons do meio ambiente sonoro; descobrir o ponto de união entre todas as artes”. Não apenas Schafer, mas também John Paynter buscou projetos que contemplassem a criação musical desde o início da vida escolar até o ensino superior, enquanto o também britânico Keith Swanwick desenvolveu o modelo TECLA, centrado em composição, apreciação ativa e execução. Merece atenção o conceito de apreciação ativa, na qual o educando realmente se concentra em ouvir o que está sendo tocado em vez de tratar o material como música de fundo.

A análise das informações vistas acima traz um questionamento: existindo possibilidades tecnológicas que permitem um ensino de música voltado para práticas significativas de criação, execução e apreciação, por que não utilizá-lo? Dessa forma, a criatividade dos educandos não seria mais limitada pela possibilidade de execução da música, podendo oportunizar uma mais profunda reflexão a respeito do processo de criação musical. Partindo dessa visão, tão associada ao fazer musical, as ditas novas tecnologias da música se apresentam como alternativa viável em um contexto de educação, especialmente quando se trata do ensino de adolescentes, tão familiarizados à informática. Segundo Lopes e Corrêa (2004, p. 1),

A produção musical aliada à tecnologia vem favorecendo, ao longo dos anos, uma abrangência musical cada vez maior. Isto se deve à utilização de novos instrumentos e às novas formas de

<sup>7</sup> A primeira geração de métodos ativos engloba autores como Dalcroze, Kodály e Orff. Tendo surgido na virada para o século XX, trouxe finalmente uma preocupação com o uso do corpo na aprendizagem e com o fazer musical dos educandos. A segunda geração de métodos ativos, representada por nomes como Murray Schafer e John Paynter, surgiu nos EUA e na Europa durante a segunda metade do século XX e privilegia o desenvolvimento da criatividade e o fazer musical.



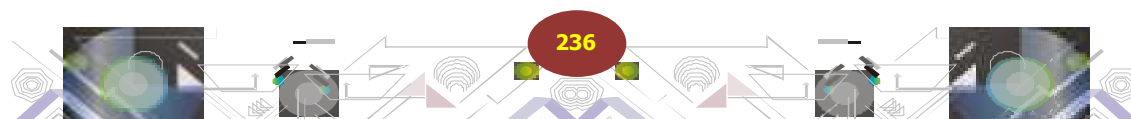
geração e produção de sons. Na atividade composicional, o computador apresenta-se como uma ferramenta que apóia o compositor na viabilização e explicitação de suas idéias (CORRÊA, 2004, p. 1).

Isso ocorre, em primeiro lugar, porque permite que o compositor registre tantas ideias quanto desejar e as manipule, reordene, recorte e cole até atingir um resultado que o agrade. Passa a ser possível que o educando realmente brinque com o material que compuser, de modo que estará exercitando sua criatividade não apenas ao desenvolver o que será registrado, mas também ao explorar o resultado sonoro final. Nesse ponto, estabelecem-se relações claras com a Escola de Paris de música concreta, cujas composições e experiências decorriam da gravação e manipulação de sons reais. Pierre Henry, por exemplo, elaborou a peça "Variações para uma porta e um suspiro". Percebe-se aqui a quantidade de soluções permitidas pelo uso da tecnologia: velocidade com que cada som será tocado, se normalmente ou de trás para frente, com ataque e decaimento bruscos ou graduais, simultaneamente ou um de cada vez e assim por diante. Deve-se ressaltar que em 1963, quando da composição da peça, era necessário que se trabalhasse sobre um rolo de fita magnética e que um corte ou colagem mal feitos exigiriam um novo pedaço de fita, tornando o processo demorado e trabalhoso. A edição virtual de sons, além de ser um processo mais rápido, permite que se desfaça aquilo que não corresponder ao imaginado pelo compositor.

É importante, no entanto, que se perceba o papel do educador nesse cenário: ao mesmo tempo em que se evita o ensino empirista, que tem um professor que age como detentor do saber e impõe verdades ao aluno, deve-se ter o cuidado de evitar o inatismo, no qual o aluno por vezes é deixado à própria sorte. Kebach (2003, p. 32-37) define esses conceitos de forma bastante didática ao trazer o empirismo como uma abordagem na qual o desenvolvimento do sujeito se dá a partir da relação entre estímulos e respostas. O educando, então, seria um depositário de informações que devem ser resgatadas quando o professor pedir. O inatismo, por outro lado, teria o conhecimento estruturado geneticamente no sujeito, surgindo quando da ativação de determinadas áreas cerebrais. O saber, nesse caso, não nasceria vinculado às interações dos educandos. Entre esses dois extremos, encontramos o educador que desafia os educandos a procurarem respostas, orientando e instigando ao mesmo tempo em que dá a eles o espaço necessário para que desenvolvam suas habilidades. A este tipo de professor, convencionou-se chamar de construtivista ou interacionista. Cabe a ele proporcionar oportunidades para que os educandos façam música, criando, recriando, executando e apreciando através de desafios apresentados pelo docente ao passo em que novas soluções forem encontradas. A respeito do papel do educador, Lima et al (2009, p. 90) afirmam:

Mais do que a pura inserção das NT no contexto escolar, e em especial, nas aulas de música, aponta-se a necessidade do olhar crítico, curioso e investigativo do educador sobre sua práxis e as novas ferramentas tecnológicas e informativas que se apresentam como possibilidades em nosso cotidiano. Também deve-se estimular a que os educandos possam desenvolver este olhar: um olhar crítico, de possibilidades, curioso, indagativo, que os possibilite a construção e o estabelecimento de relações e conhecimentos significativos em música em parceria com as Novas Tecnologias. (LIMA et al, 2009, p. 90)

A partir dessas considerações, foi feito um estudo de caso para buscar compreender os efeitos do uso de software de gravação no processo de criação musical de adolescentes, tomando a abordagem



construtivista como ponto de partida. A pesquisa se justificou na necessidade de compreensão da construção do conhecimento musical quando associada às possibilidades de edição e manipulação de áudio. O projeto teve início com um encontro no qual os educandos<sup>8</sup> foram estimulados a explorar o ambiente digital, experimentando com *loops* de bateria e percussão, bem como com simuladores de amplificadores de guitarra e com pedais de efeitos. Nos encontros seguintes, as atenções foram voltadas para o processo criativo e os adolescentes foram desafiados a buscar timbres que se adequassem às ideias musicais desenvolvidas. Ao mesmo tempo em que exploravam, os educandos viam sua forma de tocar se adaptar às variações timbrísticas. Este período de adaptação entre timbre, técnica e criação convergiu para uma composição em um estágio inicial de estruturação, que se ganhou em complexidade e organização a partir da gravação. Desafiados pelo educador, os alunos constantemente analisavam a peça que estava sendo produzida e faziam testes e adaptações antes de registrarem suas ideias e usarem a trilha resultante como base para as construções seguintes. O resultado final contou com um loop de bateria, uma trilha que simulava um baixo e três camadas de guitarra.

Levando em conta a visão do currículo emergente de apresentar desafios de acordo com o interesse dos educandos (Stift e Zamboni, 2005), surge o último ponto a ser destacado: a análise do quanto as possibilidades oportunizadas pela tecnologia permearam as composições. Essa observação se faz necessária pelo fato de que os educandos não foram induzidos a utilizar *plugins* ou escolher partes de diferentes takes para a criação de um *comp*<sup>9</sup>, mas apresentados a estes recursos e incentivados a experimentar a partir de subsídios fornecidos pelo educador, que os desafiou de acordo com os interesses demonstrados. O resultado final acabou por utilizar diversas das alternativas oferecidas: foram feitas edições ao material gravado e a linha de baixo foi registrada com uma guitarra e depois manipulada digitalmente. Foi utilizado até mesmo um *plugin*<sup>10</sup> de masterização, cujo *preset*<sup>11</sup> foi escolhido pelos educandos depois da análise e comparação das alternativas existentes.

Por que trabalhar com softwares profissionais de gravação em sala de aula? Em primeiro lugar porque há mais de 40 anos o resultado sonoro final de uma composição não é limitado por sua possibilidade de execução ao vivo. Em segundo lugar, há pelo menos uma década, o advento do áudio digital permite que se obtenha em casa resultados muito semelhantes àqueles que antes eram possíveis somente em estúdios, possibilitando que esta tecnologia seja utilizada por qualquer pessoa que desejar. Necessita-se apenas uma certa dose de paciência para se aprender o funcionamento do *software*. E mesmo antes da total apropriação deste conhecimento específico pelos educandos – como no caso dessa pesquisa –, é possível perceber que as alternativas oferecidas pelas novas tecnologias são rapidamente incorporadas à criação musical.

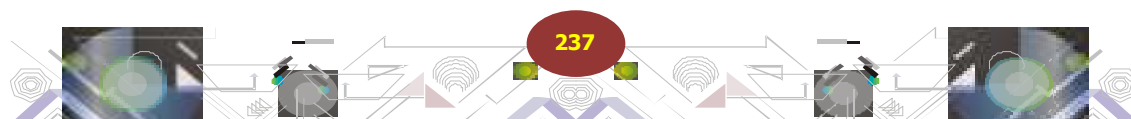
O trabalho com educandos de diferentes níveis de fluência musical também traz ganhos para o aprendizado de todos, uma vez que os conflitos cognitivos provêm de relações mais simétricas (Kebach, 2008) – no caso, entre educandos em vez de entre professor e educando. O benefício de atividades em grupo é tratado também por Stefanelli e Contier (2009, p. 140), segundo os quais “trabalho em conjunto

<sup>8</sup> Dois estudantes de guitarra, de 12 e 14 anos, que fazem aulas particulares de instrumento e cuja vivência musical se deu até então em torno do rock.

<sup>9</sup> Take composto.

<sup>10</sup> Programa de computador que funciona dentro de outro programa (dito *host*) para, quando ativado, cumprir uma função determinada – e normalmente bastante específica.

<sup>11</sup> Padrão pré-definido.

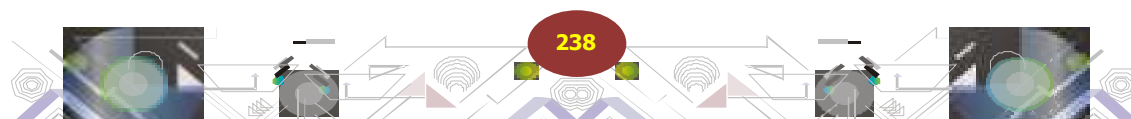


propicia a existência de um objetivo em comum: cada integrante de seu grupo musical se preocupa mais em colaborar para aprendizagem do seu colega, pois o ato de ensinar pela amizade visa mais a ação de aprender pela liberdade”.

A educação musical, ao longo do último meio século, reconheceu a importância das interações entre educador e educando, bem como daquelas entre educandos, no processo de construção de conhecimento. Reconheceu, também no último meio século, que um trabalho focado no fazer musical, permitindo e incentivando a criação, permite a apropriação de uma série de habilidades musicais pelos estudantes. Ao mesmo tempo, a evolução tecnológica dos sistemas de gravação foi dramática a ponto de permitir a composição de peças jamais executáveis ao vivo pelo autor. Seguindo essa linha de raciocínio, é bastante razoável que uma educação musical voltada à expressão e ao desenvolvimento da criatividade se aproprie das ferramentas oferecidas pelas novas tecnologias da música sob a forma de *software* de gravação e edição de áudio e instrumentos virtuais.

## REFERÊNCIAS

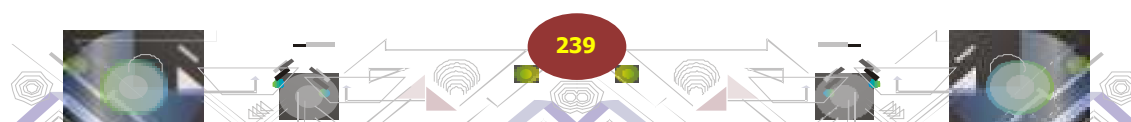
- AMADO, M. L. *Sugestões de audições para crianças* (p. 35-55). Lisboa: Caminho da educação, 1999.
- ANDERSON, C. *A cauda longa: do mercado de massa para o mercado de nicho*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- DELALANDE, F. De uma tecnologia a outra: cinco aspectos de uma mutação da música e suas conseqüências estéticas, sociais e pedagógicas. In: VALENTE, H. de A. D.; VAZ, G. N. et al. *Música e Mídia: novas abordagens sobre a canção*. São Paulo: Via Lettera/FAPESP, 2007.
- FERREIRA, A. B. H. *Minidicionário de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- GOHN, D. Aspectos tecnológicos da experiência musical. *Música HODIE*. Vol. 7 (nº 2, 2007). Goiânia: UFG, 2007.
- KEBACH, P. F. *A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS – FAGED, 2003.
- KEBACH, P. F. Processos coletivos de musicalização: construções que vão além das estruturações sobre os sons. *Colóquio – Revista Científica da FACCAT*, Taquara, Vol. 4, nº 1 (jan/jun 2006).
- LIMA, M. H.; BEYER, E. S. W.; FLORES, L. V. Música e Novas Tecnologias no contexto escolar: Reflexões, perspectivas e aspectos a serem considerados no trabalho educacional musical com NT. In: XIX Congresso da ANPPOM, 2009, Curitiba. Curitiba: DeArtes, 2009.
- LOPES, R.; CORRÊA, A. G. A Criatividade através da Expressão Musical: Uma Interface Gestual para Composição Musical Interativa. *Revista CINTED-UFRGS*, Porto Alegre, Vol. 2, nº 2, 11/2004.
- NEVES DA SILVA, J. G. O uso do jingle como ferramenta pedagógica para a composição musical de adolescentes. In: XI Encontro Regional da ABEM Sul, 2008, Santa Maria. *Anais do XI Encontro Regional da ABEM Sul*. Santa Maria: ABEM, 2008.
- PHILLIP, R. Implications for the future. In: *Early recordings and musical style: changing tastes in instrumental performance, 1900-1950*. New York: Cambridge University Press, p. 229-240, 1992.
- SCHAFER, M. R. *Ouvindo Pensante*. São Paulo: Ed. Unesp. 1991



SNYDER, R. H. Sel-Sync and the "Octopus": How Came to be the First Recorder to Minimize Successive Copying in Overdubs. *ARSC Journal*, EUA, Vol. 34, nº 2, p. 209-213, 2003.

STEFANELLI, R.; CONTIER, A. Aprendizagem cooperativa na educação musical popular: percepções dos alunos sobre uma nova estratégia para o ensino médio. *Revista Iluminart*, Vol. 1, nº 1. 03/2009.

STIFFT, K.; ZAMBONI, M. O. A criação de novidades sonoras nas crianças: reflexões a partir do currículo emergente. In: BEYER, Esther S. W. *O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.



## O USO DE TECNOLOGIAS NAS SALAS DE RECURSOS

Fernanda Chagas Schneider – UFRGS - ferchsc@hotmail.com - CNPq  
Dra. Lucila Maria Custó Santarosa - UFRGS  
Dra. Líliliana Maria Passerino - UFRGS

### Resumo

Este artigo versa sobre uma pesquisa que pretendeu analisar como a sociedade esta absorvendo a nova política inclusiva vigente no Brasil, através da observação de um contexto escolar, na cidade de Porto Alegre. Como resultados, observamos que a sala é vista muitas vezes como um “gueto” dentro da escola, e acaba por segregar os alunos que dela necessitam. Entretanto, pontuamos que os freqüentadores mostravam-se satisfeitos em utilizar o espaço e os recursos disponíveis. Dentre eles, o computador foi identificado como o recurso mais solicitado. Com base nisso, pretende-se dar continuidade à pesquisa observando como esta tecnologia, aliada aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Eduquito), podem auxiliar no processo de inclusão escolar.

**Palavras Chave:** Informática na Educação - Inclusão - Sala de Recursos - Tecnologias

### 1. POLÍTICA INCLUSIVA NO BRASIL

O ministério da Educação, através da SEESP - Secretaria de Educação Especial, vem se empenhando no desenvolvimento de programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

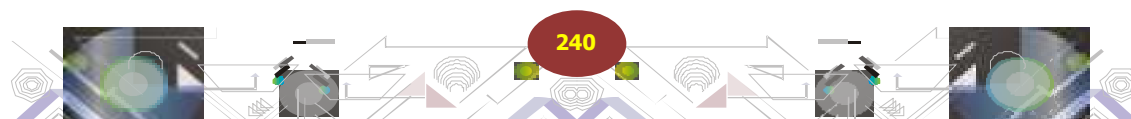
Esta Política nasce com o intuito de negar os pressupostos que partem dos padrões homogêneos, e salienta já em sua apresentação que:

*“Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (Brasil 2008, p 05)*

Nesta nova visão, o objetivo é assegurar a inclusão de alunos com necessidades e passa-se a orientar os sistemas garantindo acesso ao ensino regular. Além disso, pretende-se ofertar um Atendimento Educacional Especializado – AEE aos que necessitam, e para tanto, existe a necessidade de formar professores e proporcionar uma articulação entre a sociedade para implementar suas novas diretrizes.

Este atendimento especializado deve organizar recursos para proporcionar a participação dos alunos em aula, considerando as especificidades de cada um. Entretanto, ressalta-se que ele jamais deverá substituir as atividades de escolarização, e é com este propósito que surge então o programa de implantação de Salas de Recursos.

“O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização”. (Brasil, 2008 p 2)





O programa apóia financeiramente escolas das redes estaduais e municipais de ensino e fomenta a aquisição de equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado.

No município de Porto Alegre, este espaço ganha o nome de Sala de Integração e Recursos – SIR, sendo que as normativas que embasam o funcionamento deste atendimento especializado são encontradas no capítulo 3.4.6 do Caderno Pedagógico 9 da SMED/POA. Embora este documento seja prévio a nova política inclusiva, ele esta em consonância com suas determinações e manteve-se como a política do município que contempla o atendimento educacional especializado (mesmo que mantendo a palavra integração em sua nomenclatura)

Para que uma escola da rede municipal receba uma sala de recursos, ela deve dispor apenas de um espaço físico, recebendo posteriormente como mobiliário básico para o seu funcionamento: 2 mesas com 5 cadeiras cada, tapete, espelho, quadro branco, quadro verde, livros de histórias, jogos (simbólicos) material para desenho, bambolê, boliche, CDs de jogos e um computador com acesso a internet. Além disso, quando existe necessidade de alguma tecnologia assistiva para acesso ao computador, a mesma é solicitada conforme demanda. O trabalho neste ambiente é sempre realizado por dois profissionais, que atuam simultaneamente. Em resumo, eles, avaliam e atendem aos alunos, assessoram e planejam junto com os professores, além de orientarem os pais e responsáveis.

## 2. O PRIMEIRO CONTATO COM ESTE LOCAL INCLUSIVO

Ao observarmos esta realidade, precisamos considerar que a inclusão não é um processo rápido e fácil, ela requer uma série de mudanças atitudinais de todos os envolvidos com a educação (direta ou indiretamente), cabe trazer à tona o questionamento de Beyer (2006, p.63) quando pergunta se houve tempo para a idéia da inclusão amadurecer nas bases, nos estados, nos municípios e nas escolas.

Acredita-se que o processo inclusivo deve contar com a compreensão e com o comprometimento da comunidade, pois:

*“Se não houver o comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, pais, professores e gestores, de que a educação inclusiva é o melhor caminho para uma inclusão social mais efetiva das crianças com deficiência, com o esforço e o sacrificio compartilhado entre cada um desses agentes, tal processo fracassará. (BEYER, 2006 p 63)”*

Foi exatamente em busca de respostas sobre como a sociedade esta absorvendo as políticas de inclusão, que se realizou a primeira etapa desta pesquisa. Em formato de estudo de caso, buscou-se relatar e interpretar um contexto específico na rede municipal de Porto Alegre. Isto se deu através de entrevistas semi-estruturadas com professores e responsáveis das instituições envolvidas, além de ter sido realizado um período de observação de forma direta e não participante.

A escola, localizada na zona sul da cidade, é contornada por uma comunidade carente e tem como público alvo, alunos oriundos desta região. Dispõe de uma SIR, sendo que sua estrutura foi planejada para abarcar este espaço. Ao lado da sala de recursos, encontra-se um banheiro acessível e uma rampa que



permitiria a entrada de pessoas que utilizam cadeiras de rodas. No entanto, o banheiro encontra-se fechado e sendo utilizado para outro fim. Embora o prédio tenha sido pensado para ser inclusivo, o acesso a ele se dá através de três lances de escadas, sem que existam entradas alternativas, o que impede o livre acesso de PNEEs.



Acesso ao prédio



Escadas que impedem o acesso de Pnees  
ao prédio

Figura 1.

Aqui, observamos uma barreira arquitetônica que demonstra um contexto pouco acolhedor para o que se propõe. Arquitetar uma escola que visa torna-se inclusiva, sem ao menos projetar uma rampa acessível, demonstra que ainda somos imaturos no que tange a educação inclusiva.

Glat (1998 apud Beyer 2006 p 8) pontua que:

“Para que possa sair do plano imaginário, essa escola inclusiva exige condições muito especiais de recursos humanos, pedagógicos e até mesmo físicos de que não dispomos por este Brasil afora, nem nos grandes centros, e que, realisticamente, independem as boas intenções do MEC. Não teremos certamente num futuro próximo esta escola”. Glat (1998 p27 apud Beyer 2006 p 8)

Neste primeiro momento de observação sobre como esta se dando a utilização deste novo local na escola, inferimos que para o frequentador da sala de recursos, da porta pra dentro, é sim algo bom. Apenas, pontua-se que para alguns deles, frequenta-la sem prejuízos sociais, ainda depende do “segredo”, para que nenhum de seus semelhantes possa julgá-los em função de apresentarem a necessidade de um apoio especializado.

Nossa sociedade ainda tem restrições em relação ao que é diferente, e não seria de outra forma em contexto escolar. Assim, o olhar da comunidade pode, além de influenciar no livre ir e vir entre os espaços de atendimento, ser um agente taxativo que visa observar apenas quem corresponde ou não as expectativas do grupo.

Quando esta ótica é vigente, o desempenho das pessoas torna-se o foco, e se o grupo observa os que não atingem às metas como incapazes, é bem provável que elas realmente tornem-se.

Em contrapartida, cabe ressaltar a riqueza da sala que vimos nesta escola. Ampla, arejada e disposta de diversos recursos, ela se mostrou como um espaço acolhedor e agradável para os atendimentos que ocorrem até duas vezes por semana, preferencialmente no turno inverso das aulas, atendendo 40 crianças, tanto da escola como das imediações.



Figura 2

Durante o período de coleta de dados, pode-se observar durante os atendimentos especializados, o trato entre professores e alunos. Viu-se que essa relação era muito baseada no afeto. A afirmação é reforçada ao observarmos que todos os alunos entravam no local por vontade própria, nunca forçados ou incentivados por parentes que vinham encaminhá-los.

O vínculo afetivo entre professor-aluno identificado aqui, é extremamente importante ao considerarmos que a compensação<sup>1</sup> pode ser desenvolvida através da aprendizagem, sendo que o educador (mediador) passa a ocupar um importante papel neste processo, pois é ele quem deve possibilitar diferentes caminhos que permitam o desenvolvimento do aluno com necessidades, considerando que a "insuficiência" de uma capacidade pode ser compensada com o estímulo de outra, dada a plasticidade dos processos de desenvolvimento.

Estes caminhos oferecidos pelo professor especializado, muitas vezes ganhava a forma de um brinquedo, uma atividade lúdica, jogos ou atividades. Sobre este aspecto, Baquero (1998, p 101) coloca que para Vygostky, o brinquedo é uma das maneiras de participar na cultura, dando-lhe um papel central na vida da criança, subsumindo e indo além das funções de exercício funcional e de seu caráter elaborativo. Sendo assim, os alunos fazendo uso dos diferentes brinquedos e materiais disponíveis estavam, através do lúdico, se desenvolvendo e se apropriando dos instrumentos da cultura.

Cabe salientar aqui, que a atividade mais solicitada pelos alunos era sempre relacionada ao uso do computador. Santarosa (2001) pontua que o uso deste recurso é um desafio por ser algo novo e muitas

<sup>1</sup> Vygotsky propõe que: "não podemos olhar um defeito como algo estático e permanente. Ele põe em ação e organiza grande número de dispositivos que não só podem enfraquecer o impacto do defeito, como por vezes até mesmo compensá-lo. Um defeito pode funcionar como poderoso estímulo no sentido da reorganização cultural da personalidade, e o psicólogo só precisa saber como descobrir as possibilidades de compensação e como fazer uso delas". (VYGOTSKY e LURIA, 1993, p. 226)

vezes desconhecido. Através dele, surge o desejo de interagir, compartilhar, conhecer novas pessoas além de fornecer a possibilidade de criar vínculos com os outros.

Segundo Levy (1999), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vêm se tornando, de forma crescente, importantes instrumentos de nossa cultura e sua utilização, um meio concreto de inclusão e interação com mundo.

Infere-se, portanto que o desejo dos alunos em utilizar esta tecnologia se deve ao fato de estarmos vivendo imersos a Cibercultura<sup>2</sup>. Os diversos setores da sociedade sofreram influências tecnológicas, e na educação não foi diferente.

Neste processo que visa à inclusão e a superação das desigualdades, como pontuam Santarosa e Basso (2008), temos observado valiosa contribuição com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação. E não há razão para não incluí-la como uma alternativa poderosa que possibilite a apropriação dos aprendizados curriculares se devidamente orientado, pode oportunizar o desenvolvimento e a organização do pensamento, trazendo vantagens ao aluno, pertinentes a sua construção de conhecimento.

### 3. A PROPOSTA DO USO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM NA SALA DE RECURSOS

Partindo deste primeiro contato com a sala de recursos, onde se pode observar que as TICs mostram-se como ferramentas capazes de captar a atenção dos alunos, tendo eles necessidades especiais ou não, propõe-se uma segunda etapa de pesquisa: Observar como se dá uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) neste espaço, visando proporcionar a inclusão sociodigital de alunos com necessidades especiais.

Optou-se pela utilização de AVAs, pois segundo De Corte (1992):

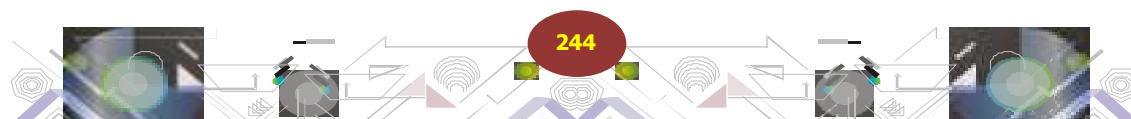
“Um poderoso ambiente de aprendizagem por computador caracteriza-se, por um lado, por um correto equilíbrio entre a aprendizagem pela descoberta e exploração pessoal e, por outro lado, pelo apoio sistemático tendo sempre presente as diferenças individuais, necessidades e motivações dos alunos” (De Corte 1992, 95, 96).

Além disso, Santarosa e Basso (2008) ressaltam as possibilidades que os espaços digitais/virtuais oferecem, de forma direta ou indireta, que afetam vários aspectos da vida das pessoas, sejam no âmbito familiar, profissional, educacional e social.

Estas plataformas educacionais, conforme Santarosa (2006) devem apresentar fundamentalmente ferramentas que proporcionem:

“- a presença do diálogo/conversação síncrona/assíncrona aluno-aluno, no contexto de aprendizagem em colaboração e interação social;

<sup>2</sup> Cibercultura é um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, sendo este último um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. (Lévy, 1999:17).



- dinâmicas de interação na dimensão de troca/cooperação/construção conjunta na realização das atividades em rede;
  - a apresentação de meios/ferramentas/software em rede que gerem motivação intrínseca;
  - a atuação como observador/facilitador em oposição ao organizador/transmissor nas atividades em rede mediadas pelo professor;
  - a ênfase no desenvolvimento de processos mentais superiores em oposição à memorização/retenção de informação;
  - o incentivo à exploração/descoberta na construção de conhecimento na dimensão do construtivismo social no acesso/interação a ambientes digitais/virtuais;
  - a ênfase na intervenção/criação de conflitos cognitivos, do ponto de vista individual, e principalmente sócio-cognitivos, do ponto de vista do grupo;
  - a atuação do professor como observador/facilitador/animador da inteligência coletiva em oposição ao organizador/ transmissor;
  - a construção conjunta/distribuída do conhecimento favorecendo a cognição coletiva;
  - espaços virtuais de discussão/compartilhamento / colaboração de construções das próprias representações do mundo;
  - o incentivo a interação/cooperação/construção no enfoque "todos-todos", além do simples acesso à informação disponibilizada em rede;
  - a criação de espaços de inclusão e oposição à segregação"
- (Santarosa 2006, p. 39)

No contexto desta pesquisa, será necessário o uso de um ambiente virtual que seja capaz de atender as diferentes necessidades especiais dos alunos, ou seja, um ambiente acessível.

O Eduquito<sup>3</sup>, ambiente desenvolvido com base na plataforma Teleduc de cursos na web, se propõe a ser um espaço interativo aberto, que segundo Santarosa e Basso (2008) é:

"um ambiente de convivência e de projetos, que se caracteriza como um espaço para ação na produção/desenvolvimento de temas de interesse, através de projetos definidos e gerenciados pelos próprios usuários participantes; de interação, para a troca de idéias e estabelecimento de vínculos com outros indivíduos com interesses semelhantes; e de reflexão sobre as próprias ações de cada participante"

Podemos propor através do Eduquito que alunos interajam com os próprios colegas de aula, ao integrar virtualmente a sala de recursos com o laboratório de informática, ou mesmo com outros freqüentadores, tanto da escola como das outras salas de recursos do município.

Neste ambiente virtual, alunos poderão trocar conhecimentos e interesses de forma que os locais físicos não serão taxativos, e não agirão como impedimentos ou barreiras para a efetiva inclusão e desta forma, essa plataforma pode vir a contribuir para que a sala de recursos cumpra seu papel em auxiliar alunos na aquisição de aprendizagens, na sua socialização e na efetiva inclusão escolar.

Proporcionar o acesso destes alunos será apenas um passo para que nos tornemos a sociedade inclusiva que queremos ser, e para tanto, a democratização do ciberespaço é urgente.

<sup>3</sup> Projeto desenvolvido no Núcleo de Informática na Educação Especial – Nee da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Financiado pelo CNPq – MCT.



## REFERÊNCIAS

Baquero, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar** - Porto Alegre Artmed, 1998.

Beyer, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**, Porto Alegre: Mediação, 2005.

Brasil, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf)

[politicaeducespecial.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf). acessado em 25/06/2009

Caderno Pedagógico 9 – SMED, Prefeitura de Porto Alegre. Disponível em <http://mathematikos.psico.ufrgs.br/disciplinas/ufrgs/mat01038041/cp9completo.pdf>, acessado em 13/05/2009

De Corte, E. Aprender na escola com as novas tecnologias da informação IN: TEODORO,V e FREITAS,JC. Educação e Computadores. Lisboa, GEP/MEC.1992

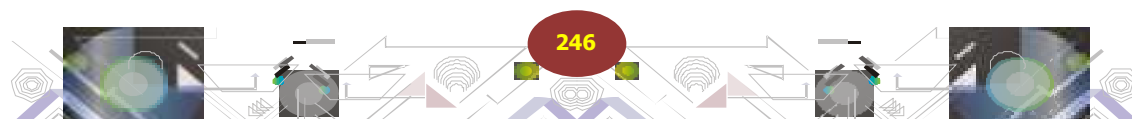
Lévy, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34. 1999.

Santarosa, L.M.C, **Ambientes de Aprendizagem Virtuais**: inclusão social de portadores de necessidades especiais. Porto Alegre: UFRGS, 2001

Santarosa, L.M.C, & BASSO L.O. **Eduquito: Ambiente Virtual para Inclusão Digital de PNEES**. X Simpósio Internacional de Informática Educativa. Salamanca: Ediciones Universidad, 2008

Santarosa, L. M. C. ; PASSERINO, Liliana ; CARNEIRO, Mara ; GELLER, Marlise . projeto brasileiro de informática na educação especial do MEC: ambientes digitais de formação de professores a distancia: . In: Vii Simposio Internacional De Informática Educativa, 2005, Leiria. Anais Do Vii Simposio Internacional De Informática Educativa, 2005. v. 1. p. 31-36

Vygotsky, L. S. & LURIA. A. R. **Studies in the History of Behaviour**: Ape, primitive and child. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1993



## O USO DE AGENTES DE SOFTWARE COMO METÁFORA NO COMPORTAMENTO SOCIAL

Marcelo Iserhardt Ritzel - Universidade Feevale - ritzel@feevale.br

### RESUMO

A metáfora de inteligência que se permite utilizar através dos agentes de software, base à concepção de sistemas multi-agentes, torna-se importante e significativo reforço na busca de ambientes virtuais de aprendizagem que retratem melhor e mais adequadamente o mundo real, sobretudo aquele relacionado aos processos educacionais de ensino-aprendizagem. Tais ambientes virtuais devem recriar espaços de aprendizagem pensados a partir das novas tecnologias de informação e comunicação existentes e de propostas/arquiteturas pedagógicas que permitam, no mínimo, o êxito da escola formal de ensino e de seus métodos didático-pedagógicos convencionais na educação a distância de hoje, que considera os aspectos espaciais e temporais que acompanham as necessidades dos diversos públicos virtuais. A presente proposta considera tais premissas e contexto. Ela trata da modelagem de um sistema/módulo que permite, através da implementação de uma comunidade de agentes, perceber e acompanhar as interações dos usuários em um ambiente virtual, a partir do controle e monitoramento das atividades exercidas nesse ambiente web através das entidades agentes de software inseridas no sistema. Busca-se identificar os respectivos perfis cognitivos dos estudantes e ter melhor conhecimento sobre a usabilidade da interface do sistema (material instrucional). Essa interação social é considerada um dos motores essenciais para o desenvolvimento humano e para a efetiva colaboração e realização de tarefas. É desejo agregar-se não somente critérios mais formais, facilmente mensuráveis, mas também outros critérios que possam considerar questões de percepção do usuário ou do sistema (por parte dos agentes), como aqueles que consideram questões afetivas e os aspectos culturais, tanto no nível de usuários como do próprio ambiente computacional envolvido. Os agentes pedagógicos tendem a perceber ações, reações, formas e práticas nas interações dos estudantes com o sistema de ensino via web o que, desta forma, permite chegar-se a uma melhor compreensão de como se desenvolve todo esse processo, assim como conhecer o perfil cognitivo deste estudante, e mesmo auxiliar no processo de avaliação da aprendizagem.

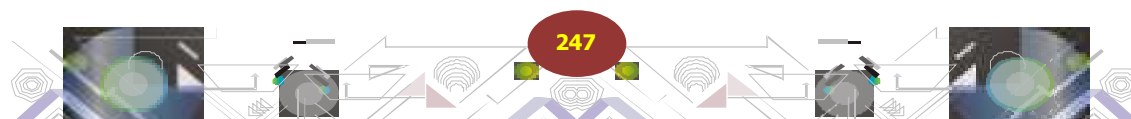
**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem online, inteligência artificial, percepção, educação a distância, ensino-aprendizagem na web.

### INTRODUÇÃO

O avanço nas últimas décadas das tecnologias comunicação, o aumento do poder computacional e a capacidade de armazenamento permite o emprego de soluções de ensino a distância (EAD), sobretudo através de sistemas didáticos com o apoio das novas tecnologias para a educação. A EAD (Almeida, 2003) é uma excelente alternativa para o ensino tradicional, pois permite agregar soluções para os problemas que até então dificultam as pessoas quando buscam conhecimento ou aperfeiçoamento pessoal ou profissional.

Em Nadal (2004) é proposto, além de critérios formais de avaliação, o uso de outros critérios que possam considerar questões de percepção e afetividade do usuário pelo sistema. Ou seja, agregar raciocínio sobre a avaliação da aprendizagem em ambientes de EAD para critérios formais e informais, principalmente.

Este raciocínio tem em vista, segundo Ritzel (Nadal, 2004): (i) permitir a possibilidade de individualizar o ensino em distintas velocidades e formatos, de acordo com a capacidade de aprendizagem



dos alunos; (ii) também estabelecer uma forma de controle e monitoração através de um elemento que facilite a definição de estratégias de ensino para oferecer este material para os alunos, segundo seus distintos e respectivos objetivos, para buscar o trabalho mais eficiente e produtivo.

Dentre os critérios informais apresentados (Nadal, 2004), destacam-se os fatores relativos às:

- Teorias psicogenéticas de aprendizagem: a emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo, e nesse sentido, ela é regressiva. A educação da emoção deve ser incluída nos propósitos da ação pedagógica, no que suponha o conhecimento íntimo de seu modo de funcionamento.
- Ciências cognitivas: a compreensão do comportamento humano (processadores de informação) e de seus processos mentais (os sentidos considerados como informações) é o aspecto inerente da psicologia cognitiva. Ela caracteriza os processos (percepção, atenção, memória, aprendizagem, resolução de problemas) em terminações de suas capacidades e limitações. Os projetos de sistemas de computação, de um modo geral, podem se beneficiar da psicologia cognitiva: por proporcionar conhecimento sobre o usuário; pela identificação e explanação das naturezas e causas dos problemas que os usuários encontram; e por proporcionar a modelagem de ferramentas e métodos que auxiliam na construção de interfaces mais sensíveis, fator essencial para o êxito de ambientes de computação.
- Computação afetiva: mais significativo seria se os sistemas computacionais levassem em conta fatores afetivos dos alunos no processo de aprendizagem.

Existem algumas teorias psicológicas para modelos teóricos de emoção, resumidamente sintetizadas da seguinte forma: Emoção é vista como um processo dinâmico que ocorre na forma de episódios claramente delimitados no tempo; A construção da emoção implica diversas modalidades, como a motora, os estímulos fisiológicos e sentimentos subjetivos que estão vinculados com os episódios emocionais; estes episódios surgem e são diferenciados por um número limitado de avaliações cognitivas em um conjunto de dimensões centrais.

Um sistema multiagentes (SMA), área da Inteligência Artificial Distribuída (IAD), pode executar a percepção: do reconhecimento de fatores afetivos; da conduta do aluno em interação; e de um agente pedagógico representado por um tutor. E assim, poderiam associar tais fatores para o processo de avaliação da aprendizagem do aluno (considerando a afetividade envolta ao contexto).

A avaliação está intimamente ligada à educação, conforme é abordado pelo autor em (Nadal, 2004), que ressalta que: (i) a medida faz parte da vida diária; (ii) a educação é um processo intencional que implica a verificação dos resultados; (iii) a eficiência da educação está intimamente ligada a verificação dos resultados alcançados.

O uso de Sistemas Multiagentes (SMA), nesta proposta deve tratar da questão da avaliação do aluno perante o EAD. Esta arquitetura (Ritzel, 2009) deve permitir a exploração mais dinâmica e interativa do ambiente, a partir de sua representação gráfica e de um conjunto de tutores associados, observando continuamente o ambiente e a utilização da interface por parte dos usuários.

De uma forma geral, os agentes podem ser divididos em Reativos, que possuem uma base de referência para as ações do sistema, executando elas de forma pré-determinada, e Cognitivos, que são





vistos como sistemas intencionais, ou seja, possuem estados mentais<sup>1</sup> de informação e manipulam o conhecimento.

## **A PERCEPÇÃO POTENCIALIZANDO A INTERAÇÃO A PARTIR DO USO DE AGENTES DE SOFTWARE**

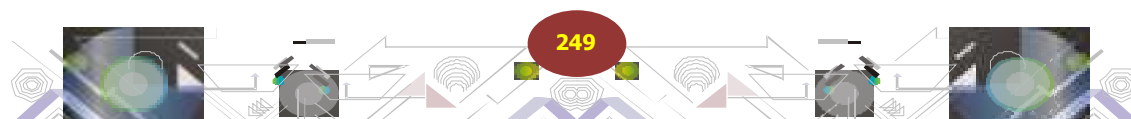
De forma teórica, o A3Web (acrônimo para Ambiente de Avaliação da Aprendizagem via Web ) visa realizar estudos a partir do controle e monitoramento das atividades (interações) exercidas por alunos em um ambiente Web, e das entidades Agentes inseridas no sistema, de forma a identificar diferentes perfis de usuários e melhor conhecer/descrever as interfaces do sistema. Deseja-se agregar não apenas critérios mais formais (Ritzel, 2000), facilmente mensuráveis (quantificáveis), porém outros critérios que possam considerar questões de percepção do usuário ou do sistema (através dos agentes) envolvidos, e àqueles que passam por questões afetivas (Picard, 2001), assim como os aspectos culturais, tanto ao nível de usuários quanto do ambiente computacional envolvido.

As mudanças por que passou o professor em seu papel, agora como mediador do processo de construção do conhecimento, revolucionou o paradigma de ensino, e os alunos são os principais responsáveis por suas aprendizagens (Martins, 1999). Isso passa a ser um grande desafio para o uso da informática na educação, através do desenvolvimento de ambientes educacionais com recursos que estimulem e ajudem os alunos nesse processo (Gottgroy, 1999). A interação social é considerada um dos motores essenciais para o desenvolvimento humano e para a efetiva colaboração e realização de trabalhos em grupo.

Nesse contexto, a considerável diversidade e fácil acesso de recursos multimídia e a imensa quantidade de informações que reúne a Internet transformam-se em importantes ferramentas de suporte à prática da EaD. Essas premissas permitem caracterizar essa proposta como significativa à melhoria do processo de ensino não presencial, principalmente no tocante a avaliação diagnóstica, bem como com as interfaces adaptativas. Os agentes inteligentes envolvidos no sistema tendem a perceber, a partir de um conjunto de critérios pré-estabelecidos, ações, reações, formas e práticas nas interações dos alunos no sistema de ensino via web e, com isso, reflete a uma melhor compreensão de como se dá todo esse processo, assim como conhecer o perfil desse usuário (Cyr e Trevor-Smith, 2001) ou mesmo auxiliar no processo de avaliação (Bastos, 2003) de sua aprendizagem.

Com base em referencial teórico já publicado pelo autor (Ritzel, 2004) (Ritzel, 2007) (Ritzel, 20009) e de outros autores citados, e com vistas a justificar as idéias e objetivos aqui assumidos, o projeto visa modelar e desenvolver módulos de um ambiente computacional, endossado pelos conceitos de IA (SMA e STI), de Computação Afetiva pelas ferramentas de EAD, contendo os módulos necessários para a realização de atividades de ensino a distância via web, desde a publicação/construção do material didático (textos/narrativas) até a proposição de critérios para a avaliação da aprendizagem envolvida. O ambiente deve considerar os aspectos inerentes aos sistemas computacionais de ensino, inicialmente gerando uma base de dados a partir do controle e monitoramento realizado sobre toda a atividade (interação) que o

<sup>1</sup> Crença, desejo, conhecimento, intenção, etc.



aluno exerça sobre o ambiente, e que essa base deva considerar parâmetros iniciais subministrados pelo professor (responsável) do material didático, com vistas a extrair informações mais significativas ao contexto envolvido, filtrando dados irrelevantes ao processo. A criação do ambiente certamente passa por uma definição de estratégias de ensino, baseadas nas teorias de ensino e aprendizagem, pois constituem informações diretamente relacionadas à condução do ensino.

Nesse sentido, e considerando as premissas deste trabalho, o uso de sistemas multiagentes (SMA) vem permitir agregar mecanismos de percepção aos sistemas computacionais, a partir do mapeamento das interações realizadas pelos usuários através das interfaces dos ambientes. A idéia central é partir da composição de uma base de dados (a partir destas percepções) que contenha um conjunto maior e mais significativo de requisitos/informações do usuário e, a partir daí, permita identificar/associar com mais propriedade um perfil adequado a ele, bem como contribuir para a avaliação de seu estado/estágio cognitivo. Por outro lado, podem-se conhecer melhor questões de interface (ergonomia e layout) do sistema, a partir de relacionamentos cruzados das informações coletadas/percebidas pelos agentes de software.

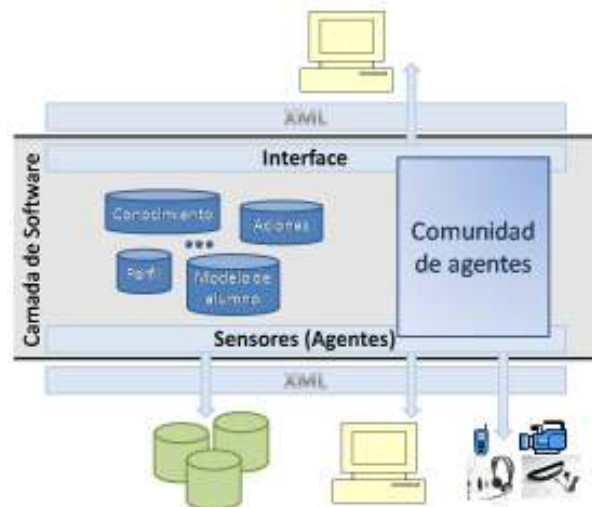
## ARQUITETURA DO AMBIENTE

Atividades significativas e importantes designadas aos agentes são de acompanhar a interação homem-máquina, no sentido de aplicar prazos para o cumprimento de tarefas e prover o sistema de uma lógica capaz de monitorar o comportamento deste. Alguns agentes propostos são:

- Agentes de tempo, monitoramento de tempo, detecção de *timeout* e finalização da avaliação. Assim, dividem-se em dois tipos: agentes de tempo de avaliação e agente tempo do item;
- Agentes de comportamento, monitoramento de áreas da interface gráfica e registro de eventos;
- Agente tutor representa a interface gráfica do agente para o aluno.

Este trabalho tem em vista a criação de um ambiente de EAD orientado a avaliação do aluno, conforme arquitetura na figura 1. Nesta avaliação, devem-se considerar os fatores psicogenéticos, cognitivos e afetivos do aluno para prover uma avaliação remota das ações do usuário e de seu aprendizado perante a estratégia pedagógica.





**Figura 1 – Arquitetura do sistema A3WEB proposto**

A avaliação, através do SMA, tem o intuito de além de avaliar o aluno, também prover uma retroalimentação para aperfeiçoar a interface do sistema de EAD. Esta interface é considerada crucial neste trabalho, tendo em vista as relações cognitivas e afetivas do aluno com o ambiente.

Por fim, a avaliação informal, deve prover a informação que antes seria percebida pelo professor, visto que este não estará presente enquanto o aluno estiver utilizando o ambiente. Estas informações podem dar o subsídio necessário para o ambiente modelar o estado mental do aluno ao professor, e este possa tomar alguma atitude.

A fim de avaliar os aspectos da avaliação informal, além das tradicionais práticas pedagógicas, será necessário o desenvolvimento dos agentes para realizar testes práticos de seu uso e a afetividade do aluno com o sistema de EAD.

O presente projeto encontra-se em sua segunda etapa, baseada na construção dos agentes de software que irão realizar as percepções e, a partir de suas análises (processamento), reagirem frente ao usuário. Como reação entende-se a adaptação de determinada interface para o perfil de usuário identificado (apresentação gráfica), a carga de uma ação (atividade ou módulo) ou conjunto delas e, por fim, a definição de uma metodologia (estratégia de ensino) mais adequada à situação, ao contexto envolvido.

Deste modo, a presente etapa visa perceber, inicialmente (Ritzel, 2007):

- Requisitos formais: seqüência de navegação do usuário dentro do material apresentado (software); tempo total de permanência no ambiente, assim como a determinação dos tempos de entrada (*login*) e saída (*logout*) do mesmo; os acessos realizados; a quantidade de material/recursos visualizado/utilizado; as atividades executadas (exercícios); o uso de materiais adicionais acessados; e a freqüência (periodicidade) de contatos realizados com o tutor ou responsável.
- Requisitos informais: através de hardwares específicos, perceber: batimento cardíaco, pulsação sanguínea, imagens da face, e dados de áudio/voz (previstos para a terceira etapa do projeto).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto trata de pesquisas em andamento, sobretudo com relação ao mapeamento de interações (modelo de interação) com relação às percepções feitas a partir do acompanhamento das interações com os usuários, via agentes de software, em desenvolvimento no projeto A3Web.

Percebe-se, a partir destes estudos em andamento, a importância das interações em ambientes via web, orientando os processos de modelagem e desenvolvimento de ambientes capazes de adaptação às necessidades de diferentes usuários. Nesse sentido, propõe-se uma estrutura capaz de atender as demandas sociais dos usuários, relativas ao respeito de suas individualidades e formas de expressão. E isso se faz estabelecendo-se a forma de uso de um material web, diagnosticando novos conhecimentos para a proposição de ambientes verdadeiramente adaptados e úteis a nova realidade das tecnologias de informação e comunicação.

Destaca-se que diferentes pesquisas vêm sendo realizadas, de forma paralela, no que se refere a indicadores de acessibilidade e constituição de comunidades de aprendizagem. Entende-se que a articulação destas diferentes pesquisas pode contribuir para fortalecer a área de educação à distância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. de. (2003). **Educação a Distância e Tecnologia: contribuições dos ambientes virtuais de aprendizado**. Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. Brasil.

BASTOS, A.; BERARDI, R. C. G.; AZAMBUJA, R. A. (2003). **Webduc: uma proposta de ferramenta de avaliação formativa no ambiente TelEduc**. In: III Ciclo de Palestras sobre Novas Tecnologias na Educação. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, CIENTED. Porto Alegre/RS, Brasil. Mar.

Cyr, D. and Trevor-Smith, H. (2001). **Cultural web design: An exploratory comparison of German, Japanese, and U.S.** Web site characteristics. Working Paper.

GOTTGROY, Márcia de P. B. et al. (1999). **Rede Educacional de Ensino em Informática: Um Caminho para os Novos Desafios do Novo Milênio**. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO (SBC), 1999. Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

MARTINS, Janae G. et al (1999). **A transformação do ensino através do uso da tecnologia na educação**. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO. Rio de Janeiro/RJ, Brasil. Anais ... SBC.

NADAL, G. F.; RITZEL, M. I. (2004). **Aportaciones envueltas en un abordaje Multiagent con tutores inteligentes para ambientes de enseñanza y aprendizaje a distancia**. VI Simpósio Internacional de Informática Educativa, Cáceres, Espanha.

PICARD, Rosalind et al. (2001). **Affective learning companion**. MIT. Disponível na web em [http://affect.media.mit.edu/AC\\_research/lc/index.html](http://affect.media.mit.edu/AC_research/lc/index.html) (15/04/2002).

RITZEL, M. I. ; PRETZ, E. (2007). **Agentes de software para jogos educacionais**. In: VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa Especial, 2007, Mar del Plata. VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa Especial.

RITZEL, M. I., NADAL, G. F., BRAGE, L. B. (2004). **Uso de los Agentes Inteligentes en un ambiente de enseñanza la distancia para evaluación del aprendizaje**. X Congresso de Informática na Educação da convenção de informática, Havana, Cuba.

RITZEL, M. I. (2009). **Contribución al uso de agentes en el proceso de evaluación del aprendizaje en entornos de EAD vía web**. Tese (Doutorado em Informática) – Departamento de Ciências Matemáticas e Informática, área do conhecimento de Ciência da Computação e Inteligência Artificial –, Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, Espanha.



## **LABORATÓRIO VIRTUAL: UMA ALTERNATIVA NO APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Prof. Antônio José Henriques Costa<sup>1</sup>, Universidade Feevale,  
Prof. Leandro Roberto Manera Miranda<sup>2</sup> Universidade Feevale

### **Resumo**

O Laboratório Virtual de Línguas (LAVILI) configura-se como um ambiente de aprendizagem e reflexão sobre os diferentes aspectos que envolvem o processo de aquisição de uma língua estrangeira. O projeto visa contribuir de forma sistemática e significativa para o aprimoramento do nível de compreensão leitora dos participantes. Os acadêmicos do curso de Letras, da Universidade Feevale, contam com a oportunidade de solidificar os seus conhecimentos linguísticos, assim como, agregar informações sobre os aspectos culturais dos países de língua inglesa e espanhola. Inserido em uma perspectiva cultural, o curso promove a leitura e discussão de textos que contemplam as temáticas da sociedade contemporânea, aproximando desta forma, as relações educacionais e sociais. Além disso, os acadêmicos vivenciam, através de um ambiente virtual com fins educativos, uma nova tendência metodológica no ensino de línguas. Os aspectos metodológicos focalizam os princípios da abordagem instrumental no ensino de línguas. A principal contribuição, fruto do planejamento e das ações do LAVILI - língua estrangeira centra-se na possibilidade de proporcionar um espaço de aperfeiçoamento linguístico e conseqüentemente de reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras. Portanto, acredita-se que estas ações metodológicas refletirão diretamente na prática docente de nossos acadêmicos agindo de forma multiplicadora e conseqüentemente, contribuindo para o implemento da qualidade do ensino das línguas inglesa e espanhola, principalmente, na região de abrangência da Universidade Feevale.

[1] Antônio José Henriques Costa é mestre em educação , professor do curso de Letras da Universidade Feevale e responsável pelo Lavili - Laboratório virtual de Língua Inglesa.

[2] Leandro Roberto Manera Miranda é especialista em Língua Espanhola, professor do curso de Letras da Universidade Feevale e responsável pelo Lavili - Laboratório virtual de Língua Espanhola.

**Palavra-chave:** ambiente virtual, leitura, aprimoramento linguístico.

---

<sup>1</sup> Antônio José Henriques Costa é mestre em educação , professor do curso de Letras da Universidade Feevale e responsável pelo Lavili - Laboratório virtual de Língua Inglesa.

<sup>2</sup> Leandro Roberto Manera Miranda é especialista em Língua Espanhola, professor do curso de Letras da Universidade Feevale e responsável pelo Lavili - Laboratório virtual de Língua Espanhola.



**Linha de Pesquisa**  
**PSICOLOGIA E PSICOPEDAGOGIA:**  
**SUBJETIVIDADE**



## INSTITUIÇÕES DE AMPARO A INFÂNCIA: lugar de aprendizagem?

Autora: Isabella Rosa de Oliveira - Universidade Feevale, [isabella@feevale.br](mailto:isabella@feevale.br)

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Me. Jozilda Berenice Fogaça Lima - Universidade Feevale, [jofog@feevale.br](mailto:jofog@feevale.br)

### RESUMO

A pesquisa de conclusão de curso que está em andamento, constrói-se a partir do meu estágio na clínica psicopedagógica, na qual fiz a investigação da demanda de dificuldade de aprendizagem de um adolescente abrigado numa instituição para menores. Ao fazer a pesquisa bibliográfica e histórica acerca das casas de abrigo, fiquei ainda mais intrigada quanto investigar melhor a construção dessas instituições tanto histórica quanto nos dias atuais. É inquietante pensar a realidade do sujeito que foi anulado de sua história, que não se reconhece e apenas reproduz a realidade para aplacar o que realmente poderia vir a conhecer. Um sujeito que se reconstrói num novo espaço, a partir de novas interlocuções, definido por outras relações que não as de vínculo familiar. Pensar sobre essas relações postas nas instituições permeiam as inquietações dessa pesquisadora que anseia por compreender de que forma o aprender circula em instituições onde o vínculo que seria/deveria ser familiar se constitui em outro tipo de vínculo, vínculo esse que quero compreender. Na escuta dos educadores de instituições busco conhecer de que forma essas subjetividades se entrelaçam dando forma/corpo aos esquemas que servirão de referência do aprender. Pretendendo investigar estas relações, proponho a problemática central da minha pesquisa: *de que forma os educadores das instituições de amparo a infância narram as aprendizagens nesse espaço?* Minha expectativa nessa pesquisa é trazer à luz da Psicopedagogia, reflexões de possibilidades tantas quantas ocorrerem. Não tenho certeza que todas as minhas inquietações serão respondidas. Talvez minha maior expectativa é de suscitar outras interlocuções que me levarão a seguir adiante com este estudo, e desta forma chamar a atenção para a temática que ainda ocupa a marginalidade dos estudos acadêmicos.

**Palavras Chave:** Instituições de amparo a infância – Sujeitos- Psicopedagogia

A presente pesquisa, ainda em andamento, constrói-se a partir do meu estágio na clínica psicopedagógica, na qual fiz a investigação da demanda de dificuldade de aprendizagem de um adolescente abrigado numa instituição para menores. Durante o processo de atendimento coloquei-me frente a diversas dificuldades para conseguir informações históricas sobre o paciente, em contatar uma pessoa responsável pelo menino, para trocar informações e me deixar inteirada das atividades cotidianas e pelo desenvolvimento psicossocial do paciente. Inquietava-me a conjunção destes fatos, pois me parecia que o adolescente não tinha história e nas tentativas de intervenções ficava mais claro que seu cotidiano não lhe permitia autorizar-se a ser autônomo, a enxergar-se como indivíduo e por conseguinte, era habituado a ser um adolescente preso a regras e sem nenhum desejo pela aprendizagem.

Analisando o referencial bibliográfico de Fernandes (2000), autor português, pude me situar dos motivos que levaram através de séculos de história, as casas de abrigo ser construídas da forma que as temos hoje, porém sempre preocupadas em reformar, ou moldar os sujeitos para (re)inseri-los na sociedade.

Já era característico da sociedade do século XVIII o direcionamento das crianças e adolescentes a terem bons ensinamentos para que pudessem ser encaminhados a uma futura profissão ou afazeres.



Aparentemente a única preocupação dos cuidadores das Casas de Asilo<sup>1</sup> era a manutenção destes valores da sociedade da época. Desta forma Fernandes (2000, p.90) assevera:

As Casas de Asilo têm sido definidas pelo seu caráter caritativo ou assistencial, quer sob o ponto de vista do discurso, quer sob o ponto de vista da prática. Em contrapartida, o sentido da sua atividade pedagógica não foi até o presente, escrutinado de modo à deixar claro as funções efetivas e do próprio conceito de "assistência".

Segundo o autor, a intenção assistencialista parece estar presente nestas instituições sem a preocupação com o desenvolvimento do sujeito cognocente. O questionamento central desta pesquisa vem ao encontro dessa carência de interesses e olhares acerca das aprendizagens que se constituem nestes espaços.

Quando o sujeito é inserido em um abrigo e destituído de sua família primária por algum motivo grave, ocorre que a instituição, agora responsável por essa criança ou adolescente, precisará fazer este mesmo papel de cuidador, substituindo os pais, atores fundamentais no processo de construção da modalidade de aprendizagem. Contudo, para além de continuar o papel parental, os novos cuidadores também precisam ter consciência que algumas aprendizagens já foram estabelecidas e para que novas sejam feitas, será necessário compreender quais eram essas vivências e que novas aprendizagens serão significantes aos sujeitos, mesmo que estes não lembrem ou não queiram contar suas histórias.

É inquietante pensar a realidade do sujeito que foi anulado de sua história, que não se reconhece e apenas reproduz a realidade para aplacar o que realmente poderia vir a conhecer. Um sujeito que se reconstrói num novo espaço, a partir de novas interlocuções, definido por outras relações que não as de vínculo familiar. Pensar sobre essas relações postas nas instituições permeiam as inquietações dessa pesquisadora que anseia por compreender de que forma o aprender circula em instituições onde o vínculo que seria/deveria ser familiar se constitui em outro tipo de vínculo, vínculo esse que quero compreender. Na escuta dos educadores de instituições busco conhecer de que forma essas subjetividades se entrelaçam dando forma/corpo aos esquemas que servirão de referência do aprender.

Pretendendo investigar estas relações, proponho a problemática central da minha pesquisa: *de que forma os educadores das instituições de amparo a infância narram as aprendizagens nesse espaço?* Trago neste foco o objetivo de investigar a forma dos educadores narrarem essas aprendizagens, para entendê-las e como estas passam pelas instituições.

Como pesquisadora, devo estar ciente que minha ação investigativa será construída, pois tenho a expectativa de que ao adentrar na instituição, meu olhar pesquisador será construído a partir da realidade visitada, o que fundamenta a escolha pela metodologia de pesquisa qualitativa.

Opto pelo método qualitativo em minha pesquisa, pois entendo que é consequência inevitável de crenças epistemológicas que já venho construindo. Neste aspecto, é difícil dissociar a pesquisa em Psicopedagogia e a pesquisa qualitativa, pois uma esta calcada na outra.

No intuito de investigar e relatar a realidade investigada, o estudo de caso será a forma escolhida. Serão utilizados como instrumentos de coletas de dados entrevistas semiestruturadas, observações livres e análise documental, levando em consideração que na pesquisa qualitativa, para além de todas as

---

<sup>1</sup> Termo usado pelo autor.





ferramentas é dada “atenção especial ao informante, ao mesmo observador e às anotações de campo”. (Triviños, 1987, p. 138).

Assim, opto por adentrar na realidade das instituições para menores abandonados, considerando minha atuação como pesquisadora um desafio. Utilizo a palavra desafio, porque não quero apenas relatar os abrigos, mas também traduzir com minhas palavras essas instituições que há séculos estão presentes em nossa sociedade, que ainda possuem mitos, inverdades e o desconhecimento, tanto por parte dos cidadãos que as enxergam do lado de fora, operando por opiniões de senso comum, quanto dos próprios sujeitos, inseridos cotidianamente na realidade dos abrigos.

## **O GIRAR DA RODA**

As instituições que abrigam menores descendem das chamadas rodas dos expostos. Elas foram criadas para que as crianças abandonadas tivessem garantias de sobrevivência, sendo sua estrutura e funcionamento caracterizados de maneira bem peculiar, como relata Freitas (1997, p.55)

O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado.

Essa forma de abandono de crianças recém-nascidas foi instaurada na Europa medieval para evitar que as crianças indesejadas por seus familiares fossem deixadas pelas ruas, bosques, portas de igrejas e conseqüentemente morresse de fome, frio ou comida por animais (Marcilio apud Freitas, 1997).

A Igreja católica incitada a intervir nesta ocorrência de abandonos e mortalidade, assim, decide adequar os seus hospitais e conventos, que já recebiam doentes, pobres e peregrinos para receber as crianças, sendo completamente proibido saber sobre a procedência dos pais e familiares, como contribui Marcilio apud Freitas (1997, p.55)

A origem desses cilindros rotatórios de madeira vinha dos átrios ou vestibulos de mosteiros e de conventos medievais, usados então como meio de se enviar objetos, alimento e mensagens aos seus residentes. Rodava-se o cilindro e as mercadorias iam para o interior da casa, sem que os internos vissem quem as deixara. A finalidade era a de se evitar todo contato dos religiosos enclausurados com o mundo exterior, garantindo-lhes a vida contemplativa escolhida.

Dessa forma, as crianças rejeitadas por suas famílias garantiriam a sobrevivência e a “proteção divina”<sup>2</sup>, uma vez que as instituições que abrigavam as rodas eram na maioria pertencentes a hospitais ou mosteiros.

Passada pela roda verificava-se no pescoço da criança se havia alguma indicação de que ela era batizada, caso contrário, o batismo era prontamente providenciado para que a criança tivesse sua “alma salva”. (idem, p.52)

---

<sup>2</sup> Freitas, 1997



Conforme Marcilio apud Freitas (1997, p. 72)

A criança depositada na roda, recolhida pela rodeira, era logo batizada. Fazia-se um inventário de todos os eventuais pertences que trazia consigo, inscrevia-se no livro de entrada dos expostos cada uma das peças do vestuário e objetos que vestia ou foram colocados juntos a si, mesmo sendo apenas farrapos. Transcreviam-se os bilhetes ou escritinhos que eventualmente o expositor deixava preso à roupa do bebê. No livro de entradas dos expostos, já registravam a criança com seu nome de batismo, e por vezes suas condições de saúde aparentes. A cada criança reservava-se uma página do grande livro de registros de entradas, pois todas as eventualidades de sua vida seriam cronologicamente aí inscritas (data da morte e *causa mortis*, saídas para casas de amas, para prestar serviços, casamento, emancipação da casa etc.)

Negando a realidade, transferindo-a para dentro da clausura de um convento, possibilitava afastar qualquer tipo de ameaça que os expostos pudessem significar aos seus provedores.

Essa era a forma da sociedade da época lidar com os diversos nascimentos indesejados sejam por filhos legítimos, mas comprometidos por alguma doença ou por filhos ilegítimos, tidos com escravas ou membros da própria família.

A roda foi instituída para garantir o anonimato do expositor, evitando-se, na ausência daquela instituição e na crença de todas as épocas, o mal maior, que seria o aborto e o infanticídio, além disso, a roda poderia servir para defender a honra das famílias cujas filhas teriam engravidado fora do casamento, alguns autores atuais estão convencidos de que a roda serviu também de subterfúgio para se regular o tamanho das famílias, dado que na época não havia métodos eficazes de controle de natalidade. (Marcilio apud Freitas, 1997, p.72)

Em Portugal as primeiras instituições de atendimento as crianças chegaram também por intermédio da Igreja, mais precisamente pela Confraria do Santo Espírito (Idem), mas foram fundadas e organizadas pelos esforços da sociedade, do clero e da Coroa, sendo assumidas especialmente pelas mulheres da nobreza e rainhas.

Essa prática assistencialista foi muito difundida na sociedade portuguesa do século XII até o século XIX, de acordo com Fernandes (2000, p.97) que cita o discurso do secretário de uma instituição da cidade do Porto:

A Beneficência, Senhores, é como um terreno neutro, sobre o qual se podem encontrar os indivíduos de todas as opiniões, para unirem seus esforços em um interesse que domina todos os interesses. Existe hoje em todas as classes da sociedade um sentimento geral de filantropia, uma emulação de beneficência de que nenhuma época anterior havia oferecido exemplo, e de que a atual se pode com justo título gloriar. (Relatório e Contas do 4º ano..., 1840, p. 9)

O objetivo real do assistencialismo não visava o bem estar e a segurança dos sujeitos institucionalizados, mas sim agregar títulos gloriosos que impulsionassem o *status* social dos aspirantes a nobreza. No entanto, a intenção foi válida ao ponto que se confirmou a existência permanente das Casas de Asilo e desta forma, foi necessária estruturar sua organização interna.

A organização estrutural e a forma de atendimento às crianças abrigadas foram referência durante anos na sociedade portuguesa. O Regulamento interno das Casas de Asilo previa com rigor o que se entendia por proteção, educação e instrução. Proteção entendida como agasalho às crianças, desenvolvimento progressivo de suas faculdades, desviando-os de todos os perigos. A fim de se ter uma boa educação indicava-se hábitos de ordem, obediência, respeito e as virtudes cristãs: o amor a Deus,



contínuo respeito à sua presença e amor fraternal para com os outros homens. A instituição finalmente era responsável por ensinar aos alunos as verdades fundamentais da doutrina cristã, elementos da história sagrada, aritmética e leitura, além de preceitos morais e trabalhos manuais às meninas.

Havia uma preocupação comum, que os expostos tornassem-se ameaças violentas futuras, ou seja, que a falta de educação e formação moral nesses sujeitos acarretasse desvios de conduta, inserindo na sociedade indivíduos com má índole.

Assim, Fernandes (2000, p 99) ainda considera

Na Sociedade madeirense os objetivos primordiais eram desenhados quase nos mesmos termos: "proteger, educar, instruir quanto possível os meninos desvalidos de ambos os sexos, cujos pais por suas lidas diárias, e se não por desamor – por sua mesquinha fortuna os deixam de ordinário ao desamparo, nessa tão melindrosa quadra da vida" (A Flor do Oceano, n. 4, 1834).

Os educadores das Casas de Asilo sentiam cada vez mais a necessidade de organizar tanto cuidados educacionais, que compreendessem instrução pedagógica e social, ensinando, por exemplo, como vestir-se, comer, etc., quanto cuidados afetivos, que pudessem acalentar os corações frágeis e desamparados dos abrigados.

Como cita Fernandes (2000, p.106-107)

Nestes asilos, abrigo da infância mais tenra e mais miserável, é extremo o asseio, boa a ordem, estrita a observação do instituto, excelente o sistema de ensino: aí recebem as crianças alimento para o corpo, para o entendimento e, o que mais novo é em Portugal, alimento para o coração. Pouco havia que entráramos na modesta sala, destinada ao estudo, quando a certo sinal da mestra comum todas aquelas criancinhas ajoelharam e, levantando as mãos para o céu, entoaram um padre nosso; era a música não tanto para os ouvidos se deleitarem, como para se deleitar o coração. Espectáculo digno de Deus nos pareceu o ver aquelas duas feiras de bracinhos erguidos e, no meio delas uma mulher, em cujo rosto transparecia a tranquilidade da consciência, como sacerdotisa de um culto sem altar, sem cerimônias, sem imagens, sem incensos, mas puro de hipocrisias, e celebrado por corações inocentes. (Herculano, 1986, p. 33-4)

Poder abrandar o sentimento de ser exposto, rejeitado e abandonado à própria sorte por seus familiares, mostrou a necessidade de preocupar-se também com o sujeito e não apenas com os números, relatos e organizações. Mostrou que as Casas de Asilo também tinham a iniciativa de desenvolver cidadãos capazes de serem reinseridos na sociedade.

Toda a herança institucional portuguesa com Casas de Asilo chegou ao Brasil juntamente com a colonização. O governo brasileiro difundiu por todo território através da Igreja Católica os mesmos padrões construídos na Europa e em Portugal. Nos primeiros anos foram constatados em algumas regiões, como Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia grande procura, pois os números de crianças que eram recolhidas e deixadas nestas cidades garantiram que as rodas dos expostos perpetuassem, agregando numerosos gastos (Freitas, 1997)

Afinal, o governador compadecido com a sorte dos bebês abandonados resolve instalar a roda de expostos, administrada pela Santa Casa de Misericórdia, na cidade do Rio de Janeiro.(...)De 1738, quando foi implantada, até 1821, às vésperas da Independência do país, a roda de expostos do Rio de Janeiro recebera 8.713 crianças.( Idem, p.59)



A fama dos abrigos para crianças no século XIX, aos poucos foi sendo questionada no que se referia ao futuro dos sujeitos depois que completassem a maior idade.

Preocupando-se em oferecer um ofício tanto para meninos quanto para meninas, os nobres ocuparam-se em arrumar trabalhos aos abrigados, afim de que iniciassem como aprendizes em casas de família e em outras áreas como sapataria, artesanato e padaria.

Como afirma Marcilio apud Freitas (1997, p.73)

Preocupada sempre com essa situação, a roda buscava casa de famílias que pudessem receber as crianças como aprendizes – no caso dos meninos - de algum ofício ou ocupação (ferreiro, sapateiro, caixeiro, balconista etc.) e, no caso das meninas, como empregadas domésticas. Para os meninos havia ainda a possibilidade de serem enviados para as Companhia de Aprendizes Marinheiros ou de Aprendizes do Arsenal da Guerra, verdadeiras escolas profissionalizantes dos pequenos desvalidos, dentro de dura disciplina militar.

Desta forma, além de garantir que os meninos e meninas aprendessem algum ofício, também lhes assegurava futuro, de forma que eles aprenderiam a ganhar seu próprio sustento e seguissem suas vidas.

Munidos de sentimentos filantrópicos, os nobres deram continuidade aos seus atos até os dias atuais, na forma de assistir aos sujeitos colocados em situações de risco e oferecer-lhes oportunidades de acolhimento, educação e reinserção na sociedade.

É importante salientar que não só a Igreja Católica ficou responsável pela manutenção dos abrigos, mas outras correntes religiosas e também não religiosas organizaram-se para acolher as crianças e adolescentes nas cidades brasileiras.

As casas de abrigo então seriam “abrigos” que garantiriam segurança ou colocariam os sujeitos que vivem nesta realidade mais expostos diante ao preconceito social?

## **E A “RODA” PAROU? AS INSTITUIÇÕES PENSADAS NA ATUALIDADE**

Pouco se fazia pelas crianças. Os conceitos que pairavam sobre suas histórias, ainda advinham de teorias e discussões dos diversos séculos passados, ou seja, os menores continuavam sem direitos, carentes de perspectivas por uma vida com qualidade, respeito, educação e afeto, e a mercê de interesses assistencialistas.

As instituições continuavam abrigando os menores sem estabelecerem requisitos para o amparo, contudo novos casos se misturavam ao habitual abandono, a violência começava a ser realidade. A sociedade burguesa, juntamente com valores morais e éticos não pode mais esconder que os abrigos estavam se tornando nichos da nova característica da sociedade do início do século XX.

Neste contexto, até então não havia questionamentos quanto ao desejo dos sujeitos e nem preparo por parte das instituições para receber os novos históricos de abuso sexual, violência, furtos e drogadição.

E como trabalhar nessa nova realidade? Afinal, até então, como cita Neto (2007, P.57) “As instituições se responsabilizam pelo tratamento, cuidado e abrigo do menor social marginalizado, em razão de conduta antissocial, abandono, negligência e falta de condições econômicas da família.” Apenas a assistência caritativa não garantia mais a proteção e reinserção integral das crianças e jovens na sociedade.



A partir da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que compreende como criança os infantes até doze anos incompletos e adolescentes dos doze anos completos até dezoito anos, foi instaurado na sociedade brasileira um novo olhar sobre as todas as crianças, mas em especial àquelas que sofriam abusos, maus tratos e eram privadas do acesso à educação convívio familiar adequado, como está posto no Artigo 3º

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (ECA, 1990)

Foi conferido ao poder público, que até então não se responsabilizava a prescrever a “proteção integral”, (Neto, 2007, p.61), garantir que as crianças e adolescentes tivessem amplas possibilidades para se desenvolver dentro e fora do núcleo familiar.

Neto (2007, p.61) salienta a importância dessa nova perspectiva, para as crianças e adolescentes:

Essa concepção traz para o campo da práxis a exigência de uma nova identidade institucional, fundada na busca da compreensão das causas que levam essa população a um mal-estar social e pessoal quase permanente. O ECA é um instrumento jurídico para reverter a cultura do mal-estar social.

Mas a sociedade civil se engajou nesta nova ordem de cuidar das crianças, voltando seu olhar para aquelas que estavam nas ruas, desabrigadas, mal tratadas e desamparadas. Nesses novos tempos os sujeitos são retirados de suas famílias de origem, através de denúncias anônimas e a comprovação de maus tratos e descaso.

Assim como está determinado no Artigo 4º da mesma Lei

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Denunciando os pais agressores e negligentes, a população estava também denunciando séculos de descaso aos sujeitos, e o preconceito, como declara Amado (2003, p.31)

Uma outra característica inerente às Instituições e às crianças e jovens nelas acolhidas é a facilidade com que são representados por estereótipos sociais geradores de condições estigmatizantes; situações destas são o “rótulo” negativo que a sociedade atribui aos internados (...)

O cenário atual traz novos rótulos aos abrigados, conferindo a eles também a responsabilidade pela marginalidade, redesenhando a identidade das crianças e adolescentes que agora também são responsáveis pela violência social.

Ao criar um novo conceito para os institucionalizados, que não mais apenas o de desamparo, ilustra-se realmente o desconforto da população em ver a realidade. O sujeito internado num abrigo precisa ser lido, enxergado, relatado e (re)conhecido por si próprio e para a sociedade. Essa mudança se



faz necessária, pois a realidade das instituições desmarca a subjetividade, a individualidade ao admitir uma conduta abrangente, indiferenciada e homogênea.

A criança e adolescente fica submisso a regras demandas aleatoriamente e indiscutidas. Obedecer se torna o que se deve acreditar, sendo que isso é o melhor que poderá receber. Perante aos mandatos dos adultos bons e solidários, os institucionalizados se apegam aos símbolos de sua marginalização e ao apagar de seus sonhos.

A institucionalização de crianças/jovens é uma solução para um problema sem nenhuma saída; é o estar órfão, mesmo sem realmente o ser, é o ficar órfão... emocionalmente; é o querer fugir... sem ter para onde ir; é a revolta, a solidão... é o sentir-se culpado sem saber porquê, e achar que o voltar a casa seria a melhor coisa do mundo... (Amado, 2003.p.30)

Certamente, o século atual nos propõe um desafio perante a temática dos abrigos, seja pela ótica social, legal ou pedagógica. Lança-se questionamentos, hipóteses e muita boa vontade para os sujeitos institucionalizados, mas também aos que institucionalizam os menores, é necessário conhecê-los e conceituá-los de maneira educativa. É preciso iniciar o processo de "[...] humanização das relações e a desconstrução de algumas categorias fundantes [...]" (Neto, 2007, p.63)

Pensar quem são os sujeitos institucionalizados, suas histórias, características e perspectivas futuras é fundamental para compreender suas aprendizagens dentro dos abrigos.

A criança é um sujeito de importância e função particular na manutenção da sociedade. Atualmente alguns estudos demonstram que fatores biológicos, psicológicos e as interações sociais são as bases para o desenvolvimento amplo das crianças. Mas também se descobriu que são principalmente na infância que acontecem as primeiras aprendizagens e conseqüentemente as vivências que darão ao sujeito os significados posteriores tanto nas experiências negativas quanto positivas, e assim determinarão as relações deste com o mundo que o cerca.

O conceito de infância começou a ser pensado a partir da Idade Média, não que antes as crianças fossem maltratadas ou negligenciadas, mas simplesmente porque elas, até então, não existiam como indivíduos importantes como relata Corazza (2002, p.81) "As crianças são grandes ausentes da história simplesmente porque, no chamado "passado" – da Antiguidade a Idade Média – não existia esse objeto discursivo a que chamamos "infância", nem essa figura social e cultural chamada "criança"."

As crianças que viviam na sociedade anterior a Idade Média, não se diferenciavam do mundo adulto, neste contexto a individualidade até então era um conceito desconhecido, sem que fosse dada devida importância deste para a construção de sujeitos.

Foi no século XVI e XVII, a partir de alguns acontecimentos econômicos e sociais que a reorganização do espaço familiar deu lugar a criança.

No final do século XIX, a Revolução Industrial permitiu que as mulheres adquirissem o direito de trabalhar nas fabricas a contribuir com a renda familiar, desta forma, os filhos ficavam sem suas mães.

Foi preciso redirecionar os cuidados maternos e paternos a organizações comunitárias de bairros, que acolhiam e cuidavam das crianças durante o turno de trabalho dos pais.

Até então, as crianças permaneciam com suas mães e desta forma eram educadas exclusivamente por elas, com o que o núcleo familiar considerava necessário que a crianças aprendesse.



Inserida nas escolas, a infância, bem como a criança, adquire um novo conceito. As instituições partem do princípio de que os menores precisavam ser modificados para corresponder às demandas sociais da sociedade industrializada. A partir da obra de Rousseau, Emílio<sup>3</sup>, o conceito de educação para a infância se modifica, neste escrito, ele "pregou que seria conveniente dar à criança a possibilidade de um desenvolvimento livre e espontâneo" (Gadotti, 1996, p.93)

Até então, a influência na educação das culturas medievais, que engessavam as crianças em cueros, impossibilitando que seus reflexos motores pudessem se desenvolver e conseqüentemente o pensamento dos menores, fundamentavam o sistema educacional da sociedade.

Rousseau vem a contribuir na criação da pedagogia partindo da concepção que a criança deveria aprender o que fosse importante para ela, desconstruindo linha educacional pregada até então. "A educação, segundo ele, não devia ter por objetivo a preparação da criança com vista ao futuro nem a modelação dela para determinados fins: devia dar a própria vida da criança." (Gadotti, 1996, p.93)

Dá-se ênfase para a infância como produtora de experiências importantes ao desenvolvimento da criança e ela por seguinte como a própria fonte de educação. (idem)

A nova pedagogia precisava olhar a criança e aprender com ela. Para isto precisava apropriar-se do desenvolvimento global deste sujeito.

As primeiras interações do sujeito são feitas com sua família inicial, composta por pai e mãe. Neste núcleo primário as relações e os estímulos a que a criança é exposta fundamenta sua aprendizagem. Determina o desenvolvimento cognitivo, psíquico e social. "a família" não é um objeto introjetado, mas um conjunto de relações internalizadas" (Fernández, 1991, p.98).

A criança aprenderá aquilo que para ela for significativo, que for dado como forma de manter continua essas relações dentro de si. Ela carregará por muito tempo os postulados positivos e negativos aprendidos nesta sua formação nuclear.

Segundo Fernández (1991, p.98) "Esse conjunto de relações da família pode ser transposto a nosso corpo, sentimentos, pensamento, fantasia, sonhos, percepções; pode converter-se em argumentos que movem nossos atos e ser transposto em qualquer outro aspecto".

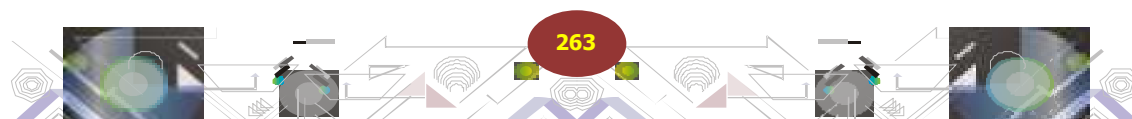
É preciso que esse sujeito coloque-se em função do saber, que possa dialogar com esse saber estando apropriado de suas capacidades.

Durante o desenvolvimento do sujeito, na trajetória de suas aprendizagens formais e não formais, as trocas com o outro serão permanentes e importantes para que seus esquemas sejam reformulados com novos conceitos.

O sujeito para ser sujeito de sua aprendizagem precisa discutir consigo mesmo o seu processo de autoria e autonomia perante o saber, declarar-se dono dele, transitar pelas relações de aprendente e ensinante e estabelecer diálogos entre o conhecimento e a ignorância.

Entender os diálogos subjetivos e objetivos que acontecem nas Instituições de amparo a infância é o desafio desta pesquisadora. Ainda há que se analisar os materiais recolhidos, para poder-se finalizar a pesquisa, que possivelmente dará novas perspectivas aos conceitos discutidos até o momento, mas que talvez ainda incentive a discussão de novas indagações acerca das aprendizagens, dos sujeitos, das instituições e do entorno social que confere a temática do desamparo e abandono que continua a existir.

<sup>3</sup> Apud Gadotti, 1996



## REFERÊNCIAS

AMADO, João (org), **A escola e os alunos institucionalizados**, Lisboa, Portugal, Departamento de Educação Básica, 2003

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente (1990). **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo, SP: Rideel, 1991.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação** - Era uma vez...quer que eu conte outra vez? , Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, 2002.

FERNANDES, Rogério. **Orientações Pedagógicas das "Casas da Infância Desvalida"**. Universidade de Lisboa. 2000

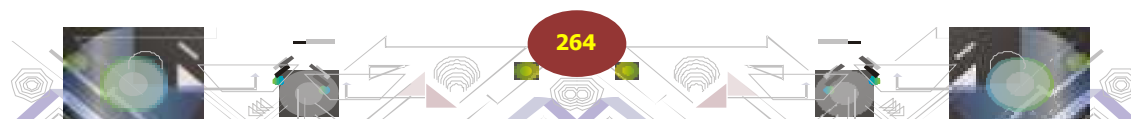
FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.) **História Social da Infância no Brasil**, São Paulo, Cortez Editora, 1997

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999.

NETO, João Clemente de Souza (org.) **Análise institucional**: diferentes perspectivas da aprendizagem. São Paulo; Expressão e Arte, 2007

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação : o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. 1. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1987.





## SAIA: INTEGRANDO CONHECIMENTOS E PROMOVENDO A INTERDISCIPLINARIDADE

Leandro Manenti – Feevale – [leandro@feevale.br](mailto:leandro@feevale.br)

Ana Carolina Santos Pellegrini – Feevale – [anapel@feevale.br](mailto:anapel@feevale.br)

Luciana Néri Martins – Feevale – [lmartins@feevale.br](mailto:lmartins@feevale.br)

Rinaldo Ferreira Barbosa – Feevale – [rinaldo@feevale.br](mailto:rinaldo@feevale.br)

### RESUMO

A Arquitetura é uma disciplina complexa, e o arquiteto, um profissional generalista, cuja formação compreende vários saberes com vistas a subsidiar o principal objeto de seu ofício: o projeto. Esse, por sua vez, pode ser entendido como o plano completo para a construção de uma obra de arquitetura. Portanto, é em torno do ensino do projeto, como disciplina, que se organiza o currículo do curso de Arquitetura e Urbanismo da Feevale. Semestralmente, os alunos cursam as disciplinas de Projeto Arquitetônico ou Urbanístico, que consistem na coluna vertebral do currículo. Entretanto, não menos relevantes são as disciplinas que instrumentalizam o fazer projetual, as quais abrangem conhecimentos nas áreas de representação gráfica, teoria e história, sistemas estruturais, técnicas construtivas, conforto ambiental, instalações prediais, entre outros. Nestes dez anos de curso, tem-se verificado que os estudantes apresentam dificuldades para sintetizar através do projeto as habilidades e competências construídas nas disciplinas pertencentes a diferentes áreas. Tal constatação foi confirmada pelo relatório do ENADE 2008, no qual os alunos comentaram a esse respeito. Algumas atividades interdisciplinares têm sido promovidas, porém, de forma pontual, relacionando disciplinas por afinidade e condicionadas à disponibilidade de horários e à iniciativa individual dos professores. Assim, o NDE do curso de Arquitetura e Urbanismo da Feevale concebeu e resolveu pôr em prática experiência inovadora. Decidiu dedicar uma semana do calendário acadêmico exclusivamente às práticas interdisciplinares conectando as demais disciplinas às de prática de projeto. Desta forma nasceu a SAIA, Semana Acadêmica Interdisciplinar de Arquitetura, que ocorreu no mês de maio, e promoveu a união das turmas e professores das disciplinas das áreas de instrumentalização com as aulas de projeto através de painéis coletivos, que constituem em apresentação oral de trabalhos, seguida de discussão e defesa de projeto. Desta maneira, divididos em duas sessões simultâneas de apresentação de projetos, os alunos formaram dois grandes grupos de diferentes adiantamentos curriculares e, juntos, puderam participar dos painéis de seus colegas e ouvir os comentários de um grupo heterogêneo de professores, que procurou demonstrar – ao vivo e em conjunto – de que maneira os diversos conhecimentos estavam sintetizados e integrados em cada trabalho apresentado. O excelente grau de adesão às atividades e os animadores resultados desta experiência, instigam e justificam o desenvolvimento deste trabalho, cujos principais objetivos são apresentar esta alternativa para o fomento da interdisciplinaridade no curso de arquitetura, bem como refletir sobre a validade desta iniciativa.

**Palavras-chave:** interdisciplinaridade; ensino de arquitetura; síntese de conhecimentos

### A FORMAÇÃO DO ARQUITETO

Formar um profissional generalista, “capaz de compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade em relação à concepção, organização e construção do espaço interior e exterior, abrangendo o urbanismo, a edificação, e o paisagismo”, atuante na “conservação e valorização do patrimônio construído” e atento à “proteção do equilíbrio do ambiente natural e utilização racional dos recursos disponíveis” é ao que deve se propor qualquer curso de Arquitetura e Urbanismo em nosso país conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>1</sup>. A partir da Resolução Nº 6, verifica-se a

<sup>1</sup> Conforme a Resolução No 6, de 02 de Fevereiro de 2006 do CNE/MEC.



complexidade e o caráter multidisciplinar do campo de conhecimento que envolve o aprendizado arquitetônico, haja vista os múltiplos saberes necessários para alicerçar a atuação profissional na área. Entretanto, o mero conhecimento desses múltiplos saberes isoladamente não se faz suficiente para que o estudante se torne um arquiteto. É necessário que a compreensão desses conhecimentos seja integrada à prática projetual, através de um aprendizado significativo e relevante para a prática. Desta forma, para a boa formação profissional, é imprescindível que se ofereçam meios para que o estudante seja capaz de realizar a síntese e correlação dos diversos conteúdos estudados. No campo da Arquitetura e Urbanismo, a referida síntese se traduz através da principal atividade de um profissional da área: o projeto. Através da atividade projetual, o estudante – futuro profissional – deve ser capaz de aplicar os conhecimentos a respeito dos materiais e das técnicas construtivas, dos sistemas estruturais, das instalações prediais, do conforto ambiental, do patrimônio cultural, da teoria, da história, da expressão gráfica e de outros saberes também importantes ao projeto, como a sociologia e a psicologia.

Desta forma, os cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, em sua maioria, procuram organizar o aprendizado em torno de um grupo de disciplinas chamadas de Ateliês, ou seja, disciplinas de prática projetual nas quais, basicamente, simula-se a atividade profissional, atuando os docentes como orientadores no desenvolvimento dos projetos, elaborados com base na construção coletiva e na crítica reflexiva exercida pelo docente perante os trabalhos desenvolvidos. A maneira encontrada para esta reflexão e crítica construtiva, envolvendo alunos e professores nos ateliês de projeto, é a prática do Painel, ou seja, a apresentação e defesa oral dos projetos por parte dos estudantes perante os colegas e os professores.

O curso de Arquitetura e Urbanismo da Feevale, que nesse ano completa seu décimo aniversário, segue a clássica organização dos cursos do país, sendo estruturado a partir do grupo de disciplinas de prática de projetos, presentes do primeiro ao último semestre, as quais compõem a espinha dorsal da formação acadêmica. Organizada em três ciclos básicos de formação, que são sugeridos e estimulados através da semestralidade das disciplinas e dos pré-requisitos, a proposta pedagógica do curso procura “contemplar os conhecimentos essenciais para o exercício profissional, além de garantir uma relação estreita entre teoria e prática, buscando uma formação reflexiva e transformadora” (PPC, 2008). Através do Ciclo de Instrumentalização, visa-se a estabelecer o primeiro contato do estudante com o universo formal, contextual, cultural, histórico da arquitetura e suas representações, sensibilizar para a composição arquitetônica e formação básica de repertório e para os princípios da materialidade do objeto arquitetônico. O Ciclo de Repertorização e Construção do Conhecimento, por sua vez, procura estabelecer um aprofundamento nas dimensões técnicas específicas do objeto e do fazer arquitetônico e seus sub-sistemas. E, por fim, o Ciclo de Consolidação e Transformação, no qual se busca a síntese projetual e o enfrentamento dos grandes temas da Arquitetura e Urbanismo.

Através da organização curricular do curso, utiliza-se a ordem das disciplinas na seriação aconselhada e os respectivos pré-requisitos para promover o encadeamento dos conhecimentos vinculados através das disciplinas de prática de projetos. Dessa forma, os conhecimentos abordados nas disciplinas de caráter técnico e teórico durante o semestre são trazidos ao ateliê, buscando a integração destes saberes às questões projetuais. Desta forma, tenta-se idealmente, buscar a objetivação e significação dos conteúdos aprendidos ao longo do semestre nas atividades práticas.



Posteriormente, o conhecimento construído torna-se base cognitiva para o próximo ateliê e assim sucessivamente, para que, através da prática constante, ele seja incorporado à síntese projetual. Os três últimos semestres são entendidos como o período de consolidação destes conhecimentos através de sua demonstração na prática projetual dos ateliês de final de curso com exercícios de maior complexidade. Os trabalhos desenvolvidos neste período, incluindo o Trabalho Final de Graduação devem demonstrar a compreensão e a síntese dos diversos saberes que envolvem a formação do arquiteto e urbanista.

## **A PROBLEMÁTICA DA INTEGRAÇÃO DOS CONHECIMENTOS**

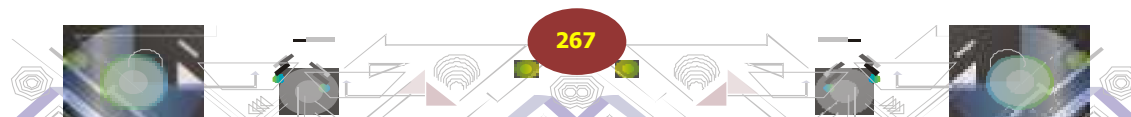
É sabido que a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem requer a apropriação do conhecimento através da utilização de múltiplas formas, não se limitando apenas às disciplinas ministradas em sala de aula, mas contemplando, também, o envolvimento dos acadêmicos extraclasse, permitindo a relação entre os diferentes conteúdos, atividades de laboratórios, visitas a obras, etc. Porém, observa-se que esta inter-relação de conteúdos, ou a tão perseguida integração horizontal do currículo, não acontece tão naturalmente como se desejaria, pois muitos dos acadêmicos somente conseguem – ou deveriam conseguir – realizar este feito ao chegarem à etapa final de sua formação, no tão esperado Trabalho Final de Graduação.

Embora o Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo estimule a integração dos conhecimentos através da sua organização didática, observando a trajetória de outros – e mais antigos – cursos de Arquitetura brasileiros que adotam a prática da separação dos conhecimentos em disciplinas, percebe-se que tais ações não são suficientes para promover síntese significativa. Em outros países, como o Uruguai, onde o ensino de Arquitetura é parâmetro mundial de qualidade, a prática de ateliês “verticais”, que funcionam como grandes disciplinas anuais nas quais todos os conhecimentos são abordados de forma integrada e coordenados por um responsável único auxiliado por profissionais de diversas áreas, é uma referência distante de nossa realidade econômica e administrativa<sup>2</sup>.

No curso de Arquitetura e Urbanismo da Feevale, os estudantes costumam se matricular numa média de 12 a 14 créditos por semestre, o que corresponde à metade do que é proposto pela grade curricular. Isso significa que, na média, os estudantes cursam os ateliês apenas uma vez ao ano, o que não configura a desejada aplicação simultânea dos conhecimentos nas disciplinas fundadoras e nas de ateliê. Somem-se a isso fatores como a indisponibilidade de horários em determinados turnos e dias por parte dos estudantes que já trabalham, as colisões de horários inevitáveis quando se quebra a seqüência completa de disciplinas de um semestre, visto que os horários do curso são planejados para permitir a completude de disciplinas de um mesmo semestre. O resultado é que os estudantes se beneficiam apenas parcialmente da estrutura pedagógica do curso montada para integrar os conhecimentos.

Essa constatação foi confirmada pela divulgação do relatório do ENADE 2008 – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o primeiro realizado de forma integral por ingressantes e concluintes do curso em seus 10 anos de existência. Divulgado no segundo semestre de 2009, o relatório aponta dados

<sup>2</sup> Ver EXPLORA: o ensino da arquitetura = En la enseñanza de la arquitectura. Porto Alegre: Ed. Ritter dos Reis, 2004.



reveladores sobre o desempenho dos estudantes do curso. Em relação aos conhecimentos próprios da área, o relatório trouxe números que confirmaram diagnóstico que já havia sido realizado pelo Colegiado, como a necessidade de uma abordagem mais arquitetônica dos conhecimentos acerca dos sistemas estruturais, o que se refletiu no melhor desempenho dos ingressantes (que já haviam vivenciado a reforma implantada) em relação aos concluintes, ainda oriundos da sistemática antiga.

Porém, os dados gerais mais reveladores a respeito da desconexão dos conteúdos se encontraram nas respostas a respeito das impressões sobre o exame, nas quais os estudantes revelaram que 64% deles estudaram e aprenderam muitos dos conteúdos, embora a maior dificuldade com relação à prova (segundo a opinião de 44%) tenha sido a forma diferente de abordagem dos conhecimentos, enquanto apenas 12% dizem desconhecer o conteúdo. A partir desses dados, o Colegiado do Curso procurou analisar o exame conjuntamente, constatando que era bem elaborado, e estava fundamentado na integração dos conhecimentos, visto que nenhuma das questões contemplava apenas uma área, ou disciplina do curso, o que sugere que, também para o Ministério da Educação, interessa verificar a capacidade de síntese e de relação entre os conteúdos apresentada pelos estudantes.

Cabe ressaltar ainda que esses resultados, conforme o relatório, são verificados em todos os estados brasileiros, e que a integração dos conteúdos é algo que preocupa grande parte dos colegiados de cursos de Arquitetura e Urbanismo do país, tendo sido esse tema, inclusive, alvo de constantes discussões nos encontros da ABEA – Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura, voltando à tona em seu mais recente encontro, realizado em Brasília no mês de novembro de 2009, por ocasião da divulgação do relatório. Nessa oportunidade, outras experiências, como a matrícula orientada e a retirada total de pré-requisitos proposta pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), ou a avaliação integrada de projetos proposta pela ULBRA-Manaus (Universidade Luterana do Brasil), entre outras escolas, foram apresentadas, o que suscitou, inclusive, a recomendação de que se deveria propor um encontro específico da ABEA para discutir a questão da integração.

Na Feevale, além do já exposto a respeito da organização didática, o curso tem procurado promover outros momentos de prática interdisciplinar como atuação conjunta de disciplinas em determinados momentos do semestre, bem como trabalhos complementares entre disciplinas de semestre subseqüentes. Porém todas estas atividades têm estado condicionadas à disponibilidade e compatibilidade dos professores e dos estudantes. Outras ações, como encontros aos sábados – chamados de Sabadarqs – promovidos nesse dia justamente para atrair estudantes que não dispõem de tempo durante a semana, têm contado com poucos participantes. Exposições, palestras, viagens de estudo com a presença de vários professores são atividades que visam a promover a almejada integração, porém contam com público específico e recorrente, não atingindo a grande maioria dos estudantes.



## A PROPOSTA DA SAIA

A partir da composição do NDE – Núcleo Docente Estruturante do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Feevale<sup>3</sup>, em 2009, coincidente com a divulgação do Relatório ENADE 2008, a problemática da interdisciplinaridade tornou-se pauta recorrente entre o grupo. Estimulado pela Pró-Reitoria de Ensino a pensar em estratégias perante as demandas do ENADE, o NDE propôs inicialmente a realização de uma semana de avaliação integrada, na qual os diversos professores do curso participariam dos painéis das disciplinas de projeto. Entretanto, avançando na discussão, o grupo chegou à conclusão de que, muito além de uma avaliação, o que se buscava era a integração. Desta forma, a semana de painéis integrados deveria ter como foco a prática da interdisciplinaridade, e não apenas da avaliação. A proposta foi então levada ao Colegiado do Curso, que aprovou a idéia, contando com o apoio, inclusive, do Diretório Acadêmico do Curso. Nasceu assim a **SAIA – Semana Acadêmica Interdisciplinar da Arquitetura**.

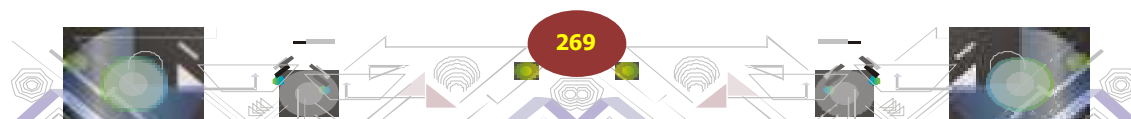
O formato aprovado pelo grupo previu a paralisação das aulas de todas as disciplinas do curso (à exceção dos ateliês) ao longo da décima semana do calendário letivo, o que corresponde ao meio do semestre e aos chamados painéis intermediários das disciplinas de prática de projetos. Estabeleceram-se as chamadas disciplinas anfitriãs, que se constituíram nos ateliês de Projeto Arquitetônico I a VII, Paisagismo e Arquitetura de Interiores<sup>4</sup>, e as chamadas disciplinas convidadas, que compreenderam todas as demais. Às anfitriãs coube organizar as apresentações dos projetos que estavam desenvolvendo através de painéis, enquanto às convidadas tocou promover a discussão acerca dos projetos apresentados ressaltando os pontos de contato entre os diferentes saberes, inclusive levando a experiência para além do momento da SAIA, incorporando os projetos e discussões desenvolvidas às aulas do restante do semestre.

A logística e organização geral da proposta foram amplamente discutidas nas reuniões do Colegiado ao longo do ano de 2010, e a proposta de calendário gerou dois painéis simultâneos para cada dia de SAIA. Nesse ponto, a previsão de espaço físico se tornou um desafio, pois não se sabia previamente como seria a adesão dos estudantes à proposta, visto que historicamente durante as atividades que não se constituem como aulas convencionais, tais como semanas acadêmicas ou aulas inaugurais, há um esvaziamento das turmas. Nesse caso, portanto, a expectativa era de que, em sua primeira edição, a SAIA contasse com um público pequeno.

Assim, decidiu-se realizar as atividades no chamado Espaço 101, um conjunto de salas de aula que incorpora a ideia de flexibilidade e de trabalho em grupo através de aberturas que permitem a integração espacial das salas, de mobiliário que permite múltiplas configurações, além de contar com local de exposições contíguo e com recursos multimídia.

<sup>3</sup> O NDE do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Feevale é constituído pelos seguintes professores: Alessandra Migliori do Amaral Brito, Alexandre Silva de Vargas, Ana Carolina Santos Pellegrini, Juliano Caldas de Vasconcelos, Leandro Manenti, Luciana Néri Martins, Luiz Fernando Rhoden, Margarete Panerai e Rinaldo Ferreira Barbosa.

<sup>4</sup> Cabe lembrar que há outras disciplinas de prática de projetos no curso, como as disciplinas de Planejamento Urbano 1 a 3, que não foram incluídas por se tratar de uma experiência piloto, mas que certamente farão parte da SAIA como anfitriãs no próximo semestre.



É importante salientar que para realizar uma atividade interdisciplinar como esta, o espaço físico deve ser adequado, utilizando aqui o conceito "A Aula Inteligente"<sup>5</sup>, que tem por objetivo oferecer um ambiente motivador para que se produza uma inter-relação fecunda entre os alunos e o meio, ou seja: a arquitetura deve responder às necessidades espaciais da educação. Conforme seus autores a Aula Inteligente é um espaço aberto que permite aplicar com êxito múltiplas atividades de aprendizagem e criar uma verdadeira comunidade docente, na qual os professores, em permanente comunicação, aprendem com seus pares e compartilham responsabilidades na formação dos alunos. Cada Aula Inteligente pode ser chamada de microescola<sup>6</sup> na qual seus participantes definem suas normas de convivência e sua organização com liberdade e responsabilidade, levando em conta o desenvolvimento evolutivo dos alunos e os objetivos que devem alcançar na sua formação profissional.

No caso do Espaço 101 é possível usufruir de uma sala grande, ou de duas menores, conforme a necessidade do evento, ou seja: "a aula é vista como um espaço aberto e flexível que consiste essencialmente na união, sem divisões permanentes, de áreas correspondentes a várias classes tradicionais, englobando um espaço comum a vários professores e a correspondentes grupos de alunos" (MARTINS, 2009, p. 37). Assim, entende-se que a organização arquitetônica de uma Aula Inteligente deve repercutir mediante sua flexibilidade espacial a flexibilidade funcional do novo modelo de aprendizagem.

Para o Curso de Arquitetura e Urbanismo da Feevale, o projeto espaço já se constituiu em prática interdisciplinar, visto que seu projeto e execução partiram da interação entre o curso e o setor de projetos e obras, que conta com profissionais do corpo docente do curso, além de estagiários do corpo discente, que promoveram estudos dentro de disciplinas do curso com vistas ao aprimoramento do projeto, como por exemplo, os estudos acústicos desenvolvidos no Laboratório de Conforto Ambiental, que redundaram, inclusive, em trabalhos apresentados em Feiras de Iniciação Científica.

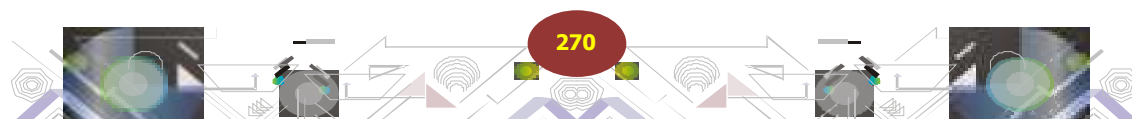
Incorporada ao calendário de atividades do primeiro semestre de 2010, a primeira SAIA se realizou entre os dias 03 e 07 de maio, e a súbita constatação a respeito dessa experiência ainda bastante recente foi a de que o receio do Colegiado a respeito do número de alunos participantes não se confirmou, pois as salas contaram com um público de mais de 150 pessoas por noite, que permaneceram entre as duas seções até após as 22h.

Aliás, todo o desenrolar da SAIA foi bastante tranquilo. A divulgação feita em sala de aula e através das redes sociais virtuais mantidas pelo curso, como Blog, Twitter, lista de discussões ArqFeevale, foi bastante eficiente, e não houve casos de estudantes que tenham relatado desconhecimento a respeito da atividade. O próprio fato de os painéis geralmente gerarem certa apreensão nos alunos motivou a ampla divulgação do evento.

A respeito da insegurança histórica dos estudantes perante os painéis, a constatação também foi positiva, pois a apreensão inicial gerada pela iminência da apresentação dos trabalhos logo foi substituída por uma vontade de participar e de colher as críticas e comentários como forma de qualificar seus projetos

<sup>5</sup> El Aula Inteligente – conceito inovador definido pelos autores Felipe Segovia e Jesús Beltrán, que traduz um novo horizonte educativo, na qual o aluno com liberdade e sentimento de responsabilidade, através de métodos didáticos diversificados e tarefas autênticas, é orientado por professores, em um espaço multiuso, não estático, muito menos rígido, tecnologicamente equipado, na qual se vive uma nova cultura de qualidade e melhora permanente, extrapolando os limites físicos dos espaços arquitetônicos, formando uma "comunidade do saber".

<sup>6</sup> Microescola é uma escala reduzida de um amplo e diverso conjunto de seres humanos que dividem uma cultura, normas de convivência, organização, em um espaço físico educativo, na qual alguns autores sugerem que se faça um paralelismo entre a escola-universidade e a sociedade (microsociedade).



e de contribuir para que outros aprendessem a partir da sua experiência. Acreditamos que isso se deveu ao entendimento por parte dos docentes e discentes de que aquele não era um momento de avaliação como normalmente são os painéis, e que as críticas construídas a partir de cada projeto visavam à transcendência daquele objeto específico para a construção coletiva de critérios de excelência arquitetônica e da correlação das diversas áreas como condição para tal.

Para o corpo docente, a proposta, além de propiciar o despertar dos estudantes para determinadas disciplinas vistas por eles como isoladas no currículo, possibilitou que os professores verificassem se o programa de suas disciplinas contempla, de fato, as propostas do curso, e identificassem se a forma com que as aulas são ministradas está alinhada àquilo que os demais colegas estão desenvolvendo.

Sobre esse ponto, durante as discussões realizadas durante e após o evento pelo grupo de professores, já se identificou alguns problemas de continuidade, que serão pauta do NDE nos próximos meses. O NDE propôs a realização de seminários internos para discussão por grupos de professores, organizados por semestres ou por áreas do conhecimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A primeira e mais importante constatação da experiência é a de que deve ser mantida e aprimorada nos próximos semestres. A partir dos diversos e-mails e comentários dos docentes – e, principalmente, dos discentes – foram unânimes em cumprimentar a proposta, cujo único ponto negativo apontado foi falta de mais espaço nas salas, que acabaram ficando pequenas diante da representativa participação do público.

Para os estudantes, a experiência trouxe um novo olhar sobre questões historicamente problemáticas, como a apresentação de painéis, o discurso em público e a defesa de suas ideias. A prática da apresentação e convencimento de um público a respeito de decisões projetuais acompanhará a trajetória do futuro profissional, e deve ser trabalhada durante todo o curso de Arquitetura e Urbanismo. Entretanto, a forma de avaliação convencional, na qual as críticas centradas no objeto em si somam-se ao sentimento de apego que se estabelece entre o autor e seu projeto, acaba muitas vezes levando à compreensão equivocadamente personalizada da crítica. Na SAIA, por outro lado, os estudantes perceberam que a crítica procura transcender o objeto analisado, sendo ela o principal instrumento de ensino/aprendizagem nas disciplinas de ateliê.

Para o corpo docente, a SAIA foi um importante exercício de visão sistêmica de projeto, na qual cada professor procurou estabelecer os pontos de contato entre a sua disciplina e o curso como um todo. O entendimento de que o todo é feito de partes que devem ser correlacionadas suscitou uma série de revisões pertinentes, que serão conduzidas pelo NDE, mas que já foram percebidas pelos docentes como necessárias.

Observando pelo ponto de vista físico, pode-se dizer que o espaço destinado à SAIA cumpriu com o seu objetivo. Além de interesse, motivação e provocação, pode-se afirmar que foi dado um importante passo na direção da consolidação da interdisciplinaridade no processo de formação de futuros arquitetos e urbanistas.



Fica a lição de que se deve investir mais na concepção e construção de espaços arquitetônicos apropriados às práticas contemporâneas em educação. A flexibilidade de usos, a possibilidade de intervenção por parte dos usuários e a mescla de diferentes atividades em um mesmo local é algo que contribui para o aprendizado não apenas de futuros arquitetos como de todos os profissionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**EXPLORA:** o ensino da arquitetura = En la enseñanza de la arquitectura. Porto Alegre: Ed. Ritter dos Reis, 2004.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar.** São Paulo: Cortez, 2005. 286 p.

CAMPOS CALVO-SOTELO, Pablo. **La Arquitectura en el Aula Inteligente.** In: SEGOVIO OLMO, Felipe. **El Aula Inteligente: nuevas perspectivas.** Madrid, España: Editora Espasa Calpe, 2003. cap. 10, p. 279-343.

MARTINS, Luciana Néri. **Modelo para el diseño y la evaluación de los espacios universitarios:** las nuevas bibliotecas como servicios educativos. 2009. 600 f. Tese (Doctorado en Investigación e Innovación en Educación) – Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación y Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Área de Conocimiento en Teoría e Historia de la Educación, Universitat de les Illes Balears, UIB, Islas Baleares, España, 2009.

PINTO, Valeska Peres; EIRAS, Isabel Cristina (Org.). **A educação do arquiteto e urbanista** – reflexões da profa. Maria Elisa Meira. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001. 160p.





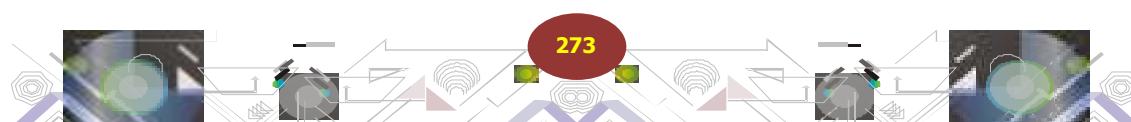
## **ALFABETIZAÇÃO: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO, ALEGRIA, DESCOBERTAS E EMOÇÃO**

Ane Maria Becker Eltz, Universidade Feevale

### **Resumo**

Este projeto de pesquisa tem por finalidade analisar como se dá, na escola de ensino fundamental, o processo de sistematização da alfabetização nas classes designadas para esta proposta, pois ainda, nos dias atuais, muitos são os sujeitos que acumulam, ao longo dos anos escolares, além das repetências, lacunas e defasagens que, aos poucos, afastam os mesmos da vida escolar ou quando não, terminam a escolaridade de forma precária. Geralmente, as dificuldades de aprendizagem aparecem no momento em que a criança começa a sistematizar seu processo de alfabetização na escola. Esta pesquisa de cunho qualitativo será centrada em compreender a relação do professor e equipe diretiva, no sentido de ressignificar e repensar o processo de construção da linguagem escrita. Tal pesquisa concebe a sistematização da alfabetização como uma construção que tem seu início no nascimento, levando em consideração todas as aprendizagens e vivências das crianças, também suas curiosidades, hipóteses e questionamentos. Sendo então que, a intenção e o objetivo de pesquisar sobre este assunto é, fundamentalmente, contribuir e ampliar as possibilidades em torno deste processo. Processo esse que muitas vezes, apresenta-se muito difícil ou até mesmo, demasiadamente sofrido para os sujeitos envolvidos, inclusive, e até mesmo, para a escola, professores e equipe diretiva, quer esta investigação aproximar a teoria psicopedagógica, propondo uma possível releitura dos processos pedagógicos, para que desta forma, possam surgir novas possibilidades para contemplar as reflexões acerca do ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

**Palavra- Chave:** Psicopedagogia – Linguagem Escrita – Alfabetização.



**Linha de Pesquisa**  
**ARTE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E**  
**PERSPECTIVAS**



## **A ESCOLA EM CENA: UM ESTUDO SOBRE JOGOS DRAMÁTICOS, JOGOS DE VERDADE E JOGOS DE LINGUAGEM NAS AULAS DE TEATRO.**

Edmar Galiza dos Santos<sup>1</sup> - UNISINOS - [edmargaliza@gmail.com](mailto:edmargaliza@gmail.com)

### **Resumo**

O trabalho apresenta resultados, ainda parciais, de uma pesquisa em andamento, que busca reflexões sobre os sentidos que os alunos de teatro dão à escola contemporânea. O objetivo deste trabalho é analisar o que um grupo de alunos expressam sobre a forma de vida escolar, quando realizam jogos dramáticos. A pesquisa procura responder às seguintes questões de pesquisa: 1) Diante da proposta de criação de jogos dramáticos que abordassem o tema a escola, quais situações foram trazidas pelos alunos? 2) Que enunciados sobre a escola circularam ao longo do trabalho desenvolvido e que personagens aparecem e 3) Que narrativas sobre a escola aparecem nos jogos dramáticos? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. A parte empírica foi constituída pela apresentação de duas cenas de teatro, sobre a escola. Além das cenas, servem como material de análise o processo de como os alunos se organizaram para a construção da cena e na divisão dos papéis (personagens). Todas as etapas da construção, apresentação e da avaliação das cenas foram videografadas. Essa pesquisa é de cunho qualitativo e tem como suporte teórico os Jogos Dramáticos, segundo as orientações de Jean-Pierre Ryngaert, vinculados com as ideias de Wittgenstein, da sua obra de maturidade Investigações Filosóficas, principalmente o que concerne aos Jogos de Linguagem. Um outro filósofo que faz parte da centralidade teóricas desta pesquisa é de Michel Foucault, dele opero na análise do material de pesquisa com as ferramentas: discurso, enunciado e Jogos de Verdade. Procuo evidenciar, neste estudo, os jogos de linguagem sobre a escola contemporânea. Como resultados preliminares, identifiquei que as relações de aluno com aluno é permeada por atos de violência verbais e físicas, principalmente ao que tange aos "colegas" que tem dificuldade de aprendizagem e a aqueles que são de "tribos" distintas como os "emos".

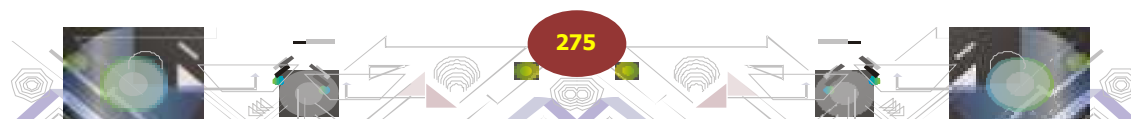
**Palavras-Chave:** Teatro-Educação, Jogos Dramático, Jogos de Linguagem, Jogos de Verdade.

### **ABREM-SE AS CORTINAS**

Este trabalho apresenta resultados, ainda parciais, de uma pesquisa desenvolvida em uma escola municipal de Ensino Fundamental do município de Ivoti, que busca discutir os sentidos que os alunos dão à escola contemporânea quando realizam jogos dramáticos sobre a escola. Apoiados nas teorizações advindas do pensamento de Michel Foucault e das ideias de Ludwig Wittgenstein em sua obra Investigações Filosóficas (IF, 1991), o exercício de análise realizado sobre o material de pesquisa – que são jogos dramáticos (que foram videogravados, posteriormente, transcritos e editados) realizados por um grupo de alunos, nas aulas de teatro, de 5ª a 8ª série, do ensino fundamental. Esses jogos dramáticos – apontam para que as relações de aluno com aluno é permeada por atos de violência verbais e físicas, principalmente ao que tange aos "colegas" que tem dificuldade de aprendizagem e a aqueles que são de "tribos" distintas das suas

---

<sup>1</sup> Mestrando do terceiro semestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS/RS



## DA TECITURA DA PESQUISA – COM SEUS FIOS E ESPAÇOS

Os participantes da pesquisa são, como já comentando anteriormente, treze alunos, das séries finais das séries, 5ª a 8ª de ensino fundamental de uma escola municipal de Ivoti, no ano de 2009. Os alunos faziam parte de um projeto que se chamava “Teatro e Dança nas Escolas”, projeto que nasceu em 2006 com o intuito de fomentar a cultura da dança e do teatro dentro das escolas municipais da cidade. Podem participar deste projeto os alunos regularmente matriculados em uma escola municipal. Os alunos participam voluntariamente nas atividades, na sua escola e no turno inverso de sua aula regular. As aulas são lecionadas por professores e/ou estagiários da área de dança, teatro. Este é o meu terceiro ano como professor nesta escola.

O trabalho de campo que me levou a produzir como material de pesquisa: a) videogravação de duas aulas, posteriormente editadas e transcritas; b) diário de campo, contendo observações e anotações. Foram editados dois vídeos para esta proposta, mas durante o tempo da pesquisa há mais 2 vídeos das aulas e o diário de campo, que se prolonga durante todo o ano, onde fui fazendo anotações de falas e situações que me chamam a atenção durante as aulas de teatro.

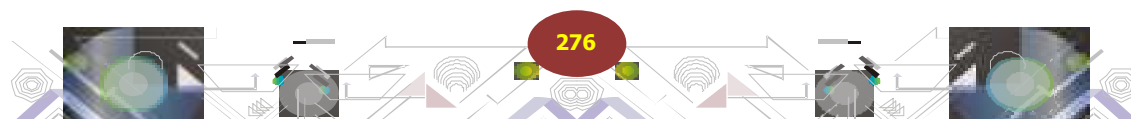
A produção dos vídeos que fazem parte do material de pesquisa foi constituída a partir de 3 atos: O primeiro ato construção das cenas, que chamo de bastidores. O segundo ato é os jogos dramáticos, esse ato é dividido em duas cenas: 1ª cena) - a apresentação dos jogos dramáticos; 2ª) – a parte da discussão. E por último o terceiro ato que é o momento da avaliação do que foi filmados, que são eles sendo filmados se vendo seu próprios jogos dramáticos gravados.

A minha ideia inicial era deixar a proposta bem “aberta”, sem delimitar um tema específico, sobre a escola, para ser encenado. Desta forma, a análise que eu fazia seria sobre o tema levantado e trabalhado pelos próprios alunos, sem a interferência imediata do professor, mas sei que esta “liberdade”, não significa fazer qualquer coisa e de qualquer jeito estando “livre” de tudo,

“Quando fala ou escreve de uma forma espontânea, quando pinta, quando canta, quando faz teatro, quando se fantasia, quando se move, a criança estaria se mostrando a si mesma, estaria levando à linguagem, ao signo, embora de uma forma indireta, alusiva e não referencial, aquilo que ela mesma é. (LARROSA, 2000, p. 64)

Quero explicitar aqui que o uso de “imagem em movimento” é um recurso que utilizo para ajudar a pensar sobre a materialidade dessa pesquisa e não o utilizo como um recurso capaz de apreender a realidade com maior fidelidade, pois não me interessa “uma descrição do conhecimento como uma representação exata da realidade (PETERS, 2001, p. 51). Também não tenho a pretensão, ao usufruir da videogravação, de me “colocar” como um sujeito neutro na construção do material de pesquisa. A utilização de uma “câmera”, não elimina o olhar “interesseiro” de quem filma, pois no instante da manipulação da câmera “há dois olhos: o da lente, que capta e reproduz numa tela pequena, e o do observador que direciona a câmera” (LULKIN, 2007, p. 137).

Passo agora a escrever sobre os autores convidados para entrar em cena para a montagem para o elenco do aporte teórico. Iniciaremos com Ludwig Wittgenstein, filósofo austríaco, entra em cena para ajudar na tecitura teórica deste trabalho. Ele é um dos poucos filósofo que “no curto tempo de uma vida, conseguiu elaborar duas filosofias radicalmente diferentes” (CONDÉ, 1998, p.13). Na sua primeira obra



*Tractatus Logico-Philosophicus* que é um clássico do século XX, escrito durante a primeira guerra mundial têm observações sobre a essência da linguagem, natureza do mundo, lógica, a matemática, ciências, filosofia.. É com esta nova nova concepção de linguagem de Wittgenstein que operarei neste texto, pois o autor "modifica o entendimento tradicional da linguagem, assumindo a impossibilidade de fundamentá-la lógica e ontologicamente" (VEIGA-NETO, 2003, p.12).

O primeiro Wittgenstein que concebia a linguagem como lógica única e absolutamente rigorosa, sofre uma profunda mutação ao que se refere a concepção de linguagem, pois muito diferente do primeiro, o segundo Wittgenstein lança seus olhos para as coisas simples, abandonando a ilusão metafísica ou a ilusão gramatical que é "um ideal de perfeição que se encontraria no mito intelectualista de que um pensamento correto é expresso por uma linguagem perfeita, com isso se alcançaria a essência do mundo". (HEBECHÉ, s/d, p.3). O Segundo Wittgenstein não está mais rodeado por uma nuvem pesada onde acima delas está a essência e a lógica das palavras, definitivamente o filósofo se afastou desta ilusão, abandonando-a de uma vez por todas, o filósofo pega com força a sua maleta contendo inúmeras ferramentas e com suas infinitas possibilidades de manuseio e segue caminhando pelo "solo áspero" e segue andando e ironicamente resmungando, "o que há com o fato de os nomes designarem propriamente o simples?" (IF, § 46).

Com o abandono da essência e da "pureza" lógica da palavra, Wittgenstein quer saber do funcionamento, o modo de como usamos as palavras, pois não lhe interessa mais saber "o que é linguagem, mas de que modo, como ela funciona. Não nos cabe buscar uma essência oculta na linguagem." (CONDÉ, 1998, p. 86) [grifos do autor]. Wittgenstein se interessa pelas dinâmicas de funcionamento da linguagem, por isso ele não se fixa mais na pergunta "o que é", pois seguindo o pensamento de Hebeche (s/d), "a 'dor de cabeça' surge da 'nossa ânsia de generalidade'. Isto é, em vez de descrever o modo "como" funciona a linguagem tenta-se responder pelo "que" constitui as coisas, o que é a linguagem, o que é o pensamento, etc" (p.3).

Conforme Condé (1998) Wittgenstein abandona, nas Investigações Filosóficas, a concepção de linguagem como cálculo para adotar a concepção de "linguagem como um jogo, abrangendo com isso, o aspecto pragmático presente na linguagem" (p. 91), ou como diz o próprio Wittgenstein, "chamarei também de "jogos de linguagem" o conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada"( IF, §§ 7), pensando junto com o autor, a concepção de jogo não envolve apenas as palavras e expressões gramaticais, mas outras atividades com as quais essas expressões e palavras estão interligadas. Percebemos que a caracterização de um jogo de linguagem é que ele faz parte de uma forma de vida constituindo-se em um determinado contexto, pois o que determina o certo ou errado é o uso que fazemos das palavras e as expressões linguísticas em um determinado meio social, "ações e palavras são formadas em um jogo de linguagem a partir do qual as palavras tomam seus significados. Mais tarde, descobrimos que o que dizemos sobre conhecer, sentir e dor é igualmente uma mistura de pequenos jogos de linguagem. (HACKING, 2009, p. 240)

O Wittgenstein da maturidade na tratativa de fugir da "delimitação" e de não fixar um conceito fechado e unívoco para o "jogos de linguagem", pois ele propõe o fim da busca pela essência ou forma lógica, porque assim ele se distancia da concepção de linguagem que ele defendia no *Tractatus*, onde concebia a linguagem como cálculo, vejamos exemplos"[1] extraídos das próprias palavras Wittgenstein,



[...] comandar e agir segundo comandos, - descrever um objeto conforme a aparência ou conforme medidas - Produzir um objeto segundo uma descrição (desenho) - Relatar um acontecimento - Conjeturar sobre o acontecimento - Expor uma hipótese e prová-la - Apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas - Inventar uma história; ler - *Representar teatro* - Cantar uma cantiga de roda - resolver enigmas - Fazer uma anedota; contar - Resolver um problema de cálculo aplicado - Traduzir de uma língua a outra - Pedir, agradecer, maldizer, saudar, orar (IF, §§ 23) [grifos meus]

Outra ferramenta central na obra de Wittgenstein é denominada *forma de vida*, esse termo aparece apenas cinco vezes (CONDÉ, 1998), nas *Investigações Filosóficas*. A linguagem envolve uma atividade comunitária, prática social, que só pode ocorrer entre seres que compartilham de uma forma de vida. São nessas práticas sociais: contextos em que diferentes jogos de linguagem são utilizados, em conformidade com as formas de vida que permitem que novos jogos de linguagem surjam, e se modifiquem, enquanto outros desaparecem.

Os jogos de linguagens estão associados a uma atividade particular ou forma de vida. Podemos falar em diversos jogos de linguagens e também podemos falar em diversas formas de vida – formas de vida campesina, formas de vida científica, formas de vida escolar, formas de vida religiosa, “o *Tractatus* tinha a visão de um único papel para linguagem, enquanto as *Investigations* falam de inúmeros jogos de linguagem, cada um dos quais está embutido em sua própria rede de atividades”. (HACKING, 2009, p. 238)

A partir das compreensões das ideais apresentadas de Wittgenstein, oriundas da fase de maturidade do autor, especificamente do livro *Investigações Filosóficas*, estarei olhando para as jogos de linguagem dos alunos de teatro sobre a visão e o sentido de escola que eles dão na contemporaneidade, através de exercícios de jogos dramáticos no meio escolar.

O segundo autor que estará presente para ajudar na argumentação deste trabalho é Michel Foucault, contribuindo fundamentalmente com suas ferramentas: *Discurso, Enunciado e Verdade*. Utilizo o termo “ferramenta” porque converge com o mesmo pensamento e prática de Wittgenstein em relação ao manuseio das ferramentas,

“Foucault considerava a teoria como uma caixa de ferramentas, acreditava que o pensamento opera sobre a realidade. Melhor dizendo, o pensamento produz as condições de possibilidade para operar com a realidade. Estabelece *diagnósticos* sobre o presente, sobre as complexidades do real, sobre o concreto. Qualifica realidades parciais, locais e situadas” (DÍAZ, 1993, p.16)<sup>2</sup> [grifo da autora]

A linguagem, para este pensador francês, não tem a função de apenas ser um instrumento de ligação entre a linguagem (as palavras) e a “coisa pensada” (o mundo), ou seja, ele se descola da dicotomia-isomórfica: linguagem – mundo; “Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, às nossas experiências, ao mundo” (VEIGA-NETO, 2007, p.89) Jogar com as ferramentas de Foucault é também operar consigo mesmo, é movimentar-se com a nossa própria suposta “realidade”. Considero importante descrever, brevemente, o entendimento na obra foucaultiana sobre essas noções, pois é a partir dessa superfície que posso

<sup>2</sup> No original: Foucault, que considerava la teoría como caja de herramientas, creía que el pensamiento opera sobre la realidad. Mejor dicho, el pensamiento produce las condiciones de posibilidad para operar sobre la realidad. Establece diagnósticos sobre el presente, sobre las complejidades de lo real, sobre lo concreto. Califica realidades parciales, locales, situadas. (tradução minha)



compreender e retirar as ideias sobre “verdade” e “jogos de verdade” que circulam no material de pesquisa.

Vivemos em um mundo onde nada está livre e isento da linguagem, tudo está “vivo”, tudo é pulsação. Quando nascemos já há todo um cenário montado com muitas relações formadas (e continuam se formando) de poder e saber estruturada dentro de malha discursiva. Ao falar em discurso, que perpassa por uma ótica foucaultiana, é tecer relações “datadas” que esteja situada no espaço e tempo específicos, “as coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas à dinâmica de poder e saber de seu tempo” ( FISCHER, 2001, p. 204) , por isso ao falar sobre prática discursiva, significa que temos que mostrar seus funcionamentos e como este jogos acontecessem e se estruturam, “exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso”(Ibidem, p.204), ou como mencionou Foucault (2007)

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva (p.55-56).

Os discursos, ou antes, as formações discursivas, são vistas e analisadas e encaradas como campo de relação entre enunciados, assim como Foucault tenta esclarecer nesta passagem, “o termo discurso poderá ser fixado: conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico”. (FOUCAULT, 2007, 122). O enunciado não é necessariamente, uma proposição, nem um ato da fala, nem mesmo uma verbalização, pode até sê-los, pois o enunciado pertence a uma rede de sistema, a toda uma rede complexa, por isso o enunciado não é imóvel, porque “o enunciado atravessa, conceitos, sujeitos e técnicas” (DÍAZ, 1993, p.17).

Quem emite o enunciado? A quem este ou aquele enunciado remete? A melhor saída é manter-se longe de perguntas como estas, pois a questão da gênese (a origem) dos enunciados não faz parte de nossos jogos. Não nos interessa, nesta dissertação, fazer análises do autor da fala e nem analisar a relação do autor da fala com a sua “falação”, o enunciado é um produto, “não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade” (FISCHER, 2001, p.205). Ao manusear (descrever) o enunciado devemos cuidar para não miramos em um sujeito-ideal-transcendente, mas sim a ocupação do sujeito na trama discursiva, pois o mais interessante para nós é “em determina qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT 2007, 108). A posição do sujeito ocupa na malha discursiva se faz uma das centralidades para Foucault, pois não é qualquer sujeito que pode participar e fazer parte de uma rede discursiva, “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo (FOUCAULT, 2009, p.47). O discurso não é nada mais do que um jogo<sup>3</sup>, pois o discurso - regado pelos enunciado- coloca em circulação todo um emaranhado dinâmico do saber-poder que produz verdades de cada época.

<sup>3</sup> Castro (2004), no Vocabulário de Foucault, escreve que a primeira vez que o autor usou o termo “jogos de verdade” foi na obra “História de Sexualidade I, A vontade de saber”. Foucault pesquisou “os jogos de verdade na ordem do saber e os jogos de verdade na ordem do poder” (CASTRO, 2004, p. 423), e por fim Foucault pesquisou o jogos de verdade na relação de si consigo mesmo.



Considerando nossos atos ilocutórios – atos enunciativos, atos de fala –, podemos dizer que esses se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As “coisas ditas”, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. (FISCHER, 2001 P. 204)

Ao tratar de verdade, quero tomá-la aqui, numa ótica foucautiana, tratando-a como uma produção, como algo que é inventada e fabricada pelas pessoas neste mundo e em determinada época histórica. Nesta escrita quero trabalhar a verdade como jogo, porque segundo Foucault (2005), no livro *Microfísica do Poder*, organizado pelo professor Roberto Machado, nos diz entender a “verdade” como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”, porque a verdade não existe sozinha, ela precisa estar sempre em movimento, “a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. (Ibidem, p.14), pois o regime de verdade, se afirma em jogos que possibilitam relações entre o poder e o saber para a construção de nossa realidade,

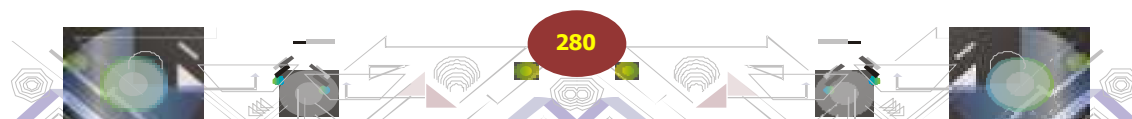
A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar [...] (p. 12)

Na mesmo raciocínio sobre o estatuto da verdade Deleuze escreve “dizer ‘a verdade é uma criação’ implica que a produção da verdade passa por uma série de operações que consistem trabalhar uma matéria [...]” (1992, p. 157). Desta forma não resta dúvidas que a “verdade” é a forma de como enxergamos o mundo, a ‘verdade’ é uma construção que pode ser datada e localizada, e é posta em jogo e se solidifica em jogos, como qualquer jogo que prescinde de regras e está em relação com poder/saber de cada tempo histórico.

Sendo assim, me utilizo, dessas ferramentas para poder olhar para o sentido de que os alunos dão a escola contemporânea quando fazem jogos dramáticos, pretendo estar olhando os jogos de linguagem e os jogos de verdade, que emergem dos jogos dramáticos.

Estarei utilizando os “jogos dramáticos”, do teórico Jean-Pierre Ryngaert, oriundo de sua obra “O jogo dramático no meio escolar” de 1981. A principal comentadora da obra de Ryngaert é Maria Pupo.

Patrice Pavis, no *Dicionário de Teatro* (2007), antes de se referir ao “jogo dramático”, descreve sobre o jogo propriamente, ele diz que em francês a palavra “*jeu*” (sem correspondente em português) era uma forma dramática medieval (séc. XII e XIII), a origem da palavra é do latim “*ludus*” que designava as representações litúrgicas. O “*jeu*” era dramatizações da bíblia que se estendeu até século XIII, a partir daí passa a dramatizar temas profanos. Em teatro, a palavra jogo pode ser aplicada, se olhamos para trás, a um tipo de peça medieval, à arte do ator (atuação, interpretação), à própria atividade teatral e a certas práticas educacionais coletivas. Para Pavis (2007) o Jogo Dramático é “uma prática coletiva que reúne um grupo de ‘jogadores’ (e não de atores) que improvisam coletivamente de acordo com um tema anteriormente escolhido e/ou precisado pela situação” (p.222). Ryngaert (1981) faz uma pequena discussão a que vem a ser um jogo dramático antes de adentrar propriamente em suas proposta, “o jogo dramático utilizado na educação, é definido de modos diversos e, por vezes, contraditórios. O termo é





suficientemente ambíguo para poder ser aplicado a práticas que sempre tem algo em comum entre eles” (p. 33). Como podemos perceber ao se falar em jogos tanto dramático ou teatral na área do teatro é um caminho “espinhento”, onde há muitos caminhos e possibilidades de mapeamento teórico.

Os jogos dramáticos estão diretamente interessados na construção e nas “situações de jogos” criados e trazidos pelos alunos do que mostrar a vida de personagens de obras clássica. Ao propor a trabalhar com os jogos dramáticos proporcionamos momentos para que os alunos façam, inventem e criem cenas sobre o cotidiano. Nesse jogos podemos perceber que os alunos têm “tendência a reproduzir situações conhecidas, a fixar hábitos já adquiridos, a confirmar esquemas já existe” (Ibidem, 45). Este espaço, propiciado pelos jogos, é o momento para se aquisição da linguagem teatral, pois “o jogo dramático deve ser ao mesmo tempo um meio concreto de criação de situações e de aquisição de técnicas [...]”. (RYNGARTE, 1981, p. 45),

### **AS CORTINAS AINDA ESTÃO ABERTAS...**

Como resultados preliminares, identifiquei, nos jogos dramáticos, que eles estão permeados de violência ao que tange a relação aluno com aluno e também que há uma tendência, nos jogos dramáticos apresentados, a humilhação dos diferente, a aqueles que não pertencentes a sua “tribo”. Nesses comunicação podemos ver que elas permeadas de jogos de linguagem, como podemos perceber nestas falas, dentro do jogo dramático:..”.

Dois alunos “emos”no pátio conversando.

*Outros alunos passam e dizem:* Olha os “viadinhos”. Porque eles vieram pra um colégio desses?

*Menino 5:* Bando de viadinhos, vão embora.

*Menino 3:* Vão embora seus”emos”.

*Os dois meninos ficam chorando abraçados. Todos os outros ficam rindo deles. Depois eles se dirigem aos “emos”.*

*Menino 3:* Volta para o colégio de vocês.

*Menino 5:* Vão embora.

*Menino 3:* Seus putos. *Menina:* Seus nerds

Nesta passagem fica muito claro o uso de uma linguagem específica por adolescentes na atualidade. Aqui também podemos ver como a escola, através destes jogos, é um lugar conflituoso para aqueles que são diferentes, com a ação deles podemos ver que além da exclusão ainda há a humilhação que é golpeada com palavras e com gestos. Wittgenstein, com ideia de *forma de vida*, ressalta que a



linguagem faz parte de um contexto social e cultural, e que a linguagem não existe sozinha e isolada de outros acontecimentos da vida, "o termo "jogo de linguagem" deve aqui salientar que o falar de uma linguagem é uma parte de uma atividade ou forma de vida (IF, § 23) [grifo do autor]. A linguagem coexiste junto com outras atividades não linguísticas, para Wittgenstein "o contexto não linguístico é essencial para a compreensão das atividades linguísticas" (GLOCK, 1998, p.174)

Propositadamente termino, aqui, todas as inferências com os "jogos", pois é a partir dos jogos e da relação deles e entre eles que faz parte central desta proposta. Meu objetivo com esta Seção foi tecer um caminho onde desembocasse nos "jogos", - jogos de linguagem, jogos de verdade e jogos dramáticos - mas sem o intuito de delimitá-los a rigor

[...] ocorre que os conceitos têm vários aspectos possíveis. Por muito tempo eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência). Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como, etc.? Para nós, o conceito deve dizer o acontecimento e não mais a essência. (DELEUZE, 1992, p. 37)

O que pretendo é tentar enxergar os jogos de verdade, sobre escola, que emergem nos jogos de linguagem, nos exercícios de jogos dramáticos. É com este espírito de remexer com as minhas próprias "verdades" sobre a escola, e como os alunos concebem esta instituição. Sem dúvidas este é o olhar que lanço para este material de pesquisa, pois tenho em mente que há muitas e variadas perspectivas de se olhar e constituir a nossa "realidade".

## REFERÊNCIAS

- CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. As teias da razão: *Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argumentvm Editora, 2004.
- CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *Wittgenstein Linguagem e Mundo*. São Paulo: Annablume, 1998.
- DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998
- Díaz, Esther. *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires, Biblos, segunda edición, 2003.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *A análise do discurso: para além de palavras e de coisas*. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.20, n.2. jul./dez. 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2009
- GLOCK, Hans Johann. *Dicionário de Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- HACKING, Ian. *Ontologia Histórica*. São Leopoldo, Editora Unisinos, 2009.
- LARROSA, Jorge. *Tecnologias do eu e educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O sujeito da educação. Estudos foucaultianos. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.35-86.
- LULKIN, Sergio Andrés. *O riso nas brechas do siso*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico – Uma Aventura Teatral*. São Paulo: Perspectiva: Capes: FAPESP, 2005

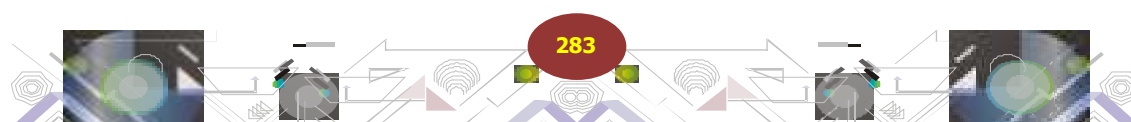
RYNGAERTE, Jean-Pierre. *O Jogo Dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha: 1981

VEIGA-NETO, Alfredo. *Cultura, culturas e educação*. Revista Brasileira de Educação, Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: ANPEd, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003. Número especial.

\_\_\_\_\_. *Olhares...* In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.23-38

\_\_\_\_\_. *Foucault & a Educação*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

.WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.



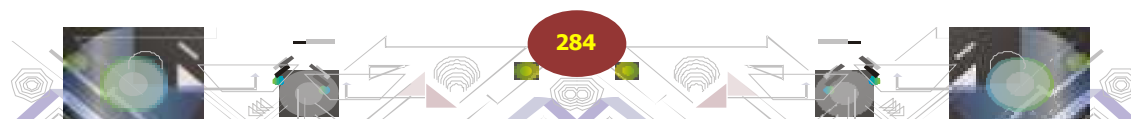
## A PRODUÇÃO DE SUJEITOS CRIATIVOS NA CONTEMPORANEIDADE

Prof<sup>ª</sup>. Ms. Betina Silva Guedes (UNISINOS)  
guedesbe@gmail.com

### Resumo

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa maior que busca problematizar os usos que tem sido feitos do verbete "criatividade" no contexto do ensino superior, em cursos que pretendem formar profissionais ditos criativos nas suas áreas de atuação. A recorrência da criatividade como elemento passível de ser desenvolvido e/ou aprimorado configurou o elemento que impulsionou o início dessa pesquisa. Pautada em um referencial pós-estruturalista com inspiração nos estudos desenvolvidos por Michel Foucault, tramei redes de acontecimentos históricos que possibilitaram olhar a criatividade como uma construção discursiva. Nessa concepção, ao invés de entender o sujeito como agente construtor da história, questiona-se como a história tem constituído diferentes sujeitos em diferentes épocas, tendo como fio condutor as relações com a criatividade nesse processo constitutivo. Nesse artigo, partindo da análise de entrevistas feitas com profissionais que trabalham com o desenvolvimento de processos criativos, problematizo de que formas os mesmos desencadeiam suas criações e que elementos articulam com a criatividade. Transitando entre as Artes, a Psicologia e a Filosofia, as recorrências analisadas possibilitaram constituir um grande quadro de referências que dizem da produção da criatividade em diferentes contextos, porém enfatizando seu caráter processual e subjetivo. Analiso esse material na sua exterioridade, sem a intenção de esgotá-lo nas suas possibilidades de leitura, mas articulando enunciações que circulam e constituem a criatividade e atuam na constituição de sujeitos ditos criativos na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** criatividade; sujeito; processo criativo; discurso.



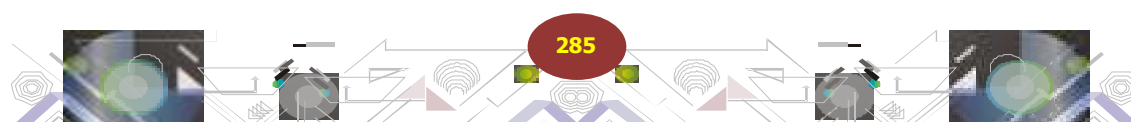
## PROJETO CIRCULAR - AÇÕES COLETIVAS EM ARTE

Alexandra Kloeckner Eckert Nunes, Universidade Feevale, [alexandran@feevale.br](mailto:alexandran@feevale.br)

### Resumo

O PROJETO CIRCULAR nasceu, em 2008, na disciplina de GRAVURA II – SERIGRAFIA do Curso de Graduação em Artes Visuais da Feevale. Apresenta-se como um coletivo de arte, que reúne alunos e ex-alunos da disciplina, professores e artistas convidados. O objetivo do Projeto é oportunizar um espaço de produção e reflexão da serigrafia, que no século XX, transformou-se num dos recursos mais versáteis de reprodução, deixando de ser comercial para tornar-se meio de expressão utilizado por inúmeros artistas na contemporaneidade. No coletivo, exploramos as principais características e possibilidades da técnica, valorizamos os processos de impressão contemporâneos e aprofundamos a discussão sobre a inserção da arte em espaços institucionais e não institucionais. Produzimos Mail Art, Sticker Art, cartazes lambe-lambe, álbuns de gravura, livros de artista, incorporando novas tecnologias e participando de novos diálogos conceituais em convocatórias e exposições de arte no Brasil e exterior.

**Palavra-chave:** arte-serigrafia-ações coletivas.



**Linha de Pesquisa**  
**PROCESSOS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS**



## **A HISTÓRIA DA COMUNIDADE TAMBÉM É A MINHA HISTÓRIA – TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE CONHECIMENTOS HISTORIOGRÁFICOS CONSTRUÍDOS NA UNIVERSIDADE FEEVALE**

Jacson Cristiano do Amaral – Feevale – jacsonamaral@feevale.br

A transposição didática de conhecimentos historiográficos construídos pelos grupos de pesquisa da Pró-Reitoria Reitoria de Pesquisa e Inovação da Universidade Feevale, ligados ao seu curso de Licenciatura em História, é o fundamento das reflexões e práticas que apresento neste artigo.

Minha participação nestes grupos se deu enquanto bolsista de iniciação científica, entre finais de 2006 e início de 2009, quando colaborei na construção de conhecimentos centrados nos processos locais de construção identitária, e nas relações entre História e Comunicação. Desde estes idos, buscamos tratar da transposição didática destes conhecimentos, compreendendo estar contribuindo assim na necessária interação da comunidade acadêmica com a sociedade.

Os primeiros esboços desta transposição didática puderam ser testados quando de meu trabalho junto à Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Samuel Dietschi, na cidade de Novo Hamburgo, iniciado no último quarto do ano letivo de 2009.

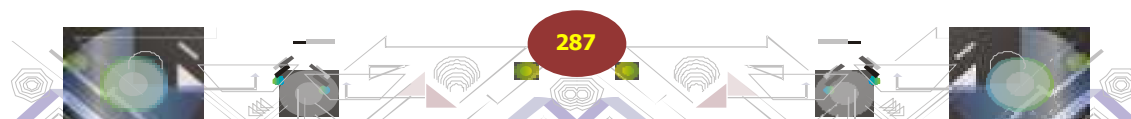
A escola acolheu minha proposta de trabalho para uma situação emergencial, relacionada com indisponibilidade de professor para o componente curricular História na rede municipal de ensino. Assim, pude iniciar uma produtiva inserção naquela comunidade, ao estabelecer redes de relações sociais pertinentes, diagnosticar as características físicas e a disponibilidade de equipamentos da instituição. A partir destas condições, passei a desenvolver um trabalho docente que resultou na indicação, por parte da equipe diretiva da escola, de minha permanência junto à instituição no ano de 2010, oportunizando o incremento dos testes de transposição didática já esboçados em 2009.

Tratamos aqui, portanto, de articular os arazoamentos acadêmicos nas práticas educacionais de fato, e realimentar estes arazoamentos com a experiência posta à prova nestas práticas.

O modo testado, que é enfocado aqui, refere à utilização de produtos e veículos midiáticos no ensino, tanto contemporâneos quanto de época, que foi testado junto à turma de 6º ano, em seu estudo da história local e do Brasil independente. Este modo se aproxima mais imediatamente aos conhecimentos historiográficos construídos pelos grupos de pesquisa da Universidade Feevale, cujo enfoque recaia, quando de minha colaboração, sobre as interpenetrações entre História e Comunicação.

Este teste foi elaborado a partir de uma perspectiva da produção de materiais de apoio didático, em sua fase de seleção formal e de conteúdos, exercitando a utilização efetiva dos equipamentos disponíveis na escola.

É preciso, neste ponto, referir aos conhecimentos historiográficos construídos na Universidade Feevale que foram reelaborados nesta transposição didática. Eles se relacionam, de modo geral, com a imbricação de elementos culturais modernos e tradicionais no processo de construção identitária coletiva, no advento da comunicação massiva e da urbanização brasileira, enfocando a história da cidade de Novo



Hamburgo<sup>1</sup>, que sedia esta Universidade e a instituição de ensino fundamental que acolheu o trabalho aqui apresentado.

Novo Hamburgo se distingue no processo de urbanização brasileiro devido à sua derivação da imigração e colonização alemã da região do vale do rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, no século XIX. Esta imigração foi promovida em função das políticas imperiais brasileiras de garantia territorial na região meridional do país, de ressignificação do trabalho e incremento das relações de produção na sociedade brasileira daqueles idos.

Ora, o estabelecimento de teutodescendentes em minifúndios de policultura, cultivados com mão de obra familiar, relativamente próximos a Porto Alegre, a capital da província, inseriu novo componente na conjuntura brasileira, por ser caracterizada pela concentração fundiária sob posse de uma elite lusodescendente, latifúndios de monocultura – no Rio Grande do Sul, pecuária – cultivados com mão de obra escravizada.

Disparou-se deste contexto, ao longo do século XIX, o processo de urbanização destes espaços recém colonizados. Isto, por sua vez, está relacionado ao desenvolvimento de mercado interno e de uma classe média no Brasil meridional. Esta classe média ascende socialmente da acumulação de capitais ligada ao transporte e ao comércio dos produtos agropecuários vindos das colônias alemãs para Porto Alegre. Neste panorama, foi emancipada a cidade de São Leopoldo, em honra a sua atuação na defesa dos interesses imperiais na Revolução Farroupilha. Naqueles idos, o espaço atualmente compreendido pela cidade de Novo Hamburgo pertencia a São Leopoldo.

Parte do capital acumulado foi aplicada no incremento da indústria local incipiente, o processamento de alimentos, como as cervejarias, e a produção de manufaturados para suprir necessidades básicas, como sapatarias.

A indústria calçadista foi a primeira atividade industrial importante a se desenvolver em Novo Hamburgo, pois os imigrantes alemães aqui encontraram as matérias-primas de que necessitavam para a confecção de calçados [...]

Um dos marcos do crescimento da atividade calçadista em Novo Hamburgo foi a criação da primeira fábrica de calçados, em 1898, por Pedro Adams Filho [...]

Pedro Adams tinha idéias bastante avançadas para a época. Isso possibilitou a instalação da primeira empresa em bases modernas que tinha como objetivo a racionalidade da produção [...] [SCHEMES, et all. **Memória do Setor Coureiro-Calçadista**: pioneiros e empreendedores do Vale do Rio dos Sinos. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.]

Isto fez prosperar determinadas comunidades teutodescendentes que estavam em processo de construção identitária coletiva calcada na experiência compartilhada da imigração e no sentimento de pertença à germanidade<sup>2</sup>, recrudescido quando da unificação nacional alemã. Formaram-se sociedades cultivadoras de um etnocentrismo novo no Brasil; deixava de haver apenas aquele dos lusodescendentes para com os afrodescendentes e semitas, e passava a figurar também um etnocentrismo germanista, que se manifestava no preconceito contra os lusodescendentes, advindo de legados culturais seculares.

<sup>1</sup> Queira ver AMARAL, Jacson Cristiano do. **Nacionalidade sem prefixo e trabalho alemão**: identidades propostas nas mídias para uma cidade teuto-gaúcha. Anais do XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, Novo Hamburgo, RS, 11., 2008, Novo Hamburgo, RS.

<sup>2</sup> A este respeito consultar, dentre outros, SEYFERTH, Giralda. **Identidade nacional, diferenças regionais, integração étnica e a questão migratória no Brasil**. in ZARUR, George de Cerqueira Leite (org.). *Região e nação na América Latina*. Brasília: UnB, 2000. Também OLIVEN, Ruben George. **Nação e região na identidade brasileira**. In ZARUR, *op. cit.* para análises pertinentes; bem como AMSTAD S. J. Theodor (org.). **Cem anos de Germanidade no Rio Grande do Sul – 1824-1924**. São Leopoldo: Unisinos, 1999. que documenta a ocorrência desta ideologia nestas comunidades.





Quando do advento da Primeira República no Brasil, houve a naturalização legal ampla concedida na primeira Constituição republicana brasileira aos descendentes de imigrantes, em 1891, a nova condição de cidadania levou as elites locais dos núcleos de urbanização mais prósperos das regiões coloniais a demandar a criação de novos municípios, a fim de consolidar seu papel no sistema político nacional, caracterizado por relações de clientelismo<sup>3</sup>. Neste panorama ocorre a emancipação da cidade de Novo Hamburgo, em 5 de abril de 1927.

A partir desta emancipação toma maior expressão o processo de construção identitária coletiva da cidade de Novo Hamburgo. Ele foi desencadeado para justificar sua definição territorial e política como expressão da identificação de sua existência objetiva pretérita. Assim, como instrumento fundamental de proposição identitária à comunidade, foi criado por um grupo de emancipacionistas notórios a folha semanal local "O 5 de Abril". Este periódico foi uma das fontes documentais fundamentais para os grupos de pesquisa historiográficas da Feevale, no período de minha colaboração em seus trabalhos.

É do estudo dos documentos e dos arazoamentos pertinentes às pesquisas que parti para a empreitada de transposição didática, que se tornou o fulcro de meu trabalho presente que, entretanto, foi se conformando somente após a verificação das condições de sua aplicabilidade efetiva na escola. A etapa de identificação das condições e situações próprias da instituição de ensino junto a qual se atua precisa da atenção e do esforço do docente, sob o risco de frustrar ou pôr a perder o trabalho das etapas posteriores com diagnóstico equivocado.

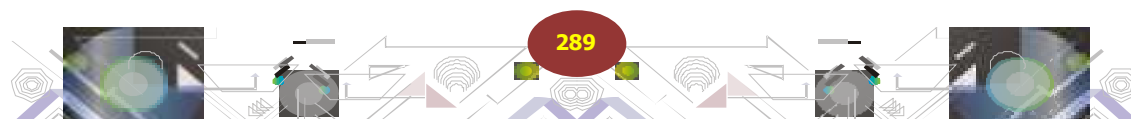
Assim, diversos referenciais teóricos com que tratávamos nos trabalhos de pesquisa balizaram meu trabalho junto à EMEF Samuel Dietschi no período inicial de minha atuação. Dentre estes referenciais destaco a obra de Pierre Bourdieu, no que compreende os sistemas simbólicos imbricados nos sistemas sociais. Destaco aqui um excerto tomado em sua obra, que orientou a compreensão do processo de construção identitária coletiva em sua manifestação histórica local, e que conseqüentemente agiu na conformação da transposição didática efetuada

*A regio e suas fronteiras (fines) não passam do vestígio apagado do ato de autoridade que consiste em circunscrever a região, o território (que também se diz fines), em impor a definição (outro sentido de fines) legítima, conhecida e reconhecida, das fronteiras e do território, em suma, um princípio de di-visão legítima do mundo social. Este ato de direito que consiste em afirmar com autoridade uma verdade que tem força de lei é um ato de conhecimento, o qual, por estar firmado, como todo o poder simbólico, no reconhecimento, produz a existência daquilo que enuncia [...] A fronteira nunca é mais que o produto de uma divisão a que se atribuirá maior fundamento na "realidade" segundo os elementos que ela reúne tenham entre si semelhanças mais ou menos numerosas e mais ou menos fortes [...] [BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 114.]*

Este excerto figura aqui para enfatizar a interpenetração das condições objetivas de vida e os construtos culturais nas formações sociais historicamente situadas, e também por vir a propósito dos conteúdos estudados numa das turmas atendidas na escola em questão.

O estudo desenvolvido nesta escola pela turma 6º ano aborda justamente a definição territorial dos Estados-Nação americanos independentes, e esta definição só pode se dar respaldada no processo de ocupação e povoamento destes territórios, do que resultou, dentre outros fatores, no estabelecimento

<sup>3</sup> A este respeito consultar, dentre outros, NUNES, Edson. **A Gramática política do Brasil: clientelismo e nsulamento burocrático**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.



efetivo de núcleos urbanos, que por sua vez dinamizaram econômica e demograficamente as regiões em disputa por estes Estados. Este processo de urbanização se iniciou ainda no período colonial moderno, teve um recrudescimento à época do Império brasileiro, culminando na história contemporânea do Brasil. Assim, tanto no que o ensino da História remete às disputas territoriais entre os Estados-Nação americanos, quanto no que referem ao desmembramento territorial de municípios em nome da acomodação política de uma nova elite em ascendência, as teorias de Bourdieu são fundamentais para o entendimento que dessas temáticas o docente deve possuir.

As teorias de Pierre Bourdieu também são referenciais quanto à percepção da educação, e destacadamente do ensino escolar, na sociedade moderna. Bourdieu apresenta a noção de que a situação social e as condições de classe são vetoras das possibilidades que se apresentam aos indivíduos em formação, bem como daquelas às quais estes efetivamente venham a se engajar; pretendo com esta afirmação compreender seus arazoamentos sobre os conceitos “*habitus*” e “capital simbólico” [BOURDIEU, 2002]. Estes vetores sociais das possibilidades individuais culturalmente incorporados são analisados ao longo de boa parte de sua obra, mesmo quando não trata diretamente sobre o tema da educação escolar, por exemplo, como segue:

Quando os dominados aplicam àquilo que os domina esquemas que são produto da dominação ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de conformidade com as estruturas mesmas da relação da dominação que lhes é imposta, seus atos de conhecimento são, inevitavelmente, atos de reconhecimento, de submissão. Porém, por mais exata que seja a correspondência entre as realidades, ou os processos do mundo natural, e os princípios de visão e de divisão que lhes são aplicados, há sempre lugar para uma luta cognitiva [...]. A indeterminação parcial de certos objetos autoriza, de fato, interpretações antagônicas, oferecendo aos dominados uma possibilidade de resistência contra o efeito de imposição simbólica. [...] [BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. p. 22]

Este excerto poderia ser articulado com aquele tomado anteriormente, argumentando que o processo de construção identitária coletiva local da cidade de Novo Hamburgo, e também o processo de definição territorial na América independente está em função dos “atos de reconhecimento” da autoridade daqueles que detém o poder de “afirmar com autoridade” e desta forma produzir “a existência daquilo que enuncia”. Entendo a pertinência desta articulação, mas ressalvo que é preciso tomá-lo de outra maneira.

A citação representa aqui as teorias de Pierre Bourdieu sobre o papel de reprodução da dominação social desempenhado pelos sistemas escolares, no privilégio da cultura dos estratos sociais dominantes, entendida como a verdadeira cultura, e com a qual os componentes destes estratos sociais estão muito bem familiarizados.

Diversas críticas foram tecidas por intelectuais afins sobre os arazoamentos de Bourdieu referentes à educação e ao ensino. Elas podem ser agrupadas em duas categorias básicas, a saber, aquelas que criticam em suas noções a sobrevalorização dos legados culturais próprios de cada estrato social, na definição dos destinos individuais de seus componentes; e aquelas que criticam em suas noções a percepção dos elementos culturais predominante nos sistemas de ensino como sendo elementos culturais próprios às camadas sociais dominantes<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> A esse respeito ver NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



Não obstante as críticas traçadas, seus arrazoamentos importam numa determinada escala de análise em que se toma a sociedade de modo amplo, macrossocial, enquanto estas críticas se baseiam numa escala mais imediatamente observável e próxima, a nível individual e pontual. Esta percepção da pluridimensionalidade social e das múltiplas perspectivas de interpretação de sua objetividade, nem sempre são mutuamente excludentes.

Assim, quando da identificação das condições e situações próprias da EMEF Samuel Dietschi, pude verificar seu estado nestas diferentes dimensões, percebendo sua função na reprodução social observável num nível macrossocial, e o esforço de superação destas desigualdades que se faz na escola a nível individual, cotidiano, e a partir destas disposições individuais, a busca da superação da função na reprodução da desigualdade social.

Para além de lidar com o conhecimento sobre as sociedades e sobre a História, portanto, o docente deste componente curricular precisa lidar conjuntamente com o conhecimento pertinente à dimensão individual na vivência dos processos de ensino e aprendizagem próprios de cada situação de sala de aula. No intuito de respaldar o conhecimento desta dimensão tomei a obra "Origens culturais do conhecimento humano" de Michael Tomasello ainda à época de minha participação nos grupos de pesquisas historiográficas da Universidade Feevale, buscando compreender a recepção das proposições identitárias veiculadas nos meios de comunicação de massa. Nesta obra, que trata da diferenciação dos processos cognitivos próprios à espécie humana, se propõe que:

[...] antes de entenderem os outros como seres intencionais com quem podem compartilhar a atenção para as entidades externas, [as crianças] estão apenas aprendendo individualmente sobre o mundo no qual nasceram. Depois de entenderem os outros como agentes intencionais iguais a eles mesmos, todo um novo mundo de realidades intersubjetivamente partilhadas começa a se abrir. É um mundo povoado de artefatos e práticas sociais, materiais e simbólicos, que os membros de sua cultura, tanto os passados como os presentes, criaram para que os outros usassem. A fim de ser capaz de usar estes artefatos como foram feitos para ser usados, e de participar destas práticas sociais da forma como elas foram concebidas, as crianças têm de ser capazes de imaginar a si mesmas na posição dos usuários e participantes adultos quando os observam. [TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. pp126-127]

Esta situação, apresentada por Tomasello no excerto acima, por sua abrangência nos serve aqui tanto para uma aproximação, ainda que indireta, à subjetividade dos indivíduos que vivenciaram outros períodos históricos, quanto à subjetividade dos educandos atendidos, nas situações imediatas e atuais do processo de ensino aprendizagem.

Seguindo esta aproximação, é preciso considerar conjuntamente aqui o papel ativo dos educandos no gerenciamento dos próprios recursos cognitivos, que envolve o controle da atenção nos momentos de entrada sensorial das mensagens educativas e na retomada destas mensagens em operações da memória de trabalho, distinguida aqui da "memória de longa duração", em consonância com as teorias da aprendizagem por processamento de informações [BZUNECK *in* BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2004]. Dentro desta perspectiva, se torna perceptível uma função da educação escolar que passamos a considerar a partir deste ponto, o ensino de estratégias de aprendizado

[...] as leis que regem a construção do conhecimento são leis psicológicas, que dizem respeito a processos de transformação, associação, elaboração e organização dos conteúdos [...]



[...] uma importante tarefa da educação, visando a que os alunos se tornem eficazes processadores de informação, será o de torná-los aprendizes auto-regulados ou experts, uma modalidade que inclui o conhecimento de diferentes estratégias bem como saber por que, quando e como usá-las [...] [BZUNECK, José Aloyseo. **Aprendizagem por processamento de informação: uma visão construtivista** in BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (org.). **Aprendizagem**: processos psicológicos e contexto social na escola. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 48-49]

Esta fundamentação teórica, sumariamente apresentada nos excertos supracitados, balizou a transposição didática testada, conforme consta adiante. Importa descrever antes a situação da instituição escolar.

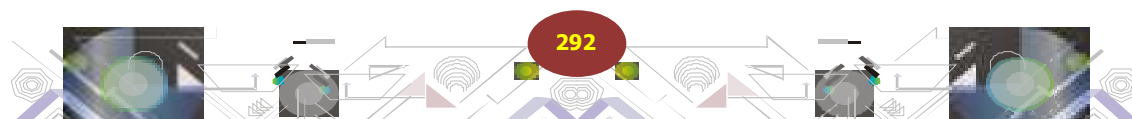
A EMEF Samuel Dietschi se localiza no bairro São Jorge, periferia nordeste da cidade de Novo Hamburgo. Mais precisamente, o bairro se desenvolveu das migrações internas motivadas pelo progresso econômico das indústrias instaladas na cidade, e pelo relativo progresso material de seu operariado. Estas migrações trouxeram ao espaço urbano contingentes de teutodescendentes vindos das regiões de colonização alemã que não se industrializaram, bem como descendentes de outras etnias igualmente à procura de emprego de sua mão de obra em regime assalariado. Tais contingentes populacionais acabaram por se instalar nas imediações do distrito de Hamburgo Velho, núcleo urbano fundamental da cidade e seu centro histórico, sendo o bairro São Jorge um dos destinos comuns dos migrantes.

Devido ao crescimento demográfico do bairro São Jorge, a municipalidade associada a entidades afins criaram esta Escola Municipal, para o atendimento de suas crianças. Batizou-se a escola com o nome de um personagem histórico local, o maestro e comerciante de instrumentos musicais Samuel Dietschi., inaugurando-a a 07 de dezembro de 1950. Deste modo, a escola está situada em relativa proximidade física ao centro histórico municipal, marcadamente ocupado pela pequena burguesia municipal.

É no centro histórico municipal que se situam, no alto da colina, os templos católico e evangélico e respectivos cemitérios seculares e o casario protegido pela legislação patrimonial. Entretanto, este centro histórico é testemunha do descentramento urbano promovido pela instalação de vias férreas que cruzavam a cidade, desde o último quarto do século XIX até meados do século XX. Inicialmente a linha férrea encerrava a dois quilômetros de distância de Hamburgo Velho, foi desta estação de final de linha que se desenvolveu a localidade que hoje é o bairro Centro de Novo Hamburgo. Esta cidade que se representa tendo por mito fundacional de sua comunidade a pertença étnica germânica, expressa no componente "Hamburgo" de seu topônimo, desdobra suas proposições identitárias remetendo às novidades da revolução industrial representada pela locomotiva a vapor singrando a via férrea, expressas no componente "Novo" de seu topônimo.

Posteriormente, com o prolongamento da linha férrea até a região serrana, a estrada passou por Hamburgo Velho e cercanias, cruzando as imediações do espaço onde hoje se situa a EMEF Samuel Dietschi.

Refiro aqui, em especial destaque ao arrabalde denominado informalmente "os trilhos", de onde provém considerável parcela dos educandos atendidos pela escola. Este arrabalde está situado num costado muito íngreme da colina onde se situa o centro histórico, e que foi desprezado no processo de urbanização de Novo Hamburgo, tendo sua ocupação se desenrolado de modo precário, a despeito das normas habitacionais da municipalidade e das vontades da vizinhança mais bem situada geográfica e



socialmente. Assim, a comunidade atendida pela escola é historicamente subordinada na hierarquia social, sendo composta basicamente pela prole do operariado local.

A expansão urbana relacionada à grande oferta local de mão de obra, resultante dos bons negócios que os empreendedores novo-hamburgueses de couros beneficiados e calçados obtinham no mercado internacional (SCHEMES *et al*, 2005), fez a cidade crescer de modo centrífugo em meados do século XX. Deste modo, a localidade "os trilhos" acabou como que um quisto de subdesenvolvimento incrustado entre os bairros Hamburgo Velho e São Jorge.

Assim, o conhecimento construído em minha participação nos grupos de pesquisas historiográficas da Universidade Feevale sobre o processo de ocupação do espaço urbano e de suas implicações humanas, me possibilitou testar uma sequência pedagógica, adaptada para a turma de 6ª série da EMEF Samuel Dietschi, que iniciou pela percepção cotidiana deste processo e, a partir dos questionamentos resultantes deste enfoque no imediatamente perceptível, construir conhecimento escolar sobre a história local, em suas relações com a história do Brasil independente e contemporânea mundial.

Esta escola promove uma agenda bastante intensa de visitas de estudo a diversas instituições educacionais e museológicas, e além, sendo que duas destas visitas se deram no período inicial de minha atuação, a saber, visita ao Parque Municipal Henrique Luiz Roessler, que preserva a natureza de uma área situada nas imediações de Hamburgo Velho, relativamente pouco tocada pela ação antrópica, e visitas às seguintes instituições, Museu do Comando Militar e Escola Militar de Porto Alegre, integrando um projeto escolar sobre astronomia, e que foram marcantes do período inicial do ano letivo para a escola.

[...] O mito fundador, como se sabe, é fundamental para a representação de um pertencimento, que constituirá uma comunidade simbólica de sentido.

Tratando-se [o Rio Grande do Sul] de uma região fronteiriça, no começo era a guerra, a luta com o castelhano, pela terra e pelo gado, com a chancela da Coroa Portuguesa aos estancieiros-soldados, que recebiam sesmarias d'El-Rei para consolidar os domínios lusitanos na zona fronteira ao Prata.

Misto de saga e epopéia, o contexto militar fronteiriço iria fornecer o referencial de contingência para a formulação de uma identidade regional, calcada nos valores da guerra, da honra, da bravura e construída em torno do seu personagem-símbolo, o gaúcho.

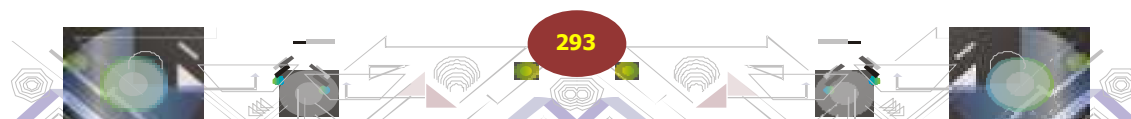
A capital rio-grandense se integraria, ela também, a essa dimensão telúrica e mítica, recolhendo da passeidade aqueles elementos que comporiam o quadro da origem da cidade. [...]

[PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da cidade** – visões literárias do urbano. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1999. p. 246]

Aproveitei para introduzir a discussão sobre o processo de urbanização, no período de preparação dos educandos para as visitas de estudo, ressaltando a preservação natural relativa no Parque Municipal, e a relação das instituições militares na capital do Estado com a ocupação tardia da América portuguesa meridional no período colonial. Busquei provocar a percepção da ação antrópica sobre o ambiente natural implicada nestes dois diferentes espaços visitados, e no caminho entre a escola e estes destinos, que no primeiro se fez caminhando, e no segundo em veículo de transporte coletivo fretado.

Defini o material de apoio às aulas dentre as fontes documentais de época com as quais trabalhei quando bolsista de iniciação científica da Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação da Universidade Feevale, utilizando fotografias digitais de textos e imagens veiculados no periódico "O 5 de Abril"<sup>5</sup>, exemplares de um fac-simile da primeira edição do jornal local NH, de 1960, publicados em comemoração ao 50º

<sup>5</sup> Estes documentos se encontram nos acervos especiais da Biblioteca Paulo Sérgio Gusmão, no Campus II da Universidade Feevale, e no Arquivo Municipal de Novo Hamburgo.



aniversário da publicação, exemplares da edição comemorativa deste jornal à emancipação de Novo Hamburgo, seleção de textos de apelo ecologista publicados por Henrique Luiz Roessler no Jornal Correio do Povo, constantes na coletânea "O Rio Grande do Sul e a ecologia: crônicas escolhidas de Henrique Luís Roessler, um naturalista contemporâneo", seleção de textos contemporâneos de diversas fases do processo de urbanização enfocada que tratam das relações interétnicas entre colonizadores e indígenas, e a cópia em DVD de um filme que documenta em 1927 as atividades da "Evangelisches Stift" de Hamburgo Velho, instituição de ensino para moças luteranas que originou a atual Fundação Evangélica de Novo Hamburgo<sup>6</sup>, para sua divulgação .

[...] as imagens não são nem um reflexo da realidade social nem um sistema de signos sem relação com a realidade social, mas ocupam uma série de posições entre estes extremos. Elas são testemunhas dos estereótipos, mas também das mudanças graduais, pelas quais indivíduos ou grupos vêem o mundo social, incluindo o mundo de sua imaginação. [BURKE, Peter. **Testemunha Ocular** – história e imagem. Bauru: EDUCS, 2004. p. 232.]

Este filme referido em particular sensibilizou os educandos da 6ª série da EMEF Samuel Dietschi para a história local, por mostrar educandos, semelhantes a eles mesmos, porém situados em outros contextos históricos. Ficaram particularmente provocados à refletir sobre a sociedade e a história local quando se retrata no filme uma visita às imediações da cidade feita pelas educandas do "Stift", pela comparação entre o retratado no filme e a experiência vivida por eles mesmos na atualidade. Destacadamente, pela situação dos meios de transportes disponíveis à época.

O filme pode ser articulado a uma seleção de fotografias de época da cidade de Novo Hamburgo efetuada junto ao acervo digital dos grupos de pesquisa referidos<sup>7</sup>, devido a que estes dois testemunhos representem o centro histórico municipal, enfocando seu patrimônio arquitetônico. Ficaram particularmente interessados nas imagens do trem percorrendo a cidade, identificando este fato ao topônimo "os trilhos" da localidade próxima à escola, embora ela mesma não figura nestes documentos.

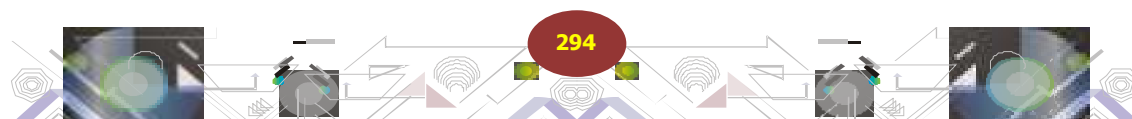
Este particular rendeu uma comparação produtora entre a situação atual, em que se aguarda a extensão do metrô de superfície até Novo Hamburgo e a modernização do sistema rodoviário metropolitano, e a situação logística das primeiras décadas do século XX.

Igualmente, disparou a elaboração de um projeto de construção de um memorial da história da EMEF Samuel Dietschi, em homenagem ao seu aniversário de 60 anos a ser comemorado em 07 de dezembro de 2010, para o qual os educandos se dispuseram a colaborar com a obtenção de empréstimo de fotografias antigas e objetos afins e na tomada de depoimentos de ex-alunos e professores interessados na construção desta memória.

O feriado de aniversário da emancipação da cidade a 5 de abril, por sua vez, serviu para marcar esta fase do estudo com atividades de identificação de produtos de mídia que abordaram a efeméride municipal.

<sup>6</sup> A esse respeito queira ver KANNENBERG, Hilmar. **Fundação evangélica**: um século a serviço da educação. São Leopoldo: Rotermond, 1987. E também FEDERAÇÃO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR EM NOVO HAMBURGO. Faculdade de Educação Curso de Pedagogia. **A educação na Era Vargas**: uma comparação entre a história oral e a história oficial. Novo Hamburgo, RS: Feevale, [19--].

<sup>7</sup> Queira ver também PRODANOV, Cleber Cristiano; SCHEMES, Claudia; KERBER, Alessandro Mario. **O patrimônio material e a construção da identidade em Novo Hamburgo (RS)**: a fotografia e a cidade. História Revista, Goiânia, GO, v. 12, n. 2, p. 187-208, jul.-dez. 2007.



As datas comemorativas puderam servir como um bom mote, no estabelecimento das abordagens e dos conteúdos pertinentes ao estudo da 6ª série da EMEF Samuel Dietschi, pois seguindo-se ao aniversário da cidade, comemorou-se o Dia do Índio, a 19 de abril, e o aniversário de fundação de Brasília, Capital da República, a 21 daquele mês. Abordou-se diretamente neste contexto as diferenças da urbanização planejada de Brasília com o processo de urbanização local, ressaltando como semelhante nos dois casos a necessidade de expansão da ocupação territorial nacional. Aqui, introduziu-se a percepção de que o projeto nacional é culturalmente construído, e não naturalmente dado, quando da discussão das relações de cidadania entre a sociedade brasileira e as comunidades indígenas.

Nas datas comemorativas é comum que sejam publicados, nos veículos de comunicação de massa, diversos produtos que podem servir como disparadores de reflexões a partir das quais se introduza os conteúdos e conceitos pertinentes ao ensino do componente curricular História. A partir desta introdução se torna possível incrementar o estudo pela incorporações de fontes documentais de época e das proposições didáticas dos livros.

Igualmente foram tomadas as datas de Dia do Trabalho, a 1º de maio, e Dia de São Benedito, e assim da abolição da escravatura no Brasil, a 13 de maio, articulando-as com textos afins publicados no "O 5 de Abril" e em outras fontes documentais congêneres para uma abordagem da história das relações de produção, que é fundamental para o ensino a ser efetuado no ano letivo desta série.

Percebamos que estas aulas visam exercitar a capacidade percepção, reflexão e expressão individual de processos e situações sociais bastante complexos, e que esta prática apresentou limites que importa mencionar, relacionados ao cansaço manifesto nas aulas que, creio, se deve ao trato prévio destas temáticas ainda pouco praticado e à situação de sua maturidade intelectual.

No intuito de incrementar os processos de ensino e aprendizagem assim testados, desenvolvi atividades propedêuticas em que os educandos se envolvem em ações que atualizam ou representam determinadas atividades humanas relacionadas aos períodos históricos estudados. Estas atividades foram testadas, em sua maioria junto à 5ª série da EMEF Samuel Dietschi, figurando entre elas atividades como preparar café para compartilhar a bebida e plantar uma muda deste vegetal; simular a extração da garapa nos engenhos coloniais, aproveitando questões de indisciplina envolvendo as normas de consumo alimentar na escola, espremendo goma de mascar recheada num mecanismo de preparação de massas caseiras; ou ainda o trato direto com algodão vegetal simulando as fases de beneficiamento até a produção de vestuário.

Obviamente, as aulas do componente curricular História não são aulas de técnicas domésticas, entretanto, estas técnicas podem ser trazidas à aula para ilustrar conteúdos em estudo, para perceber ativamente a produção material em outros contextos históricos, assim como abrindo a possibilidade de integração entre a escola e sua comunidade. Isto, pelo fato de que assim é possível valorizar a colaboração e o saber fazer da comunidade, como quando de sua colaboração na disponibilidade do café e do algodão, e ainda no repasse de técnicas de fiação manual e de tecelagem, para a qual foi disponibilizado um tear por uma artesã da comunidade.

Destaco também quanto a estas atividades propedêuticas, de modo especial, a utilização de jogos de representação do tipo Role-Playing Game (RPG) no ensino, que se aproxima aos conhecimentos construídos nas disciplinas componentes do curso de Licenciatura em História da Universidade Feevale, em

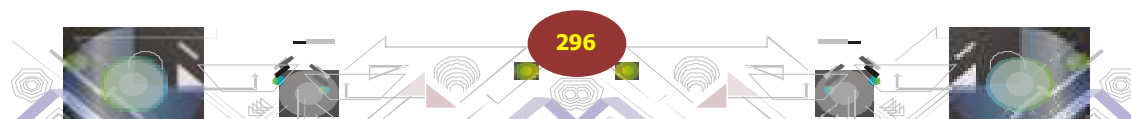


especial aquelas que demandam atividades práticas de ensino. Os testes de RPG efetuados se relacionaram às comunidades caçadoras-coletoras, demandando atividades físicas como arremessos em simulação de caçada, ou a preparação de artefatos líticos. Os planos e os resultados destes testes podem ser mais consultados pormenorizadamente a partir do segundo semestre de 2010, quando da disponibilização dos relatórios de práticas referentes à disciplina de Seminário de Pesquisa e Estágio – Ensino Fundamental, nas bibliotecas da Universidade Feevale.

Finalmente, considero que, apesar do papel da escola na reprodução social, reproduzindo assim a desigualdade social, e por isso mesmo, há espaço para a subversão desta relação de poder hipertrofiada, buscando para o ensino da cidadania enfatizando o respeito à diversidade. Para tanto, faz-se necessário a construção do conhecimento da história local dos espaços de onde provém os educandos atendidos, quer seja uma construção prévia ou feita conjuntamente às aulas, o que lhes aproxima à História, se assim lhes oferecermos testemunhos do passado aos quais eles próprios possam identificar e assim identificar-se. Este é um dos primeiros passos necessários na construção de si, como cidadão agente na sociedade e pleno de seus direitos.

## REFERÊNCIAS

- AMSTAD S. J. Theodor (org.). **Cem anos de Germanidade no Rio Grande do Sul – 1824-1924**. São Leopoldo: Unisinos, 1999.
- ANAIS DO XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2008, Novo Hamburgo-RS. XI Seminário Internacional de Educação. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999
- BURKE, Peter. **Testemunha Ocular – história e imagem**. Bauru: EDUCS, 2004
- BZUNECK, José Aloyseo. **Aprendizagem por processamento de informação: uma visão construtivista** in BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (org.). **Aprendizagem: processos psicológicos e contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FEDERAÇÃO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR EM NOVO HAMBURGO. Faculdade de Educação Curso de Pedagogia. **A educação na Era Vargas: uma comparação entre a história oral e a história oficial**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, [19--].
- KANNENBERG, Hilmar. **Fundação evangélica: um século a serviço da educação**. São Leopoldo: Rotermund, 1987.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NUNES, Edson. **A Gramática política do Brasil: clientelismo e insulamento burocrático**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da cidade – visões literárias do urbano**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1999.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; SCHEMES, Claudia; KERBER, Alessandro Mario. **O patrimônio material e a construção da identidade em Novo Hamburgo (RS): a fotografia e a cidade**. História Revista, Goiânia, GO, v. 12, n. 2, p. 187-208, jul.-dez. 2007.





ROESSLER, Henrique Luiz. **O Rio Grande do Sul e a ecologia**: crônicas escolhidas de Henrique Luís Roessler, um naturalista contemporâneo. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1986.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZARUR, George de Cerqueira Leite (org.). **Região e nação na América Latina**. Brasília: UnB, 2000.



## **A PRÁTICA DO FUTEBOL NA COMUNIDADE DO OURO COMO PROCESSOS DE INTERAÇÃO SOCIAL E INTERCULTURAL**

Roseli Bernardo Silva dos Santos, IFRR, roselibss2@hotmail.com  
Maristela Bortolon de Matos, IFRR, bortolondematos@yahoo.com.br

### **RESUMO**

Este artigo apresenta elementos de uma investigação realizada com estudantes de graduação do curso de Educação Física, pesquisadores bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBICT, do Instituto Federal de Roraima. Essa pesquisa tinha como objetivo analisar a prática do futebol como fenômeno intercultural e de interações sociais na Comunidade Indígena do Ouro, localizada no município de Amajari no estado de Roraima. Para alcançar esse objetivo utilizou-se uma metodologia baseada na fenomenologia procedida de pesquisa "in loco" descritiva e entrevistas semi estruturadas. O desenvolvimento do trabalho constata o fenômeno esportivo como elemento significativo na comunidade no

### **INTRODUÇÃO**

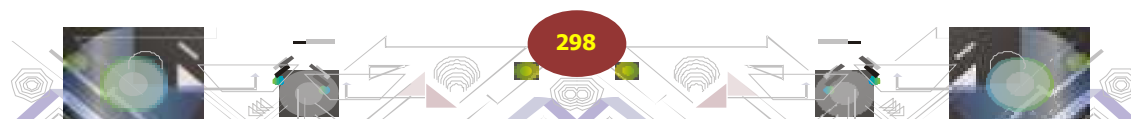
O futebol entre os povos indígenas tem representado um dos elementos provenientes de outra cultura, o esporte torna-se fascinante e significativo para estes povos. O estado de Roraima possui diversas etnias indígenas, e em suas aldeias uma considerável diversidade étnica cultural. Nesta perspectiva a prática do futebol é presença marcante nas comunidades, ele promove interação e harmonia para homens e mulheres de diferentes faixas etárias.

A elaboração deste documento visa analisar a prática do futebol como fenômeno intercultural e de interações sociais na comunidade, tendo em vista sua influência no cenário nacional para estabelecer maior valorização destas etnias. No processo de construção científica, o objeto de estudo "futebol" em comunidades indígenas se fortalece através das relações sociais no contexto escolar nas aulas de Educação Física.

O futebol é uma atividade que não apresenta dificuldades para sua execução, considerando que sua prática no cotidiano não requer a obrigatoriedade de espaços físicos estruturados ou regras oficiais, podendo ser adaptado para qualquer ambiente, número de participantes, material e vestimentas, neste sentido o que importa é a participação no jogo, e isso fica evidente quando se observa a prática na sociedade.

Nas sociedades tradicionais, na qual a vida comunitária é constituída de saberes significativos com maior proximidade nas relações de parentescos, a atividade desportiva vai além de uma simples competição, pois estabelece um conjunto experiências que da sentido a ação.

Na comunidade Indígena do Ouro, o futebol se apresenta como fenômeno que promove a interação entre a escola e a vida comunitária, além de possibilitar um espaço de sociabilidade, revigora elementos que estão galgados na cultura como sistema de signos.



## **A SOCIABILIDADE NA AÇÃO DO FUTEBOL NA COMUNIDADE INDÍGENA**

Quando se fala em sociabilidade trata-se das relações estabelecidas entre as pessoas de um determinado grupo. No que se refere às comunidades indígenas há relações de reciprocidade, como relações de trocas e aliança entre famílias. Em Roraima entre os grupos étnicos indígenas, a materialização da sociabilidade se faz presente nas ações coletivas, dentre as quais se destacam as relações de trabalho, eventos de tradição cultural e de atividades escolares desportivas.

As práticas de atividades desportivas nos vários espaços culturais brasileiros aumentam consideravelmente nos mais longínquos povos, considerando a dimensão territorial do País. Portanto em comunidades indígenas as modalidades são diversas, entre as várias, o futebol introduzido pela cultura não indígena é uma atividade que está explicitamente constituída como marca registrada nas comunidades tradicionais como quilombolas e indígenas. Entre os povos tradicionais brasileiros indígenas, o esporte já faz história quando seus registros constata a intimidade com a bola.

Conforme as tradições culturais desportivas dos povos indígenas do Brasil, há informações de que etnias que desapareceram, praticavam o jogo de bola com os pés. Podemos citar os indígenas habitantes do Alto Xingu, MT, que praticam um esporte semelhante ao futebol. Do mesmo modo os Pareci, com o "futebol de cabeça" Xikunanhity. Daí, se considerar que há uma relação tradicional entre os povos indígenas e o esporte com a bola. Talvez essa seja a explicação para a semelhança entre indígenas e não indígenas brasileiros: a paixão pelo futebol. Um dos grandes atletas brasileiros e bi-campeão mundial de futebol, chamado Manuel Garrincha era descendente dos indígenas Ful-ô de Águas Belas (PE). O primeiro encontro de indígenas de diferentes etnias para a prática desse esporte aconteceu no dia 19 de abril de 1979, Dia do Índio. <sup>1</sup>

A contribuição dos povos indígenas na cultura brasileira, tem se destacado ao longo da história de forma considerável, incluem desde os saberes tradicionais sobre a natureza que se consolidaram em conhecimentos científicos etnobotânicos (RIBEIRO,1995), até as habilidades humanas dos pés de Manuel Garrincha que contribuiu para o reconhecimento do Brasil como país do futebol perante contexto mundial.

A conexão entre jogo e sociabilidade explica por que esta deve abranger todos os fenômenos que já por si mesmos podem ser considerados formas sociológicas. Isto se refere acima de tudo a jogos propriamente ditos que, na sociabilidade de todos os tempos, desempenhou um papel notável. (SIMMEL,1983, p.174)

Através do futebol percebe-se a interação entre seus envolvidos quando é perceptível a participação dos sujeitos, em conglomerados localizadas próximas ao centro da comunidade, e/ou das escolas. Nestes locais a sociabilidade ocorre na reciprocidade, na qual a ação individual é aquela que dar sentido a ação dos outros. Para Fernandes (1973:98), a reciprocidade nesta perspectiva é considerada como uma afirmação imediata e apresenta-se de maneira mais vigorosa. Assim sendo, o futebol como atividade desportiva vai se afirmando entre os povos indígenas como portador de novas aprendizagens, tendo em vista, que o jogo na sua prática foi culturalmente construído dentro de uma concepção eurocêntrica vinculando-se ao mundo dos brancos ou não índios por muito tempo.

Quando se refere aos saberes da vida em comunidade, Brandão (2007: 20) afirma

<sup>1</sup> FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO /FUNAI -2006



[...] aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes jovens, adultos e velhos; o saber de guerreiros e esposas; o saber que faz o artesão, o sacerdote, o feiticeiro, o navegador e outros tantos especialistas, envolve, portanto situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias onde ainda não surgiram técnicas pedagógicas escolares acompanhadas de seus profissionais de aplicação exclusiva.

Considerando todos os saberes comunitários é necessário compreender que o futebol, apesar de sua forte penetração na dinâmica intercultural não é considerado um saber de todos os sujeitos, pois é uma prática de maior relevância entre os jovens e principalmente no processo educativo escolar formal, entretanto tem chamado atenção frente aos mecanismos capazes de proporcionar interações significativas entre os diversos grupos étnico.

Nas comunidades indígenas, em Roraima, os campos de futebol improvisados são expressivos aos visitantes, e as quadras escolares demonstram consideradas manifestações dos estudantes pela modalidade. A prova desta observação está presente no Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas (1998) enfatizando toda a admiração dos índios pelo futebol da seleção brasileira e dos clubes profissionais, neste sentido é crescente quase diariamente em muitas comunidades através de campeonatos estudantis, torneios dentro das reservas, encontros futebolísticos entre aldeias além da Seleção Nacional de Futebol dos povos indígenas e ainda mais, o gênero feminino se faz presente durante os jogos. O mesmo referencial destaca, em clubes profissionais a presença de jogadores índios.

O interesse indígena pelo futebol estende-se a outras modalidades. Nos jornais que vêm sendo organizados no Brasil (jogos abertos indígenas do estado do Mato Grosso do Sul, 1995 e Primeiros Jogos dos povos Indígenas, 1996), a exemplos de que o vôlei e o atletismo somam-se aos "jogos tradicionais" e ao futebol no gosto dos índios esportistas. (RCNEI,<sup>2</sup> 1998:324)

O futebol vai além da dimensão intercultural, ele promove a interação entre os sujeitos, pois professores que ministram a disciplina de Educação Física têm a oportunidade de trabalhar as regras dos jogos e a relação destes com o contexto sócio-educativo, mediante os elementos interculturais que *"avançam com maior intensidade entre os povos e grupos étnicos"* (SANTOS, 2006, p.119)

O futebol como objeto de análise da modalidade desportiva possui um potencial positivo e se identifica como fator intercultural. Muñoz (1997), apud, op.cit. (2006) concebe o interculturalismo como determinante na inter-relação entre diferentes culturas sendo o processo dinâmico marcado pela reciprocidade. Neste sentido, um dos aspectos mais relevante da interação entre diferentes culturas é a atividade esportiva, a prova maior dessa relação são os jogos olímpicos as copas do mundo de futebol.

É possível observar que o futebol em sua forma atual mesmo introduzido pela cultura não indígena promoveu formas de interação social entre grupos e comunidades diferenciadas construindo, assimilando e intercambiando diversos conhecimentos entre os povos. É importante perceber que o fenômeno como atividades desportivas nas comunidades nos dias atuais é uma necessidade que vai além do corpo em movimento, é uma ação cultural que incita os indivíduos. Segundo Boas (2005) a influencia da cultura sobre as relações mentais de populações possibilita façanhas que determinam a existência humana.

<sup>2</sup> REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDIGENAS.



## **A PRÁTICA DESPORTIVA/FUTEBOL NA COMUNIDADE INDÍGENA NOS PROCESSOS DE INTERAÇÃO SOCIAL**

A comunidade do ouro fica localizada a 120 km de Boa Vista no município do Amajari estado de Roraima, a referida comunidade é composta por aproximadamente quarenta famílias pertencente à etnia Makuxi de origem lingüística Karib. Os povos pertencentes à família Karib chegaram à região antes da chegada dos brancos. Estes estabeleceram contatos intertribais por volta de 1500 (CIDR,1990)<sup>3</sup>.

A comunidade do ouro apresenta traços culturais importantes advindos dos antepassados históricos entre eles ainda cultivam as comidas típicas e as bebidas que são marcas da receptividade na comunidade, seus moradores apresentam muita simpatia quando há visita na comunidade sua área foi demarcada entre 1980 e 1982 com 14.500 há (op.cit, 1990)

Os moradores da comunidade relatam sua paixão pelo futebol, tanto as gerações adultas quanto as mais jovens, pois quando se fala sobre o fenômeno enquanto prática esportiva há certo interesse em comentar sobre o esporte. No espaço comunitário há um campo de futebol com traves de madeira e um espaço para voleibol com rede, sendo que o futebol é considerado mais envolvente para os moradores apesar do estarem aderindo ao voleibol no momento atual.

As "peladas", partidas de futebol não oficial, acontecem todos os dias sempre depois da aula, quando um grupo de rapazes e moças caminham para o campinho buscar entretenimento através do jogo. Entre os estudantes, as mulheres competem com os homens de igual para igual, sem preconceito. Sobre os times favoritos estão presentes os clubes cariocas e paulistas. Quanto à organização das partidas em campeonatos estudantis, eles estabelecem as mesmas regras dos jogos da confederação brasileira de futebol, sendo que o tempo de duração de cada partida relativo, indo de acordo com a decisão do grupo.

O esporte já praticado no contexto cultural de vários grupos indígenas, sendo unanimidade nos jogos e praticados por atletas femininos e masculinos. As regras são regidas pela Instrução Geral dos jogos e obedece ao padrão da confederação brasileira de futebol, exceto o tempo de jogo que é de 50 min, divididos em dois tempos de 25 min, cada, com intervalo de 10 min. (FUNAI, 2006)

A comunidade do Ouro possui uma pequena escola de educação básica, na qual estabelece uma relação de organização social e cultural com a comunidade, o papel dos com gestores e professores é discutir os interesses econômicos e políticos com moradores e lideres, desde então passa a ser uma instituição que garante a integridade das famílias no processo de formação dos jovens. É interessante ressaltar que na comunidade do ouro há evangélicos e católicos, convivendo de forma harmoniosa numa relação de respeito mútuo.

Constata-se que a introdução do futebol na comunidade do Ouro se deu antes da implementação da escola, pois a maloca ou aldeia como é chamada pelos moradores tem sua existência há mais de quarenta anos. Não se tem informações concretas dos moradores sobre os possíveis sujeitos que introduziram o esporte na localidade. Sabe-se que as terras foram por várias décadas ocupadas por fazendeiros desde o final do século XVIII (CIDR,1990).

<sup>3</sup> CENTRO DE INFORMAÇÕES DIOCESE DE RORAIMA -1990



Observa-se na comunidade torcedores vestidas de camisetas de diferentes times nacionais que, por sua vez, costumam provocar seus adversários de forma extrovertida. Como se trata de uma região com um clima quente e úmido de baixa latitude com temperatura anual entre 25°C e 30°C o calor é freqüente, mas não impede a prática da atividade todos os dias exceto quando estão reunidos para discutir os interesses da comunidade ou quando estão participando de atividades coletivas no campo, como colheita e plantações.

As atividades de entretenimento na comunidade caracterizam-se pelas festas folclóricas e, principalmente, pelas atividades desportivas através de torneios, dentre os principais eventos estão datas comemorativas. As partidas de futebol possuem maior destaque tendo em vista a competição entre a comunidade e outras ao seu redor. Nesta perspectiva é considerado um fenômeno de interação entre os povos.

Os processos de sociabilidade na prática do futebol nos campinhos das "malocas" ou aldeias indígenas configuram-se na ação prática, expressivos elementos culturalmente construídos através de tempos imemoriais, onde no percurso do jogo é possível observar a utilização de vários elementos que são pertinentes a realidade do próprio grupo, no qual são expressos hábitos lingüísticos, gestos e habilidades que são particulares da vida comunitária.

Os elementos presentes na cultura estão enraizados na própria identidade, que por sua vez "é definida historicamente, e não biologicamente" (HALL, 2003:13). Neste sentido as ações que tradicionalmente definem o grupo étnico, se apresentam em um determinado momento quando os participantes do jogo se comunicam na sua língua como base cultural.

Para González & Domingos (2005:27) a etnia se caracteriza por possuir elementos culturais e institucionais comuns, e tem como componente identificador o fato de, nas relações de interação entre grupos, classificar-se e ser classificado de uma forma diversificada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O fenômeno intercultural é uma realidade no mundo atual e é, nesta perspectiva, que o futebol torna-se mais um instrumento para acelerar e dinamizar este fenômeno. Com isto diversas nações indígenas buscam, através de seus princípios culturais, valorizar elementos da cultura de outros povos que consideram significativa, criando-se a tendência de promover ações positivas dos processos de integração social de forma inter-étnica. Mediante essa condição, os povos pertencentes às sociedades tradicionais, ao praticar esportes vão além de uma simples competição, quando utilizam a prática para gerar novas reflexões sobre nação e povo.

Os estudantes e moradores da comunidade indígena do Ouro são compreendidos como um grupo de brasileiros que adquiriram a atividade do futebol, como um instrumento significativo para resistência cultural do grupo. A referida atividade proporcionou, para os jovens estudantes e moradores, novas habilidades que se associam, às ações políticas da vida comunitária, para eles, a ação desportiva é o reconhecimento das potencialidades físicas e culturais de um povo.



A integração entre diferentes idades e sexo na prática do futebol, evidencia o aspecto social de influência mútua quando o jogo acontece, considerando que o campo fica ao lado da escola e no centro da comunidade onde todos se reúnem para participar, direta ou indiretamente.

O campo é de terra, sem gramado, com traves improvisadas e não é necessário a utilização de uniformes, lá, eles jogam conforme a disponibilidade de jogadores, de ambos os sexos, que são substituídos sempre que necessário sem seguir as regras oficiais.

O trabalho investigativo trouxe uma reflexão sobre a influência do futebol na Comunidade indígena e na escola. Apesar da não existência de infra-estrutura adequada na comunidade, o futebol proporciona o desporto mediante o lazer e recreação e, torna-se esporte relevante aos diferentes olhares de diferentes grupos étnicos que o aderem como parte da cultura brasileira.

A Comunidade Indígena do Ouro, estabelece vínculo significativo com o esporte sem se distanciar dos elementos culturais do grupo étnico, no qual se fazem presente no transcorrer de toda atividade quando participam de forma direta ou indiretamente.

## REFERÊNCIAS

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. CASTRO. Celso (Org) Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação**. – São Paulo Brasiliense. 2007

BRASIL. Fundação Nacional do Índio (FUNAI) **Povos indígenas, VI jogos dos povos indígenas**, DF 2006.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental / Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – Brasília 1998. Gráfica Editora Brasil.

CENTRO DE INFORMAÇÕES DA DIOCESE DE RORAIMA, **Índios e bancos de Roraima**. Boa Vista, Roraima. 1990

GONZÁLEZ & DOMINGOS. **Linguagem, sociedade, cultura e educação**. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes: 2005.

FERNANDES, Florestan. **Comunidade e sociedade**: Leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo, editora nacional e editora da USPE, 1973.

SANTOS R. Escolas Indígenas: Processos inter-culturais. Revista Norte Científico. Boa Vista RR v.1, n.1, 2006

SIMMEL, Georg: Sociologia. MORAES Evaristo de (org) São Paulo: Ática 1983.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Guanabara Lopes Louro-8-ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RIBEIRO Berta. **A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira**: a temática indígena na escola (org). SILVA Aracy & GRUPIONI Luiz -Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.



## A PRÁTICA DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES COM AS CULTURAS E AS TECNOLOGIAS<sup>1</sup>

Benício Backes<sup>2</sup> - Universidade Feevale – benicio@feevale.br

### Resumo

Discussão sobre a prática docente e suas implicações com as culturas e as tecnologias. Parte do conceito de cultura como base e expressão de vida e discute os meandros do conceito de cultura como recurso (YÚDICE, 2004). Aponta para o desafio de se pensar no papel da escola como espaço de produção, gestão, circulação de cultura e de usar (os recursos da) a cultura como recurso para atrair os jovens a um novo campo de intervenção, investigação e criação como possibilidade de (re)criação de seus destinos e de responsabilizar-se eticamente sobre os mesmos.

**Palavras-chave;** Cultura. Prática docente. Tecnologia

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A discussão sobre a prática docente e suas implicações com as culturas e as tecnologias nasce de uma série de questões, algumas, fruto da própria experiência de professor de Filosofia e Educação e orientador de trabalhos de conclusão de curso e, outras, construindo-se a partir de leituras específicas no sentido de compreender a prática docente na Educação Básica em tempos marcados por novas concepções de mundo, de cultura, atravessadas entre outras possibilidades, por questões tecnológicas reinventadas numa velocidade cada vez maior. Assim, a mesma pauta-se pelas possibilidades de entender e pensar algumas interações que se estabelecem entre os educadores e os educandos, e entre a escola e outros espaços vividos pelas crianças e adolescentes, visto que, não são poucas as acadêmicas e os acadêmicos que trazem, de forma explícita e/ou implícita, junto às suas inquietações quanto às suas práticas pedagógicas, questões relacionadas a formações familiares, valores e à moral como possibilidade de normatização a ser empreendida a partir de uma disciplina fundamentada no respeito ao mundo dos adultos - pais e professores - obtida através da obediência.

Vale referir que mesmo que já haja uma compreensão de que existem novas formações familiares, a mesma tende a sucumbir quando se toma uma em especial - a família nuclear conjugal – como referência de normalização às demais seja quanto à eficácia para as aprendizagens de valores, atitudes, seja quanto às perspectivas de desenvolvimento afetivo e cognitivo. Reconhecer que há novas formações familiares passa não somente pelo reconhecimento da legitimidade da diferença como também, pela compreensão de novas formações sociais e culturais que emergem como realidade social e cultural. Uma dessas formações como novo grupo social, segundo Hérbrard (2000), são os alunos que, com a falência, a

<sup>1</sup> Algumas discussões a partir de Yudice (2004) já foram articuladas em artigo publicado na revista Práxis – Revista do ICHLA, em 2008.

<sup>2</sup> Mestre em Educação - UNISINOS. Professor de Filosofia e Educação e Coordenação de pós-graduação lato sensu do ICHLA – UNIVERSIDADE FEEVALE. Coordenação dos trabalhos de conclusão de Pedagogia – FACCAT.





partir dos anos 70, do século passado, da família nuclear conjugal (tradicional), passam a existir. “Antes existiam as famílias e não os alunos” (HÉRBRARD, 2000, p. 8). O reconhecimento desta nova formação social e cultural inviabiliza as explicações simplistas que se ancoram numa série de argumentos baseados em juízos de valor à procura de culpados à falta de um envolvimento mais efetivo por parte de algumas instituições e grupos sociais aos processos educativos formais. Em outras palavras, já não é desejável pensar as diferentes inquietações que envolvem as práticas docentes na Educação Básica, tão somente numa perspectiva (inter)institucional como se os mesmos fossem produto da falência desta ou daquela instituição ou dos limites de uma em relação à outra, ou então, numa perspectiva de universalização e graduação de valores, como se os problemas de disciplina e de interesse em relação aos conteúdos escolares fossem problemas derivados da ausência de uma ordem universal de valores. Assim como não é desejável pensar que é o acesso ou não às novas tecnologias que resolve ou resolverá as inquietações dos professores em relação às suas responsabilidades quanto às aprendizagens de seus educandos.

Os alunos ao passarem a existir como grupo social como Hérbrard (2000) afirma, existem porque sujeitos de uma cultura, de valores e sentidos em relação ao viver, marcados pela diferença em relação à cultura familiar e à cultura escolar a qual experienciam como “um preço a pagar para viver, juntos, essa realidade, essa socialização que é da juventude” (HÉRBRARD, 2000, p. 9). Assim, não se vem para a escola para aprender, mas para viver a possibilidade de sua própria cultura. E não se entra, no plano das novas tecnologias, numa rede de relacionamentos para estabelecer laços, senão conexões. E “os contatos exigem menos tempo e esforço para serem estabelecidos, e também para serem rompidos” (BAUMAN, 2004, p. 82). Daí a necessidade de o professor e a professora, em suas práticas educativas, buscarem uma maior teorização sobre a cultura e novas formações sociais e culturais cada vez mais dinâmicas em seus processos de afirmação, negação e (re)criação.

## **1 CULTURA E TECNOLOGIA: BASE DE AFIRMAÇÃO DA EXISTÊNCIA**

A cultura entendida como mediação do humano, isto é, como possibilidade de existência humana com os vários sentidos que isto implica e com destaque à atuação sobre o mundo – o trabalho, a partir da invenção e do uso de tecnologias - somado aos sentidos que damos a esta atuação, constitui-se num processo de construção e de significação que envolve e cruza diferentes campos de força. As possibilidades de articulação dos diferentes campos de força favorecem um dinamismo às culturas e às sociedades, através do qual as mesmas (re)significam e (re)articulam suas possibilidades de existência e instituem novos espaços de (cri)ação, práticas e identidades. Nas palavras de Hall (2001, p. 13): “[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”.

Na perspectiva, acima apontada, usando-se de uma afirmação de Yúdice (2004), ao se referir a diferentes fatores que acabaram por mudar os nossos entendimentos e as nossas práticas de cultura, cabe, neste início de reflexão, pensar a cultura a partir da seguinte pergunta: “Que entendemos por cultura e o que fazemos em seu nome?” Esta questão torna-se ainda mais pertinente se pensada em



relação às ideias e práticas de globalização que se, de um lado, pretendem afirmar e fortalecer diferenças, de outro, ao instituírem uma nova regulação das diferentes relações e práticas entre as pessoas e suas relações entre si, com os outros e com o mundo, mostram-se fortemente homogeneizadoras e até mesmo excludentes. É nesta nova forma de compreender e organizar o mundo que a cultura assume a condição de recurso, isto é, deixa de ser “experimentada, valorizada ou compreendida como transcendente” e “a arte e a cultura são vistas como fundamentalmente interessadas” (YÚDICE, 2004, p. 28).

A cultura identificada como posse de certos conhecimentos necessários para bem viver em sociedade (domínio da língua escrita e falada, por exemplo), assim como a cultura como possibilidade de grau de acesso ao mundo da arte e da literatura (aqui entendido em seu sentido tradicional de representatividade do grau de desenvolvimento de uma civilização) perdem terreno para uma compreensão de cultura mais fluida, escorregadia, cambiante. Ou seja, uma compreensão de cultura que pode ser pensada, tanto como expressão de sentidos criados e experienciados na vida cotidiana de grupos e de sociedades, como também, como a possibilidade de construção das técnicas, dos elementos materiais e simbólicos que dão sustentação aos sentidos e experiências vividas e tecidas em grupos e sociedades. Ao se pensar em um conceito que traduza essa compreensão de cultura, ganha força o olhar que Costa (2005) traz sobre cultura, ao apontar para algumas características que marcam as trajetórias e incursões dos Estudos Culturais no campo da educação. Nas palavras dessa pensadora, a cultura é entendida como:

[...] expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.). (COSTA, 2005, p. 109).

Essa compreensão de cultura como base e expressão de vida, sugere a necessidade de pensar a cultura, na perspectiva de recurso, para além da sua especificidade mercadológica que a categoria recurso traz em seu bojo. Implícito à compreensão de cultura como recurso, há a ideia de gestão como possibilidade de gerir e criar, isto é, a perspectiva de pensar a cultura como desenvolvimento e manutenção da vida humana, em particular e, da esfera viva, como um todo, não só pela ideia de acesso a ela, como também, pelas possibilidades de (re)criação cultural.

Neste sentido, a compreensão de cultura como recurso é, também, um convite para ultrapassar o dado, permitir-se pensar o que ainda não parece possível porque fora dos parâmetros tidos até então como balizadores de um pensar e de uma ação. Assim, por exemplo, ao se pensar nas práticas escolares, torna-se desejável ficar atento para os diferentes deslocamentos que se verificam cada vez mais intensos, fluidos e diversos, e mobilizar o pensar a partir de perspectivas teóricas mais abrangentes. Esta é uma das possibilidades de se pensar as novas formas de subjetividade e identidade cultural estudantil e minimizar práticas escolares, ainda centradas no fomento e produção de homogeneizações e normalizações.

Ultrapassar o dado, como expresso acima, significa, também, não ficar alheio ao desafio que se apresenta atualmente ao professor e à professora: o de permitir-se (re)imaginar e (re)construir o mundo da escola, com seus educandos e educandas, numa perspectiva de intervenção – criação e re-criação de seus destinos – e de responsabilização (ética) sobre os mesmos, “de uma forma inteiramente nova, em



negociação com aqueles que um dia tomarão nosso lugar” (GREEN; BIGUM, 1998, p. 240). Significa perguntar pelo lugar que o educador e a educadora ocupam e/ou querem ocupar numa sociedade como a que se vive atualmente. Uma sociedade, que segundo Deleuze (apud GALLO, 2003, p. 104) transita “das sociedades disciplinares analisadas por Foucault [...] para as sociedades de controle”. Ou ainda, uma sociedade “em que já não se busca produzir corpos dóceis e submissos, mas homens flexíveis e endividados, sobretudo através da educação e da avaliação continuadas”. (RAGO, 2005, p. 50). Assim, o disciplinamento quando o mesmo ainda é requerido, passa pelo controle da atividade, regulando tempos e imprimindo ritmos no sentido de “extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis” (FOUCAULT, 1998, p.131).

Os controles que se instituem e se estabelecem hoje, são ainda mais pulverizados e sutis que em tempos de outrora. Hoje, por exemplo, facilmente, estabelece-se um controle sobre as pessoas organizadas a partir do consumo, pela ameaça constante de poderem ser excluídas da sociedade de consumo, via perda de alguns valores/aptidões como empregabilidade, produtividade e flexibilidade. São valores/aptidões que se atribui à escola ensinar e ao indivíduo aprender e manter. Os quatro pilares da educação, aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser (DELORS, 2000), por exemplo, podem ser pensados nesta orientação. A não manutenção dessas aptidões, via formação continuada, constitui-se em permanente ameaça de ser excluído. Nesse sentido, a escola, apesar dos diferentes dispositivos eletrônicos de controle de que a sociedade já dispõe hoje, ainda se mostra como espaço e tempo extremamente útil para o disciplinamento de corpos e de sociedades na medida em que traz para si, a tarefa de educar os sujeitos para os valores requeridos pela sociedade de consumo. São valores escorregadios, apresentados como isentos de ideologia, mas não por isso, menos disciplinadores e instauradores de controle.

## **2 NOS MEANDROS DE UMA CULTURA COMO RECURSO**

Entender a cultura como recurso é colocá-la no mesmo nível de qualquer outro recurso que já se pensou em explorar política e economicamente. Assim, pensar que tudo é cultura e que as culturas precisam ser reconhecidas em suas diferenças, já não é suficiente para se entender o campo de forças que se processa no campo da cultura como recurso, seja como algo economicamente viável (estímulo ao crescimento econômico), seja como fomento à cidadania (melhorias sociais).

Como referido por Yúdice (2004), a cultura é o novo espaço para se pensar novas formas de trabalho e de geração de renda e, também, como possibilidade de altos investimentos por parte de empresas, de bancos, através de seus gestores específicos, que em outras épocas e circunstâncias já se valeram dos espaços da saúde, da energia, dos transportes e da comunicação como instrumento de reprodução rápida e eficaz de seus capitais. É dentro deste contexto que cada vez mais é recorrente o uso do termo capital cultural, assim como em outras épocas, já se falava em capital físico (1960), capital humano (1980) e capital social (1990). Yúdice (2004), inclusive, em relação às várias modificações que o conceito de cultura sofre em função de exigências de resultado, chega a falar de uma “economia cultural”. Segundo este pensador: “As tendências artísticas, como o multiculturalismo, que enfatizam a justiça social



[...] e as iniciativas para promover a utilidade sociopolítica e a econômica foram fundidas numa noção daquilo que eu denomino a 'economia cultural'". (YÚDICE, 2004, p. 34).

É uma nova noção de cultura - gestada no interior de organismos mundiais como o GATT e a OMC, suficientemente fortes para (im)porem as suas leis e as suas compreensões de livre comércio como sendo as mais plausíveis num mundo globalizado - que se veste com esta mesma roupa baseada na privatização do social e/ou da transformação do social em propriedade privada. Assim, os processos de criação cultural, transformados em conteúdo, passam a ser geridos pelos produtores e distribuidores da cultura. Dessa forma, a proletarianização do trabalho que já marcava a "velha economia", continua a marcar a "economia cultural" ao transformar, de um lado, os "criadores" em "provedores de conteúdo" e os "grupos subordinados ou minoritários [...] como trabalhadores de serviços de nível inferior e como provedores de experiências étnicas e outras culturas que 'dão vida'" e, de outro, os distribuidores em "classe profissional gerenciadora" (YÚDICE, 2004, p. 37-39).

Esta transformação da cultura em recurso, como alerta Yúdice (2004), não pode ser compreendida como "mera política" o que implica também que, em caso de pretender problematizá-la, não basta acionar uma resistência e/ou apontar para possíveis agentes que a transformaram em tal. Há que se pensá-la sob a perspectiva da "performatividade":

Uma interpretação performativa da conveniência da cultura focaliza [...] as estratégias implícitas em qualquer invocação da cultura, em qualquer invenção de tradição no tocante a um objetivo ou propósito. É por haver um propósito que se torna possível falar de cultura como recurso. (YÚDICE, 2004, p. 63).

Assim, os investimentos em cultura são feitos na medida em que interessam, seja socialmente, economicamente e/ou politicamente a este ou aquele e como tais, nas suas opções, estão implícitas conveniências atravessadas por favorecimentos, negações, exclusões... Segundo Yúdice (2004, p. 66), a própria conveniência é condicionada pelo contexto e as "recepções diferentes do trabalho cultural estão condicionadas pelas expectativas, que, por sua vez, respondem a distintas estruturas ou campos diferenciados de força performativa".

A força performativa capaz de realizar, legitimar, nomear, reiterar, constituir, diferenciar, ao ser atravessada pelas diferentes compreensões que a cultura assume nas mais diversas sociedades, mobiliza os sujeitos de uma determinada cultura dentro das suas próprias invocações e práticas.

Numa cultura em que estas invocações e práticas de cultura se confundem com a própria força performativa de grupos detentores de poder, torna-se muito difícil organizar resistências ou fomentar protagonismos sem lançar mão destes mesmos artifícios de poder. A dificuldade aumenta quando se leva em conta o avanço da sociedade globalizada que, a partir de políticas neoliberais, transforma as esferas públicas em que a resistência e o protagonismo social poderiam ter suas potencialidades de efetivação.

A partir da política do Estado mínimo, de uma produção econômica e cultural "regrada" pelos "interesses do mercado" definidos pela maior reprodução do capital com o menor tempo e risco possível, não há margem para investimentos, financiamentos e gerenciamentos em desenvolvimento cultural e social que não se some/cole especificamente aos interesses de mercado. Assim, velhas práticas clientelistas que antes pareciam ser mais um privilégio dentro das relações do Estado com a sociedade, passam a ser, agora, redefinidas por OGNs e financiadores do desenvolvimento sociocultural, a partir de



agendas previamente estabelecidas e negociadas na perspectiva de atender seus próprios interesses via “ajuda” aos movimentos que se constituem como reivindicativos, de resistência e de inclusão. Em outras palavras, as agendas dos movimentos sociais e de cidadania, quando buscam investimentos, são submetidas às agendas de ONGs e de financiadores de projetos que estão prontos a atender a interesses destes desde que estejam de acordo com os seus.

Na perspectiva das ONGs, isto pode representar, em diferentes situações, manutenção das estruturas e privilégios sociais, traduzida em assistência social. Já na perspectiva dos financiadores, isto pode representar investimento necessário para fortalecer a manutenção da sociedade de consumo, traduzida em ampliação de novos acessos à mesma. Em ambos os casos o que parece estar em jogo é o enfraquecimento das possibilidades de se estabelecer resistências e/ou protagonismos efetivos que possam romper com a lógica instituída que é constantemente nomeada e reiterada e, dessa forma, legitimada em seus processos de afirmação da preponderância do mercado e da negação de qualquer outra perspectiva que venha ameaçá-lo.

O que se percebe, no entanto, é que apesar dessa tendência, há, também, desde uma perspectiva de compreensão da cultura como “campo de conflito e de pretexto para brigar” (SACRISTAN, in GARCIA; MOREIRA, 2003, p. 46) - o que envolve também espaço de negociação e de luta - novas possibilidades de articulação e de protagonismo social e cultural. Segundo Yúdice (2004, p. 128): “[...] a virada para a sociedade civil no contexto das políticas neoliberais e dos usos das novas tecnologias que possibilitam a globalização facilitou novas estratégias progressistas que concebem o cultural como área dileta de negociação e de lutas”.

Até mesmo as “expectativas de desempenho”, seja por parte dos financiadores, seja por parte dos financiados, são “negociadas” neste espaço cultural. Assim, “a cultura tornou-se um terreno escorregadio em que se procura mudanças” (YÚDICE, 2004, p. 216). Os espaços e as culturas são atravessadas por uma série de lutas, de interdições e de criações e isto requer uma problematização da diferença cultural, no sentido de pensá-la no “que ela é, o que a produz, o que a sustenta e até onde ela vai” (GEERTZ, 2001, p. 97).

No campo da cultura como recurso, a diferença, por si só, não é suficiente para ser pensada como recurso. Ela necessita ser aproximada para favorecer o reconhecimento e distanciada como especificação do diferente, da distinção como recurso. Ou seja, a diferença se institui e se difere porque também próxima de modelos (normas) e, em sua especificidade, questiona o modelo e irrompe como diferença que pode ser pensada, inclusive, como possibilidade de recurso a ser gerenciado. Irromper como diferença é assumir as recombinações e as articulações possíveis que são engendradas nos campos de força presentes na sociedade de consumo. E, segundo Yúdice (2004, p. 295): “[...] a próspera sociedade (consumista) se projeta como uma sociedade na qual a diferença funciona como o motor de comercialização. [...] Mesmo no âmbito da provisão social, também é a diferença que guia as concepções e práticas da “cidadania cultural””.

A pergunta que cabe fazer aqui é: o que significa, em termos de cidadania cultural, pensar que as demandas por inclusão e por participação possam ser articuladas e resolvidas na perspectiva do mercado que, ao transformá-las em serviços, procura comercializá-las com base nas demandas da sociedade de consumo? Neste tipo de concepção e a partir da definição de cultura do GATT e da OMC como formas de



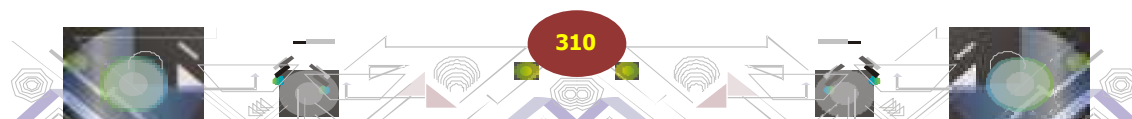
propriedade "intelectual" - que têm valor de mercado e estão sujeitas às mesmas condições comerciais como qualquer outra mercadoria - e que esta "propriedade 'intelectual' é protegida à medida em que ela pertença a indivíduos (incluídas as corporações), e se evita qualquer reconhecimento dos direitos coletivos, especialmente a cultura que geram as comunidades e outras formas de invenção 'intelectual'" (YÚDICE, 2004, p. 297), pode-se também perguntar: que espaço tem a "cidadania coletiva" como esfera de organização de resistências e/ou protagonismos?

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: PASSAGEM PARA REPENSAR UMA PRÁTICA**

A busca de uma resposta às perguntas anteriores remete pensar no papel que a escola tem como espaço de aprendizagem e criação e difusão cultural. Assim, buscar uma compreensão maior em torno dos conceitos de cultura e de tecnologia, duas perspectivas de forte alcance quanto às possibilidades de acesso ao mundo globalizado, mostra-se uma tendência a ser perseguida quando se pensa em formas de protagonismo sociocultural-produtivo por parte da cidadania coletiva. Nesses termos, no plano da cultura, seja pensando-a como recurso (produção, gestão, circulação, gerenciamento), seja pensando-a como mediação e produção do humano, a mesma, nos espaços educativos formais já não poderá ser mais fomentada para modificar a cultura do jovem, mas de usar (os recursos da) a cultura para atrair os jovens a um novo campo de intervenção, investigação e de criação. Em outras palavras, isto significa viabilizar a produção cultural, a criatividade, sua circulação e gestão, "para ter uma série de resultados: auto-estima, emprego, fim do racismo" (YÚDICE, 2005, p. 5). Dentro disso, o desafio que se apresenta atualmente ao professor e à professora é permitir-se (re)imaginar e (re)construir o mundo da escola de uma forma inteiramente nova, capaz de pensar e entender a cultura com as diferentes implicações que a mesma pode assumir e demandar. Pensar o âmbito das técnicas não apenas quanto ao seu uso particular em relação a esta ou aquela necessidade, "mas do conceito dela nas relações sociais entre os homens, aquilo que, em sentido mais geral, constitui o que se tem chamado tecnologia" (PINTO, 2005, p. 217).

A compreensão de cultura e de tecnologia, como apontado na presente discussão, imprime às práticas docentes, novas problematizações e novos processos inventivos do pensar/fazer docente. Implica percorrer/abrir trilhas, isto é, abrir-se ao novo, correr riscos e apropriar-se dos diferentes elementos presentes (em disputa) na cultura como recurso e, também, das zonas de atrito, desafios e limites dessa compreensão e fazer cultural.

Talvez, um dos maiores desafios nesse sentido, encontra-se na necessidade de se provocar rupturas nas práticas docentes, visto que as mesmas, em diferentes situações, tendem a ser naturalizadas, dificultando os seus processos de resignificação. E, junto ao fomento das possibilidades de ruptura nas práticas pedagógicas, encontra-se a necessidade de pensar e organizar a escola como um espaço que contemple as diferenças culturais do grupo social que vem à mesma, o que passa pelo reconhecimento da existência do grupo de alunos como sujeitos de uma cultura que lhes é própria.



## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação: um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ulbra, 2005. p. 107-119.
- DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2000.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GALLO, Sívio. Deleuze & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 208-243.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 6, n. 33, p. 5-17, mai./jun. 2000.
- PINTO, Álvaro Vieira. O conceito de Tecnologia. V. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- RAGO, Margareth. Rir das origens. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ulbra, 2005. p. 39-53.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e afunção da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, A. Flávio B. (orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41-80.
- YÚDICE, George. *A conveniência da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Economia auto-sustentável*. (Entrevista a Heloisa Buarque de Holanda, 17/08/2005). Disponível em:  
<<http://portalliteral.terra.com.br/Literal/calandra.nsf/0/32E954D22E891A5032570580006DDC4B?OpenDocument&pub=T&proj=Literal&sec=Dialogos>> Acesso em: 31/03/2007.



## **A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA GRADE CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ALTERNATIVA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS VOLTADOS AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

Raimundo Nonato de Souza Bouth – UAA-Py - nonatobouth@hotmail.com

### **Resumo**

O presente trabalho tem como objetivo uma proposta de entendimento dos problemas e das características do ensino transversal da educação ambiental como alternativa ao desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, analisar as metodologias aplicadas pelos docentes para então elaborar projetos ambientais. Sendo, assim, buscar-se analisar os modelos de inserção curricular da educação ambiental no ensino fundamental, pautando-se nas diferenças dos currículos tradicionais com os ambientais sempre num eixo transversal. Acredita-se que se os problemas ambientais cada vez mais aumentam no espaço mundial pode-se generalizar que há a falta de conhecimentos de metodologias didáticas em consonância com educação ambiental e a presença incipiente de livros organizados, sistematizados e publicados de base construtivista e ambiental, ao nível do ensino fundamental e que perceba as características locais.

**Palavras-Chave:** Transversalidade da Educação Ambiental; Formação de Cidadãos; Desenvolvimento Sustentável.

### **ABSTRACT**

The present work aims as an objective a proposal for understanding the problems and characteristics of the curricular theme of environmental education as an alternative to sustainable development. In this context, examining the methodologies used by teachers to then develop environmental projects. Being thus seek to analyze the models of curriculum integration of environmental education in elementary school, was based on the differences in traditional curricula with environmental always a transverse axis. It is believed that environmental problems are increasingly global increase in space can be generalized that there is a lack of knowledge of teaching methodologies in line with environmental education and the presence of incipient books organized, systematized and published the basic constructivist environment, the level of elementary school and realize that the local characteristics.

**Keywords:** Transversality of Environmental Education; Training for Citizens; Sustainable Development.

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem como objetivo uma proposta para se buscar entender os problemas e as características da disciplina educação ambiental como alternativa ao desenvolvimento sustentável, a fim de analisar as metodologias aplicadas para então elaborar projetos ambientais. Sendo, assim, buscar-se analisar os modelos de inserção curricular da educação ambiental no ensino fundamental, pautando-se nas diferenças dos currículos tradicionais com os ambientais sempre num eixo transversal.





Além disso, devido à falta de compromisso social, a uma carga horária “hipertrofiada” e a desvalorização dos profissionais - ocasionada por baixos salários, pela ausência de formações continuadas e por falta de boas qualidades de trabalho, marcada pela ausência de recursos didáticos e materiais – percebe-se que os formadores de opiniões, os professores, não buscam pesquisar novas metodologias que dê maior significação ao aprendizado dos alunos via um trabalho diversificado que atenda aos anseios dos alunos na sala de aula como é o caso do construtivismo que visa a uma educação pautada num processo totalizador que se constrói e se reconstrói historicamente a partir das contradições sociais internas dos homens em sociedade em seus diferentes contextos e momentos históricos determinados.

Para explicar a origem da crise ambiental é preciso fazer uma análise a partir de uma perspectiva global na qual se considere a biosfera como uma unidade. Os modelos de desenvolvimento prevaletentes no mundo nos últimos tempos têm atuado como se o planeta fosse uma fonte variada e inesgotável de recursos e não um complexo conjunto de sistemas em interação, do qual o ser humano é apenas um de seus elos.

Os modelos de organização social baseados no crescimento econômico e no progresso tecnológico têm tido como meta aumentar a capacidade produtiva, mas não têm dado a devida importância à dimensão ambiental no planejamento do desenvolvimento. Isso tem provocado a exploração exagerada dos recursos naturais e a distribuição desigual dos benefícios entre a população, tanto no interior de cada país como entre as nações do mundo.

O nível de consumo atual vai contra a base dos recursos ambientais, aumenta as desigualdades sociais e está acelerando a dinâmica da inter-relação consumo-pobreza-desigualdade-meio ambiente. Diante de todo o exposto, é de grande importância estar atento para essas questões, pois os recursos são esgotáveis, logo se precisa fazer algo, nesse caso inserir na educação formal a disciplina educação ambiental a fim de despertar uma consciência ambiental para então garantir o desenvolvimento sustentável.

## **ENTENDENDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

O conceito de Educação Ambiental tem interpretações distintas, considerando a realidade de cada contexto.

A definição oficial de educação ambiental, do Ministério do Meio Ambiente:

Educação ambiental é um processo permanente, no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornam aptos a agir – individual e coletivamente – e resolver problemas ambientais presentes e futuros (RIZZO, 2005, p. 2).

Para a UNESCO a educação ambiental é um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e “adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação de agir, individualmente ou coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros” (UNESCO, 1987).

A Educação Ambiental também pode ser entendida como “um processo que tem como objetivo a formação de cidadãos, cujos conhecimentos acerca do ambiente biofísico e seus problemas associados,



possam alertá-los e habilitá-los a resolver seus problemas” (STAPP et alii (1969) apud RIBEIRO, 1997, p. 5).

No entanto, as palavras de Ab’Saber (1993) asseveram que a “Educação Ambiental é um processo que envolve um vigoroso esforço de recuperação de realidades e que garante um compromisso com o futuro”. E ainda acrescenta que é “uma ação destinada a reformular comportamentos humanos e recriar valores perdidos ou jamais alcançados. Trata-se de um novo ideário comportamental, tanto no âmbito individual quanto coletivo” (AB’SABER, 1993, p. 15).

Ainda nesse mesmo contexto. Porém nas palavras de Gonçalves (1999) a Educação Ambiental é:

O processo de reconhecer valores e aclarar conceitos para criar habilidades e atitudes necessárias que sirvam para compreender e apreciar a relação mútua entre o homem, sua cultura e seu meio circundante biofísico. A educação ambiental também incluiu a prática de tomar decisões e autoformular um código de comportamento com relação às questões que concernem à qualidade ambiental (GONÇALVES, 1990 apud RIBEIRO, 1997, p. 6).

Dessa forma para se definir Educação Ambiental é necessário termos a noção ampla e exata das problemáticas que envolvem o estilo de vida do homem, sua cultura, ética e conceituação de cidadania.

#### **PRINCIPIOS GERAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA E A INTERDISCIPLINARIEDADE**

- Sensibilização: processo de alerta, é o primeiro passo para alcançar o pensamento sistêmico.
- Compreensão: conhecimento dos componentes e dos mecanismos que regem os sistemas naturais.
- Responsabilidade: reconhecimento do ser humano como principal protagonista;
- Competência: capacidade de avaliar e agir efetivamente no sistema;
- Cidadania: participar ativamente e resgatar direitos e promover uma nova ética capaz de conciliar o ambiente e a sociedade.

Ainda segundo a Associação de Proteção ao Meio Ambiente de Cianorte (Apromac), se existe inúmeros problemas que dizem respeito ao ambiente, isto se devem em parte ao fato das pessoas não serem sensibilizadas para a compreensão do frágil equilíbrio da biosfera e dos problemas da gestão dos recursos naturais. Elas não estão e não foram preparadas para delimitar e resolver de um modo eficaz os problemas concretos do seu ambiente imediato, isto porque, a educação para o ambiente como abordagem didática ou pedagógica, apenas aparece nos anos 80.

A escola é fundamental para a formação social do homem e atualmente é importantíssimo que a escola promova informações ambientais que geram maior conhecimento as gerações futuras.

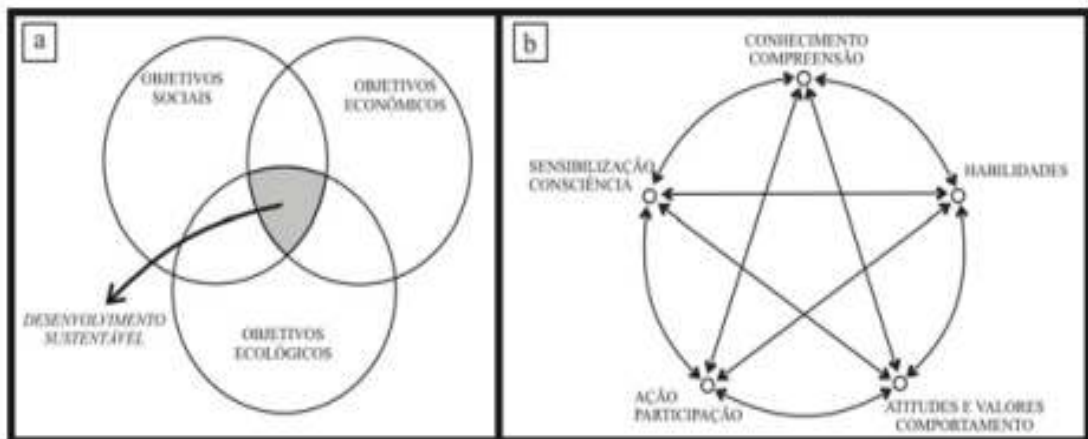
As palavras de Santos (2006) asseveram que “a escola é o espaço social e o local onde o aluno dará seqüência ao seu processo de socialização”. O autor ainda afirma que:

Na escola se faz se diz e se valoriza representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis (SANTOS, 2006, p. 4).



Dessa forma ao considerarmos a importância do tema em relação a Educação Ambiental e a visão integradora de mundo, no tempo e no espaço, a escola deverá oferecer mecanismos concretos para que o aluno entenda os fenômenos naturais, as ações antrópicas e sua consequência para si mesmo e para o sociedade como um todo. Então, "é fundamental que cada aluno desenvolva as suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a construção de uma sociedade socialmente justa, em um ambiente saudável" (CASSOL, 2009, p. 1).

Assim, os conteúdos ambientais povoando o currículo teórico de todas as disciplinas e se contextualizados com o cotidiano da comunidade, a instituição educacional ajudará o alunado a perceber a correlação dos fatos e a ter uma visão holística, ou seja, integral do mundo em que vive. Nesse contexto para Dias (1994) a inter relação homem-natureza é expressa em várias dimensões (Figura 1a) e ao mesmo tempo, para Cooper (1993) "os objetivos da Educação Ambiental fazem parte de um sistema holístico (integral, total) onde não existe o início e o fim, onde todos participam e têm sucesso" (Figura 1b) (COOPER, 1993 e DIAS, 1994 apud RIBEIRO & PROFETA, 2004, p. 129). Essas relações podem ser demonstradas através de um diagrama de Venn<sup>1</sup>.



**Figuras 1a e 1b. Diagrama de Venn evidenciando o espaço multidimensional gerando Sustentabilidade (a) e diagrama representativo do sistema holístico da Educação Ambiental (b) (COOPER, 1993, DIAS, 1994 apud RIBEIRO & PROFETA, 2004, p. 129).**

Para que a inter relação seja atingida com êxito, a Educação Ambiental deve ser abordada de forma sistemática e transversal, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, assegurando a presença efetiva do contexto ambiental de forma interdisciplinar nos currículos de todas as disciplinas e das atividades escolares, sejam as instituições educacionais públicas ou privadas.

As palavras de Adams (2006) asseveram que:

A interdisciplinaridade significa uma prática que rompe com barreiras disciplinares, onde cada disciplina possa apontar suas contribuições sobre um determinado assunto que seja trabalhado em todas as disciplinas, a ponto de possibilitar uma visão globalizante sobre o que estiver sendo trabalhado e estudado, possibilitando uma aprendizagem significativa e abrangente. (ADAMS, 2006, pp. 1 e 2).

<sup>1</sup> Através de diagramas demonstram-se relações entre conjuntos

De forma simultânea ao analisarmos as propostas da UNESCO expostas na Conferência de Tbilisi<sup>2</sup> em 1977 entende-se que educação ambiental é o resultado de uma orientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas que facilitam a percepção integrada do meio ambiente, tornando possível uma ação mais racional e capaz de responder às necessidades sociais através da análise dos problemas numa perspectiva interdisciplinar e globalizada.

A interdisciplinaridade também é explicada por Norgaard (1998) através da seguinte metáfora:

Nela ele simboliza a orquestra para explicar a importância da interdisciplinaridade. Se todos os pesquisadores envolvidos numa pesquisa possuísem os mesmos entendimentos sobre um determinado conhecimento, estaríamos tocando um só instrumento e alcançando as mesmas notas musicais. Mas possuir conhecimentos complementares ou divergentes seria comparável a uma orquestra, onde tocar juntos requer uma partitura mais elaborada e uma competência mais considerável. Ainda que numa orquestra os músicos não possam escolher as partituras que tocam juntos ou eleger o regente, o som da improvisação orquestral pode representar uma revolução, onde a dissonância pode ser compreendida como parte da transição da modernidade, e onde os conhecimentos se complementam para a interpretação conjunta de uma realidade (NORGAARD, 1998 apud VIEIRA, 2008, p. 1).

Entende-se, assim, que a Educação Ambiental proposta como um tema transversal deve ser vista como o âmbito que a educação atual deve moldar seus ensinamentos.

## OBJETIVOS

**GERAL:** buscar entender os problemas e as características da Educação Ambiental como alternativa transversal para a formação de cidadãos voltados ao desenvolvimento sustentável.

### ESPECÍFICOS:

- Analisar os modelos de inserção curricular da educação ambiental em escolas de nível fundamental.
- Analisar as diferenças dos currículos tradicionais com os ambientais.
- Analisar as alternativas de inserção da educação ambiental como forma de desenvolvimento sustentável.

## METODOLOGIA

Considerando Silva (2001), ao percebermos o social como um mundo de significados passíveis de investigação, articular-se-á, procedimentalmente, a pesquisa dentro de uma abordagem qualiquantitativa cuja linguagem dos atores sociais e suas práticas são suas matérias primas contrapondo-se, assim, a objetividade dos dados.

Ainda considerando Silva (2001), as investigações, em um primeiro momento, do ponto de vista de seus objetivos, será composta por pesquisas exploratórias e de acordo com os procedimentos técnicos,

<sup>2</sup> Recomendação nº 1 da Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental organizada pela UNESCO em 1977.



será em forma de levantamentos bibliográficos para dar maior subsídio teórico para se efetivar as pesquisas em campo. Outras técnicas a serem utilizadas serão a observação-participante e a realização de entrevistas semi-estruturadas com os professores da educação formal atuantes no ensino fundamental e demais atores educacionais caso necessário com o intuito de identificar que fatores vêm contribuindo para a dificuldade dos alunos em potencializar suas "consciências ambientais".

Além disso, será aplicado questionário a fim de se fazer um paralelo entre os dados coletados nas entrevistas e os adquiridos por esse outro instrumento de pesquisa a fim de se fazer as generalizações convenientes à problemática da pesquisa.

Através de suas experiências interativas o sujeito (re) constrói um saber. É assim que surge o senso comum pelo qual o indivíduo comunica-se, estabelecendo divergências e similitudes com os demais. A necessidade de se presenciar o dia a dia escolar dos professores, que trabalham diretamente com a teoria construtivista frente problemática ambiental, adotar-se-á o diário como mecanismo de registro, a fim de analisar e entender os diversos pontos de vista destes profissionais, mediante o enfoque crítico e dialético. Os estudos serão desenvolvidos no Centro de Estudos Impacto, como proposta pedagógica a fundamentação do trabalho pedagógico com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Serão informantes do estudo, uma percentagem de 40% dos alunos do ensino fundamental, todos os professores do ensino fundamental, o corpo técnico e caso necessário os demais profissionais ligados à escola.

A coleta de dados será dividida em duas etapas, o que facilitará o entendimento e a organização dos dados coletados. Cada etapa terá uma dinâmica diferente, porém todos participaram das etapas, as quais dispostas da seguinte forma:

1. Etapa: realizar-se-á entrevistas com os educadores, os alunos e corpo técnico, o que me dará condições de analisar seus sentimentos e atitudes diante do estudo em questão. Utilizar-se-á como recurso: gravador e cadernos de registro.
2. Etapa: nesta última etapa, realizar-se-á a observação - participante, a fim de se verificar a autenticidade do que foi dito e complementar o conhecimento a respeito do estudo em questão.

## REFERÊNCIAS

AB'SABER, A. A Universidade brasileira na (re)construção da Educação ambiental. Educação brasileira, Brasília, v.15, n.31, p.107-15, jul./dez. 1993.

ADAMS, B. G. Educação Ambiental e interdisciplinaridade no contexto educacional: algumas considerações. Rev. Educ. Ambient. em Ação. Vol. 6, nº 19, p. 1-3, 2006.

CASSOL, A. D. C. Riacho Monjolinho: Uma aventura pedagógica. 10º ENPEG. Porto Alegre. 2009.

RIBEIRO, A. S. Uma abordagem da educação ambiental em busca da metodologia interdisciplinar. Departamento de Biologia. UFS. 1997.

RIBEIRO, M. S. L.; PROFETA, A.C. Programas de Educação Ambiental no ensino infantil em Palmeira de Goiás: Novos paradigmas para uma sociedade responsável. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient, Vol. 13, p. 125-139, 2004.

RIZZO, Juan Ferrari. Educação Ambiental ou Educação Ambiental. [artigo científico]. 2005. Disponível em: <http://www3.mg.senac.br/NR/.pdf>. Acessado em 20.mar. 2010.



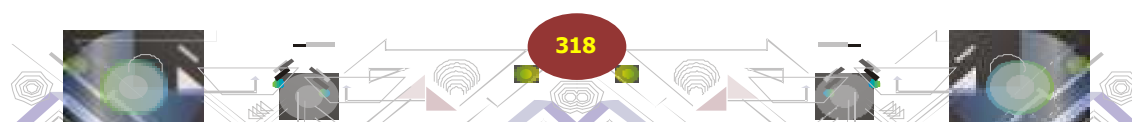
SANTOS, G. W. Modificando a escola através da Educação Ambiental: construindo a agenda 21 escolar. EEB Dom Pio de Freitas. 2006.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4ª ed., rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005.

UNESCO,1987 (in: [www.apoema.com.br/definicoes.htm](http://www.apoema.com.br/definicoes.htm)), acessado em 17/07/2008.

VIEIRA, S. R. A Educação Ambiental e o currículo escolar. Ver. Espaço Acadêmico. Vol. 5, nº 83, p. 2-4, 2008).

<http://www.apromac.org.br/ea005.htm>. acessado em 20/04/2010.



## **JOGOS DE LINGUAGEM DO CAMPO: A TAMINA COMO UNIDADE DE MEDIDA.**

Sabrina Silveira de Oliveira<sup>1</sup> - UNISINOS - [binaoliveira10@hotmail.com](mailto:binaoliveira10@hotmail.com)

### **Resumo**

O presente trabalho busca descrever e analisar os saberes matemáticos presentes nas práticas dos pequenos agricultores do município de Santo Antônio da Patrulha, situado no estado do Rio Grande do Sul, na obtenção do crédito rural. A intenção da investigação foi verificar as estratégias de cálculo e os modos de operar com conhecimentos matemáticos na decisão do empréstimo agrícola feita pelos agricultores. O material empírico que é aqui discutido foi constituído por entrevistas semi-estruturadas realizadas com trabalhadores rurais amparados pelo Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF. A pesquisa de cunho qualitativo e de inspirações etnográficas teve como suporte teórico a Etnomatemática em suas vinculações com as ideias desenvolvidas por Ludwig Wittgenstein na obra Investigações Filosóficas. Além desse filósofo utilizei como ferramenta para análise do material empírico a obra de Michel Foucault. Inspirada nas reflexões produzidas a partir dessas interlocuções procurei evidenciar neste estudo os jogos de linguagem efetivados pelos agricultores na medição do terreno a ser cultivado e suas relações com os jogos de linguagem presente na matemática escolar. Como resultados preliminares, identifiquei a utilização, por parte dos agricultores, de uma unidade de área de medida diferenciada: A TAMINA. Além disso, analisei as etapas para obtenção do crédito agrícola e os cuidados que os pequenos agricultores observavam para tirar melhor proveito do benefício e, dessa forma, garantir a sua sobrevivência.

**Palavras-chave:** Educação matemática, agricultores, Etnomatemática

### **INTRODUÇÃO**

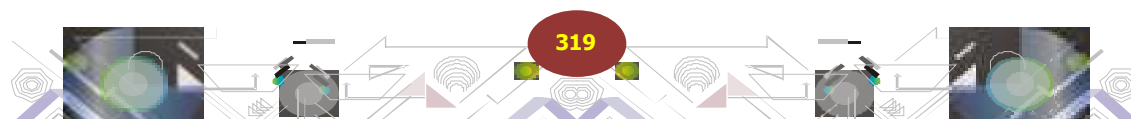
*“Entre quem dá e quem recebe, entre quem fala e quem escuta, há uma eternidade sem consolo.” (JUARROZ apud LARROSA, 2004, p.15)*

Este texto tem por objetivo analisar, a partir de uma releitura, excertos de entrevistas que foram produzidas no ano de 2006, quando realizei a parte empírica de uma investigação intitulada: Saberes matemáticos produzidos por pequenos agricultores na obtenção de crédito rural: um estudo de inspiração etnomatemática<sup>2</sup>. A pesquisa, de cunho qualitativo e com inspirações advindas da etnografia envolveu um grupo de agricultores que estavam vinculados ao PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar).

Ao debruçar novamente sobre os excertos que foram produzidos naquela época, identifiquei a multiplicidade de sentidos que são disponibilizados por tais materiais, ou seja, experimentei a “eternidade sem consolo” que se dá “entre quem fala e quem escuta” de que adverte Juarroz. E é justamente esta eternidade que se abre que me permite atribuir novos significados ao que foi produzido anteriormente.

<sup>1</sup> Mestranda do primeiro semestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS/RS

<sup>2</sup> A primeira versão desse trabalho foi apresentada no III Congresso brasileiro de Etnomatemática ocorrido no ano de 2008 em Niterói, Rio de Janeiro.



Desta forma, este trabalho emerge a partir de um novo olhar sobre algumas entrevistas que realizei durante a investigação. Os fios teóricos que me possibilitam esta nova intenção são provenientes das teorizações de Wittgenstein, mais especificamente, aquelas produzidas em sua obra intitulada *Investigações Filosóficas*<sup>3</sup> e de Michel Foucault.

De forma específica, a investigação foi realizada com trabalhadores rurais do município de Santo Antônio da Patrulha, situado no litoral norte do estado do Rio Grande do Sul. Região extremamente rica no que se refere aos bens naturais, Santo Antônio da Patrulha é um dos quatro primeiros municípios do Rio Grande do Sul e possui forte influência das colonizações: Açoriana, Italiana, Alemã e Polonesa. Atualmente conta com uma área territorial de 1.069 Km<sup>2</sup> e está distante 76 km da capital do estado, Porto Alegre.

Santo Antônio da Patrulha, conhecida com a “terra da cachaça do sonho e da rapadura” solidificou uma agricultura forte para a subsistência, sendo a produção de cana-de-açúcar e seus derivados, como a aguardente – fabricada de forma artesanal nos rústicos alambiques, existentes até hoje - o que impulsionou a economia do povoado. Foi neste local que busquei desenvolver a pesquisa que apresentamos neste trabalho. Estive interessadas em evidenciar os jogos de linguagem que consegui identificar, por suas semelhanças de família, com a matemática acadêmica, no momento em que os agricultores amparados pelo Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF decidem se farão uso do empréstimo agrícola. Tais decisões fazem parte do cotidiano dos habitantes de tal região, quando escutei os debates acalorados dos trabalhadores rurais inferindo sobre os supostos “benefícios” ou “perigos” de tal empreendimento. Nestes debates ouvia os trabalhadores relatarem sobre as dificuldades que encontravam para a obtenção do crédito rural, com também para participarem do programa e assim poderem gerar renda e não ter prejuízos com o plantio. Isso ficou evidenciado nos depoimentos:

Tem que rezar pra dar um bom ano, pois se inventa chover muito, bá, daí a gente pode perder tudo os aipim, mas se perder não interessa tem que paga igual, né?

Pra consegui o empréstimo tem que fazer tudo certinho, né? Mas até que venha o dinheiro (...) porque às vezes demora né? Então o que sobra pra nós é esperar eles [o sindicato] nos avisar.

Pra participar [do programa] não dá pra ser sozinho, tem que participar de um grupo ou pode ser de dois, e aí tem que confiar no amigo, porque se ele não paga, eu tenho que paga a minha parte e a dele também.

3 A obra de Wittgenstein apresenta duas filosofias radicalmente diferentes. A primeira está representada em sua obra *Tractatus Lógico-Philosophicus* (1921), na qual o autor procura, segundo Condé (1998, p. 42), “traçar um limite para o pensar, ou melhor, para a expressão dos pensamentos, pois, como esclarece, ainda no prefácio, este limite é possível de ser traçado na linguagem [...]”. Wittgenstein examina, através dos seguintes questionamentos, a essência da linguagem: “O que é a linguagem? Qual sua essência, função e estrutura?” (1998, p. 49). A segunda filosofia wittgensteiniana encontra-se principalmente desenvolvida na obra *Investigações Filosóficas* (2004). Neste estudo, o autor muda radicalmente suas concepções sobre a linguagem. “Não devemos perguntar o que é a linguagem, mas de que modo ela funciona. Não nos cabe buscar uma suposta essência oculta na linguagem, mas tão somente compreender os diversos usos da linguagem” (1998, p. 86). Muitas têm sido as formas de referir-se à segunda perspectiva adotada por Wittgenstein sobre a linguagem, faço uso da expressão “último Wittgenstein”, assim como Geertz (2001, p. 9), para referir-me à concepção adotada pelo filósofo na obra *Investigações Filosóficas*.





Assim, tal programa foi criado pelo Governo Federal em 1995, para atender, de forma diferenciada, o pequeno produtor rural mediante apoio financeiro para o desenvolvimento de suas atividades. Assim, seu objetivo estaria vinculado ao fortalecimento e a valorização do agricultor familiar, visado integrá-los a cadeia de agricultores, proporcionar-lhes aumento de renda e agregação de valor ao produto e à propriedade, mediante sua profissionalização e modernização do sistema produtivo.

Dada a intenção governamental, é possível perceber o quanto a agricultura familiar apresenta-se como alternativa para o desenvolvimento brasileiro, gerando renda, alimentos e o desenvolvimento da área rural. É neste cenário que percebi que os agricultores desenvolviam estratégias próprias de sobrevivência e de produção, visto que tinham de responder a constantes desafios. Meu interesse estava exatamente na análise de tais estratégias.

### ENGENDRANDO A PESQUISA

A pesquisa de cunho qualitativo e com inspirações advindas da etnografia fez uso de técnicas tais como: observações diretas, entrevistas semi-estruturadas, diário de campo, gravador e fotos. A investigação contou com o depoimento de três agricultores. O agricultor Elmo Dias Amaral de Oliveira, um senhor de 59 anos plantador de aipim, cana de açúcar e amendoim, o senhor Renato Silveira Cônsul de 39 anos e sua esposa Maria Nair Portal Cônsul, de 33 anos que se dedicam há aproximadamente 12 anos a agricultura.

Elaborei para as entrevistas um roteiro. No entanto, à medida que conversávamos acrescentava outros questionamentos resultantes das dúvidas que iam surgindo no decorrer das entrevistas. Desta forma, refleti sobre o quanto, mesmo próxima desta realidade, desconhecia a riqueza de seus detalhes.

Os fios teóricos que possibilitaram analisar os resultados que fui encontrando ao longo da parte empírica da pesquisa são provenientes das teorizações de Ludwig Wittgenstein da obra *Investigações Filosóficas* (2004) e de Michel Foucault.

As teorizações propostas por Wittgenstein têm contribuído, de forma ímpar, para problematizar o caráter universal pretendido pela matemática acadêmica e, em efeito, alicerçar as afirmações a respeito da existência de diversos jogos de linguagem que guardam maior ou menor semelhança de família com a matemática acadêmica. A fecundidade de tal problematização torna-se possível pelo entendimento de linguagem apresentado na filosofia wittgensteiniana. De acordo com Mauro Lúcio Condé, um dos intérpretes das obras deste filósofo, para Wittgenstein:

[...] não existe a **linguagem**, mas simplesmente **linguagens**, isto é, uma variedade imensa de **usos**, uma pluralidade de funções ou papéis que poderíamos compreender como **jogos de linguagem**. Entretanto, como também não há uma função única ou privilegiada que possa determinar algum tipo de essência da linguagem, não há também algo que possa ser a essência dos **jogos de linguagem**. (CONDÉ, 1998, p. 86, grifos do autor).

Ao afirmar a inexistência de uma essência da linguagem, uma fundamentação última, Wittgenstein passa a inferir que nenhuma linguagem pode pretender-se universal. A concepção que aponta para a existência de "uma" linguagem é substituída pelo entendimento de que existem diversos jogos de



linguagem. Estes, por sua vez, apresentam gramáticas específicas, lógicas particulares que são frutos do contexto onde estão inseridas. Desta forma, a obra de Wittgenstein, "*destitui uma racionalidade universal e necessária, para pôr em seu lugar uma racionalidade particular que emerge da gramática e dos múltiplos jogos de linguagem em uma forma de vida.*" (CONDÉ, 2004, p. 40). Com efeito, tal entendimento fornece a possibilidade de questionar a pretensão de universalidade da linguagem da Matemática acadêmica, pois (...) *a linguagem passa a ser considerada um caleidoscópio de situações de uso das palavras em que o contexto pragmático não pode mais ser eliminado.* (MORENO, 1995, p. 15).

Dito de outra maneira, para este filósofo, existem múltiplos jogos de linguagem, e estes estão articulados com as possibilidades de seu uso, nas especificidades de uma forma de vida. Como existem diferentes formas de vida com diferentes jogos de linguagem é possível inferir a existência de diferentes gramáticas que possibilitam a construção de diferentes racionalidades. Tal condição implica na inviabilidade de uma linguagem universal, ideal que conduziria "a" racionalidade por excelência. De forma contrária, todos os jogos de linguagem possuem perfeição desde que façam sentido dentro de uma determinada forma de vida.

Foi a partir destes entendimentos que lancei um olhar para o material de pesquisa produzido. Pretendia analisar e refletir sobre os diferentes jogos de linguagem que estiveram presentes quando realizei a parte empírica da pesquisa e, construir, desta forma, a possibilidade de tecer novos fios para a análise, que não se pretendem melhores ou piores, mas simplesmente outros...

Verifiquei primeiramente as etapas para obtenção do crédito agrícola e os cuidados que os pequenos agricultores observavam para tirar melhor proveito do benefício e dessa forma garantir a sua sobrevivência.

Para calcular o valor do empréstimo referente à área destinada ao plantio os entrevistados punham em ação algumas estratégias. Segundo o depoimento do senhor Renato:

Quando a gente vai ao sindicato, têm que levar a escritura de nossas terras, daí eles [o sindicato] faz os cálculos e nos dão o valor do empréstimo. Aqui no contrato diz 0,78 ha [hectares] de terras pra plantá o aipim, então me deram R\$509,70.

Percebi então, que o cálculo do valor estipulado para o crédito ficava sob responsabilidade do Sindicato Rural e da Emater do município. Isto evidenciava, a fragilidade a que estavam expostos muitos dos agricultores, pois estes dependiam dos cálculos efetuados pelo "*peçoal do sindicato*". No entanto, estava interessada em compreender o que eles entendiam por cálculo da área destinada ao plantio. Após uma "provocação" Seu Elmo foi me explicando:

Em  $1.000\text{m}^2$  cabe 2 taminas e mais um pouquinho, ah! a tamina é 20 braças [medida do meio rural] por 10 braças e a braça tem 2 m e 22 cm, [calculando a área a tamina mede  $444\text{m}^2$ ] então em  $10.000\text{m}^2$  que é igual a 1 ha cabe umas 22 taminas.



É possível inferir que a unidade de medida Tamina que encontrei sendo praticada pelos agricultores entrevistados está inserida na perspectiva de que:

Tanto a matemática quanto a lógica constroem um espaço de verdades necessárias sobre o que é possível na comunicação entre os homens. Elas proporcionam os parâmetros de medida e portanto são anteriores a qualquer classe de correspondência entre o que se diz e a realidade (RIVERA, 1996, p.140)

De acordo com Rivera a utilização de um sistema de medida está ancorado em regras normativas que implicam uma determinada conduta por aqueles que a aceitam. Desde essa perspectiva não caberia perguntar de antemão se tais unidades de medida são verdadeiras ou falsas porque essas é que vão determinar uma maneira de ver e lidar com o mundo, ou seja, essas imprimem "a estrutura formal" que permitirá posteriormente decidir sua validade ou não. Os parâmetros para essa decisão estariam segundo a autora, alicerçados, na resposta à seguinte questão: essa "responde aos fins práticos para o qual foi criada?" (RIVERA, 1996, p. 141). A partir dessa resposta é que uma determinada forma de vida poderia justificar a utilização de um determinado sistema de medida, como a Tamina, por exemplo. Assim, segue a autora: "Ao imaginarmos sistemas alternativos não entramos em contradição com verdade alguma, já que nenhuma verdade preexiste a inferência lógica, senão que é essa atividade de inferência a que permite estabelecer toda a verdade". (Ibidem, p. 141)

Foi no sentido de perceber as inferências que eram realizadas é que os questionei sobre os modos que utilizavam para calcular seus lucros, tendo essa unidade medida como padrão. Segundo um dos entrevistados: em uma tamina "dá para colher 2.000 kg de aipim, sendo que a área destinada ao plantio cabe 17,5 taminas, então pode-se dizer que vamos colher 35.000 kg de aipim, pois  $2.000 \times 17,5 = 35.000$  kg. Em seguida ele complementou sua explicação com a seguinte relação: *Pra vê se dá lucro é só multiplicar: este ano vai dá uns 2.000kg de aipim, eu sei que o quilo custa R\$ 0,50 (centavos), se fosse 200 kg x R\$ 0,50 = R\$ 100,00, então 2.000 kg é R\$1.000.*

Assim, a partir das explicações é possível inferir que as seguintes relações foram estabelecidas: uma tamina corresponde uma área de 20 x 10 braças. Cada braça corresponde a 2,22 metros, então uma tamina tem 200 braças, ou seja, 444 m<sup>2</sup> Um hectare mede 10.000 m<sup>2</sup>, como uma tamina mede 444 m<sup>2</sup>, cabem 22,5 taminas em hectare, pois  $10.000 : 444 = 22,5$ .

Se referindo ao lucro obtido com a agricultura constatei que sendo um hectare com 22,5 taminas, então pode-se dizer que dá para colher 2.000kg em cada tamina e  $2.000 \times 22,5$  taminas = 45.000kg. Como a área utilizada por um dos agricultores corresponde a 17,5 taminas, a colheita será de 35.000kg, então  $35.000\text{kg} \times \text{R\$ } 0,50 = 17.500$  reais que será o lucro bruto do agricultor<sup>4</sup>.

No entanto, a gramática presente nos jogos de linguagem de uma forma de vida não se constitui em um sistema hermético. Esta não é própria ou exclusiva de uma dada forma de vida. Inversamente, a gramática constitui-se em um sistema aberto, flexível e dinâmico. Tal característica permite que ocorram, em uma linguagem wittgensteiniana, semelhanças de família entre diferentes jogos de linguagem. Dito de outra maneira;

<sup>4</sup> No entanto, os trabalhadores rurais advertiram que devido às despesas com o cuidado da terra, do valor do empréstimo, entre outros, o lucro obtido com a plantação diminui.



[...] a gramática de uma forma de vida não é fechada e é a partir desse aspecto que ela possui, em medidas diversas, ramificações que se constituem como "semelhanças de família", podendo interconectar-se com gramáticas de outras formas de vida. Essas eventuais semelhanças entre gramáticas distintas não são possibilitadas por nenhuma "super gramática" nem mesmo por nenhum elemento transcendental, mas pelas semelhanças no modo de atuar dessas formas de vida (CONDÉ, 2004, p. 29-30)

Neste sentido, a gramática enquanto um conjunto de regras constituídas nas práticas sociais está aberta às múltiplas conexões, apresentando interfaces – semelhanças de família - com outras gramáticas que correspondem a outras formas vida. Foi através de semelhanças de família que pude identificar os jogos de linguagem postos a operar pelos agricultores com aqueles desenvolvidos pela matemática acadêmica

Além destas contribuições, para melhor entender objeto de estudo, busquei as teorizações pós-estruturalistas de Michel Foucault, especialmente as que dizem respeito à noção de saberes sujeitados, isto é, "saberes locais, singulares" que foram deixados de lado "pela hierarquia dos conhecimentos e das ciências" (FOUCAULT, 2005, p.12).

De forma mais específica, para esse filósofo (1999, p.170) os saberes sujeitados compreendem um conjunto de saberes que foram rechaçados ou dissimulados "em coerências funcionais ou em sistematizações". Entretanto, a eminência de novos fundamentos históricos tornou possível verificação de confrontos, de modo que se tornaram visíveis aqueles saberes que haviam sido desqualificados em virtude da presumida insuficiência na elaboração quando comparados à condição requerida pelo conhecimento considerado científico. Desenvolveram-se então pesquisas que possibilitaram "a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais" (ibidem, p.171). Essas pesquisas não consistiram em se opor às teorias abstratas em benefício dos fatos concretos, mas à condição teórica que tinha a pretensão de tornar os saberes locais hierarquizados e classificados tendo como parâmetro um suposto conhecimento que seria válido. Seguindo Foucault (2005, p. 200) diria que tais pesquisas não pretendem " *fazer nem a história dos reis nem a história dos povos, mas a história daquilo que constitui, um em face do outro, esses dois termos, dos quais um nunca é infinito e o outro nunca é zero.* "

Tais contribuições dá possibilidades para pensar na relação entre os saberes que são produzidos no meio rural e aqueles que têm sido referência no currículo escolar e no quanto,

[...] a inclusão, no currículo escolar, destas formas não hegemônicas de conhecimentos pode contribuir para a desconstrução das concepções de inevitabilidade e naturalidade das narrativas curriculares dominantes, que constituem o currículo de matemática de uma forma muito particular. (DUARTE; HALMENSCHLAGER, 2003, p.20).

Foram estas formas não hegemônicas, de que fala Duarte e Halmenschlager, que encontrei em meu trabalho empírico, pois me deparei com uma unidade de medida de área da qual jamais havia escutado falar. Tal unidade nunca compôs meu currículo enquanto aluna de um curso de licenciatura em matemática. É possível inferir que estes façam parte dos saberes marginalizados, excluídos e menosprezados de que falam os autores antes mencionados.

Estar interessada em analisar e dar visibilidade aos jogos de linguagem específicos de uma comunidade rural insere-me na vertente educacional denominada de Etnomatemática. Essa, surgiu na década 70 impulsionada pelos trabalhos do Professor Ubiratan D'Ambrósio. De forma sintética, segundo este autor, a Etnomatemática constitui-se em " *um programa que visa explicar os processos de geração,*



*organização e transmissão de conhecimentos em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem nos e entre os três processos” (D’AMBRÓSIO, 1993, p. 7). Neste sentido, é possível inferir que os trabalhos realizados por esta vertente da educação estão interessados na recuperação e problematização dos diferentes modos de matematizar o mundo, principalmente aqueles de grupos marginalizados cujos saberes são ignorados e desvalorizados pela sociedade.*

Passados 30 anos das primeiras teorizações, a Etnomatemática vem adquirindo visibilidade em congressos nacionais e internacionais de Educação Matemática. Em tais congressos, é possível observar a heterogeneidade de abordagens que vêm sendo dadas para esta vertente da Educação Matemática. Desta forma, a perspectiva que assumo neste trabalho está em estreita ligação com àquela apontada por Knijnik,(2006), ao afirmar que esta vertente da Educação Matemática está interessada em:

Estuda[r] os discursos eurocêntricos que instituem a matemática acadêmica e a matemática escolar; analisa[r] os efeitos de verdade produzidos pelos discursos da matemática acadêmica e da matemática escolar, discuti[r] questões da diferença na educação matemática, considerando a centralidade da cultura e das relações de poder que a instituem, problematizando a dicotomia entre cultura erudita e cultura popular na educação matemática” (ibidem, p 120).

Com esta conceituação, Knijnik busca investigar e dar visibilidade aos regimes de verdade que tem sustentado a educação matemática e dessa forma, problematizar os discursos naturalizados sobre o que é considerado pertinente ou não para compor o currículo da matemática escolar.

## **RESULTADOS PRELIMINARES**

O trabalho que apresentei baseou-se em uma pesquisa qualitativa e contou com um grupo de pequenos agricultores da cidade de Santo Antônio da Patrulha. Teve como objetivo identificar e analisar os saberes matemáticos presentes para obtenção do crédito rural. Foram realizadas observações, entrevistas, fotos para que fosse possível apreender de forma mais densa esta prática social.

Para a análise dos dados obtidos foi utilizado, como referencial teórico, a vertente da Educação Matemática, denominada Etnomatemática em suas vinculações com as idéias desenvolvidas por Ludwig Wittgenstein na obra Investigações Filosóficas. Além desse filósofo utilizei também ferramentas disponibilizadas por Michel Foucault no que diz respeito a noção de saberes sujeitos. Através deste estudo percebi o quanto é importante, para os agricultores, o incentivo do Governo Federal para que sejam garantidas condições de subsistência para os agricultores.

Como resultados preliminares, identifiquei a utilização, por parte dos agricultores, de uma unidade de área denominada: A TAMINA. Esta corresponde a uma medida por 20 braças (medida do meio rural) por 10 braças. Além disso, analisei as etapas para obtenção do crédito agrícola e os cuidados que os pequenos agricultores observavam para tirar melhor proveito do benefício e, dessa forma, garantir a sua sobrevivência. No entanto, o cálculo do valor estipulado para o crédito ficava sob responsabilidade do Sindicato Rural e da Emater do município, visto que a unidade de medida de área utilizada para calcular este valor levava em conta a unidade “padrão” hectare. Duas análises foram feitas a partir dessa constatação. A primeira diz respeito a fragilidade a que estavam expostos muitos dos agricultores e a



segunda referente a existência de jogos de linguagem diferentes daqueles que pertencem a matemática escolar.

A partir dessas análises podemos inferir que “olhar” para situações cotidianas, para situações já vividas e atribuir-lhes novos sentidos implica escapar da captura de discursos hegemônicos no campo da Educação Matemática. Como afirma Wittgenstein:

O ideal está fixado em nossos pensamentos de modo irremovível. Você pode sair dele. Você tem que voltar sempre de novo. Não existe um lá fora; lá fora falta o ar vital. – Donde vem isto? A idéia está colocada, por assim dizer, como óculos sobre o nosso nariz, e o que vemos, vemo-lo através deles. Não nos ocorre tirá-los. (WITTGENSTEIN, 1991, p. 69).

É com os óculos da Matemática acadêmica que tem sido construído este suposto “ideal”. No entanto, é preciso considerá-la como uma lente, uma possibilidade, uma linguagem que não é o reflexo do mundo, mas que, ao “dizer sobre o mundo”, acaba por construí-lo e o faz de uma maneira bastante peculiar. Neste sentido, a pesquisa desenvolvida insere-se na árdua tarefa dos trabalhos que buscam desestabilizar o solo fixo das possibilidades de lidar com o conhecimento matemático, com a Educação Matemática e, principalmente, com modos de ser e tornar-se professor de matemática.

## REFERÊNCIAS

- CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora, 2004.
- CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *Wittgenstein Linguagem e Mundo*. São Paulo: Annablume, 1998.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- DUARTE, Claudia Glavam; HALMENSCHLAGER, Vera Lúcia da Silva. *Reflexões sobre inclusão/exclusão no âmbito da Educação Matemática*. Práxis (Novo Hamburgo), v. 2, p. 17-23, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Em defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. “A vida deles é uma matemática”: regimes de verdade sobre a educação matemática de adultos do campo. *Revista Educação Unisinos*. São Leopoldo, volume 4, n.7, jul/dez 2006. p.56-61.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MORENO, Arley R. *Wittgenstein através das imagens*. Campinas: ed. da UNICAMP, 1995
- RIVERA, Silvia. *Ludwig Wittgenstein: Matemática y Etica*. Cuadernos de Etica, Buenos Aires, n, 21/22, 1996.p 140-141.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.



## MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO: A SUSTENTABILIDADE ESCOLAR

Dagostin-Gomes, Ismael<sup>1</sup> - SATC Educação e Tecnologia - [ismael.gomes@satc.edu.br](mailto:ismael.gomes@satc.edu.br)

### Resumo

As atuais problemáticas que permeiam o meio ambiente são reflexos de um modelo de desenvolvimento em que a apropriação dos recursos naturais e o planejamento não caracterizaram-se como parceiros. Com isso, surge a necessidade de se constituir ferramentas que promovam a superação dos entraves da questão ambiental, ou seja, necessidade de soluções sustentáveis. Diante destes fatos, o objetivo do presente trabalho é relacionar o meio ambiente nas esferas educacionais – através da educação ambiental – com a sustentabilidade, articulando conceitos por intermédio de produções bibliográficas. Sendo a educação qualificada como ambiental, incorporam-se à mesma as abordagens do meio ambiente, que consideram aspectos ecológicos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Desta forma, trata-se de uma educação interdisciplinar, constituída pela completude das diversas áreas do saber, que relacionadas congregam para uma interpretação total da realidade. Visando a construção contínua de conhecimentos e atitudes em benefício da qualidade do meio ambiente, a educação ambiental pode ser oportunizada por qualquer disciplina do currículo escolar, proporcionando a formação integral dos cidadãos. Contudo, a educação ambiental representa-se como propulsora de um processo educacional comprometido com os ideais sustentáveis, já que ambos apresentam a qualidade do meio ambiente como indispensável para a vida.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Meio ambiente. Sustentabilidade. Escola.

### INTRODUÇÃO

A apropriação dos recursos naturais, finitos ou renováveis, possibilitou ao homem o suprimento e o desenvolvimento de suas necessidades. Entretanto, esta apropriação acarretou distintos problemas que, inicialmente, impactavam nos constituintes ecológicos. À medida que este colapso se acentuava, os impactos convergiam para setores sócio-econômicos, originando o declínio da qualidade ambiental e a redução da qualidade de vida da população. Há algumas décadas, como contrapartida, são iniciados mecanismos para se estabelecer limites à estas apropriações, recuperar os elementos impactados e ações educativas para sensibilizar os cidadãos acerca dos ideais sustentáveis.

Assim, visando relacionar a educação ambiental (EA) com a sustentabilidade, esta pesquisa abordará, em sua primeira parte, o conceito totalizante de meio ambiente, característica fundamental para compreensão das problemáticas ambientais, associando-o à definição de interdisciplinaridade. Em seguida, far-se-á a apresentação das bases teóricas da educação ambiental e a respectiva articulação com o padrão sustentável de desenvolvimento.

<sup>1</sup> Ismael Dagostin-Gomes é Docente de Biologia e Ciências Ambientais da SATC Educação e Tecnologia, Criciúma – SC, Brasil.



## **MEIO AMBIENTE: DOS CONSTITUINTES À INTEGRALIDADE**

Ao qualificarmos algo como ambiental, confere-se a totalidade do meio ambiente ao mesmo. Deste modo, não é possível a sua compreensão considerando apenas os quesitos da ecologia (bióticos e abióticos), o que restringiria esta interpretação para uma visão naturalista, isolada dos demais componentes da realidade. Neste sentido, o conceito de meio ambiente ultrapassa a abordagem ecológica, contemplando distintos aspectos como Reigota (2009) destaca:

Defino meio ambiente como: um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade. (p. 36).

Deste modo, para proporcionar a correta significação sobre o meio ambiente faz-se necessário uma análise interdisciplinar, composta pela soma dos saberes (áreas do conhecimento). Esta característica difere-se da análise fragmentada, que considera somente um dos focos, isolando-o dos demais adjacentes e que congregariam em uma análise integral. Portanto, a interdisciplinaridade não reduz a soberania de cada campo do saber, apenas promove o diálogo entre os mesmos. Além da interdisciplinaridade, o panorama ambiental também é relacionado à complexidade existente entre as partes:

A visão socioambiental orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar, e pensa o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinâmica e mutuamente. (CARVALHO, 2006, p. 37).

A abordagem complexa, desta forma, não refere-se à uma abordagem problemática, mas sim composta por todas as interfaces presentes em uma determinada dimensão, que são complementares. Perceber a magnitude sistêmica da questão ambiental é ponto fundamental para a sua compreensão, e assim, as diretrizes educacionais e a ação docente devem possuir esta identidade.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DAS BASES TEÓRICAS À SUSTENTABILIDADE**

A práxis pedagógica representa-se como importante norteadora para a formação integral dos cidadãos. Neste processo, deve-se oportunizar não só os conhecimentos conceituais, mas também os conhecimentos procedimentais e atitudinais.

Sendo a variável ambiental incorporada à educação, obtém-se um exercer comprometido com a construção de habilidades e competências relacionadas ao meio ambiente. Atualmente, estabelecendo-se uma educação como não ambiental, processa-se um ensino parcial, na qual os esforços para se promover a manutenção da qualidade do meio ambiente (por intermédio da prevenção de impactos negativos, preservação e recuperação ambiental) não sejam suficientemente relevantes. Neste sentido, a qualidade de vida dos cidadãos está diretamente associada à qualidade das relações entre os elementos e o espaço





onde os mesmos estão inseridos, e, segundo Pedrini (1997) “o que causa a degradação ambiental é, dentre outros motivos, a falta de educação ambiental.”

Porém, a implementação da educação ambiental nas disciplinas da grade curricular da educação básica ainda apresenta entraves, devido à confusão epistemológica e metodológica por parte de educadores (ausência ou insuficiência de formação específica), desvirtuando o exercício qualitativo da educação ambiental (que possibilita um cenário de contextualização para conteúdos distintos) para o exercício quantitativo (conteúdo extra a ser mediado, além do conteúdo de determinada disciplina).

Entretanto, a educação ambiental não configura-se como um processo exclusivamente teórico. Deve, acima de tudo, ser pró-ativa, realizar mudança concreta, como é ressaltado em:

A Educação Ambiental não atua somente no plano das idéias e no da transmissão de informações, mas no da existência, em que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromissos com o outro e com a vida. (LOUREIRO, 2006, p. 28).

Vale ressaltar que a educação ambiental pode ser desenvolvida não só no espaço escolar, mas também em espaços não-escolares (parques, jardins, zoológicos, museus, centros de comunidades, etc.), apresentando-se como uma educação comunitária ou popular. É exatamente nesta parceria, entre a escola e a sociedade, que a ideia de agir localmente e pensar globalmente ganha destaque.

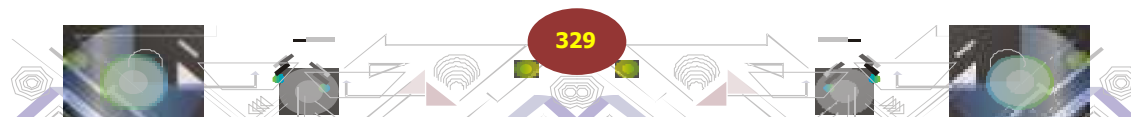
Com isso, baseando-se não somente do discurso, mas, sobretudo na ação, a educação ambiental caracteriza-se como emancipatória, crítica e política, transformadora da realidade dos sujeitos e da coletividade:

A educação ambiental como educação política é por princípio: questionadora das certezas absolutas e dogmáticas; é criativa, pois busca desenvolver metodologias e temáticas que possibilitam descobertas e vivências; é inovadora quando relaciona os conteúdos e as temáticas ambientais com a vida cotidiana e estimula o diálogo de conhecimentos científicos, étnicos e populares e diferentes manifestações artísticas; é crítica muito crítica, em relação aos discursos e às práticas que desconsideram a capacidade de discernimento e de intervenção das pessoas e dos grupos independentes e distantes dos dogmas políticos, religiosos, culturais e sociais e da falta de ética. (REIGOTA, 2009, p. 15).

Desta forma, estritamente articulada com a perspectiva da educação ambiental, a sustentabilidade representa um patamar de desenvolvimento onde o equilíbrio entre a prudência ecológica, a viabilidade econômica, a equidade social, a liberdade política e a diversidade cultural encontram-se em parceria, como expressa Montibeller Filho (2007):

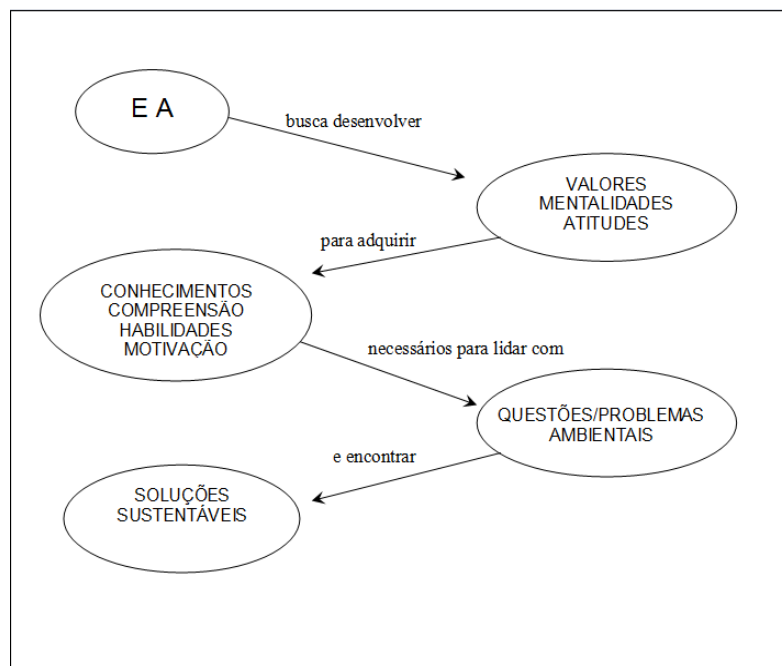
O conceito de sustentabilidade pode ser expresso como a capacidade de reproduzir, em perspectiva sincrônica e diacrônica ou para as atuais e futuras gerações, padrões de qualidade de vida socialmente aceitáveis. Para isso, é necessário, por pressuposto, o crescimento da economia associado à distribuição dos frutos desse crescimento e ao cuidado com o meio ambiente e na utilização de recursos naturais de maneira a possibilitar seu desfrute também no futuro distante. (p. 104).

Assim, faz-se imprescindível que este desenvolvimento não esteja diretamente associado ao crescimento, como bem relata Brügger (2004) e Brasil (1997), pois neste sentido a apropriação dos recursos naturais não excederia a capacidade de renovação, e, conseqüentemente, não ocasionaria desequilíbrios que impactassem todas as esferas presentes na complexidade ambiental.



Com isso, uma das dicotomias que a educação deve abordar é a relação entre o homem e a natureza, por intermédio de uma visão holística. Portanto, é necessário que os educadores desenvolvam nas atividades educativas “a perspectiva de sensibilização através da reaproximação com o natural, do emocionar-se com a natureza, do sentimento de pertencimento à vida planetária [...]” (GUIMARÃES, 2000, p. 72).

Neste sentido, torna-se compreensível que um dos melhores mecanismos para se alcançar este patamar sustentável é através da educação ambiental (Figura 01).



**Figura 01: Esquema dos objetivos da educação ambiental para a sustentabilidade. Adaptado de Dias (2004).**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, a questão ambiental originou-se de uma condição antropocêntrica - que interpreta a natureza como fonte inesgotável de recursos, percebida à partir da degradação da qualidade do meio ambiente. Desta forma, para a significação e superação destes problemas, é necessária a promoção de ferramentas com abordagem interdisciplinar, promovendo o estudo das partes e da totalidade das mesmas.

Uma das estratégias mais eficientes para a busca de soluções das problemáticas que envolvem o meio ambiente é denominada de educação ambiental. Trata-se de um processo pedagógico em que o sujeito e a coletividade constroem conhecimentos e principalmente, para ser caracterizada como crítica e transformadora, atitudes em benefício do meio ambiente.

Comprometida com a sustentabilidade – que assim como a integralidade do meio ambiente, também relaciona aspectos ecológicos, sociais, econômicos, políticos e culturais – a educação ambiental faz-se indispensável para proporcionar continuamente aos cidadãos a sensibilização ambiental, podendo

ser desenvolvida como contexto no âmbito escolar - por qualquer componente da grade curricular, em todos os níveis e modalidades do ensino, e no âmbito comunitário.

## REFERÊNCIAS

- BARCELOS, V. **Educação ambiental**: sobre princípios, metodologias e atitudes. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: temas transversais - meio ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L9795.htm>. Acesso em: 08 de maio de 2010.
- BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** 3ª ed. Chapecó: Argos; Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.
- CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DASHEFSKY, H. S. **Dicionário de ciência ambiental**. 3ª ed. São Paulo: Gaia, 2003.
- DIAS, G. F. **Atividades interdisciplinares de educação ambiental**: práticas inovadoras de educação ambiental. 2ª ed. São Paulo: Gaia, 2006.
- DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 9ª ed. São Paulo: Gaia, 2004.
- DIAS, R. **Gestão ambiental**: responsabilidade social e sustentabilidade. São Paulo: Atlas, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. 37ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GONÇALVES, C. W. P. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- GUIMARÃES, M. **Educação ambiental**: no consenso um embate? 4ª ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- LEFF, E. (Coord.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Orgs.). **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.
- MILLER, G. T. **Ciência ambiental**. 11ª ed. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MONTIBRLLER F., G. **Empresas, desenvolvimento e ambiente**: diagnóstico e diretrizes de sustentabilidade. Barueri: Manole, 2007.
- MORIN, E; CIURANA, E. R; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2009.
- PHILIPPI JR, A; PELICIONI, M. C. F. **Educação ambiental e sustentabilidade**. (Ed.). Barueri: Manole, 2005.
- PHILIPPI JR, A; ROMÉRIO, M. de A; BRUNA, G. C. **Curso de gestão ambiental**. Barueri: Manole, 2004.
- REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.



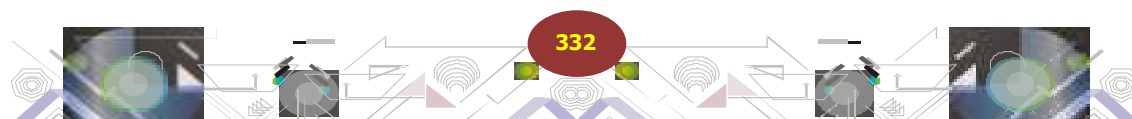
REIGOTA, M; HELIODORA, B; PRADO, S. do (Orgs.). **Educação ambiental: utopia e práxis.** São Paulo: Cortez, 2008.

RICKLEFS, R. E. **A economia da natureza.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

SATO, M; CARVALHO, I. (Orgs.). **Educação ambiental: pesquisas e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TELLES, M. de Q. et al. **Vivências integradas com o meio ambiente.** São Paulo: Sá, 2002.

URREGO, E. F. de; DAVID, H. E. **Ciencias naturales y educación ambiental: lineamentos curriculares.** Bogotá: Delfín, 1998.



## **NARRATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO ETNOMATEMÁTICO**

Juliana Schreiber - Unisinos

### **INTRODUÇÃO**

*(...) olhar as coisas de um certo modo, de um modo que não é o habitual.  
Mudar o lugar a partir do qual se olha, às vezes muda também o olhar.”  
(LIZCANO, 2004, p. 124).*

O presente trabalho apresenta os resultados de uma atividade de pesquisa que integra o projeto de investigação mais amplo intitulado “Matemáticas e currículo escolar em cursos de Pedagogia: um estudo etnomatemático”. De forma mais específica, esse trabalho tem como objetivo analisar os discursos sobre matemática que instituem ‘verdades’ em cursos de Pedagogia e examinar como a diferença opera na produção de tais ‘verdades’.

O projeto tem a participação de cinco instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul e cursos de formação de professores do Movimento Sem Terra. As instituições são: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (UERGS/ITERA), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Centro Universitário UNIVATES, Centro Universitário FEEVALE, Faculdade Cenecista de Osório (FACOS) e o Centro Universitário La Salle (UNILASALLE). O projeto abrange um amplo conjunto de atividades na produção de sua parte empírica. Especificamente, este trabalho se refere a uma dessas atividades: a realização de entrevistas com quatorze professores licenciados em Pedagogia (nas instituições que participam do projeto) e que estavam exercendo a docência.

A investigação teve como sustentação teórica o campo da Etnomatemática em seus entrecruzamentos com as teorizações pós-estruturalistas e as idéias de Wittgenstein apresentadas em sua obra “Investigações Filosóficas”. Buscando problematizar os discursos, utilizei também, ferramentas analíticas vinculadas ao pensamento de Michel Foucault.

### **1 DOS APORTES TEÓRICOS**

Inspirada no campo da Etnomatemática como concebido por Knijnik (2007), que utiliza ferramentas teóricas de Michel Foucault e as idéias de Ludwig Wittgenstein, pretendo tecer algumas considerações sobre o lugar da matemática no currículo escolar, problematizando questões da diferença.

A Etnomatemática é uma vertente da Educação Matemática que, conforme indica D’Ambrósio (1998, p. 7), “o pai da Etnomatemática”, pode ser considerada “um programa que visa explicar os processos de geração, organização e transmissão do conhecimento em diversos sistemas culturais e as



forças interativas que agem nos e entre os três processos”. Nesse sentido, a Etnomatemática se propõe a dar visibilidade às culturas populares, que muitas vezes são ignoradas, menosprezadas, e de certa forma, rejeitadas.

Seguindo esse entendimento, podemos afirmar que a Etnomatemática possibilita a problematização de paradigmas que estabelecem, na área de educação matemática, quais conhecimentos são legitimados. Dessa forma podemos problematizar também, quais conhecimentos são relevantes para serem desenvolvidos nas salas de aula.

O Programa Etnomatemática também questiona a universalidade da matemática acadêmica. Problematizando essa universalidade, Knijnik (2006) destaca:

A Etnomatemática, ao colocar o conhecimento matemático acadêmico como uma das formas possíveis de saber, põe em questão a “universalidade” da Matemática produzida pela academia. Salienta que esta não é universal, na medida em que não é independente da cultura. (KNIJNIK, 2006, p. 130).

Colocar a cultura como central nessa perspectiva, não significa pensar a cultura como tendo um valor superior ao das demais instâncias sociais, mas “significa, sim, tomá-la como atravessando tudo aquilo que é do social” (VEIGA NETO, 2003, p. 6), pois ela acaba por definir como as pessoas e os grupos devem ser e agir.

Gelsa Knijnik (2006, 2007), vem desenvolvendo estudos na perspectiva pós-estruturalista que muito contribui no campo da Etnomatemática. Em seus trabalhos propõe examinar os enunciados que instituem as diferentes matemáticas, tais como a matemática camponesa Sem Terra, a matemática acadêmica, matemática escolar, etc. A autora apresenta uma concepção mais ampla sobre a Etnomatemática, dizendo que esta

Estuda os discursos eurocêtricos que instituem a matemática acadêmica e a matemática escolar; analisa os efeitos de verdade produzidos pelos discursos da matemática acadêmica e da matemática escolar; discute questões da diferença na educação matemática, considerando a centralidade da cultura e das relações de poder que a instituem; analisa os diferentes jogos de linguagem que constituem as matemáticas, examinando suas semelhanças de família (KNIJNIK, 2007, p. 120).

As contribuições do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein, ao questionar a existência de uma única linguagem, têm possibilitado autores como Knijnik (2007), a considerar “a matemática acadêmica como um conjunto de jogos de linguagem”. Wittgenstein evidencia que a mesma palavra dispõe de diferentes usos, de acordo com a situação e com o contexto que onde está inserida. David Edmends e John Eidinow, na obra “O Atiçador de Wittgenstein” afirmam:

Algumas palavras, que à primeira vista parecem desempenhar funções similares, na verdade operam segundo conjunto de regras diferentes. É como observar a cabine de uma locomotiva. Vemos uma série de cabos que parecem mais ou menos semelhantes. Mas um cabo é o cabo de uma manivela que pode ser movida continuamente (regula a abertura de uma válvula); outro é o cabo de um interruptor, que só tem duas posições efetivas, ligado e desligado; o terceiro é o cabo de uma barra de frenagem, quanto mais puxamos, mais forte é a freada (EDMENDS; EIDINOW, 2003, p. 240).



Na linguagem, a “maioria dos termos não tem um só uso, mas uma multiplicidade de usos” (EDMENDS; EIDINOW, 2003, p. 240). Dessa forma, podemos afirmar, apoiados em Wittgenstein, que “não existe a linguagem, mas simplesmente linguagens, isto é, uma variedade imensa de usos, uma pluralidade de funções ou papéis que poderíamos compreender como jogos de linguagem” (CONDÉ, 1998, p. 86).

Permitindo que haja muitas linguagens, Wittgenstein usa o termo “jogos de linguagem”, chamando atenção para as regras que compõe a linguagem, que funcionam como as regras de um jogo. O ato de falar é uma prática guiada por regras, e “falar uma língua é parte de uma atividade, de uma forma de vida” (GLOCK, 1998, p. 174). Nesse sentido, Wittgenstein chama a atenção para seu entendimento de que a linguagem é composta por jogos, pois assim “como um jogo, a linguagem possui regras constitutivas, as regras da gramática (GLOCK, 1998, p. 225). Wittgenstein dá exemplos de jogos:

Existem jogos de todos os tipos – paciência, xadrez, badminton, futebol australiano, crianças brincando de bobo. Existem jogos de competição, jogos de cooperação, jogos de equipes, jogos de habilidade, jogos de azar, jogos de bola e jogos de cartas. Pergunta: o que une todos os jogos? Resposta: nada. Não existe uma essência de jogo. (EDMENDS; EIDINOW, 2003, p. 240).

Ao se colocar desta maneira, o filósofo está admitindo que possam existir inúmeros entendimentos a serem elaborados acerca das palavras, invalidando a existência de um significado universalmente admitido. Assim, se pode fazer o uso das teorizações de Wittgenstein como ferramenta na análise com relação à Etnomatemática, uma vez que esta admite uma multiplicidade de entendimentos e práticas construídas no seio de diferentes culturas (WANDERER, 2007). Sendo assim, Wanderer (2007) ao falar do pensamento do filósofo nos faz refletir sobre as diferentes matemáticas, que são geradas por diferentes formas de vida e que ganham sentido mediante seus usos. As idéias do filósofo austríaco, apresentadas em sua obra “Investigações Filosóficas” possibilitam, portanto, que se admita a existência de diferentes matemáticas: a matemática acadêmica, a matemática escolar, a matemática camponesa Sem Terra etc, cujos jogos de linguagem possuem semelhanças de família entre si.

Nessa perspectiva, busquei entender os sentidos atribuídos pelos professores sobre as matemáticas, tanto escolar como as dos grupos nos quais participavam, analisando quais enunciados emergiam, quando da análise do matéria empírico selecionado para este estudo.

## **2 DO MATERIAL DE PESQUISA E DOS APORTES METODOLÓGICOS**

O material de pesquisa que apresento foi produzido a partir de entrevistas realizadas com docentes formados em Pedagogia em seis instituições de ensino do Rio Grande do Sul. A escolha das instituições não foi aleatória, pois foram escolhidas as instituições de ensino que estão inseridas no projeto mais amplo.

As entrevistas não tinham um roteiro de perguntas previamente estabelecido, porém havia questões iniciais, dando início a uma conversa entre mim e o docente que enfocou suas experiências com



a matemática, quando alunas e também como docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e realizadas na casa de cada um dos professores.

Quando da realização das entrevistas, todos os participantes da pesquisa estavam exercendo a profissão. A intenção de entrevistar profissionais formados em Pedagogia que estão diariamente em sala de aula foi de se fazer presente, nas falas dos educadores acontecimentos relacionados a seu cotidiano profissional. Dos quatorze professores entrevistados, três graduaram-se na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), dois na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (UERGS/ITERRA), dois no Centro Universitário UNIVATES, dois no Centro Universitário FEEVALE, três na Faculdade Cenequista de Osório (FACOS) e dois professores terminaram a graduação no Centro Universitário La Salle (UNILASALLE).

Dos entrevistados, três docentes encontravam-se realizando um curso de pós-graduação em nível de Especialização, em áreas as de Educação Especial e Psicopedagogia. Outros dois professores já tinham concluído o curso de pós-graduação. Grande parte dos entrevistados voltou a fazer o curso de pós-graduação na instituição de ensino no qual se formara na graduação.<sup>1</sup>

Outro ponto relevante a ser destacado é que, no decorrer da investigação, busquei examinar as verdades que circulavam entre as pedagogas entrevistadas. Ao investigar tais verdades, não pretendi distinguir se o que estava sendo falado era realmente verdadeiro ou falso, mas sim, estar atenta para entender como tais discursos se constituíram/constituem. Destaco também que para Foucault tais verdades não estão separadas da noção de poder: "a verdade é deste mundo, ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeito regulamentados de poder" (FOUCAULT, 2007b, p. 12).

### 3 DA ANÁLISE DO MATERIAL DE PESQUISA

Nesta seção apresento a análise do material de pesquisa, realizada com a partir das lentes escolhidas para o estudo. Para realizar essa análise, levei em consideração as noções de discurso e enunciado de Foucault. Discurso, para o filósofo, diz respeito às "regras e práticas que constituem um modo de dar sentido à determinada materialidade, produzem conceitos, determinando o que pode ser dito em determinado momento histórico" (FOUCAULT, 2007, p. 56), é "um conjunto de enunciados que se apóiam na mesma formação discursiva" (FOUCAULT, 2007, p. 132).

Em Arqueologia do Saber, Foucault salienta que:

Uma tarefa inteiramente diferente, consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representação), mas como práticas que forma sistematicamente os objetos que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse 'mais' que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2007, p. 55).

Apoiada nessas idéias, considere o que foi falado nas entrevistas como diretamente ligado ao tempo e espaço nas quais as mesmas foram realizadas. Portanto, se a entrevistadora e as condições não fossem as mesmas, os enunciados também não seriam os mesmos.

<sup>1</sup> Os nomes dos docentes que participaram da pesquisa são todos fictícios.





Desde uma perspectiva Foucaultiana, os sujeitos não são entendidos como causa ou origem do discurso, mas como efeitos do discurso. Suas falas obedecem a um conjunto de regras historicamente situadas que estão submetidas a um regime de verdade que as tornam possíveis e necessárias. Desse modo, “no interior de dinâmicas de saber e poder define-se o que pode e o que deve ser dito por alguns, no dado tempo e lugar, de acordo com a posição que se ocupa” (DAL IGNA, 2003, p. 66).

Apoiando-me nesses entendimentos, busquei examinar no material de pesquisa o que foi recorrente na fala dos entrevistados. Esse exame fez emergir duas unidades de sentido:

### 3.1 A VALORIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA COMO POSSIBILIDADE DE PROVOCAR NOVOS OLHARES SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS COM A MATEMÁTICA ESCOLAR

[...] [A experiência como aluna de matemática] não foi das melhores, até em função de eu aprender a gostar de matemática quando eu fui fazer pedagogia, e fui olhar a matemática de outra maneira quando eu fui fazer Pedagogia [...] minha experiência enquanto aluna, a matemática sem sentido, aquela coisa mecânica, sem a construção do número.

[A matemática no curso de Pedagogia] bem inovadora, totalmente inovadora, as cadeiras que tive de matemática foram bem, como eu posso dizer, elas foram vistas de uma outra maneira né, a gente trabalhava o dia-a-dia, a professora trabalhava com o cotidiano, não daquela maneira decorada que eu aprendi.

Posso te falar bem a verdade, é eu nunca gostei de matemática, mas eu acho que eu nunca gostei de matemática, porque meus professores nunca souberam trabalhar matemática e relacionada com minha vida entendeu?(...)No curso, os professores de matemática que eu tive eles viam e mostravam a matemática, bem né, na visão da etnomatemática.

Fui aprender [matemática] mesmo na pedagogia, eu vi outras formas de trabalhar.

Nas falas desses professores, podemos observar que a matemática, antes da realização do curso de Pedagogia, foi caracterizada pelo seu formalismo, neutralidade e asepsia. Essas características, próprias da matemática acadêmica, são identificadas como problemáticas para a aprendizagem da matemática escola. As professoras afirmaram que na escola, os conhecimentos são “organizados” de forma linear. No caso da matemática escolar, antes de lidar com números e numerais, é preciso seriar, classificar, comparar e ordenar. No primeiro ano do Ensino Fundamental os alunos precisam “adquirir”, como expressou a professora Camila, a “noção de grande e pequeno, alto e baixo, maior e menor, grosso e fino, embaixo e em cima [...], e estar bem forte dos números até 10”. No segundo ano, seria necessário ensinar até o número noventa e nove, e quando questionei uma das professoras o por quê disso, ela respondeu: “porque a noção de centena é dada só no terceiro ano”. Dessa forma, o currículo escolar é organizado com conteúdos que, de uma série para a outra, se tomam pré-requisitos.

A matemática ensinada na escola usa estratégias diferentes da matemática praticada “fora da escola”. A matemática escolar, com seus jogos de linguagem específicos, deixa de lado aquilo que está acontecendo na “vida de verdade” dos alunos, ignorando os conhecimentos que os alunos trazem de suas culturas.

A matemática escola, ao estabelecer-se como “norma” a ser seguida, é mais um entre tantos mecanismos de regulação e controle utilizados pelas instituições escolares, contribuindo sobremaneira para a produção de subjetividades. Ao participar dos processos de exclusão escolar daqueles considerados incapazes de “lidar matematicamente com o mundo”, a escola opera em dois sentidos, produzindo não apenas a identidade de quem exclui, mas reforçando



as representações que instituem quem pode/é capaz de lidar com os conhecimentos matemáticos estabelecidos dentro de suas lógicas (BOCASANTA, 2006, p. 86).

Nesse sentido, podemos observar, na fala dos professores, que o motivo de não gostarem de matemática ou de terem dificuldade em matemática antes de iniciar o curso de Pedagogia, estava fortemente ligado a essa formalidade da matemática escolar. Os docentes trouxeram a idéia de que na Pedagogia passaram a “olhar a matemática de outra maneira”, que o Curso possibilitou enxergar “outras formas de trabalhar”, pois na Pedagogia passaram a “trabalhar com o dia-a-dia”, “a trabalhar com o cotidiano”.

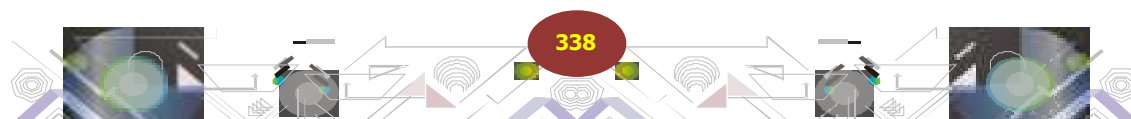
*Passsei a entender que trabalhar aqueles 'Arme e efetue' não estava com nada. Passsei a trabalhar com coisa da realidade, tipo, né, com histórias, pequei aquilo que eles gostavam sabe, e fazia probleminhas, daí misturava tudo, mais com menos, até dividir eu dava sem ter ensinado no quadro.*

A professora, ao falar do “arme e efetue” e “ensinar no quadro”, se referia aos algoritmos ensinados na escola. Segundo Walkerdine (1995), a idéia que estaria envolvida nesse jogo abstrato proposto pela matemática escolar é que esse formalismo “as introduziria na idéia de um discurso lógico que poderia se aplicar a qualquer coisa. Isso lhes daria um tipo diferente de poder: um poder sobre um discurso que pudesse se referir a qualquer coisa” (WALKERDINE, 1995, p. 225). Mas na verdade, os saberes escolares não estão relacionados com as necessidades da vida dos alunos.

Quando a professora fala que, com a realização do curso de Pedagogia passou a trabalhar com “probleminhas”, que se referem à “vida fora da escola”, destacando “coisa da realidade”, pensamos que os reais problemas de nosso cotidiano não possuem, muitas vezes, dados tão evidentes, não estão tão organizados como os que são usualmente trabalhados na escola. Dificilmente utilizamos nos problemas escolares mais de uma operação. No excerto acima, a professora, ao criticar o “arme e efetue”, diz que “daí misturava tudo”, apontando para o inusitado dessa sua “mistura”. Cabe salientar que:

Em nossa vida, quando dizemos que estamos com “um problema” todos entendem que estamos preocupados com algo importante para nós, que queremos resolver, e que estamos dispostos a fazer o que for preciso para isto, pois estamos sempre pensando nele, ele está “atravancado” na nossa cabeça. Deveríamos entender os problemas da matemática neste mesmo modo e não como simples exercícios para que os alunos treinem as contas. Os problemas têm de fazer sentido para o grupo, de modo que, ao solucioná-los, os alunos encontrem respostas para situações que efetivamente os preocupem. É no contexto de um problema “de verdade” que as contas que um erro ou acerto pode fazer a diferença (KNIJNIK, 2000, p. 8).

Dentro dessa mesma idéia, destaco uma especificidade que encontrei no material de pesquisa em relação ao que foi dito pelas professoras vinculadas ao Movimento Sem Terra que entrevistei. Elas destacaram que o Curso de Pedagogia possibilitou a produção de novos olhares sobre suas experiências com a matemática escolar, porém elas enfatizaram que em sua vivência com agricultores, elas aprenderam a matemática oral, essa feita “de cabeça”, sem a utilização do papel e, no Curso de Pedagogia, passaram a aprender a matemática escolar, essa que não tinha sido aprendida no tempo do Ensino Fundamental.



*Olha, eu da matemática, quando eu fui pra dentro da escola, [Pedagogia], assim, quando eu estudei matemática, eu entrei em pânico, eu tenho uma lembrança, da aprendizagem de matemática muito ruim da escola, quando eu era criança, o meu pai, até a pouco tempo ele era analfabeto, analfabeto de letras, porque ele tem muito conhecimento, ele não sabia escrever, e tal, e matemática ele sabia muito, mas ele não sabia também, fazer a matemática, fazer a matemática, assim, no caderno, e aí, ele ensinou meus irmãos e minhas irmãs, todo mundo a fazer conta de cabeça, e quando eu cheguei na escola, não podia o jeito que a professora trabalhava comigo, lembro até hoje o nome da professora, a professora Teresinha, e ela não aceitava o jeito que eu sabia, então ela dava as continha lá no quadro, e eu botava a resposta né, eu não conseguia, eu não montava a continha, eu montava na minha cabeça, vejo que a matemática é amarrada com a luta pela terra. (Fala da docente)*

Observando a narrativa sobre o ensino de matemática e sua conexão com o cotidiano, através do destaque dado ao seu pai, nota-se que a educação matemática é entendida como uma aprendizagem que transborda a instituição escolar. Isso também é apontado no princípio pedagógico que orienta a educação do Movimento Sem Terra. Esse princípio, que toma a realidade como base da produção do conhecimento, também entende que não se trata de “partir da realidade”. Segundo Chassot e Knijnik (2004) nesse princípio “a realidade passa ser considerada não apenas aquilo que é mais próximo, mas tudo aquilo que merece ser conhecido do planeta Terra e do universo” (CHASSOT ; KNIJNIK, 2004, p.126).

*Trabalhar com as crianças, tentar assim, tentar não colocar essa matemática descolada da vida, que eu acho que é um pouco que as crianças entram em pânico nas escolas nossas, nas escolas tradicionais, é um pouco isso, a matemática é uma das principais matérias, disciplinas que eu acho que é trabalhada que é desligada da vida, e não pode ser, a matemática tem muito haver com a nossa vida.*

No excerto acima a professora salienta a importância de trabalhar com a aquilo que está no dia-a-dia da criança. Operando com os aportes teóricos que estou utilizando neste trabalho, poderia dizer que a professora estaria indicando a relevância usar jogos de linguagem da cultura camponesa daquelas crianças que estão em sala de aula, utilizar regras conhecidas pelas crianças quando realizam os cálculos de problemas de seu dia-a-dia.

Outro exemplo de jogos de linguagem da cultura camponesa que, usualmente, a escola não trabalha é o da matemática oral. Como mostram Knijnik e Wanderer (2006, p. 3) “as práticas da matemática oral tem sido tomadas, no currículo escolar, como “resíduos” ou “restos de certas operações matemáticas” que constantemente ameaçam a ordem e a pureza proporcionada pelo formalismo dos algoritmos escritos”. Esses algoritmos estão no centro das aulas de matemática, acabando por excluir outras possibilidades de se pensar a Educação Matemática praticada na escola.

Knijnik (2007) destaca que enquanto a escrita está marcada pelo formalismo e pela abstração, a oralidade pode ser compreendida como uma racionalidade produzida por outras regras que não aquelas que sustentam a gramática que gera a linguagem da matemática escolar. As regras que operam nos jogos de linguagem produzidos por determinado grupo na forma do cálculo oral, tais como a decomposição, a estimativa e o arredondamento, também constituem jogos de linguagem presentes nas gramáticas específica àquela forma de vida daquele grupo.

Ressalto também que, através do conhecimento obtido no convívio com integrantes do Movimento Sem Terra, pude perceber que eles se educam na escola e fora dela também, em suas lutas, em suas manifestações, e que, não se pode tratar os estudantes como mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho, muito menos como “sozinhas no mundo”. Em suas falas é notório esse pensamento de que a “educação está amarrada com a luta pela terra”.



É preciso ter sempre claro que mesmo aquilo que parece ocorrer apenas no âmbito escolar pode ter – e, quase sempre, tem – ligações sutis e poderosas com práticas (discursivas e não-discursivas) que extravasam a própria escola (VEIGA-NETO, 2003, p. 109-110).

### 3.2 O POSICIONAMENTO DOS MENINOS COMO “MELHORES” NA MATEMÁTICA ESCOLAR E DOS HOMENS COMO “SUPERIORES” NA MATEMÁTICA DE FORA DA ESCOLA

Ao serem perguntados sobre as características de um bom aluno em matemática, os professores, em sua grande maioria, destacavam em suas falas, os meninos. Davam exemplos de alunos em sala de aula que apresentavam um ótimo rendimento.

Quando questionados sobre quem era melhor em matemática, meninos ou meninas, os professores respondiam que não tinham se perguntado ainda sobre esse assunto, mas ao relatarem fatos, falavam no masculino. Na própria regra gramatical da língua portuguesa, o registro feito quando há meninos e meninas no mesmo espaço é o masculino, produzindo a invisibilidade do feminino. Moreno (2003) escreve sobre essa prevalência do masculino na Língua Portuguesa:

A linguagem e a forma como se ensina não são, pois, imparciais, mas estão impregnadas de ideologia andrôcentrica e contribuí, ativamente para a formação dos padrões inconsistentes da conduta nas meninas e nos meninos, padrões que vão continuar atuando ao longo de toda a vida e vão nos aparecer como imodificáveis, graças, precisamente, à sua aquisição precoce. (MORENO, 2003, p. 43).

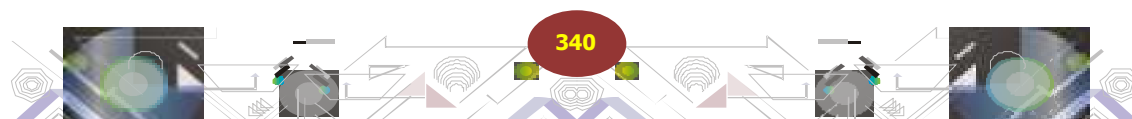
Os excertos abaixo evidenciam o menino como sendo posicionado como melhor aluno de matemática:

*Eu não sei, os meninos eles eram, mais atentos, eles faziam os cálculos finais, mental, é, sabe, eu pedia cadê a fórmula, [e eles respondiam] aí profe era pra fazer? [Eu falava] era, mas eu não dava a questão como errada, porque ele chegou no que eu pedia né? As meninas eram mais delicadas, elas faziam mais a continha, tudo né, e os meninos não, os meninos se sobressaíam mais na matemática*

*[A menina] bem comportada, não falava muito, super organizada, o caderno caprichado, rápida, fazia os cálculos com exatidão e interpretação(...), [os meninos] tinham também o compromisso de ter que terminara primeiro a atividade e depois conversar, mas não eram tão concentrados quanto.*

*Parece que... tipo, [existe] um traço [linha divisória] que mostra que as meninas estão mais pra esse lado, assim, mais da escrita, do detalhe, do capricho e os meninos são mais práticos, assim, de pensar, de certa forma assim, abstrata, assim, de conseguir juntar. [bom em matemática é aquele que] consegue de forma mental, talvez, tipo, calcular, ou pensar alguma coisa, que não precisa sempre só no cálculo, daqui a pouco a gente vê a questão dos homens, tipo assim, um caminho, eles conseguem guardar muito mais do que uma mulher, é uma visão talvez nada a vê, mas tem tipo assim, um trajeto, me parece que assim que eles têm uma maior facilidade de guardar pontos de referência do que uma mulher né, ou que os pontos vão ser diferentes, vão ser mais práticos, não, anda tantos quadras, daí pega a direita, e a mulher vai pensar, aquela loja ((risos)) sei lá naquele prédio bonito, talvez com outros valores, prático e o outro mais detalhista. Acho que eu nunca tinha pensado a respeito disso*

A análise dessas falas leva-me a pontuar duas questões. A primeira delas é com relação ao melhor desempenho em matemática. É atribuído a quem tem raciocínio lógico a posição de melhor aluno em



matemática, não necessariamente a quem tem melhores notas. E a segunda questão é sobre a matemática escolar, na qual os docentes afirmam que os alunos são melhores na matemática, pois possuem esse raciocínio lógico e são também melhores na matemática “fora da escola”, pois conseguem resolver questões do dia-a-dia, sem ficarem presos às fórmulas escolares.

Nas falas fica explicitada a idéia de que as meninas são mais comportadas que os meninos. As meninas são caracterizadas através de expressões que remetem à sensibilidade, ao afeto, carinho, cuidado. Em contrapartida, os meninos são ligados a expressões de ação, liberdade e autonomia.

Louro (2001), apoiada em Stuart Hall, afirma que o gênero institui a identidade do sujeito, destacando que “as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelo gênero e são, também, constituintes dos gêneros. Essas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos” (LOURO, 2001, p.25). Nesse sentido, é preciso destacar que o acesso das meninas à escola, bem como seu processo de escolarização, não se fez do mesmo modo que os meninos. É possível identificar estratégias que acabam posicionando-os em lugares socialmente diferentes.

Segundo Valerie Walkerdine, em seu texto intitulado “Ciência, Razão e a Mente Feminina” (2007), os princípios que os professores utilizavam para explicar o desempenho na Matemática da escola primária derivavam de teoria de desenvolvimento cognitivo. Assim:

O despenho bem sucedido em Matemática consiste na aquisição de conceitos, estágio particulares de pensamento lógico. Nessa visão de aprendizagem, a compreensão real (baseada em conceito) deve ser contrastada com a obediência a regras ou a memorização (que foram enfatizadas pelos antigos princípios e práticas de ensino de Matemática), que produzem sucesso sem o fundamento sólido da compreensão real. Um exemplo simples é o contraste entre compreender a multiplicação como uma adição cumulativa e ser capaz apenas de recitar a tabuada (WALKERDINE, 2007, p. 8).

Mais tarde, segundo Walkerdine a Matemática não era vista apenas como cálculos, mas passou a ser pensada como razão e raciocínio. Seguindo esse argumento considerou que:

Os poderes da mente deveriam ser coordenados para governar uma população por meio da razão, e essa população seria ela mesma suficientemente desenvolvida para raciocinar. Mas já havia, naturalmente, corpos de conhecimento que situavam as mulheres fora da racionalidade. (WALKERDINE, 2007, p. 9)

Assim, a escola primária pós-guerra passou a considerar a produção de raciocínio como objetivo na educação matemática. Defendia-se a idéia que as crianças fossem tratadas como indivíduos, suas respostas sendo dirigidas a experiências do dia-a-dia, e à brincadeira construtiva, de forma a estimular o desenvolvimento de estruturas mentais apropriadas.

Como escreve a autora, “o palco estava armado” para as questões de gênero. Segundo ela, na discussão da própria Matemática, uma distinção tem sido feita há muito tempo entre dois tipos qualitativamente diferentes de conhecimento e pensamento:

Essa distinção reconhece o fato de que, quando as pessoas desejam completar alguma tarefa prática com êxito, elas podem fazê-lo simplesmente seguindo regras aplicando um procedimento, embora ainda faça pouca idéia do porque da eficácia dessas regras ou de ser campo de aplicação. Por outro lado, as pessoas que aplicam um procedimento e ao mesmo tempo conhecem seus próprios princípios básicos podem possuir uma compreensão mais profunda do significado do que estão fazendo e de por que o procedimento funciona. Em



discussões de educação matemática, a distinção tem sido feita sob diferentes denominações (WALKERDINE, 2007, p. 10).

Desse modo, o sucesso na Matemática é tomado como uma indicação do sucesso em raciocinar. A Matemática é vista como o desenvolvimento da mente lógica e racional. Assim, segundo Valerie, uma importante questão a respeito do sucesso das meninas aparece.

Aquelas explicações que até permitem o sucesso das meninas afirmam que ele é baseado em seguir regras de nível inferior, na memorização e no cálculo, e não na compreensão apropriada. Portanto, elas negam esse sucesso mesmo quando o anunciam: meninas 'apenas' seguem regras. Elas são boas comparadas com meninos 'desobedientes' que podem 'quebrar as regras do jogo' (produzir regras conceituais) (WALKERDINE, 2007, p. 12).

As meninas são "normalmente" caracterizadas como as professoras colocaram: "*bem comportada*", "*não falava muito*", "*super organizada*", "*caprichosa*", "*rápida*", "*fazia os cálculos com exatidão*". Por serem disciplinadas, fazendo todos os exercícios, a menina é considerada "até boa em matemática", porém o menino é posicionado como inteligente se resolve tais cálculos.

As meninas podem ser capazes de fazer Matemática, mas uma boa performance não deve ser equiparada a um raciocínio apropriado. Isso é levado em conta com relação ao 'fracasso' posterior, em que o raciocínio abstrato é requerido (WALKERDINE, 2007, p. 12).

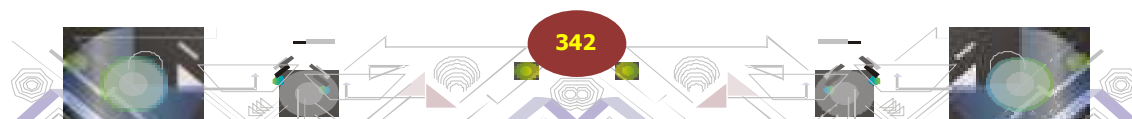
Para ter um bom desempenho em matemática os professores expressaram que: "precisa prestar atenção", "o aluno precisa ser participativo", "tem que ter um raciocínio lógico". Resgatando as implicações de gênero na constituição da noção de desempenho escolar, poderíamos perguntar quais características têm sido atribuídas a meninos e meninas. Sobre essa questão, Walkerdine (1995, p. 77) argumenta:

Embora a criança [produto das pedagogias] seja tomada como outra, em termos de gênero, de fato ela é sempre pensada como um menino que é ativo, criativo, desobediente, contestador de regras, racional. A figura da menina, por contraste, sugere uma patologia não natural: ela trabalha em quanto o menino é brincalhão, ela segue regras enquanto ele trata de quebrá-las, ela é boa, bem comportada, não racional. A feminilidade torna-se o Ouro da infância racional.

Analisando as entrevistas das professoras e o que expressaram sobre a questão de gênero, fui levada a compreender melhor o que escreve Louro, quando afirma que sobre diferenças, distinções, desigualdades, a escola entende. Na verdade, a escola também produz isso "Desde seu início, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso", (LOURO, 2001, p. 57).

Percebe-se que a escola delimita espaços. Os papéis do homem e da mulher, bem como do menino e da menina, estão representados de formas bem distintas. O menino é visto como agitado e rápido pelos professores. O menino é aquele que exerce o raciocínio lógico com praticidade, enquanto a menina, mesmo realizando as atividades corretamente, é posicionada diferente.

É possível dizer que os professores que entrevistei, durante o seu período de formação, puderam refletir e problematizar algumas questões sobre as diferenças que circulam nas escolas. Como diz uma das professoras:



*Vou pensar melhor nisso [nas questões de gênero relacionadas com a matemática], sabe que não tinha me dado conta que as meninas estão em outro lugar [com relação a matemática], elas sabem fazer [contas], mas quando chega um menino elas logo param, e a gente mesmo, dá mais atenção a eles [...]*

Portanto, como mostrei na análise, historicamente a valorização do conhecimento matemático, apresentou muitas mudanças, favorecendo a essa diferença de gênero. A escola em si, delimita muitos espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, a escola afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, "ela separa e institui. Informa também o 'lugar' dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas" (LOURO, 2001, p.58).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOCASANTA, Daiane. *Saberes matemáticos produzidos por estudantes da Escola Santa Marta: Um estudo na perspectiva da Etnomatemática*. 2006. 108 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação, Universidade do vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2006.

CHASSOT, Ático; KNIJNIK, Gelsa. Educação no Movimento Sem Terra: reflexões sobre seus princípios pedagógicos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.) *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez, 2004.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2004.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *Wittgenstein: linguagem e mundo*. São Paulo: Annablume, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. São Paulo: Ática, 1998.

DAL IGNA, Maria Cláudia. "Há diferença?": Relação entre desempenho escolar e gênero. 2005. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

ed. São Paulo: Graal, 2007b. p. 1-14.

EDMENDS, David; EIDINOW, John. *O Atiçador de Wittgenstein*. Lisboa: Temas e Debates, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 23ª

GLOCK, Hans-Johann. *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

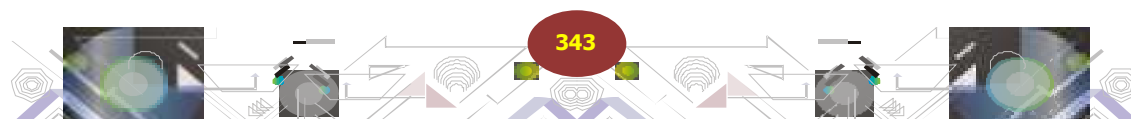
KNIJNIK, Gelsa. A matemática da cubação da terra. *Scientific American Brasil (Edição Especial)*, v. 11, p. 86-90, 2006.

KNIJNIK, Gelsa. Educação Matemática, Etnomatemática e a luta pela terra. In: VILLALOBOS, Jorge Ulisses Guerra (Org.). *História, conhecimento e Educação*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2000.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. *Educação matemática e oralidade: um estudo sobre a cultura de jovens e adultos camponeses*. In: Encontro Gaúcho de Educação Matemática, 9., 2006, Caxias do Sul. [S.l.: s.n.], 2006. 1 CD-ROM.

LIZCANO, Emmanuel. As matemáticas da tribo européia: um estudo de caso. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (Org.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 124-138

LOURO, Guacira. Lopes. *Currículo, gênero e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petropolis: Vozes, 2001.



MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo a escola*. São Paulo: Moderna, 2003.

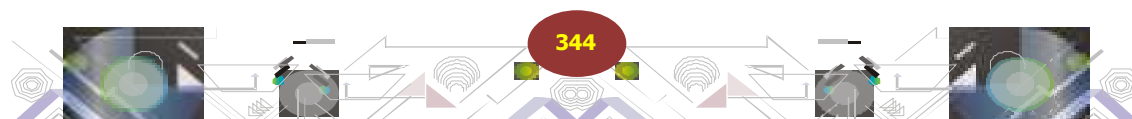
SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago 2003.

WALKERDINE, Valerie. Ciência, razão e mente feminina. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.32, p. 7-24, jan./jun. 2007.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n.2,1995.

WANDERER, Fernanda. *Escola e matemática escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul*. 2007. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2007.





## O ENCONTRO DE CULTURAS E AS TRADUÇÕES DO OUTRO

Tatiane Kaspari – Feevale [tatianekaspari@yahoo.com.br](mailto:tatianekaspari@yahoo.com.br)

Profª Drª Juracy Ignez Assmann Saraiva – Feevale [juracy@feevale.br](mailto:juracy@feevale.br)

### Resumo

A conquista da América constitui um significativo evento histórico, sendo considerada por críticos, como Todorov, o marco inicial da formação da identidade do sujeito moderno. Justificado por essa importância, o presente trabalho tem por finalidade a análise da descoberta do outro – e consequente “redescoberta” do “eu” – nas interações entre o povo espanhol e o asteca. Aborda-se, sobretudo, o papel de Malinche, uma índia que atuava como mediadora entre as duas civilizações, fazendo coexistir em seus discursos crenças coletivas de seu povo, elementos da “nova” cultura e ideais próprios. Mesclando o discurso histórico e o literário, este estudo rechaça a visão unilateral que estabelece Malinche como a responsável pela destruição dos astecas, uma vez que tal concepção ignora a complexidade da trama cultural em que estavam envolvidos os personagens da história da conquista do México. A imagem negativa que reveste a figura de Malinche deriva, sobretudo, do fato de ela ter optado por não se submeter pura e simplesmente ao outro, mas, a partir da descoberta da cultura diferente, reelaborar a compreensão de sua própria identidade e de seu povo por meio das traduções ou reelaborações dos discursos dos espanhóis e dos astecas.

**Palavras-chave:** conquista da América; descoberta do outro; cultura; identidade

### INTRODUÇÃO

Inúmeras são as possibilidades para abordar a questão do outro. A singularidade, porém, e o valor paradigmático do encontro de culturas que se efetua na conquista da América leva à opção pela análise do contato com o outro neste evento histórico. Respalda tal escolha, as postulações de Todorov, que considera a conquista da América como o episódio fundador “da nossa identidade presente”, na medida em que, por meio dela, “os homens [europeus] descobriram a totalidade de que fazem parte”<sup>1</sup>.

A abrangência do tema torna inviável a abordagem, na íntegra, das relações estabelecidas entre o Velho e o Novo Mundo. Assim, o presente trabalho enfoca a conquista do México, considerada por Todorov como “a mais espetacular, já que a civilização mexicana é a mais brilhante do mundo pré-colombiano”<sup>2</sup>. Sem ter a pretensão de analisar em profundidade o encontro de duas culturas tão distintas, esse artigo concentra-se no papel de mediação, entre espanhóis e mexicas<sup>3</sup>, exercido pela índia Malinche, a partir de uma perspectiva que busca o entrecruzamento entre história e ficção. Dessa forma, adota-se como foco de análise o romance “Malinche”, de Laura Esquivel, mesclando-se a esse discurso informações colhidas de diversas fontes, como a crônica do soldado Bernal Díaz Del Castillo e a obra de Todorov.

A abordagem de uma personagem histórica complexa e revestida de inúmeras incógnitas – que a tornaram um mito nacional mexicano – aponta para o emaranhado de construções culturais e identitárias

<sup>1</sup> TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América**. A questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 8.

<sup>2</sup> Idem, p. 63.

<sup>3</sup> O termo compreende as diversas tribos indígenas que habitavam o atual território mexicano. Note-se que o “México”, na época da colonização europeia, era constituído por “um conglomerado de populações subjugadas pelos astecas” (TODOROV, op. cit., p. 69), daí ser recorrente o emprego da palavra “astecas” como sinônimo de “mexicas”.



envolvidas no contato com o outro. Consequentemente, torna-se insensata a interpretação unilateral da figura de Malinche, que, no século XX, chegou a ser reconhecida como “La Chingada”.

## 1 MALINCHE: UMA PERSONAGEM ENTRE A HISTÓRIA E FICÇÃO

Laura Esquivel dedica – poeticamente – seu livro ao vento. A respeito disso, tece comentários preciosos:

En el aire, en el invisible, navegan infinidad de ideas en movimiento. Durante su recorrido se cruzan unas con otras y producen encuentros luminosos que más tarde se plasman en imágenes, en sonidos, en palabras: en conocimiento.

Este libro es el resultado de mi búsqueda de respuestas a las preguntas: ¿Cómo era la Malinche? ¿Qué pensaba? ¿Qué sabía? ¿Qué ideas la acompañaban?

Las respuestas las encontré no sólo en libros de historia, sino en conversaciones con mis amigos y en mi contacto con el invisible, donde el tiempo se desvanece y es posible tener encuentros afortunados con el pasado.<sup>4</sup>

Sabidamente, Esquivel reconhece a impossibilidade de “reconstituir” historicamente Malinche, visto que o “acesso” à sua história se dá somente por relatos, crônicas, cartas e outros escritos contemporâneos, ou seja, fragmentos que se reportam ao passado sem, contudo, ter o poder de reconstituí-lo. Assim, cabe à ficção preencher as lacunas historiográficas: “o entrecruzamento entre a história e a ficção na refiguração do tempo se baseia (...) nessa sobreposição recíproca, quando o momento quase histórico da ficção troca de lugar com o momento quase fictício da história”<sup>5</sup>.

A primeira lacuna transposta por Esquivel é a apontada por Margo Glantz: “En las crónicas españolas, Malinche carece de voz. Todo lo que ella dice o interpreta, todos sus propósitos se manejan mediante el discurso indirecto”<sup>6</sup>. Este é o primeiro indício da alienação do outro no processo de conquista do México, pois considerar a índia somente por uma enunciação relatada é “reiterar la desaparición de su cuerpo, o mejor, lo convierte em un cuerpo esclavo”<sup>7</sup>. Tal “escravização” só é rompida quando, no romance de Esquivel, a palavra – ainda que ficticiamente – é entregue à Malinche. Na concepção indígena, o verbo reveste-se de proporção divina:

La saliva es agua sagrada que el corazón crea. La saliva no debe gastarse en palabras inútiles porque entonces estás desperdiciando el agua de los dioses, y mira, te voy a decir algo que no se te debe olvidar: si las palabras no sirven para humedecer en los otros el recuerdo y lograr que ahí florezca la memoria de dios, no sirven para nada.<sup>8</sup>

Um forte vestígio da importância da palavra na vida de Malinche são os variados nomes que ela recebe ao longo de sua vida. Na língua de origem, o náhuatl, a índia se chamava Malinalli – “erva trançada” –; nome que trazia implícita uma gama de significações.

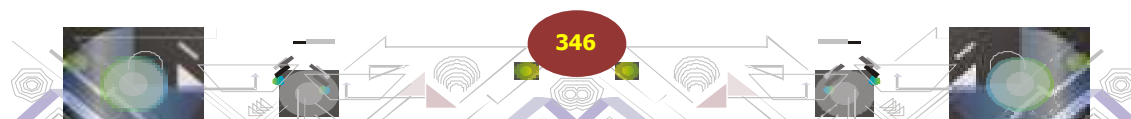
<sup>4</sup> ESQUIVEL, Laura. **Malinche**. México: Santillana Ediciones Generales S. A. de C. V. 2006, p. 81.

<sup>5</sup> RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997, p. 332.

<sup>6</sup> GLANTZ, Margo. **La Malinche, la lengua em la mano**. In: La Malinche, sus padres y sus hijos. México, Taurus, 2001, p. 176. Disponível em: [www.debatefeminista.com/descarga.php?idVol=35&idARTICLE](http://www.debatefeminista.com/descarga.php?idVol=35&idARTICLE). Acesso em: 25 mai. 2010.

<sup>7</sup> Idem, p. 178.

<sup>8</sup> ESQUIVEL. op. cit., p. 11.



A sociedade meso-americana – dedicada à interpretação de mensagens por meio de “formas extremamente elaboradas, relacionadas às diversas espécies de adivinhação”<sup>9</sup> – instituiu a sorte dos indivíduos pelas previsões dos sacerdotes. Dessa forma, “na sociedade indígena de antigamente, o indivíduo não representa em si uma totalidade social, é unicamente o elemento constitutivo de outra totalidade, a coletividade”<sup>10</sup>. Tal concepção justifica a relativa passividade de Malinalli – e de tantas índias – ao ser vendida como escrava pela própria mãe, após a morte de seu pai. Explica também a consulta que a índia faz a um adivinho para saber previsões de seu futuro, especialmente sobre uma possível liberdade. Eis a resposta que advém da interpretação dos grãos de milho:

Malinalli, el maíz te dice que tu tiempo no podrá medirse, que no sabrás en su extensión cuál será su límite, que no tendrás edad, pues en cada etapa que vivas descubrirás un nuevo significado y lo nombrarás, y esa palabra será el camino para deshacer el tiempo. Tus palabras nombrarán lo aún no visto y tu lengua volverá invisible a la piedra y piedra a la divinidad. Dentro de poco ya no tendrás hogar, no te dedicarás a la creación de la tela y la comida; tendrás que caminar y mirar y, mirando, aprenderás de todos los rostros, de todos los colores de piel, de todas las diferencias, de todas las lenguas, de lo que somos, de cómo lo dejaremos de ser y de lo que seremos. Ésta es la voz del maíz.<sup>11</sup>

De fato, Malinalli não era senhora de seu destino. Juntamente com 20 jovens, ouro e galinhas, ela foi entregue como um tributo a Hernán Cortés. Nas palavras de Bernal: “Y no fue nada todo este presente en comparación de veinte mujeres, y entre ellas una muy excelente mujer que se dijo doña Marina, que así se llamó después de vuelta cristiana”<sup>12</sup>.

Conforme Glantz, as índias doadas possuíam uma dupla função: acompanhavam o exército para alimentá-lo e serviam aos soldados como concubinas. A sorte de Malinalli, porém, determinou que ela fosse dada a Alonso Hernández Portocarrero, que morreu em 1519 – ou seja, no mesmo ano em que Malinche lhe fora presenteada – em uma prisão espanhola. A morte, em vez de conferir liberdade à índia, que já fora previamente batizada, aprisionou-a definitivamente:

Y luego se bautizaron, y se puso por nombre *doña Marina* (a) aquella india y señora que allí nos dieron, y verdaderamente era gran cacica e hija de grandes caciques y señora de vasallos, y bien se le parecía en su persona; lo cual diré adelante cómo y de qué manera fue allí traída. Y las otras mujeres no me acuerdo bien de todos sus nombres, y no hace al caso nombrar algunas; mas éstas fueron las primeras cristianas que hubo en la Nueva España, y Cortés las repartió a cada capitán la suya, y a doña Marina, como era de buen parecer y entremetida y desenvuelta, dió a Alonso Hernández Puerto Carrero, que ya he dicho otra que era muy buen caballero, primo del conde de Medellín y después que fue a Castilla Puerto Carrero estuvo la doña Marina con Cortés, y hubo en ella un hijo que se dijo don Martín Cortés.<sup>13</sup>

O prestígio de Malinalli – que passou a ser tratada por Dona Marina ou Malintzin<sup>14</sup> – decorre da aproximação entre a índia e Cortés – de que resulta, posteriormente, em um filho. O próprio nome de

<sup>9</sup> TODOROV, op. cit., p. 76.

<sup>10</sup> Idem, p. 79.

<sup>11</sup> ESQUIVEL, op. cit., p. 12.

<sup>12</sup> DEL CASTILLO, Bernal Diaz. **Historia verdadera de la conquista de la Nueva España**. Disponível em: [http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/historia/bernal/15.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/historia/bernal/15.html). Acesso em: 25 mai. 2010.

<sup>13</sup> Idem.

<sup>14</sup> SANDNER, Rowena. **Historia Contemporánea teatralizada: Las Malinches de Victor Hugo Rascón Banda y Johann Kresnik**. Disponível em:

[http://books.google.com.br/books?id=g\\_uOFrAbG3cC&pg=PA175&pg=PA175&dq=Historia+Contempor%C3%A1nea+teatralizada:+Las+Malinches+de+Victor+Hugo+Rasc%C3%B3n+Banda+y+Johann+Kresnik&source=bl&ots=3La7K0u71&sig=qTFJLYI8AnZM45fv9ZdMXUA&hl=ptBR&ei=EY\\_8S77jKmmzuAfnquWBBq&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAYO6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=g_uOFrAbG3cC&pg=PA175&pg=PA175&dq=Historia+Contempor%C3%A1nea+teatralizada:+Las+Malinches+de+Victor+Hugo+Rasc%C3%B3n+Banda+y+Johann+Kresnik&source=bl&ots=3La7K0u71&sig=qTFJLYI8AnZM45fv9ZdMXUA&hl=ptBR&ei=EY_8S77jKmmzuAfnquWBBq&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAYO6AEwAA#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 25 mai. 2010.



Malinche – deturpação de Malintzin em função de dificuldades na pronúncia – transforma-se na alcunha de Cortés. É nesse ínterim, que Malinalli, em certa medida, readquire a nobreza de seu nome, uma vez que, como princesa mexicana “empresta” seu “título” ao estrangeiro. Ressalte-se que a valorização da figura de Malinalli está imbricada ao dom da palavra, ou seja, à função de “língua” – “el intérprete que declara uma língua con otra, interviniendo entre dos de diferentes lenguajes”<sup>15</sup> – que ela passa a exercer junto aos espanhóis.

A princípio, o caminho da tradução de um diálogo entre mexicas e europeus era extenso: “Cortés fala a [Jerônimo] Aguilar, que traduz o que ele diz para a Malinche, que por sua vez se dirige ao interlocutor asteca”<sup>16</sup>. Demonstrando presteza com idiomas, Malinalli, em um curto espaço de tempo, aprende também o espanhol. Tal fato faz com que Malinche ascenda a “faraute” – “algunos dicen que faraute se dice a ferendo porque trae las nuevas de que se ha apresentar (...). Ultra de lo dijo significa el que interpreta las razones que tienen entre sí dos de diferentes lenguas y también el que lleva y trae mensajes de una parte a otra”<sup>17</sup> –, ocupando um “cargo” antes dividido entre vários “línguas”, que apresentavam diversas restrições: “Julianillo y Melchorejo no entendían la [língua] mexicana”, o índio Francisco “era torpe de lengua” e Aguilar entendia somente a língua de “Yucatán y Tabasco”<sup>18</sup>, ou seja, o maia.

Assim, Malinche torna-se imprescindível aos espanhóis – “He querido declarar esto porque sin doña Marina no podíamos entender la lengua de la Nueva España y México”<sup>19</sup> –, acompanhando-os durante a expansão pelas terras mexicanas:

Fuimos con él aquel viaje toda la mayor parte de los vecinos de aquella villa, como diré en su tiempo y lugar; y como doña Marina en todas las guerras de la Nueva España y Tlaxcala y México fue tan excelente mujer y buena lengua, como adelante diré, a esta causa la traía siempre Cortés consi(g)o.<sup>20</sup>

Cortés reconhecia como ninguém o poderio bélico que Malinche lhe conferia:

Ésta era una empresa construida desde el principio a base de palabras. Las palabras eran los ladrillos y la valentía la argamasa.  
Sin palabras, sin lengua, sin discurso no habría empresa, y sin empresa, no había conquista.<sup>21</sup>

Por meio das informações colhidas, Cortés soube tirar proveito de tradições e crenças dos mexicas – fazendo-se passar pelo deus Quetzalcoátl, que os nativos acreditavam ter voltado à Terra – e de distensões internas – conseguindo a adesão de tribos descontentes com a “administração” asteca. A fortaleza construída com palavras, de acordo com Todorov, permitiu que Cortés, liderando algumas centenas de homens, derrotasse centenas de milhares de guerreiros de Montezuma.

<sup>15</sup> Conforme Glantz, o sufixo -tzin indica, na língua indígena, o tratamento respeitoso (Dicionário da Língua Castelhana apud Glantz. op. cit., p. 169).

<sup>16</sup> TODOROV, op. cit., p. 120.

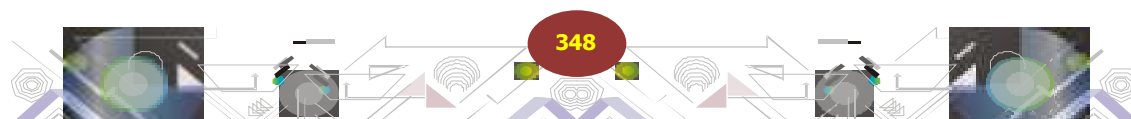
<sup>17</sup> Dicionário da Língua Castelhana apud Glantz. op. cit., p. 172.

<sup>18</sup> DEL CASTILLO, op. cit., on-line.

<sup>19</sup> Idem.

<sup>20</sup> Idem.

<sup>21</sup> ESQUIVEL, op. cit., p. 19.



Segundo Todorov, “os astecas não concebem e não compreendem a guerra total de assimilação que os espanhóis estão fazendo contra eles (inovando em relação à sua própria tradição)”<sup>22</sup>. Por seu caráter aparentemente pacífico e benéfico, a maior parte dos indígenas não soube compreender que a aculturação imposta pelos europeus era uma das mais incisivas e destrutivas guerras. Como relata Bernal, houve uma conversão em massa dos indígenas:

[...] así hombres como mujeres y niños que son de edad para aprenderlo, saben todas las santas oraciones en sus mismas lenguas, que son obligados a saber, y tienen otras buenas costumbres acerca de su santa cristiandad, que cuando pasan cabe un santo altar o cruz bajan la cabeza con humildad, y se hincan de rodillas y dicen la oración del *Pater noster*, y más que les mostramos los conquistadores, a tener candelas de cera encendidas delante de los santos altares y cruces porque de antes no se sabían aprovechar de ella en hacer candelas [...]”<sup>23</sup>.

Desvinculados de seus rituais, deuses, símbolos e até mesmo da língua – que guarda a essência da cultura –, os indígenas prostraram-se aos novos costumes numa atitude de incompreensão, muitas vezes confundida pelos espanhóis como verdadeira adoração. Entretanto, no romance de Esquivel, o choque cultural dos mexicas é traduzido nas angústias de Malinche que, continuamente, reflete sobre os costumes dos estrangeiros, especialmente sobre a cobiça demonstrada pelo ouro:

El oro, el teocuitlatl, era considerado como el excremento de los dioses, un desecho, sólo eso, así que no entendía el afán de atesorarlo. Ella pensaba que el día en que la semilla de maíz no fuese respetada, valorada como algo sagrado los seres humanos estarían en grave peligro, y si ella —que, era una simple mortal— sabía eso, ¿cómo era posible que los enviados de Quetzalcóatl, que venían en su nombre —aunque se tratara de un nombre distinto—, que se comunicaban con él, no lo supieran?<sup>24</sup>

Obviamente, os europeus reagiam perplexos ao ver a facilidade com que muitos indígenas trocavam ouro por objetos sem valor. O que escapava a ambos os povos, porém, é que a valorização de determinado objeto ou material é uma construção cultural. Dessa forma, as manifestações artísticas dos mexicas não são compreendidas, visto que se opõem referências culturais distintas, reveladas em novos embates:

En el patio del palacio de Axayácatl, los españoles se dedicaban a arrancar el oro de los finos trabajos de pluma y los fundían en lingotes. Al finalizar el día, el patio del palacio parecía un gallinero donde habían desplumado aves preciosas. Volaban plumas por el aire, *huérfanas de arte*. Volaban por todos lados junto con los sueños de quienes las habían imaginado, quienes las habían elaborado.<sup>25</sup>

Como pode ser percebido, para os indígenas, a arte era uma forma de homenagem aos deuses, de elevação do espírito do artífice a um plano divino. A profundidade desta concepção, porém, jamais poderia ser compreendida pelo olhar do europeu, ofuscado pelo enlevo da conquista de grandes quantidades de ouro.

Um dos questionamentos mais frequentes é porque, diante de toda essa destruição – acompanhada de um massacre de seu povo –, Malinche não agiu de forma diversa. Como mencionado

<sup>22</sup> TODOROV, op. cit., p. 111.

<sup>23</sup> DEL CASTILLO, op. cit., on-line.

<sup>24</sup> ESQUIVEL, op. cit., p. 32.

<sup>25</sup> Idem, p. 55.



anteriormente, na sociedade meso-americana, a coletividade se sobrepunha à individualidade. Efetivamente, porém, era difícil para Malinche desprender-se dos anseios pessoais para assumir os coletivos e, além do mais, ela tinha motivos para se rebelar contra o seu povo:

Malinalli podía (...) proclamar que los españoles no eran enviados de Quetzalcóatl y en un segundo serían destruidos..., pero ella sería asesinada junto a ellos, y no quería morir como esclava. Tenía muchos deseos de vivir en libertad, de dejar de pasar de mano \*n mano, de llevar una vida errante.

No había vuelta atrás, no había manera de salir ilesa. Conocía perfectamente la crueldad de Moctezuma y sabía que si los españoles resultaban perdedores en su empresa, ella estaba condenada a la muerte. Ante esta alternativa, ipor supuesto que prefería que los españoles triunfaran! Y si para asegurar su triunfo tenía que mantener viva la idea de que eran dioses venidos del mar, así lo iba a hacer, aunque ya no estuviera tan convencida de tal cosa. La ilusión de algún día poder hacer lo que se le viniera en gana, casarse con quien ella quisiera y tener hijos sin el temor de que fuesen tomados como esclavos o destinados al sacrificio era lo suficientemente atractiva como para no dar un paso atrás. Lo que más deseaba era tener un trozo de tierra que le perteneciera y en donde pudiera sembrar sus granos de maíz, los que siempre cargaba con ella y que habían sido parte de la milpa de la abuela. Si los españoles podían lograr que sus sueños se cristalizaran valía la pena ayudarlos.<sup>26</sup>

Entre os anseios coletivos e os individuais, Malinche opta pelos últimos, fato que lhe renderá a fama de traidora. Considerar, contudo, o contexto em que a trama se desenvolveu permite avistar a complexidade do dilema em que a índia se encontrava. Mais do que traduzir meras palavras, Malinalli estava entrelaçando culturas:

Ser «la lengua» era una enorme responsabilidad. No quería errar, no quería equivocarse y no veía cómo no hacerlo, pues era muy difícil traducir de una lengua a otra conceptos complicados. Ella sentía que cada vez que pronunciaba una palabra uno viajaba en la memoria cientos de generaciones atrás.

Também Laura Esquivel agiu como uma “lengua” ao dar voz à Malinche viajando por centenas de gerações, nos silêncios das palavras que Malinalli não pôde escrever. Para Todorov, “Malinche glorifica a mistura em detrimento da pureza (asteca ou espanhola) e o papel do intermediário. Ela não se submete simplesmente ao outro (...), adota a ideologia do outro e a utiliza para compreender melhor sua própria cultura”<sup>27</sup>.

Esquivel comunga das postulações de Todorov, segundo o que se pode observar na oração que Malinche faz ao final de sua vida:

Ellos [mis hijos], que no pertenecen ni a mi mundo ni al de los españoles. Ellos, que son la mezcla de todas las sangres —la ibérica, la africana, la romana, la goda, la sangre indígena y la sangre del medio oriente—, ellos, que junto con todos los que están naciendo, son el nuevo recipiente para que el verdadero pensamiento de Cristo-Quetzalcóatl se instale nuevamente en los corazones y proyecte al mundo su luz, ¡que nunca tengan miedo! ¡que nunca se sientan solos! Preséntate ante ellos con tu collar de jade, con tus plumas de quetzal, con tu manto de estrellas, para que puedan reconocerte, para que sientan tu presencia. Protégelos de las enfermedades, haz que el viento y las nubes barran todo peligro, todo mal que los acose. No permitas que se miren en un negro espejo que les diga que son inferiores, que no valen y acepten el maltrato y la violencia como único merecimiento. Procura que no conozcan la traición ni el odio ni el poder ni la ambición. Aparécete en sus sueños para que impidas que se instale en su cabeza el sueño de la guerra, ese sueño de locura colectiva, ese doloroso infierno. Cúrales sus miedos, bórrales sus miedos, desvanece sus miedos, aleja sus miedos, ahuyenta sus miedos, borra todos sus miedos junto con los míos, madre mía. Eso es lo que te pido, gran señora. Fortalece el espíritu de la nueva raza que con nuevos ojos se mira en el espejo de la

<sup>26</sup> Idem, p. 31.

<sup>27</sup> TODOROV, op. cit., p. 121.



luna, para que sepa que su presencia en la tierra es una promesa cumplida del universo. Una promesa de plenitud, de vida, de redención y de amor. Eso era México y Malinalli lo sabía.<sup>28</sup>

Desta forma se cumpriu a profecia do adivinho, segundo a qual, caminhando e observando, Malinche aprendeu o que era o povo mexicano, o que deixou de ser e no que se transformou.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As várias facetas – algumas, bastante obscuras – da personagem Malinche fornecem argumentos para opiniões antagônicas a respeito do papel que exerceu na conquista do México. Da mesma forma que é inviável eximir Malinalli da responsabilidade que teve frente à expansão espanhola nas terras mexicanas, é demasiado torpe instituí-la como “a” culpada ou “a” traidora de seu povo.

A busca por uma interpretação mais adequada, profunda e humanística do encontro entre a cultura espanhola e a mexica implica ao pesquisador a adoção de um papel de “lengua”, a exemplo do que fez Esquivel. A tradução que se faz necessária, porém, não se resume à decodificação de documentos passados: ela requer a busca pelo “invisível”, em que a sensibilidade humana pode ter afortunados encontros com os tempos idos.

Enfim, a ficção que reconstitui os pensamentos, anseios e angústias de Malinche confere ao romance de Esquivel uma verossimilhança quase historiográfica. Todas as contradições, questionamentos, assimilações e reflexões acerca da cultura do outro e de seu próprio sistema cultural tornam a personagem Malinalli plausivelmente humana. Assim, o vento que atravessa gerações traz o eco das palavras da Índia que, um dia, teve “a língua nas mãos”<sup>29</sup>.

## REFERÊNCIAS

DEL CASTILLO, Bernal Diaz. **Historia verdadera de la conquista de la Nueva España**. Disponível em: [http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/historia/bernal/15.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/historia/bernal/15.html). Acesso em: 25 mai. 2010;

ESQUIVEL, Laura. **Malinche**. México: Santillana Ediciones Generales S. A. de C. V. 2006;

GLANTZ, Margo. **La Malinche, la lengua em la mano**. In: La Malinche, sus padres y sus hijos. México, Taurus, 2001, p. 176. Disponível em: [www.debatefeminista.com/descarga.php?idVol=35&idARTICLE](http://www.debatefeminista.com/descarga.php?idVol=35&idARTICLE). Acesso em: 25 mai. 2010;

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 1997;

SANDNER, Rowena. **Historia Contemporánea teatralizada: Las Malinches de Victor Hugo Rascón Banda y Johann Kresnik**. Disponível em: [http://books.google.com.br/books?id=g\\_uQFrAbG3cC&pg=PA175&lpg=PA175&dq=Historia+Contempor%C3%A1nea+teatralizada:+Las+Malinches+de+Victor+Hugo+Rasc%C3%B3n+Banda+y+Johann+Kresnik&source=bl&ots=3La7K0u71&sig=qTFIJLYI8AnZMI45fv9ZdMXUA&hl=ptBR&ei=EY\\_8S77jKMmzuAfhguWBBg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAYQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=g_uQFrAbG3cC&pg=PA175&lpg=PA175&dq=Historia+Contempor%C3%A1nea+teatralizada:+Las+Malinches+de+Victor+Hugo+Rasc%C3%B3n+Banda+y+Johann+Kresnik&source=bl&ots=3La7K0u71&sig=qTFIJLYI8AnZMI45fv9ZdMXUA&hl=ptBR&ei=EY_8S77jKMmzuAfhguWBBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAYQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 25 mai. 2010;

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América**. A questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

<sup>28</sup> ESQUIVEL, op. cit., p. 76.

<sup>29</sup> A expressão é, originalmente, utilizada por Glantz.



## O PAPEL DA EDUCAÇÃO COMO ARTICULADORA DE MULTICULTURALIDADES

Gustavo Marques da Costa – Feevale – markesdakosta@hotmail.com

Robinson Henrique Scholz – UNIFIN – robinsonscholz@hotmail.com

### Resumo

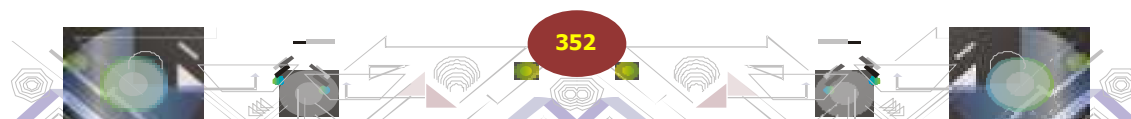
Este ensaio busca fazer uma análise de como a educação formal pode promover mudanças desejáveis e relativamente permanentes nos indivíduos e que estas venham a favorecer o desenvolvimento integral do homem na sociedade. Nos ambientes educacionais, a equipe fucional está diretamente envolvida com a educação e com múltiplas culturas, carregando consigo valores, linguagens, signos, vivências diversificadas. A educação atua também na descoberta de valores, de concepções, na difusão e valorização de significados que acabamos por absorver em convívio com os outros, compreendendo os verdadeiros paradoxos que permeiam a nossa realidade social. Neste entendimento, este trabalho tem como objetivo verificar a relação da educação com a cultura, analisando a metodologia empregada pelos educadores para que se possa promover mudanças culturais. Para isso, realizou-se uma revisão teórica sobre o assunto e posteriormente uma reflexão pertinente as questões abordadas. Segundo a literatura, a aproximação entre cultura e educação acontece por que a educação atua em valorizar as vivências sociais de crianças, jovens e adultos e, por meio dela, podemos dar significado aos seus conhecimentos, possibilitando uma aprendizagem significativa, que possa desencadear o desenvolvimento do educando. Faz-se necessária a interpretação do educador sobre as culturas que interagem nos espaços de sala de aula, para que não se formem alunos iguais, semelhantes, mas sim, diversos e ricos em pluralidades culturais. Considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação implica pensar formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. A educação, no seu sentido amplo, enquanto produtora e reconstrutora permanente de cultura possibilitam a democratização do conhecimento, a promoção de oportunidades e a formação de sujeitos críticos, que possam se posicionar diante dos problemas e desafios que norteiam o contexto social. Trata-se, então, de multiculturalizar a educação, (re)escrevendo a metodologia educacional que atenda variadas culturas presentes na sociedade, a fim de se implantar uma política educacional multiculturalista.

**Palavras-chave:** Multiculturalidade, Educação, Educadores.

### INTRODUÇÃO

A educação é uma mola propulsora na formação e articulação das variadas culturas na sociedade e, por isso, se faz necessária uma mudança no modo de pensar a educação, sobretudo no modo de se trabalhar a educação. De acordo com Todd Gitlin (1995) a palavra multiculturalismo é elástica, uma mistura de fatos e valores, atual e bastante vaga para servir a muitos interesses. Por exemplo, os partidários podem usar o termo para defender o reconhecimento da diferença, ou para defender o cosmopolitismo – o interesse e o prazer que cada um possa ter dentro das diferenças do gênero humano.

Os conhecimentos e valores tecidos nas complexas relações estabelecidas nos múltiplos contextos cotidianos nos quais estamos inseridos por toda nossa vida, possibilitam uma reflexão sobre a diversidade de marcas e de valores presentes nas diversas práticas pedagógicas, como também apontam a dificuldade de implantação e efetivação de propostas curriculares homogeneizantes que procuram abarcar estas diversidades. Há de se considerar que, no cotidiano das escolas, os traços socioculturais dos professores, dos alunos e da comunidade estão interagindo, e que as diversas culturas – tanto a legitimada quanto as





negadas – fazem-se presentes neste cotidiano. Corroborando nesta perspectiva, Alves (1999) sinaliza que a cultura da escola e toda a produção cultural de fora dela formam um complexo socioeducacional que precisa ser entendido. E este é o desafio que este artigo se propõe a desenvolver tendo como objetivo fundante a questão de se verificar a relação da educação com a cultura, analisando a metodologia empregada pelos educadores para que se possam promover mudanças culturais. Para isso, realizou-se uma revisão teórica sobre o assunto e posteriormente uma reflexão pertinente sobre as questões abordadas.

Na seção a seguir, busca-se apresentar alguns estudos realizados no que tange a relação da cultura com a educação, analisando os desafios atuais da educação. Em sequência, fazemos uma revisão antropológica sobre os conceitos de cultura para que se possa compreender melhor a temática. Na seção seguinte são abordadas as metodologias empregadas (ou em potencial) na incorporação da cultura nos espaços educacionais. E por fim, busca-se a algumas contribuições reflexivas e indagações para continuidade de estudos sobre a educação e multiculturalidade, tentando responder ao objetivo central do artigo.

## 1. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

Quando o ser humano compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções e, dessa forma, pode transformá-la; e com o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 1983). Uma das capacidades que diferenciam o ser humano dos animais irracionais é a capacidade de produção de cultura:

Todas as pessoas têm cultura. Melhor dizendo, todas as pessoas vivem de acordo com uma determinada cultura. A cultura abrange a maneira de viver (agir, pensar e sentir) de um povo. Maneira de viver que pode ter aspectos comuns e aspectos diferentes em relação à maneira de viver de outros povos. A forma de organização social de um povo, portanto, também parte de sua cultura (PILETTI, 1999, p. 210).

Refletindo sobre a citação acima, a cultura pode ser compreendida como o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização. É a herança que determinada sociedade transmite a seus membros através da educação sistemática e da convivência social. Portanto, fazem parte da cultura de um povo as seguintes atividades e manifestações: música, teatro, rituais religiosos, língua falada e escrita, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos, formas de organização social, etc. (FLEURI, 2003).

Na interação social entre os indivíduos e estes, com outros grupos sociais que participam, ou não, de uma determinada cultura, criam-se as denominadas dinâmicas sociais, que se apresentam nas mais variadas formas de manifestação e expressão locais: políticas, culturais, questões de gênero e de raça, novas formas de comunicação, informatização, modismos juvenis, diferenças de classes sociais, movimentos religiosos, formas de violência, opressão e exclusão, etc. A identidade que se forma por meio destas culturas configura um novo e diferenciado cenário, o qual está em constante mutação, uma vez que a assimilação de culturas está cada vez mais presente nas sociedades (aqui em destaque as urbanas). Nesta teia cultural a educação se insere e parece não se adaptar. O problema se constitui em como tratar



o coletivo. Trataremos os iguais, igual e os diferentes, diferente? Aqui se insere a problemática acerca da metodologia aplicada e utilizada nas instituições educacionais, as quais priorizam o cumprimento de normativas prescritas de conteúdos a serem aplicados, ao invés de se pluralizar esse conteúdo e o relacionar com as realidades dos educandos. Esta reflexão parte da crítica de que:

A escola faz um julgamento moral sobre crianças e os adolescentes. Ela se fundamenta em normas que variam de uma classe à outra, de um estabelecimento a outro, de uma disciplina à outra e, até mesmo, de um momento a outro na mesma classe. Todavia, o que importa aqui é que, em determinada classe, seja qual for a norma em vigor, banal ou atípica, ela se aplica a grosso modo a todos os alunos, ainda que tenham meios muito desiguais de compreendê-la e de adaptar-se a ela. (PERRENOUD, 2000, pg. 81)

Será que todos os alunos aprendem da mesma forma, e necessariamente precisam se adaptar a uma determinada cultura? Ou todos compartilham de mesmas culturas e estas se valem de todos os conteúdos desenvolvidos nas aulas, sejam elas em qual nível institucional for? Evidentemente que esta é uma crítica complexa e que necessita ser discutida na academia e por formadores de metodologias curriculares. Com base nessa compreensão, há a emergência da necessidade de se (re)pensar a educação como sendo multicultural, e não somente um repasse de conteúdos. Assim, a educação multicultural possui variadas metas a serem alcançadas, que segundo Torres (2001), varia nos seguintes critérios:

1. Desde o desenvolvimento de uma alfabetização étnica cultural (por exemplo, ampliar o grau de informação sobre a história e as contribuições dos grupos étnicos tradicionalmente excluídos do currículo) até o desenvolvimento pessoal.
2. Variam desde a mudança de atitudes e clarificação de valores até promover a competência multicultural (aprender como interagir com pessoas diferentes de nós, ou como compreender as diferenças culturais).
3. Variam desde o desenvolvimento da proficiência em aptidões básicas até a busca da aquisição simultânea de equidade e excelência educacional (desenvolver o aprendizado de opções atuantes através de diferentes culturas e estilos de aprendizagem).
4. Variam desde o aspirar pelo fortalecimento individual até o alcançar reformas sociais, hábitos e disciplina para que se tornem agentes sociais comprometidos como a reforma das instituições de ensino e da sociedade, com o fim de erradicar as disparidades sociais, as opressões racistas, sexistas e classistas, e com isto de melhorar a igualdade das oportunidades educacionais e ocupacionais para todos.

Alcançar a diversidade e desenvolver um ambiente acadêmico multicultural não é uma tarefa fácil. As tensões nunca deixarão de existir em meio às crescentes demandas sociais e intelectuais e aos recursos fiscais minguantes. (TORRES, 2001). A educação multicultural vem em auxílio do professor para melhor desempenhar sua tarefa de falar ao aluno concreto. Ela valoriza a perspectiva do aluno, abrindo o sistema escolar e construindo um currículo mais próximo da sua realidade cultural. (GADOTTI, 1992, p. 4).

De acordo com Souza (2001), as novas responsabilidades da educação para o presente século e que tenha como centro a construção da humanidade do ser humano, organizada em torno dos pilares do conhecimento, tendo como foco aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a aprender a ser. Além disso, a educação está para além das competências, saberes e habilidades, suscitam "uma dinâmica, um processo, faculdades em constituição e instituintes" (ROMÃO, 2002, p. 155). O aprender



terá de vislumbrar “as possibilidades da convivência dos diferentes com suas diferenças num contexto em que supere as violências, as hierarquias, os preconceitos, as inclusões perversas, as subordinações, as desigualdades socioeconômicas e as exclusões culturais” (SOUZA, 2001, p. 63-64).

Segundo Gitlin (1995) a questão é como cultivar o espírito de solidariedade através das barreiras da diferença. Para as estruturas de solidariedade e de terreno comum através das culturas, etnicidades, classes e diferenças de sexo, as metas da diversidade cultural são fundamentais. Precisamos desenvolver estruturas flexíveis para a solidariedade nas escolas, que levem a sério a necessidade de reforma democrática. A globalização implica toda espécie de conseqüências para a configuração multicultural, multilingual e multiétnica das comunidades locais.

Diante deste desafio, buscamos alguns conceitos sobre a cultura na Antropologia, no intuito de afinar a compreensão e a discussão sobre a temática.

## 2. CONTRIBUIÇÕES DA ANTROPOLOGIA PARA A COMPREENSÃO DA CULTURA

Um dos primeiros autores a pensar a cultura foi Clyde Kluckhohn e no seu livro *Mirror for Man* ele conceitua a cultura em cerca de vinte e sete páginas, definindo como (GEERTZ, 1973, p. 14):

1) o modo de vida global de um povo; 2) o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo; 3) uma forma de pensar, sentir e acreditar; 4) uma abstração do comportamento; 5) uma teoria elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente; 6) um celeiro de aprendizagem em comum; 7) um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes; 8) comportamento aprendido em comum; 9) um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento; 10) um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens; 11) um precipitado da história.

A interpretação de cultura tem a ver diretamente com o conceito de homem, centro de observação e análise, promotor da cultura e sua difusão (ou disseminação). Segundo Geertz (1973), através da produção das ações em sociedade, estas são percebidas e interpretadas pelo cientista, no qual os atos produzidos adquirem significados. Estes signos, depois de interpretados pela observação, pelo registro e a densa descrição exigidas pela etnografia, dão corpo à cultura do objeto de análise investigado.

De acordo com Dumont (1992, p. 133-134), a sobrevivência de uma cultura tradicional, dotada de valores próprios, merece respeitar uma hierarquia de condutas e ações culturais perante as influências de outras culturas, fazendo com que a sua própria sobressaia-se sobre as outras que a perpassam. Desta forma, a hierarquia torna-se um poderoso mecanismo atuante sobre a vida social. Segundo a perspectiva clássica de Radcliffe-Brown, a cultura ou o costume era uma consideração secundária, simples meio ideológico, e historicamente contingente, de manutenção do sistema social.

Sahlins (2004, p. 301), em seus estudos sobre a cultura, promulga no seu texto *Experiência Individual e Ordem Cultural* o problema do “determinismo cultural, ou da relação entre a ação individual e a ordem cultural”. Ele propõe uma reflexão sobre “as implicações do interesse atual pelo simbolismo e pelo estruturalismo para a ideia convencional de que a cultura é *sui generis* – um objeto dito superorgânico, independente dos sujeitos humanos que o atualizam”. Esta transposição que o determinismo cultural subjuga, responde aos processos de aculturação percebidos em quase todo o



mundo gerados por variados fatores, tendo como, por exemplo, a globalização<sup>1</sup>. Sahlins (2004, p. 302) contribui nas suas análises parafraseando Hocart: “a utilidade domina o estudo da cultura, porque domina a cultura que estuda”.

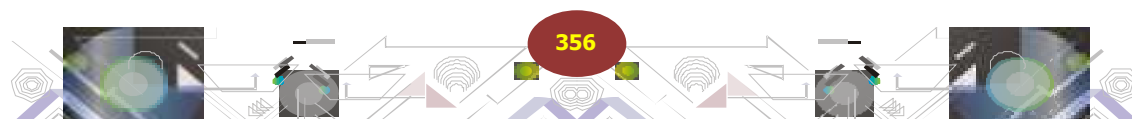
Falamos aqui de globalização porque partimos do princípio elaborado por Gilberto Velho (1994, p. 38-39), que sintetiza da seguinte forma:

As sociedades complexas moderno-contemporâneas são constituídas e caracterizam-se por um intenso processo de interação entre grupos e segmentos diferenciados. A própria natureza da complexidade moderna está indissolvelmente associada ao mercado internacional cada vez mais onipresente, a uma permanente troca cultural através de migrações, viagens, encontros internacionais de todo o tipo, além do fenômeno da cultura e comunicação de massas. As fronteiras entre os Estados-Nações são cruzadas de todos os modos por relações de poder e culturais em quaisquer níveis. Não se trata de dizer que os Estados-Nações são anacrônicos e que sua existência seja contraditória com a globalização do mundo moderno. São níveis de realidade e fenômenos relacionados, mas com códigos e lógicas específicos. Inegavelmente existe tensão e conflito entre esses níveis coexistentes, reforçando mais uma característica de complexidade.

A percepção do eu num contexto estranho pode ser demonstrado por George Herbert Mead, onde ele teoriza que o “eu se torna conhecido como objeto ao assumir a atitude de um outro em relação aos atos ou gestos do sujeito – uma identificação com o outro que é a única a permitir a reflexão sobre o eu, e para a qual a linguagem é indispensável” (SAHLINS, 2004, p. 308). Assim o emigrante percebe a cultura nova a ser assimilada e identificam os valores, símbolos, signos e linguagem que terá de aprender, mesclando com a sua bagagem cultural trazida consigo, sendo um ser plural culturalmente. Se remetermos esta interpretação para as salas de aula, isso é bem presente, pois tanto a educação familiar quanto costumes divergem nas famílias. A história dos alunos diferencia a busca de projetos de realização pessoal, porém a convivência com colegas permite o intercâmbio de ideias e a formulação de novas propostas para suas próprias vidas. Visualiza a entrada de valores variados em um coletivo de convivência. Aprendendo desde cedo a lidar, conviver, respeitar, valorizar e principalmente aprender com as diferenças. Formalizando um ser dinâmico que aprende a se auto-transformar. Assim como os professores deveriam se transformar em “eternos aprendizes, sabendo que, quanto mais estudam, mais seus alunos aprendem. E, assim, esses sábios professores transformam o saber em sabor e alegria de viver” (TIBA, 1998).

Com base na compreensão antropológica sobre a cultura, podemos refletir que a educação compartilha da rede de significados produzida na dinâmica do discurso, que se dá nas relações sociais, o que concretiza a cultura, assim como a identidade, e estas entendidas como processos. Processos que emergem do diálogo entre os conceitos e definições que são construídas na cultura e são também constitutivas das subjetividades, da própria identidade do indivíduo como ator social. Ou seja, pluralidades culturais que compõem a identidade de cada sujeito em relação na sociedade. Portanto, pode-se pensar na multieducação, tendo como entendimento de que a formação da identidade dos educandos é vista como processo. Uma educação de cunho multicultural necessita considerar as diferenças culturais e não aculturar os chamados diferentes (SILVA, 2000). Afinal, diferente do que? O que é certo? O que é errado

<sup>1</sup> A lógica da globalização e do fracionamento das cadeias produtivas, muito oportuna para a vitalidade do capitalismo contemporâneo, incorpora os bolsões de trabalho barato mundiais sem necessariamente elevar-lhes a renda. Os postos informais crescem menos rapidamente que os investimentos diretos. E se, como foi visto, surgem oportunidades bem-remuneradas no trabalho flexível, o setor informal também acumula o trabalho muito precário e a miséria. E, especialmente nos países mais pobres, os governos atuais – comprometidos com a estabilidade – não têm orçamento suficiente nem estruturas eficazes para garantir a sobrevivência dos novos excluídos (DUPAS, 2001, p. 185).



na cultura? Essa reflexão é pertinente e necessária na educação. A seguir, aborda-se a questão das metodologias de ensino, discutindo possibilidades e obstaculizadores que possam intervir no desenvolvimento dos educandos.

### 3. DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE METODOLOGIAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

Para que se possa refletir sobre as metodologias de ensino, as teorizações de Banks e Banks (1993) contribuem na análise, cujos autores identificam quatro enfoques para a educação multicultural: 1) ensinar as contribuições dos diferentes grupos culturais e indivíduos; 2) um enfoque aditivo, incluindo como unidades de estudo as lições multiculturais; 3) um enfoque transformador que tente mudar o currículo e a instrução básica, refletindo as perspectivas e experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais; 4) um enfoque de propor políticas baseadas na história das lutas sociais no país.

No interior das salas de aula é muito raro o professor e os alunos chegarem a refletir e investigar questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias e grupos mais próximos e conflitivos. Um exemplo é o do povo cigano. Nem nos materiais curriculares, nem na própria decoração das escolas, existe qualquer coisa com a qual as crianças dessa etnia possam se identificar. Suas crenças, conhecimentos, destrezas e valores são ignorados. Em resumo, todo cigano é contemplado como um estigma, algo que é necessário ocultar ou, pelo menos, não promover (SILVA, 2000).

Evidentemente que cada contexto expressa determinadas culturas, e estas, suas particularidades que podem ser incorporadas nas instituições de ensino. A vida coletiva, em sociedade, em grupos, pressupõe a resolução de algumas intempéries fundamentais levantadas pela nossa coexistência, problemas que se não resolvidos e direcionados a ação individual e/ou coletiva, podem pôr em risco a existência individual de cada pessoa envolvida (BAJOIT, 2006). Assim, cada indivíduo é pressionado pelos outros a tomar decisões que possam resolver os problemas da vida coletiva e, assim, pode-se dizer que mesmo que algumas pessoas tenham resoluções efetivas, haverá alguns indivíduos que acabam sendo os detentores do poder de decisão final. No caso das atividades em sala de aula, quem determina o quê? Como se desenvolver um processo de estudos sobre uma etnia, por exemplo, qual a prioridade? Buscar o passado historicamente construído para refletir com os alunos, ou melhor, compreender as práticas concretas que estes vivem e discuti-las? As histórias e narrativas dos grupos são fundamentais para a coesão das pessoas envolvidas, pelo fato de que, através do histórico de vida, elas exprimem o sentido de identidade e pertencimento ao grupo em que estão envolvidos, por exemplo, as turmas nas escolas, os grupos de alunos em um determinado semestre de um curso de uma universidade, etc.

Bajoit (2006) teoriza que na *solidariedade afetiva*, a troca é subjetiva, e os indivíduos efetuam suas relações de compromisso de forma expressiva; dão afeto e o recebem em troca, para a realização da sua identidade pessoal. Por exemplo, são os laços de amizade e compartilhamento de mesmos valores culturais ou crenças. Quando as trocas são materiais ou instrumentais, os indivíduos realizam a *solidariedade contratual*, que obedece a uma relação objetiva e muito menos subjetiva. Podemos exemplificar esta relação social quando há bens materiais na relação entre os sujeitos, como as bandas de música, danças, os espaços de trabalho, etc. Quando as coisas que estão em troca, em relação, são de



qualidade subjetiva, temos a lógica expressiva, cujo interesse está na necessidade de desenvolvê-las por meio de grupos, fundindo a identidade pessoal com a dos outros, que, juntos, fornecem qualidades que não haveria se estivessem sozinhos, gerando a denominada *solidariedade fusional*. No âmbito das instituições de ensino, podemos pensar os grupos de alunos que desenvolvem uma atividade, seja ela em sala de aula ou fora, pois o objetivo é alcançado com a cooperação de todos os integrantes do grupo. Em contrapartida, quando uma identidade pessoal passa a ter força e segurança somando-se com as de outros, criando um grupo forte, denomina-se de *solidariedade serial*, ou seja, a apropriação da cultura pelo grupo, no grupo e do grupo. Há a prática da cultura entre os membros, e estes, compreendem os sinais deste processo, sejam eles quais forem, além de coletivamente transformarem estes sinais nas relações com a sociedade. Em suma, estas quatro lógicas de solidariedade expressam a necessidade de articulação com os outros na realização de suas identidades pessoais, os quais, sozinhos, não teriam condições de se efetivarem.

Contribuindo neste entendimento, Lewin (1978) interpreta em seus estudos que os indivíduos podem fazer parte de variados grupos sociais, mas a causa da dificuldade não é pertencer a muitos grupos, e sim a incerteza de pertencer ou não. Analisando esta situação, há grupos privilegiados, legitimados e reconhecidos pela sociedade, cujo acesso é facilitado e há movimento ativo pelos indivíduos e redes de parceiros. Por outro lado, há grupos desprivilegiados, que estão na fronteira da marginalização, a ponto de não serem reconhecidos pela sociedade e tampouco pelos próprios integrantes do grupo. Esta incerteza de estar ou não inserido em um grupo privilegiado ou desprivilegiado é que remete ao indivíduo permanecer entre um e outro, em transição, o que ocasiona desgaste individual e desfortalecimento dos grupos, afetando diretamente a questão da cultura e a sua possibilidade de expansão. Pode-se relacionar essa discussão com as instituições escolares, pois são grupos em constante modificação e (re)estruturação cultural no âmago das turmas.

Em relação ao compromisso, Bajoit (2006, p. 235) traz que cada indivíduo, estando em constante processo de (re)constituição, assume perante si mesmo compromissos identitários: "tem uma certa ideia daquilo que é e do que queria vir a ser e daquilo que acredita dever fazer para isso". Para a realização desses acordos, cada um precisa do(s) outro(s), ou seja, deve-se entrar em relações sociais com eles, participando de trocas, permutas e de laços sociais. Logo, cada indivíduo estabelece lógicas de ação com os outros, imbuído de obter a sua identidade pessoal com, contra, apesar de, em virtude de, e entre eles. Este processo contribui na construção do ator social, estando ele compromissado nas lógicas de ação por ele estabelecida na relação com o(s) outro(s). Nos grupos educacionais, esse processo assume contornos muito interessantes, sendo o mote de nossa análise nesse trabalho.

Os programas escolares, nos quais os docentes rejeitam, ou não concedem reconhecimento à cultura popular e, mais concretamente, às formas culturais da infância e da juventude dos alunos (cinema, rock na roll, rap, quadrinhos, etc.) como veículos de comunicação de suas visões da realidade e que os são significativos, estes docentes estão perdendo uma oportunidade de se valerem desses conteúdos culturais e os utilizarem como base para a realização do seu trabalho no cotidiano das salas de aula.

Uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil em que vivem os estudantes com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo



mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação (SILVA, 2000).

Na seção a seguir, busca-se o ensaio de se pensar o campo da educação multicultural, suas possibilidades de atuação, perspectivas de resultados objetivos na educação do país, que é tão plural e repleto de culturas que precisam ser respeitadas e valorizadas, inclusive, nos locais de formação de opiniões: as organizações de ensino.

#### **4. EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: A CONVERSA CONTINUA.**

Esta seção busca dialogar com o que vem sendo desenvolvido neste texto, no sentido de poder buscar a aproximação das possibilidades de se praticar a educação multicultural. Segundo Nenevé e Pansini (2008), dentro de uma proposta de formação multicultural, o aspecto político pode revelar e aprimorar os conhecimentos do futuro professor sobre as diferenças de classe. Isso porque ao se fazer uma reflexão multicultural sobre os motivos pelos quais muitas culturas são silenciadas no espaço educacional é inegável a análise sobre como as diferenças de classe e condições sociais contribuem para que os alunos que pertencem às classes minoritárias se tornem cada vez mais marginalizadas.

Nessa perspectiva, Moreira não descarta a importância que outras dimensões têm no processo de formação profissional. No entanto, insiste em que o "preparo" do professor combine estes três aspectos, contribuindo para a formação do professor reflexivo. Ao defender a prática pedagógica necessária para desenvolver esse tipo de professor, apoiado em Zeichner (1993), Moreira sugere que:

[...] (a) nos voltemos tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes; (b) questionemos tanto as desigualdades como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas; (c) estimulemos a reflexão coletiva, propiciando a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas, por meio dos quais os professores apoiem e sustentem os esforços de crescimento uns dos outros, bem com articulações entre diferentes escolas, entre as escolas e a universidade, entre as escolas e distintos grupos da comunidade. A ideia é que o professor reflexivo preserve a preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática, leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão de sua atuação. (MOREIRA, 2001, p. 49).

O professor reflexivo é aquele capaz de entender a realidade social, política e cultural dos alunos e se identificar com ela. Por isso, ele cria possibilidades para que as condições emergentes passem por transformações necessárias para uma relação mais igualitária entre os sujeitos. Pode-se também articular as compreensões sobre as lógicas de solidariedade de Bajoit (2006), no sentido de se valorizar a relação entre os alunos e o professor, construindo um espaço rico em culturas e diferenças, tornando a diversidade presente na vida dos alunos e potencializando a cidadania, ao invés de tratar questões culturais como tabus.

Todos os seres humanos, no momento em que se encontram diante de outras pessoas com características físicas muito diferentes ou com outro idioma materno, ou com costumes muito diferentes, adquirem algum grau de consciência de sua existência como grupo diferenciado; compreendem que compartilham certa visão do mundo com seu grupo de iguais e, ao mesmo tempo, que existem outras



maneiras de pensar e ser. A constatação dessas diferenças não tem nada a ver com a crença errônea e injustificada de que grupos humanos ou raças são superiores e outras inferiores, ou seja, a cidadania é de direitos de todas as pessoas, também defendida pelos Direitos Humanos.

Segundo Torres (2001) a principal virtude da cidadania multicultural é a tolerância, a qual exige conhecimento e disciplina: conhecimento para desafiar a ignorância, que é sem dúvida uma das bases do preconceito racial, sexual, religioso e de classe, disciplina, porque somente através de um exercício sistemático de introspecção e pesquisa é que podemos descobrir que, embora as representações sociais sejam socialmente construídas, embasadas em processos históricos e que precisam ser examinados como evidências para serem compreendidos.

Contribuindo na discussão, um importante trabalho de Christine Sleeter e Carl Grant (1986) identifica cinco categorias que podem ser úteis para sintetizar os enfoques e os currículos multiculturais, o ensino, as experiências de aprendizagem que estão sendo implementadas nos Estados Unidos. São elas: a) ensinar os estudantes de diferentes culturas a se enquadrarem na corrente hegemônica da sociedade; b) um enfoque de relações humanas, que realce convivência harmoniosa dos diferentes povos; c) o enfoque do estudo de um determinado grupo, que se concentra em desenvolver a consciência, o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade; d) o enfoque sobre a redução dos preconceitos e sobre a busca da igualdade de oportunidades educacionais e de justiça social para todos; e por último um enfoque (re)construcionista social, que estimule o pensamento analítico e crítico centrado na (re)distribuição do poder, da riqueza e dos outros recursos da sociedade entre os diversos grupos.

Assim, a perspectiva cultural crítica na formação docente pode representar uma via, na qual os futuros professores estariam sendo preparados para atuarem em sociedades multiculturais, desafiando preconceitos e dispor de uma educação escolar que incorpore valores de tolerância e apreção da pluralidade cultural às futuras gerações (CANEN, 2002).

Os espaços de ensino devem mostrar uma maior sensibilidade para com a problemática cultural, modificando o seu currículo, para refletir de maneira mais precisa os diferentes interesses e peculiaridades. Na multieducação existe a preocupação em reconhecer diversidade e em trabalhar as diferenças, o que é determinante na formação das identidades plurais e diversas. A questão da diferença é fundamental para que o aluno reconheça e respeite a existência de variados grupos culturais com manifestações específicas, levando-o a perceber a influência sociocultural presente no seu cotidiano. É preciso chegar a níveis maiores de reflexão em torno dos pressupostos, das normas e dos procedimentos que subjazem às diferentes práticas e conteúdos escolares. Sendo assim, é fundamental analisar o comprometimento docente como princípio articulador de uma proposta educacional multicultural.

As instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade.

Contudo, para que se tenha êxito nessa construção educacional, há a necessidade de se romper paradigmas enraizados em processos de educação que somente (re)passam o conhecimento ao aluno, mas este muitas vezes não absorve e muito menos entende para que possam ser desenvolvidos. E o





mais prejudicial é que, culturalmente, acabam marginalizados, pois, como podem ser críticos e respeitarem a diversidade cultural sem nem ao menos conseguem perceber as culturas e estarem abertos para as mudanças atuais em que a sociedade passa. Ao se refletir em aspectos tecnológicos, a Era da Informação domina a juventude que em muitos casos ficam aprisionados em computadores e isolados do restante do mundo. Afinal que cultura se está desenvolvendo? Que educação se almeja? Como incorporar estas questões nos currículos escolares? Estas são algumas das muitas indagações que ficam para que a conversa continue.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. e GARCIA, R. L. **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- BAJOIT, Guy. **Tudo Muda**: proposta teórica e análise de mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Ijuí: Ed. Ijuí, 2006.
- BANKS, J.A & BANKS, C.A. Multicultural Education: historical development, dimensions, and practice. **Review of Research in Education**, v. 19, p.3-49, 1993.
- TORRES, C.A. **Democracia, Educação e Multiculturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CANEN, A. e OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, Set/dez, p. 61-74, 2002.
- DUMONT, Louis. **Homo Hierarchicus**: o sistema de castas e suas implicações. São Paulo: EDUSP, 1992.
- DUPAS, Gilberto. **Economia Global e Exclusão Social**: Pobreza, Emprego, Estado e o Futuro do Capitalismo. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GRANT, C. A. e SLEETER, C.E. Race, Class, and Gender in Education Research: an argument for integrative analysis. **Review of Education Research**, v. 56, p 195-211, 1986.
- FLEURI, R. M. Multiculturalismo e Interculturalismo nos Processos Educacionais. *In*. LINHARES, C. F. et ali. **Ensinar e Aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GADOTTI, M. **Notas sobre a Educação Multicultural**. Disponível em:  
<[http://www.paulofreire.org/moacir\\_gadotti/artigos/portugues/notas\\_sobre\\_educ\\_multicultural.pdf](http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/notas_sobre_educ_multicultural.pdf)>.  
Acessado em 05 de abr de 2010.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- GITLIN, T. **The Twilight of Common Dreams**: why America is wracked by culture wars. New York: Henry Holt, 1995.
- LEWIN, Kurt. **Problemas de Dinâmica de Grupos**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- NENEVE, M. e PANSINI F. **Educação Multicultural e Formação docente**, v.8, n.1, p.31-48, 2008.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, Cultura e Formação de Professores. **Revista Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52, 2001
- PILETTI, N. **Sociologia da Educação**. 18 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre, RS: Artmed, 183 p, 2000.
- ROMÃO, E. **Pedagogia Dialógica**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAHLINS, M. **O "Pensamento Sentimental" e a Experiência Etnográfica**: por que a cultura não é um "objeto" em vias de extinção? (Parte II). *Revista Mana*, v.3, n. 2, Museu Nacional, outubro de 1997.
- \_\_\_\_\_. **Cultura na prática**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004.



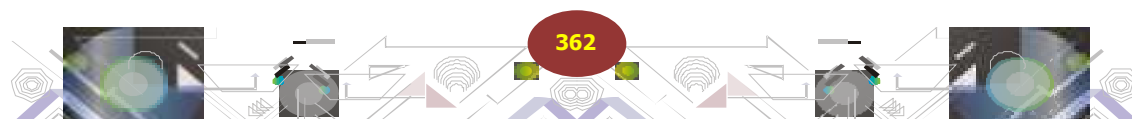
SILVA, T. T. A produção social da identidade e diferença. In: \_\_\_\_\_. (org). **Identidade e cultura**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

SOUZA, J. F. **A Atualidade de Paulo Freire**: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. Recife: Bagaço, 2001.

TIBA, I. **Ensinar Aprendendo**: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização. São Paulo, SP: Gente, 170 p, 1998.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.



## **OS IMIGRANTES TEUTOS E A EDUCAÇÃO NACIONALIZANTE NO RIO GRANDE DO SUL - DA DIÁSPORA AO ESTADO NOVO**

Lucas Eduardo Ramos - UNILASALLE - lucasramos@feevale.br

### **Resumo**

O *paper* aborda o contexto histórico e político que envolvia a educação na Alemanha do século XIX. *Ethos* posteriormente trazido e parcialmente adaptado pelos imigrantes teutos no sul do Brasil, especificamente na realidade rio-grandense, na virada do século XIX para o XX. Analisa-se o contexto político-pedagógico no país, e posteriormente as políticas educacionais em relação às escolas de imigrantes alemães desde a imigração até o Estado Novo. No decorrer desse processo teremos uma ascensão da educação imigrante teuta, seguido de um retrocesso, frente a concorrência das escolas públicas nacionalizantes, que eram gratuitas. Essa mudança estrutural marcante na política educacional sulista é retratada por meio de alguns documentos históricos policiais e decretos educacionais nacionalizantes das décadas de trinta e quarenta do século XX, mais especificamente entre 1938 e 1941, quando da proibição total do uso de material didático em língua alemã no país. Quando temos por fim um balanço da realidade social provocada pelas políticas públicas nacionalizantes.

**Palavras-chave:** Nacionalização, escolas teuto-brasileiras, políticas públicas educacionais, Estado Novo.

### **A EDUCAÇÃO NA ALEMANHA NA VIRADA DO SÉCULO XIX/XX.**

Inicia-se no século XVIII um processo europeu de urbanização e afirmação do capitalismo industrial, contexto que introduz algumas mudanças na educação. Desde o movimento iluminista temos iniciativas para universalizar o ensino, mas foi no século XIX que tais ações passam a existir com força real, tornando a escola em muitas regiões leiga, gratuita e obrigatórias às crianças.

Parte desse processo se deve à iniciativa de Frederico o Grande, da Prússia, que julgava necessária a educação para todo o povo, a fim de que se alcançasse a prosperidade. Kreutz (1991) afirma que naquele país o Instituto Pestalozzi, formador de professores para a escola normal, entendia o desenvolvimento moral e intelectual como princípio básico para uma reforma social consistente. Com o passar do tempo essa tendência prussiana se alastrou para os países vizinhos.

Um objetivo presente nas ideologias curriculares era a preocupação com a formação patriótica dos cidadãos da pátria, provavelmente devido às tendências nacionalistas daquele período histórico. Esta escola da nova geração deveria ser acessível a todos. Com a obrigatoriedade do ensino, em 1763 o Estado assumiu de vez o controle das escolas, fixando normas classificatórias no curso secundário para a obtenção do acesso à universidade. Porém na Alemanha a realidade escolar do início do século XIX era muito fragmentada, e a ideologia vinda da Prússia e de seu ministro Humboldt, possibilitou a sua reestruturação. Houve também grandes pensadores, como Schleiermacher e Fichte, que contribuíram para discussões filosóficas e culturais, na mesma época em que é fundada a Universidade de Berlim, um grande símbolo da intelectualidade germânica. Dali até o final do século XIX, estes pensadores transformam a realidade da Alemanha, colocando-a num patamar de alto progresso técnico e científico, com um baixo índice de analfabetismo. Tudo isso por meio de um ambiente escolar de rigorosa disciplina,



na maioria das escolas, metodologia que foi alvo inclusive de muitas críticas por parte dos defensores da autonomia educacional.

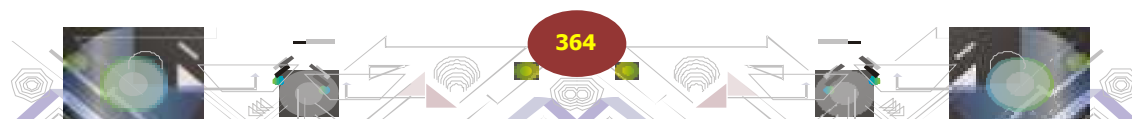
### **A ORDEM ECONÔMICO-SOCIAL DOS MIGRANTES ALEMÃES**

A análise gira em torno das escolas teutas instaladas no estado do Rio Grande do Sul. Os colonizadores em questão saíram da região sul da Alemanha, local denominado *Hunsrück*, região montanhosa dividida em pequenas propriedades rurais, que carregava uma tradição católica milenar (Kreutz, 1991). Sua mudança se deu gradualmente e em diversas situações, a partir de 1824. A Alemanha estava com um excedente populacional muito grande por volta do início do século XIX, mão-de-obra essa que o mercado fabril, ainda limitado na região, não era capaz de absorver totalmente. Desse modo a emigração tornou-se uma solução plausível para solucionar os problemas demográficos. Iniciaram-se as emigrações em massa para vários países da América, sendo a maioria para os Estados Unidos, e destes, um pequeno percentual para o sul do Brasil. Alguns núcleos receberam auxílio cultural do governo Alemão, que enviava professores e apoio às novas escolas. A maioria dessa população de migrantes estava inserida num contexto praticamente feudal na sua região, visto que a pátria germânica fora um dos últimos locais da Europa onde a nobreza medieval ainda gozava seus privilégios antigos. Kreutz (1991) afirma que o motivo do atraso industrial poderia ser atribuído à grande distância do país em relação ao Oceano Atlântico, o que dificultava o acesso e o escoamento de produtos e manufaturas.

### **O CONTEXTO INTERNACIONAL E A IMIGRAÇÃO GERMÂNICA AO RIO GRANDE DO SUL – SÉCULO XIX**

O Brasil foi o segundo país da América do Sul que recebeu mais imigrantes alemães no século XIX, seguido da Argentina. No contexto internacional ocorria a união simbólica dos Impérios Luso e Austríaco, com a chegada da comitiva da princesa da Áustria, Dona Leopoldina, para casar com o príncipe herdeiro do Brasil em meados de 1817. Junto com ela vinha um grupo de cientistas austríacos e alemães. Tal situação colaborou com o ideal de trazer imigrantes alemães para povoarem o sul do país.

Num decreto do dia 16 de março de 1920, D. Pedro I estabeleceu normas e objetivos para a colonização de povoamento no sul do Brasil, com fins estratégico-políticos, no modelo de pequena propriedade rural, conforme Rambo (*apud* Kreutz, 1991, p. 45). O Império pretendia manter os imigrantes no território tanto para proteger as terras de disputas antigas com os espanhóis, quanto para gerar produtos coloniais para o mercado interno. A população imigrante teuta chegava ao Estado do Rio Grande do Sul a partir de 1824, Kreutz (1991) aponta a chegada de 5.000 alemães até 1830, e fala de estimativas de 20.000 a 25.000 vindos nos primeiros 50 anos desse processo migratório. Essa população nova, em sua maioria masculina, ia se instalando e se expandindo pelo território nordeste e central do Estado. A tradição formava famílias numerosas, onde o filho homem em condição adulta, procurava um novo território para incorporar aos seus domínios. Nesse ritmo, em algumas dezenas de anos as terras já



começaram a rarear, os próximos locais a serem ocupados foram o oeste de Santa Catarina, bem como Mato Grosso e regiões vizinhas, o Paraguai e a Argentina. A proporção do lote acompanhava a realidade expansionista,

[...] inicialmente com muito espaço a ser ocupado, consagra-se o lote de 75 hectares por unidade familiar. Na década de 1870 já se passou para o uso de 50 hectares por lote. E quando se avançou para a região da serra, a partir de 1890, a média dos lotes passou para 25 hectares. (KREUTZ, 1991, p. 55)

Não tenho a pretensão, nesta produção sucinta, sequer de iniciar a discussão sobre a complexidade estrutural das diferentes correntes, congregações, de professores católicos e evangélicos. Vou apenas esboçar brevemente a situação da classe. Novamente citando Kreutz (1991) para contextualizar o período, o mesmo relata das primeiras instalações escolares, bastante precárias em sua infra-estrutura, onde os professores eram padres ou pastores conforme a identidade religiosa, e o ambiente escolar, a sala de alguma casa paroquial disponível. O currículo tinha como linha principal o ensino da escrita e leitura e cálculos, além da cultura do catecismo e dos cantos. A profissão do magistério era considerada mal remunerada, paga pela comunidade local, uma parte com moeda, e outra em gêneros alimentícios. Realidade não muito diferente da região originária dos migrantes, em *Hunsrück*, onde por quase todo o século XIX as comunidades rurais custeavam as despesas dos educadores, e construíam uma casa própria para a moradia.

Os professores tinham uma posição social de referência na sociedade local, agiam como árbitros em alguns impasses, e como promotores culturais. Sua atividade era vista mais do que como uma profissão, pois além de missionário religioso, compreendia-se a função do professor paroquial como uma legítima vocação. Faziam parte de um contexto de associações paroquiais, como o *Lehrerverein* (Associação dos Professores Paroquiais). Estes educadores faziam parte da frente de liderança dessas comunidades, ao lado da imprensa. No modelo da educação alemã surgiu o *Lehrerzeitung* (Jornal do Professor), como ferramenta pedagógica e de atualização da classe, entre tantos outros suportes de comunicação, como o jornal *Deutsche Zeitung*, organizado pelo grupo dos *Brummer*, intelectuais e políticos chegados da Alemanha em 1852, do qual surgiram vários professores da colônia teuto da província. Outra contribuição significativa veio da gráfica de *Rottermund*, em São Leopoldo, através de seus jornais e almanaques. Mais tarde surgiria também o jornal dos Jesuítas, *Deustches Volksblatt*, destinado à estratégia do Projeto de Restauração da Igreja Católica.

## **A REALIDADE DA EDUCAÇÃO ELEMENTAR BRASILEIRA NO SÉCULO XIX**

A educação tratada aqui será a elementar, pois é a que servirá de parâmetro para a comparação com o ensino teuto-brasileiro, na parte seguinte do artigo. A economia nacional ainda era predominantemente agrária, embora houvesse um pequeno avanço industrial na segunda metade desse século, a enorme população rural, composta em sua maioria de escravos, era analfabeta, herança cultural dos anos passados. Foi mobilizada a Assembleia Constituinte de 1823, onde políticos movidos pelos ideais



iluministas da Revolução Francesa de 1789, tentaram instalar a instrução pública, mas fora mais uma das inúmeras leis que não saíram do papel.

Mas a filosofia predominante no governo era a de uma educação primária gratuita extensiva a toda a população. Até que em 1827 foi promulgada uma lei que determinou a criação de escolas elementares em todas as cidades e vilarejos. Porém essa legislação também não obteve o sucesso esperado, devido a problemas logísticos, econômicos, técnicos, muitas variantes que impossibilitaram a execução fiel da proposta. O Império acabou por adiar a educação universal aos brasileiros, até que fossem encontrados métodos para resolver totalmente a situação. O acesso à escola era muito limitado, segundo Aranha (2006) citando o relatório de Liberato Barroso, no ano de 1867 somente 10% da população em idade escolar estaria regularmente matriculada. A autora recorre também aos dados recolhidos por Fernando de Azevedo para informar que a porcentagem de analfabetos brasileiros em 1890 chegava a 67,2%, número que a República reduziu singelamente para 60,1% em 1920. A realidade dos docentes e da infra-estrutura educacional no início do século também era deficiente: prédios improvisados como salas de aula, carência de materiais como quadros, bancos, sinetas...

Não havia propriamente no Brasil o que se poderia chamar de "pedagogia brasileira", apesar dos esforços de intelectuais influenciados por ideias de países do hemisfério norte. Eram elaborados projetos de leis, construídas escolas, mas tudo de maneira fragmentada. Resultado da transição de uma sociedade rural para urbana, comercial e industrial, onde a elite agrária à base da escravidão não queria permitir o avanço das tendências liberais vindas da Europa, local onde o capitalismo estava em amplo crescimento.

Em fins do século XIX o catolicismo passou a ser questionado pelo positivismo, que trazia a prerrogativa da ideologia liberal leiga, tendo como bandeira política a proclamação da República e a libertação dos escravos. E como luta educacional a conquista da escola leiga, gratuita e universal. Entre 1873 a 1886 houve conferências em todo o Brasil, freqüentadas por profissionais e interessados em conhecer as tendências dos países mais desenvolvidos, eram discutidos a metodologia, castigos corporais, formação de professores, atuação do Estado na educação. Em 1882 foi apresentado no parlamento um projeto de reforma, cujo presidente da comissão era Rui Barbosa, Seu estudo analisou o ensino no Brasil e nos países mais desenvolvidos, mesmo não sendo implantados no momento, serviram de base para a Escola Nova. Patto (2007, pg. 243-266) comenta que o conhecido lema "escolas cheias, cadeias vazias" já é histórico no contexto educacional brasileiro, datando da época de transição do Império para a República.

A questão pedagógica, porém, permanecia limitada, Aranha (2006) nos traz um breve resumo das tendências das filosofias educacionais. Ela aponta dois métodos mais comuns utilizados, "método intuitivo" e "lições das coisas", inspirados nos filósofos franceses Célestin Hippeau e Ferdinand Buisson, que buscavam nas raízes dos pensadores da educação anteriores sua metodologia, como no empirismo de John Locke, na razão sensitiva de Rousseau e na atenção à educação popular de Pestalozzi. Foram desenvolvidos materiais lúdicos que deveriam despertar nos alunos o interesse e motivar a intuição educacional, substituindo a educação puramente teórica e de letras pela sensorial e de relações com os fenômenos. Ainda segundo a autora, Rui Barbosa era um crítico do sistema tradicional de repetição e decoreba adotado no país, e defendia a execução desse novo método intuitivo. O cenário nacional político confuso também não ajudava muito ao desenvolvimento da área, em 1889 caiu a monarquia e se iniciou a 1ª República, também conhecida como República Oligárquica ou dos Coronéis. Um regime que já de início



manteve o poder concentrado na mão das elites agrárias: promulgou em 1891 a primeira Constituição da República, inspirada no modelo norte-americano, que favorecia desigualmente os estados do sudeste em relação aos demais, na questão econômica. Entre outras coisas, separou a igreja do Estado, deixou-se naturalmente de haver uma religião oficial no Brasil.

## **A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA - POSITIVISMO, ESCOLANOVISMO, ANARQUISMO**

Movimento que vinha desde o século XIX na França, o positivismo se espalhou pelo mundo todo, alcançando também no campo de discussão e prática pedagógica um espaço no Brasil. Idealizado por Augusto Comte (1798-1857), essa doutrina filosófica valorizava acima de tudo a ciência, rejeitando o que estaria além da experiência empírica. Nessa linha de pensamento se tem a noção de que a humanidade percorre sempre uma marcha em direção ao progresso, ao avanço, em graduais estágios: " [...] o estado teológico ou fictício; o estado metafísico ou abstrato; o estado científico ou positivo." (GARDINER, 1995, p. 91). No Brasil os ideais positivistas ganham a simpatia das novas gerações de militares, exemplo é a Escola Militar, de 1874, que focava as ciências exatas e a engenharia, tendo como norte a disciplina e a moral marcantes. Um dos professores mais famosos desta instituição foi Benjamin Constant, que na Primeira República foi ministro da Instrução, Correios e Telégrafos<sup>2</sup>. Mas a influência positivista no país não foi muito marcante, vários projetos neste segmento sequer foram executados, a educação primária não ganhava a atenção devida, ficando o maior foco do governo no ensino secundário e superior, portanto, altamente elitista.

Depois da Primeira Guerra Mundial havia uma taxa de 80% de analfabetos, nesse contexto surgia a escola nova, onde intelectuais defendiam o pensamento liberal democrático, de uma sociedade igualitária, portanto, com uma escola pública que atendesse a todos indistintamente. Um dos principais membros desse movimento foi o filósofo e professor Anísio Teixeira (1900-1971), inspirado na obra de Dewey ele escreveu "Educação não é privilégio" e "Pequena introdução à filosofia da educação". Um dos grandes marcos desse movimento foi a publicação do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", em 1932<sup>3</sup>. O documento foi idealizado por Fernando de Azevedo (1894-1974), nele era defendida a escola pública, obrigatória, leiga e gratuita, que atendesse a todos os brasileiros. Azevedo era um sociólogo que acompanhava o pensamento do Francês Émile Durkheim, filósofo que trabalhava a consciência coletiva e a socialização das pessoas.

Paralelo a estes movimentos educacionais houve tentativas socialistas e anarquistas de influenciar o ensino. Enquanto correntes socialistas cobravam do Estado a responsabilidade de suportar a educação para todos, os anarquistas criticavam as instituições públicas acusando-as de manipuladoras de ideologias de alguma classe dominante. Temos nas figuras dos imigrantes diversas das manifestações anarquistas:

<sup>2</sup> Inexistia um ministério voltado para a área educacional, o mais próximo era este, com toda a discrepância que apresentava.

<sup>3</sup> Documento original reproduzido pela **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, mai./ago. 1984. Disponível em [http://www.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](http://www.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf). Acesso em 24/05/2010



[...] os imigrantes italianos e espanhóis trouxeram as ideias anarquistas, dando força intelectual para as primeiras greves operárias. Nas décadas de 10 e 20, desenvolveram imenso trabalho de conscientização, utilizando panfletos, jornais, bibliotecas, centros de estudo. Conseguem fundar várias "escolas operárias" – também conhecidas como *escolas modernas* e *escolas racionalistas* – em quase todos os estados brasileiros. (ARANHA, 1996, p. 199)

Num país conservador e comandado por uma pequena aristocracia, tendências como as descritas acima eram fortemente rechaçadas, essas atividades libertárias e de cunhos socialista eram consideradas subversivas do ponto de vista daquelas elites, colocando o Partido Comunista na ilegalidade em vários períodos da história. Nos anos 30 a educação começou a ser vista com um pouco mais de destaque por parte do governo, quando Vargas inaugurou o Ministério da Educação e Saúde.

### **O ESTADO NOVO E A REFORMA CAPANEMA**

A 10 de novembro de 1937 tropas da milícia cercaram o Congresso, ninguém mais pôde entrar. Na mesma noite Getúlio anunciou uma nova fase política e a adoção de uma nova Carta Constitucional. Iniciava ali o Estado Novo (1937-1945). O poder passaria a ser centralizado, o Parlamento, Assembleias Estaduais e as Câmaras Municipais foram desativadas, o Presidente ganhava o direito de confirmar o mandato de novos governadores. Em 1937 foi outorgada a nova Constituição Brasileira, que trazia, entre outras, influências fascistas, o dever do estado para com a educação, como cita o capítulo "Da Educação e da Cultura" em seu artigo 128:

A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino. (Constituição Brasileira de 1937, art. 128)

O Artigo 130 afirma a obrigatoriedade e o acesso gratuito ao ensino. Em outro ponto, na mesma subdivisão, fala sobre a obrigatoriedade do civismo nas instituições de ensino públicas: "Art. 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias [...]." (Constituição Brasileira de 1937, art. 131).

Em 1934, logo após a eleição de Vargas para a presidência da República pela Constituinte, Gustavo Capanema foi nomeado para assumir a pasta da Educação e Saúde Pública. O novo Ministro também estava às voltas com o debate travado em 1935, nos meios culturais e políticos, a respeito dos rumos que tomava o sistema educacional brasileiro. Numa reação dualista, educadores do movimento escolanovista, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, propunham uma educação igualitária sob a responsabilidade do Estado. De outro lado estavam os católicos, liderados por Alceu Lima, propondo o ensino religioso, livre da influência estatal. Capanema, por sua vez, sente mais a influência do movimento da igreja. Logo após a malfadada Intentona Comunista de dezembro de 1935, Capanema começou a analisar a situação política do país e medidas repressivas que poderiam ser tomadas. Estava incomodado com a influência da Universidade do Distrito Federal (UDF), de orientação comunista. No ambiente anticomunista reinante no país, o reitor Afrânio Peixoto, entre outros professores, pediram demissão. A universidade funcionou mais alguns anos até ser extinta e posteriormente incorporada à Universidade do





Brasil, em 1939. No campo artístico Capanema foi assessorado por personalidades marcantes, a começar por seu chefe de gabinete, o poeta Carlos Drummond de Andrade, entre outros, como Cândido Portinari, Manuel Bandeira, Heitor Vila-Lobos. Em relação à cultura, empreendeu grandes reformas durante o regime do Estado Novo. Fundou o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Instituto Nacional do Livro, ambos em 1937. O primeiro órgão tombou centenas de monumentos artísticos e históricos nacionais, além da criação de museus importantes em vários estados. O Instituto Nacional do Livro criou muitas bibliotecas públicas no interior do país.

Schwartzman (1984) aponta alguns dos aspectos primordiais adotados pelo novo regime federal no sentido de nacionalizar o Brasil, um deles tratava da erradicação das minorias étnicas presentes no país. O ambiente político internacional previa um confronto de grandes proporções mundiais, o que incentivava os norte-americanos a procurar apoio, inclusive na América do Sul. Desse modo a relação Brasil-Alemanha era mal vista, e considerada uma simpatia pelo Brasil ao Eixo. Gertz (1987) relata que internamente muitos se posicionavam pró e contra a Alemanha: o governista Oswaldo Aranha era a favor da aliança com os Estados Unidos, por outro lado o General Góes Monteiro e Getúlio Vargas eram simpáticos à Alemanha. Após ser pressionado pelos dois lados, em janeiro de 1941, Vargas resolve romper o comércio e as relações com a Alemanha, passando a integrar os chamados países aliados.

Há anos já havia no país uma tendência à homogeneização política, cultural e étnica. Movimento que passou a ser traduzido a partir de 1938 através das novas leis federais e estaduais, relacionadas à educação, foi neste ano que

[...] a campanha de nacionalização do ensino chegou ao seu clímax, com a formulação e promulgação de um número substancial de decretos-leis destinados a essencialmente a deter uma experiência educacional dos núcleos estrangeiros nas zonas de colonização. (SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 149)

## **OS DESCENDENTES DE IMIGRANTES ALEMÃES E AS IDEOLOGIAS GERMANISTA, NAZISTA E INTEGRALISTA**

Um tema sempre polêmico desde o início da imigração em 1824 foi o isolamento cultural dos teutos. Sobretudo quando criado o Império Alemão em 1871, Estado que não possuía colônias, o que levou estrategistas alemães a considerarem a possibilidade de "usarem" imigrantes de outras terras para expandir o território. A cultura da tradição alemã fora da terra natal é denominada *Deutschtum*, ou germanismo. Gertz (1991) cita bibliografias onde autores do século XX escrevem sobre a questão: Silvio Romero escreveu *O alemanismo no sul do Brasil*, em 1906, Raimundo Bandeira lança em 1914 o livro *O perigo prussiano no Brasil*. Ambas as obras criticavam o movimento, que era visto como ameaça também pelo diplomata Graça Aranha. De outro lado havia publicações de filosofia contrária, como o jornal *Bismarck*, editado na capital gaúcha, que fazia um contraponto às notícias que se referiam a Alemanha como um perigo. Posteriormente outras obras lançadas também se digladiavam em relação à questão germanista. Nos anos trinta Carlos Henrique Oberaquer monta a tese *Die volkspolitische Lage des Deutschtums in Rio Grande do Sul* (A Situação étnico-política no Rio Grande do Sul), e Carlos Henrique Hunsche publica *Der Brasilianische Integralismus* (O Integralismo Brasileiro). Ambos os trabalhos



publicados na Alemanha, mas que refletiram na opinião de intelectuais do Brasil, tanto que Gilberto Freyre lança *Uma cultura ameaçada: a luso-brasileira*.

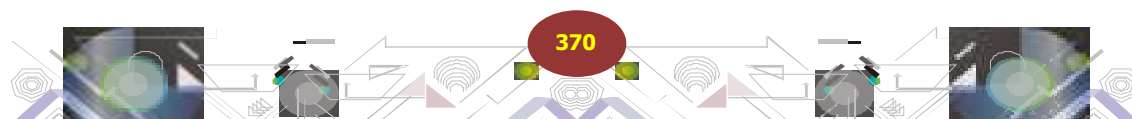
A influência fascista marcava presença no Brasil, haja vista os trechos citados da Constituição Brasileira de 1937, no que tange a educação. Consta que realmente não houve muitas manifestações contrárias ao nazismo nos anos trinta, parte dos imigrantes teutos, porém há de se considerar a realidade antes e durante a Segunda Guerra Mundial. No período anterior ao conflito, a filosofia nazista era considerada por aqui uma questão de respeito, fidelidade e orgulho de sua antiga pátria, ao passo que, durante o *Reich*, tratava-se de assunto bem mais grave, pois remetia a uma questão de lealdade ao Brasil, à sua pátria atual, em tempos de guerra. (Seyferth, 1981). No relatório *Denúncia. O nazismo nas escolas do Rio Grande do Sul*, seu autor, o Secretário Estadual de Educação Coelho de Souza, posiciona todos os teutos como nazistas em potencial, e, portanto, ameaçadores. (Coelho de Souza, 1941).

Existiam todas as classes de descendentes de imigrantes alemães na zona urbana, intelectuais, artistas, empresários, dentre os quais realmente havia adeptos das ideologias nazistas, porém segundo Müller (1994), foi errado por parte do governo brasileiro nivelar todos os descendentes de imigrantes como ideólogos e seguidores do regime nazista. Havia ainda como fator complicador o Integralismo. Doutrina política de inspiração fascista liderada pelo político, jornalista e teólogo paulista Plínio Salgado. Essa corrente denominada Ação Integralista Brasileira (AIB) chegou a ter forte influência durante o Estado Novo, e ajudou a dar sustentação à ditadura varguista. O movimento se definia como cultural, acima do econômico, “[...] sua ênfase maior se encontrava na tomada de consciência do valor espiritual da nação, assentado em princípios unificadores: “Deus, Pátria e Família” era o lema do movimento.” (FAUSTO, 2008, p. 353).

Em meio a todos esses conflitos político-ideológicos, perseguições, e a adesão do governo brasileiro aos Aliados na Guerra, o próximo passo da Campanha de Nacionalização foi a concorrência no ensino público, com abertura de escolas Estaduais e Municipais nas localidades atendidas por escolas com língua alemã. Desse modo o fator da gratuidade destas novas instituições escolares, e a afirmação social que a língua portuguesa trazia naquela situação culminou por atrair mais e mais descendentes de imigrantes que matriculavam seus filhos (Kreutz, 1994).

## **ESTADO NOVO: OS DECRETOS-LEI NACIONALIZANTES E A EDUCAÇÃO TEUTO NO RS**

Esta última parte do artigo vai listar e comentar algumas das Leis e Decretos-Lei que a Campanha de Nacionalização outorgou em meio ao Estado Novo. Em maio de 1864, foi publicada a Lei estadual (provincial) nº 579, que dava uma remuneração melhor aos professores que ensinassem o português. Kreutz (1994) afirma que foram assinaladas normas relativas à nacionalização do ensino no Estado, feitas pelo interventor Oswaldo Cordeiro de Freitas e o Secretário de Educação José Coelho de Souza, em Decretos Estaduais nos dias 6 e 23 de abril de 1938. Nesses decretos estava o incentivo à criação de mais escolas públicas gratuitas nas regiões coloniais, apressando a gradual nacionalização das escolas particulares.



O decreto federal nº 406, de maio de 1938, dispunha sobre os estrangeiros em território nacional, além de fixar normas escolares e sobre o material escolar:

Artigo 85:

§ 1º - As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º - Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º - Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa.

§ 4º - Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da Geografia do Brasil. (Decreto-Lei nº 406 de 1938 , art. 85)

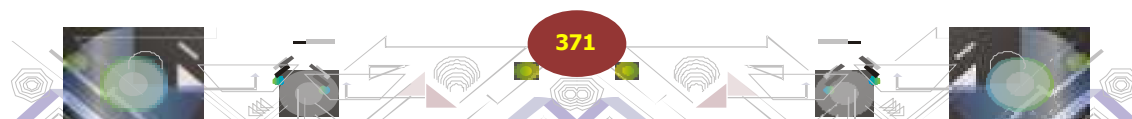
Na sequência, o Artigo 86 proibiu a publicação de livros e periódicos em língua estrangeira. Ao final do mesmo ano, o cerco se fechava ainda mais ao teuto, era lançado o decreto federal número nº 7614 de 12/12/1938, que regulava normas para o ensino primário, e tornava ilícito ter outra língua em uso, senão a predominante no Brasil. Aliado a isso a Nova Constituição do Brasil, outorgada em novembro de 1937, reforçava o idioma português e a absorção de escolas particulares pelas administrações municipais. O Decreto federal nº 1545, de 25 de agosto de 1939, incentivava os Secretários de Educação Estaduais onde houvesse escolas estrangeiras que estimulassem o patriotismo, fiscalizassem as línguas estrangeiras e intensificassem o currículo de história e geografia do Brasil:

Artigo 1º:

Todos os órgãos públicos, federais, estaduais e municipais, e as entidades paraestatais são obrigados, na esfera de sua competência e nos termos desta lei, a concorrer para a perfeita adaptação, ao meio nacional, dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum. (Artigo 1º do Decreto-Lei nº 1545 de 1939).

Em 08 de março de 1940 surgiu mais um decreto federal, de nº 2.072, que criou a Organização da Juventude Brasileira, e tornou obrigatório o ensino de moral e cívica para todas as escolas. Jovens de 11 a 18 anos também deveriam passar a realizar educação física para uniformizar diferenças étnicas por meio de exercícios físicos comuns. Fica claro no texto a intenção de militarizar os garotos, o Artigo 2º dizia: "Deverá ser criado, no espírito das crianças e dos jovens, o sentimento de que a cada cidadão cabe uma parcela de responsabilidade pela segurança e pelo engrandecimento da pátria [...]" (Decreto- Lei nº 2.072 de 1940, art 2º).

As políticas nacionalizantes seguiam seu curso homogeneizador, até que finalmente foi estabelecido o decreto federal nº 3580, a 03 de setembro de 1941, que ordena em seu Artigo 4º: "Fica proibida a importação de livros didáticos, escritos total, ou parcialmente em língua estrangeira, se destinados ao uso de alunos do ensino primário, bem como a sua produção no território nacional." (Decreto- Lei nº 3.580 de 1941, art. 4º)

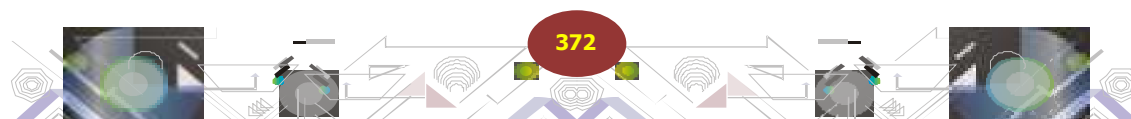


## CONCLUSÕES

Este estudo já compilado historicamente pelos pesquisadores, entre eles Gertz, Müller, Petry e Kreutz, ajuda a manter viva a memória daquela realidade e das consequências que aquelas decisões autoritárias e antidemocráticas acarretaram nas comunidades teutas. Resultando num verdadeiro choque cultural entre dois mundos distintos. Creio que tais estudos ajudam a apoiar questionamentos sobre a atitude de a máquina estatal nacionalista ter tratado desiguais como iguais, através da sua ideologia homogeneizadora. Esta pesquisa vai tentar somar e contribuir ao assunto através de sua sequência com os estudos sobre os livros teutos em língua alemã, reconhecendo naturalmente sua limitação frente à vasta produção historiográfica já existente sobre a imigração.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- \_\_\_\_\_. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- COELHO DE SOUZA, J. P. **Denúncia: O nazismo nas escolas do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. Thurmann, 1941.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 4ª Ed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- GARDINER, Patrick. **Teorias da História**. 4ª Ed. São Paulo: Fundação Calouste Oulbenkian, 1995.
- GERTZ, René E. **O fascismo no sul do Brasil**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- \_\_\_\_\_. **O Perigo Alemão**. 1ª. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1991.
- KREUTZ, Lúcio. A Escola Teuto-Brasileira Católica e a Nacionalização do Ensino. In: MÜLLER, Telmo Lauro (org.) **Nacionalização e Imigração Alemã**. São Leopoldo, Ed. UNISINOS, 1994. p. 27-64.
- \_\_\_\_\_. **O professor paroquial: magistério e imigração alemã**. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS; / Florianópolis; / Ed. Da UFSC;/ Caxias do Sul: EDUSC, 1991.
- MÜLLER, Telmo Lauro. A Nacionalização e a Escola Teuto-Brasileira Evangélica. In: MÜLLER, Telmo Lauro (org.) **Nacionalização e Imigração Alemã**. São Leopoldo, Ed. UNISINOS, 1994. p.65-74.
- PATTO, Maria Helena Souza. "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estud. av.** São Paulo, v. 21, n. 61, dez. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 12 abr 2010. doi: 10.1590/S0103-40142007000300016.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História do Rio Grande do Sul**. 6ª. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- PETRY, Andrea Helena. **É o Brasil gigante, liberto do estrangeiro, uno, coeso e forte, o Brasil do brasileiro! Campanha de nacionalização efetivada no estado novo**. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- PY, Tenente Coronel Aurélio da Silva. **O nazismo no Rio Grande do Sul. Relatório** (apresentado pelo Tenente Coronel Aurélio da Silva Py, Chefe de Polícia, ao Cel. Oswaldo Cordeiro de Farias, Interventor Federal.) Porto Alegre: Imprensa Oficial do Estado, 1942.
- SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena. COSTA, Vanda Maria Ribeiro. "Políticas e Ideologias da Educação", "A Constituição da nacionalidade", **Tempos de Capanema**. Paz e Terra, EDUSP, 1984, p.51-75 e 141-170.



### Documentos jurídicos

BRASIL. [CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL \(DE 10 DE NOVEMBRO DE 1937\)](#). Palácio do Planalto, Brasília, DF, 31 mar 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm)> Acesso em: 31 mar 2010.

Brasil. Decreto-Lei nº 406, de 04 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. In: DIAS, J. C. **Colectanea de Decretos-Leis**. Do mês de maio de 1938 - nº 400 a 458. São Paulo: Cultura Moderna, 1938. p. 34-54.

Brasil. Decreto-Lei nº 1545, de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. In: DIAS, J. C. **Colectanea de Decretos-Leis**. Do mês de agosto de 1939 - nº 1466 a 1566. São Paulo: Cultura Moderna, 1939. p. 164-167.

Brasil. Decreto-Lei nº 2072, de 08 de março de 1940. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. In: DIAS, J. C. **Colectanea de Decretos-Leis**. Do mês de março de 1940 - nº 2050 a 2100. São Paulo: Cultura Moderna, 1940. p. 111- 116.

Brasil. Decreto-Lei nº 3580, de 03 de setembro de 1941. Dispõe sobre a comissão nacional do Livro Didático, e dá outras providências. In: **Coleção das Leis. República dos Estados Unidos do Brasil**. V 5. Atos do Poder Executivo. Do mês de julho a setembro de 1941. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, [S.l.]. p. 272.



## RUTH GUIMARÃES, UMA EXPRESSÃO PECULIAR

Ana Paula Marques Cianni de Oliveira (Feevale) - paulacianni@hotmail.com

Dr<sup>a</sup>. Marinês Andrea Kunz (Feevale) - marinesak@feevale.br

A sociedade atual convive com um processo que ocorre em escala mundial em que há a prevalência da uniformização de padrões de consumo e condutas; trata-se de um evento imperativo que se sobrepõe a grupos sociais e a nações, do ocidente ao oriente. Renato Ortiz, em *Mundialização e cultura*, tece várias reflexões acerca da globalização do mundo moderno, a qual denomina de mundialização.

A mundialização envolve todas as esferas da atividade humana, revelando-se na cultura, nos costumes sociais, nos padrões de consumo, nas técnicas de produção e trabalho, enfim, ela tomou conta do cotidiano. Ao usar *jeans*, almoçar em um restaurante do tipo *fast-food* ou *McDonald's*, carregar consigo um celular, *notebook* e estar conectado à *Internet*, o ser humano adere a um processo mundial de uniformização; somos conduzidos a uma atitude internacional global, que valoriza determinados hábitos e valores, de forma que esses hábitos e valores sejam significativos a qualquer indivíduo de qualquer parte do mundo. De leste a oeste, tornamo-nos um padrão homogêneo de consumo e de existência.

Esta internacionalização da sociedade contemporânea é abrangente e dominadora; nenhuma cultura escapa, por mais forte que seja. A sociedade japonesa, a título de exemplificação, sempre se caracterizou por hábitos alimentares saudáveis, fruto de uma tradição milenar, no entanto, atualmente, pode-se passear pelas ruas de Tóquio e encontrar diversas lojas de lanche rápido, mas pouco saudável; não é somente na capital japonesa que o *McDonald's* está presente, na conservadora Suíça, na África e, especialmente, na América esse tipo alimentar tornou-se um padrão de consumo.

Num mundo globalizado, há fabricação em grande escala de produtos a serem vendidos em todas as partes do mundo. A economia e o desenvolvimento tecnológico tornaram-se, neste contexto, propulsores da mundialização em outros setores da atividade humana.

Outro facilitador e, numa visão sistêmica, igualmente consequência da globalização, é a *desterritorialização* (ORTIZ, 1996, p. 105), tema recorrente da sociedade pós-moderna, na qual determinados espaços físicos deixam de expressar características regionais nos quais estão inseridos, tornando-se *não-lugares* (ORTIZ, 1996, p. 105), locais vazios de significado peculiares, mas preenchidos com objetos de presença mundial, de forma que qualquer indivíduo de qualquer parte do mundo pode se orientar e interagir nesses lugares. Grandes centros urbanos, aeroportos, *shopping centers*, *free-shops*, dentre outros, são referenciais de locais anônimos que constituem espaços impessoais onde todos se identificam e decodificam sem mistério os símbolos existentes.

O autor observa o fenômeno da *deslocalização da produção* (ORTIZ, 1996, p. 108) como evidência da desterritorialização da cultura, ou seja, tornou-se comum na modernidade a fragmentação do processo de produção, no qual determinado bem de consumo pode ser fabricado ou conter peças advindas de diversas partes do mundo. Ortiz cita, dentre outros, o exemplo da produção do carro *Fiesta*, projetado e montado em diferentes países, além de conter peças de vários países do mundo.



Percebe-se que a desterritorialização da cultura e a deslocalização da produção indicam para uma transformação maior, a mudança de identidade e de valores de uma época. A sociedade pós-moderna espelha, assim, uma cultura internacional-popular, aponta para o desenraizamento e a globalização da vida humana, com distanciamento das origens históricas e foco no mercado consumidor; papel que a sociedade norte-americana assume com relevância, com estímulo ao consumo imediatista, independente do valor de uso. Há correlação entre mudança de identidade e valores do ser humano com as transformações nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais de uma época.

Percebe-se, dessa maneira, a forte presença da ideologia norte-americana como inspiradora de padrões e valores a serem absorvidos pela sociedade mundial contemporânea. A americanização do mundo é um índice imperialista, que se estabelece a partir do mito de que a América do Norte

[...] seria a síntese das esperanças humanas. O nascimento de uma nação abriria assim o caminho para uma idade de ouro, pois o destino manifesto da América do Norte não se confinaria a seus cidadãos, eles teriam ainda o dever de difundir entre os homens os valores democráticos e liberais. O mito justifica o presente, o progresso e a supremacia do país. Esta ideologia ingênua, mas eficaz, é partilhada por diferentes estratos da sociedade, governo, empresariado, militares, políticos, etc. (ORTIZ, 1996, p. 87)

A americanização do mundo, segundo Ortiz, foi em grande parte alavancada pela produção cinematográfica norte-americana que, dada sua abrangência mundial, divulga a países distantes e diversos o estilo de vida daquele país e desperta nesses povos o desejo, ainda que inconsciente, de aproximar-se da simbologia, dos produtos culturais e da modernidade norte-americana. O imperialismo da cultura - especialmente de consumo -, da tradição, dos produtos, da língua configurou-se na contemporaneidade, mas estabelece-se de forma relativa, tendo em vista que o exercício de poder americano é limitado, ainda que pareça ser o contrário e que a mídia norte-americana esforce-se para assim divulgar. O inglês, enquanto língua universal, tem força preponderante na tecnologia, na informática, na mídia, nos estudos científicos internacionais, etc., mas se enfraquece e chega a estar ausente na família, na religião, na despreocupação da língua cotidiana e coloquial. Enfim, trata-se de uma questão complexa que precisa ser vista em sua totalidade; a maneira americana de perceber o mundo tem peso e força na contemporaneidade, mas não o é integralmente e não o será definitivamente, assim como foram o latim e o poder de Roma durante o Império Romano ou o francês para o século XVIII, relativo e temporário.

A mundialização da cultura contrapõe-se inicialmente com a cultura nacional, mas, para Ortiz, não concorre para anulá-la, já que a língua, as instituições e os símbolos nacionais cristalizam a identidade e a cultura nacionais. "O mundo seria composto por nações culturalmente autônomas, independentes umas das outras" (ORTIZ, 1996, p. 117). Dado à abrangência, a cultura internacional-popular adquire uma memória seletiva, buscando a permanência do que é comum em todos os lugares; a memória nacional preserva as referências particulares.

A sociedade atual adquiriu, dessa forma, uma cultura internacional-popular, que prima pela valorização do que é comum a todos de quaisquer lugares do mundo. A questão é complexa, pois a cultura mundializada não indica necessariamente uma inexistência de manifestações culturais particulares a determinada região ou país. "Uma cultura mundializada corresponde a uma civilização cuja territorialidade se globalizou. Isto não significa, porém, que o traço comum seja sinônimo de



homogeneidade” (ORTIZ, 1996, p. 31). Assim, a uniformização não tira o poder do homem de criar e de responder a esse processo mecanicista, reflexo de uma época.

Nesse sentido, a literatura, enquanto expressão artística e manifestação cultural, surge como reação à homogeneização. Ainda que tematize sobre assuntos universais, a literatura o faz de maneira peculiar, refletindo e retratando na obra literária as características socioculturais do espaço-tempo em que foi produzida.

Para Eagleton (2003), a literatura é ficção que trabalha as palavras de maneira artística e com imaginação criadora. À literatura é permitido, enquanto construção ficcional, embasar sua temática em fatos históricos, passados ou contemporâneos. Ricoeur (1997) reforça que, ao constituir uma expressão artística com liberdade de criação e imaginação criadora, a literatura necessariamente não tem compromisso em construir uma representação fidedigna à realidade passada. Por isso, ao invés de se distanciar dos fatos históricos, a literatura é livre para representá-los e, às vezes, o faz melhor que o discurso historiográfico, já que a arte da palavra pode falar do passado com propriedade e consegue atingir o leitor, fazendo-o refletir e ressignificar o passado e o presente.

## **A FUSÃO ENTRE O UNIVERSAL E O REGIONAL**

A partir disso, estabelece-se uma análise entre mundialização da cultura e obra literária. Através de um recorte da obra da escritora paulista Ruth Guimarães, busco identificar se a produção literária da escritora constitui um espaço que reafirma ou contrapõe à homogeneização proposta pela globalização. Para tanto, farei uma análise literária contextualizada do conto *A história besta de Manelão*, procurando manifestações favoráveis ou não a questões ideológicas da uniformização do processo cultural.

Ruth Guimarães Botelho nasceu em 1920, no interior de São Paulo, na cidade de Cachoeira Paulista; formou-se em Letras Clássicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, onde foi aluna de António Soares Amora, Fidelino de Figueiredo, Roger Bastide, Silveira Bueno e outros professores de renome internacional. Com Mário de Andrade, iniciou-se nos estudos sobre folclore e literatura popular. Trabalhou para diversas editoras e jornais no Brasil e em Portugal como revisora, tradutora, escritora de crônicas e artigos, além de crítica literária. Em 1946, lançou *Água funda*, seu primeiro romance; a obra retrata o universo rural e caipira do Vale do Paraíba paulista e mineiro; um sucesso de público e de crítica. Conta com mais de quarenta livros publicados, incluindo biografias, antologias, peças teatrais e traduções do latim, espanhol, francês, italiano. Atualmente, reside na cidade natal, no sítio herdado do avô materno, às margens do rio Paraíba do Sul, onde cuida de plantas, cachorros, galinhas; “pesquisa e escreve seus livros, contos e crônicas, recebe os amigos, alunos e admiradores para uma prosa gostosa e hospitaleira” (PASIN, s.d., p.3). Teve nove filhos; para o filho Joaquim Maria,

[...] é assim que Ruth quer continuar vivendo neste Vale do Paraíba que ela conta e reconta nos seus escritos deliciosos, pesquisados com o carinho de quem garimpa brilhantes. Na sua calma de cachoeirense, Ruth vem abrindo a alma, há 86 anos, para ser o relicário vivo das informações e da cultura valeparaibanas [...] (BOTELHO, 1991, p.12).





Em 18 de setembro de 2008, Ruth tomou posse na cadeira 22 da Academia Paulista de Letras; foi eleita com 30 dos 34 votos válidos. Para Severino Antônio, mestre e doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de Campinas, a obra de Ruth Guimarães é a fusão entre o universal e o regional. "Ela faz uma síntese entre a cultura mais erudita e a cultura popular. Nos seus livros, essas culturas convivem naturalmente." (BRUNATO, 2008, p.7)

Em 1996, publicou *Contos de Cidadezinha*, livro de contos que enfoca o regionalismo valeparaibano. Para Ruth, esta obra retrata as "acontecências sem eco no mundo", são "contos de explicar a vida e seus segredos, contos que talvez possam conter a alma imortal de cada um, seja do rústico, seja do letrado, com suas virtudes essenciais"(GUIMARÃES, 1996, p. 4).

*A história besta de Manelão* é um dos contos dessa coletânea. Trata-se de Manelão, um homem negro, simples, trabalhador e correto em suas condutas. É dono de um sítio, onde cria frangos e fabrica rapadura para serem vendidos por ele de porta em porta aos sábados em Santo Antônio da Bocaina, um arruado, ou seja, um vilarejo no alto sertão da serra da Bocaina – uma das denominações que a serra do Mar recebe no Vale do Paraíba. O conto tem como cenário o interior do estado de São Paulo, mas especificamente uma região de difícil acesso e distante do centro urbano. Nessa região que ambienta o conto, as pessoas costumam levar uma vida simples, interiorana e basicamente ligada às atividades rurais e artesanais.

Evidencia-se no conto uma linguagem regionalista marcadamente característica do Vale do Paraíba, especialmente peculiar às áreas rurais. Tais particularidades linguísticas regionais podem ser percebidas também na descrição inicial da obra:

Manelão tinha um *pé parecia uma barca*. Botava o *balaio* nas costas, botava o *dedão no barro vermelho*, *visguento que era uma desgrama*, e ia pra cidade vender frango e rapadura. Ninguém não via Manelão em Santo Antônio da Bocaina, sem ser no sábado, vendendo de porta em porta; no domingo de manhã, no mercadinho, negociando; e de tarde, meio alegre, com um *trago bom de branquinha*, no botequim do Macedo. Isso, de andar de porta em porta, foi coisa que nunca deu certo. Manelão, com sua via sacra, lá dele, acabou se engraçando com a Lindoca, *mulatinha sarará*, cria da casa dos Pacheco; e virava do lado dela, de cada vez que passava, uns *olhos melados de carneiro na agonia*. *Ora, sebo, pro Manelão!* E um dia, ele calçou a ringideira quarenta e quatro, pôs o lenço de pintas no pescoço, preso por um anel, escovou o chapéu e vestiu o paletó de brim claro, cinturado. Era domingo. Ele não bebeu o trago da branquinha pra não cheirar e foi falar com dona Mariquinha do seu Pacheco, que era madrinha da moça.

- Pois é, *sá* Mariquinha...Eu...(GUIMARÃES, 1996, p. 25, grifo nosso).

Esses termos e expressões, presentes na oralidade local, reforçam a construção signífica das personagens e de seu meio sociocultural, como, por exemplo, "sá", "mulatinha sarará" e "visguento que era uma desgrama". O texto é, nesse sentido, perpassado e impregnado pela linguagem regional, elemento marcadamente social, retrato de uma época e de uma cultura. Essas expressões regionais transformam-se em índices que ajudam o leitor a contextualizar a obra, compondo mentalmente o cenário do conto e indicando-lhe como são as formações sociais, culturais, econômicas e históricas da sociedade a qual o conto se refere.

Nas andanças por Santo Antônio, Manelão acaba se engraçando por Lindoca, uma "mulatinha sarará" (GUIMARÃES, 1996, p. 25); resolve pedi-la em casamento à dona Mariquinha, madrinha da moça; veste sua melhor roupa e vai falar com a senhora. Dona Mariquinha fica de conversar com Lindoca sobre o pedido de Manelão, mas achava que a afilhada já devia se casar, pois contava com dezoito anos e não



teria os padrinhos sempre para socorrê-la, já que não tinha nem pai nem mãe, além disso, Manelão era trabalhador, tinha posses e poderia se casar a qualquer hora.

Lindoca, ao contrário das esperanças que havia despertado em Manelão, não aceita o pedido, tem o desejo de casar-se com um homem branco para “apurar a raça” (GUIMARÃES, 1995, p. 28). No domingo seguinte, quando Manelão retorna à casa de dona Mariquinha para saber a resposta, surpreende-se com a negativa de Lindoca, especialmente com a suspeita de que ela não aceitou seu pedido de casamento pelo fato de ele ser negro. Revoltado, Manelão diz que é preto na cor, mas branco nas ações.

Manelão some por mais de ano e retorna a Santo Antônio somente quando nasce o filho de Lindoca, cuja paternidade ninguém conhecia, mas possivelmente deveria ser de um dos filhos casados de dona Mariquinha. Manelão? Finalmente Manelão se casa com Lindoca; veste a melhor roupa para ir falar com dona Mariquinha e, neste dia, não bebe nem um pouco da branquinha.

Trata-se de uma história atemporal, sem indicações ano ou mês em que os fatos se passam. Traz para o centro do debate literário a questão do racismo e a maneira como o preconceito racial está enraizado nos costumes e na cultura brasileira, de forma que o próprio negro se apropria desses contravalores que foram atribuídos a ele no transcorrer histórico. O racismo tratado no texto literário em questão é mais problemático que o preconceito abordado pelo branco em relação ao negro; revela-se no momento em que o negro assume uma condição que lhe foi imposta de maneira imperialista, condenando-se à inferioridade devido à cor de sua tez. Essa simbologia aparece no conto sob três polarizações recorrentes no mundo atual: através da personagem Lindoca, que, sendo mulata, deseja casar-se com um homem branco para purificar, clarear sua raça, distanciando-se, assim, de suas características peculiares e fugindo da identidade negra que, muitas vezes, é desvalorizada e ridicularizada pela contemporaneidade. Outra polarização está presente na personagem central de Manelão, que, ainda que seja homem honesto e trabalhador, afirma-se ser um negro com alma de branco, o que o faz identificar na alma branca, e não na negra, a existência de bons valores e condutas. Manelão, agindo dessa maneira, reduplica, ainda que de forma inconsciente, a continuidade do preconceito, pois concorda que a alma branca tem melhores valores morais e éticos que a negra. O preconceito racial também age na figura de dona Mariquinha; quando suspeita que Lindoca não aceita se casar com Manelão por ele ser negro, subverte-se ao racismo em Lindoca. Mariquinha não assume um posicionamento contrário ao racismo, limita-se a aceitar o olhar reduzido de Lindoca em relação a Manelão, favorecendo, dessa forma, a manutenção do preconceito na sociedade em questão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura revela, através desse conto, não somente a perpetuação de uma forma preconceituosa de conceber o outro a partir da etnia, mas principalmente a condição do negro sentir-se subjugado, inferior e concordar com as condições que histórica e hipocritamente lhe foram impostas. Quando o negro concorda que a servidão e a inferioridade fazem parte de seu destino, é sinal de que o preconceito já está gravado no cerne da sociedade.



Ainda que esse conto se passe nos limites da cultura brasileira, trata-se de um tema universal, epidêmico a todas as sociedades, presente em qualquer país do mundo, e está longe de ser resolvida, enquanto reconhecimento de que toda pessoa deve ser valorizada e tratada com respeito, dignidade e igualdade, independentemente da cor da pele. Dessa maneira, percebe-se que a literatura, como expressão artística e simbólica engendrada através da palavra, ainda que traga para o centro do debate literário temas universais, o faz fugindo da homogeneização proposta pela mundialização, já que este conto envolve personagens inseridas em um espaço peculiar do território brasileiro, um vilarejo distante de grandes centros urbanos, além de trazer a marca linguística, cultural, histórica e social do Vale do Paraíba.

A *história besta de Manelão* trata da história besta do preconceito racial, a partir do homem que se apropria de contra-valores para se sentir superior ao outro homem. O qualificativo *besta* que intitula o conto traz de forma implícita uma mensagem contrária ao preconceito racial. Trata-se de uma história besta porque retrata a diferenciação absurda a partir da etnia, além disso, pode ser besta também ao tornarem-se corriqueiras e prosaicas histórias nas quais o preconceito racial é evidente como na história de Manelão. Por isso, a arte literária lhes dá visibilidade e reapresenta à sociedade um *feedback* de suas mazelas, de sua podridão de valores e crenças, com intuito de promover, ainda que em longo prazo, transformação social. A literatura, desta maneira, expõe aquilo que somos com o intuito de gerar mudança na sociedade, ajudando a construir um mundo mais justo para se viver.

Se a globalização uniformiza o homem, contrapõe-se à literatura, que, conforme demonstrado na análise do conto em questão, retoma em sua construção peculiaridades da cultura, da história e da sociedade na qual se insere, ainda que traga para o centro da temática assuntos universais. Caminhando em sentido oposto à padronização e à homogeneização, Ruth Guimarães aproxima-se das origens históricas, apresentando-nos um legado cultural regionalista.

## REFERÊNCIAS

BOTELHO, Joaquim Maria Guimarães. O Vale do Paraíba em forma de pepitas. In: \_\_\_\_\_. GUIMARÃES, Ruth. *Crônicas valeparaibanas: Cadernos culturais do Vale do Paraíba*. Caçapava (SP): Fundação nacional do tropeirismo, 1991, p.12

BRUNATO, Adriana. Ruth Guimarães: a estrela imortal. *Valeparaibano*, São José dos Campos (SP), 18 set 2008. Vale viver, p.7

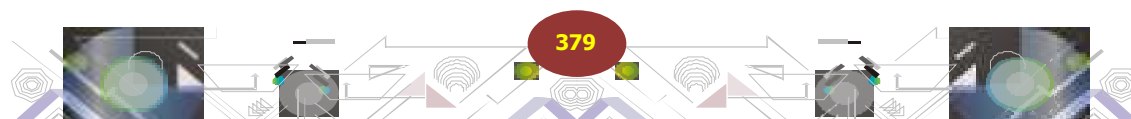
EAGLETON, Terry. O que é literatura? In: \_\_\_\_\_. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.1-22.

GUIMARÃES, Ruth. *Contos de cidadezinha*. Lorena (SP): Centro Cultural Teresa D'Ávila, 1996.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. 2ª. ed. São Paulo: Braziliense, 1996.

PASIN, José Luiz. *Ruth Guimarães: bio-bibliografia*. Lorena (SP): Centro Cultural Teresa D'Ávila, sd.

RICOEUR, Paul. O entrecruzamento da história e da ficção. In: \_\_\_\_\_. *Tempo e narrativa*. Tomo III. Campinas (SP): Papyrus, 1997, p.315-333.



## **Linha de Pesquisa**

# **CORPO, SAÚDE E MOVIMENTO**



## **PLOSIVIZAÇÃO: DADOS DE FALA DE CRIANÇAS COM DESVIO FONOLÓGICO**

Leticia Pacheco Ribas - Feevale, Fernanda Helena Kley - Feevale,  
Juliane Lazzari Prezzi - Feevale, Amanda Ramos Pereira - Feevale

### **Resumo**

As crianças com desvio fonológico apresentam produções de palavras com trocas e/ou omissões de sons, tomando a fala ininteligível e prejudicando a compreensão daqueles que se comunicam com essas crianças. Tais trocas e/ou omissões de sons são entendidas como estratégias que a criança usa quando não é capaz de produzir os sons corretamente por não tê-los adquiridos. Essas estratégias utilizadas pelas crianças com desvio fonológico são semelhantes entre os indivíduos e é encontrado um padrão entre diversas crianças. Uma dessas estratégias, verificadas em um grande número de crianças, é a chamada plosivização, em que segmentos são produzidos como plosivas (exemplo: /sofa/ ® [po.´pa]). Pretende-se mostrar as semelhanças e diferenças no uso desta estratégia em um grande número de dados, que foram coletados de 80 crianças com desvio fonológico com idades entre 5 e 10 anos, explicando os achados a partir da Geometria de Traços e demonstrando o impacto na inteligibilidade de fala através da medida do grau de severidade, da frequência de uso da plosivização e das variáveis que interferem em tal estratégia. Com esses resultados, buscam-se aspectos importantes a respeito da plosivização que podem influenciar no desenvolvimento da intervenção de terapia com essas crianças.

**Palavra-chave:** desvio fonológico, linguagem, fonoaudiologia.

