

Adriano Malikoski
Gisele Belusso
José Edimar de Souza
Mônica de Souza Chissini
Roberto Rossi Menegotto
(Orgs.)



II Colóquio de Educação Discente

Estado, Democracia e Educação – Políticas em Debate

Anais de resumos e programação



II Colóquio de Educação Discente

Estado, Democracia e Educação – Políticas em Debate

Anais de resumos e programação

Adriano Malikoski
Gisele Belusso
José Edimar de Souza
Mônica de Souza Chissini
Roberto Rossi Menegotto
(Organizadores)

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Caxias do Sul

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

Ambrósio Luiz Bonalume

Vice-Presidente:

Nelson Fábio Sbabo

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

*Vice-Reitor e Pró-Reitor de Inovação e
Desenvolvimento Tecnológico:*

Odacir Deonísio Gracioli

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:

Nilda Stecanela

Pró-Reitor Acadêmico:

Marcelo Rossato

Diretor Administrativo:

Cesar Augusto Bernardi

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenador da Educs:

Renato Henrichs

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldino Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS)

Cesar Augusto Bernardi (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Nilda Stecanela (UCS)

Paulo César Nodari (UCS) – presidente

Tânia Maris de Azevedo (UCS)

II Colóquio de Educação Discente

Estado, Democracia e Educação – Políticas em Debate

Anais de resumos e programação

Adriano Malikoski
Gisele Belusso
José Edimar de Souza
Mônica de Souza Chissini
Roberto Rossi Menegotto
(Organizadores)

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Caxias do Sul



© dos autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

C719s Colóquio de Educação Discente (2. : 2017 set. 4-5 : Caxias do Sul, RS)
II Colóquio de Educação Discente [recurso eletrônico] : Estado, democracia e
educação – políticas em debate : anais de resumos e programação / Universidade de
Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação ; org. Adriano Malikoski ...
[et al.]. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2017.

Dados eletrônicos (1 arquivo).

ISBN 978-85-7061-873-3

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação - Congressos. I. Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-
Graduação em Educação. II. Malikoski, Andriano. III. Título.

CDU 2.ed.: 37(062.552)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação – Congressos

37(062.552)

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460

Direitos reservados à:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS –
Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972– Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Coordenação-geral

Adriano Malikoski
Gisele Belusso
José Edimar de Souza

Comissão organizadora

Adriano Malikoski
Alexandre Cortez Fernandes
Caroline Carminatti Scussiatto
Cineri Fachin Moraes
Deise da Silva Santos
Denise Ruaro Radaelli
Gisele Belusso
José Edimar de Souza
Marina Matiello
Mônica de Souza Chissini
Roberto Rossi Menegotto
Thays Carvalho Gonem
Valneide Azpiroz

Comissão científica

Adriano Malikoski – UCS	Heloisa Giron PUC/RS
Angélica Prediger – UFRGS	Itamar Ferretto Comarú – UCS
Carla Roberta Sasset Zanette – UCS	João Paulo Borges da Silveira – UCS
Caroline Caldas Lemons – UCS	José Edimar de Souza – UCS
Caroline Carminatti Scussiatto – UCS	Juliana Rossa – UCS/UniRitter
César Augusto Cichelero – UCS	Luana Cyntia S. Souza – UFRGS
Cineri Fachin Moraes – UCS	Maria Augusta Martiarena de Oliveira – IFRS-Osório
Cleide Calgaro – PUCRS	Marina Matiello – UCS
Cristian Giacomoni – UCS	Michel Mendes – UCS
Cristiane Barcelos – UCS	Michele Amaral Dill – UCS
Cristiano Barrero – Unicamp	Mônica de Souza Chissini – UCS
Cristiano Nicolini – UFSM	Patrícia Giuriatti – UCS
Débora Bregolin – UCS	Patricia Noll – UCS
Diego Coimbra Barcelos da Silva – UCS	Roberto Rossi Menegotto – UCS/UniRitter
Elenara Borges Silveira Franzoi – UCS	Rochele Andreazza Maciel – UCS
Fabiana Regina da Silva – UFSM	Rúbia Pinno – UCS
Flávia Reis de Oliveira – UCS	Rubiane Galiotto – UCS
Gisele Belusso – UCS	Vanessa Zucchi – PUCRS
Graziela Rossetto Giron – UCS	

Site

www.ucs.br/site/eventos/

Realização

Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul

Apoio

Programas de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul
Centro de Ciências Humanas e da Educação

Observação: A redação e o conteúdo dos resumos das apresentações de trabalhos têm a responsabilidade de seus respectivos autores.

Sumário

Apresentação	7
Programação-geral	8
Conferência e painel	9
Simpósios Temáticos	11
ST 01 – Práticas, culturas e instituições escolares: políticas em debate	12
ST 02 – Culturas, trânsitos e contemporaneidades	68
ST 03 – Políticas e práticas educativas em bibliotecas.....	111
ST 04 – Minorias: questões da democracia social no direito, na política e na literatura	134
ST 05 – Estado, democracia e meio ambiente.....	160
ST 06 – Políticas públicas, democracia e qualidade de ensino	187
ST 07 – Língua, educação e cultura: diálogos interdisciplinares	222
ST 08 – Políticas públicas em perspectiva histórica: o impacto das políticas públicas na História da Educação	239
ST 09 – Linguagem visual e suas aplicações	291
ST 10 – Diálogos entre educação, linguagem e práticas pedagógicas.....	310
ST 11 – Educação como Direito Humano para sustentabilidade	355
Minicursos	396
Oficinas	397

Apresentação

O **II Colóquio de Educação Discente: Estado, Democracia e Educação – Políticas em Debate (Cedu)** é um evento promovido e organizado pelo corpo discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), em parceria com os demais Programas de Pós-Graduação oferecidos pela Instituição. O objetivo do evento é ampliar os espaços de diálogo interdisciplinar entre os acadêmicos da UCS e de outras universidades, bem como possibilitar discussões em um ambiente profícuo de debate entre diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Nesse sentido, o corpo discente do PPGEdu/UCS compreende a construção do conhecimento: no debate, no diálogo, na divergência e na pluralidade de ideias.

O II Cedu, edição de 2017, aborda a discussão do Estado Democrático e seus desdobramentos, no âmbito das políticas públicas. As políticas educacionais recebem destaque especial com conferência alusiva à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em perspectiva interdisciplinar. O debate é ampliando, considerando a inclusão de oficinas e minicursos, além dos simpósios temáticos, que aprofundam a o conjunto de temas do evento.

Coordenação-geral do II Cedu.

Programação-geral

Dia 4 – Segunda-feira

- 17h – Credenciamento
Local: Bloco E, sala 307
- 19h – Cerimônia de Abertura
- 19h30min – Conferência de Abertura – **Os 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Carlos Roberto Jamil Cury, PUC/MG
- Mediadores: Nilda Stecanela, Universidade de Caxias do Sul e Gisele Belusso, doutoranda UCS
- Local: Bloco M, UCS Teatro

Dia 5 – Terça-feira

- 9h15min – Oficinas
Local: salas do Bloco H
- 13h30min – Simpósios temáticos
Local: salas do Bloco E
- 16h30min – Intervalo
Local: Bloco E, sala 307
- 17h45min – Conferência de encerramento: **A participação da sociedade civil na efetivação de direitos** – Sérgio Haddad, Universidade de Caxias do Sul
Mediadores: Rafael José dos Santos, Universidade de Caxias do Sul; e Denise Ruaro Radaelli, mestranda UCS
Local: Auditório Jayme Paviani – Bloco E

Conferências

4/9/2017

19h30min – Conferência de abertura – **Os 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Carlos Roberto Jamil Cury, PUC/MG

Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Nossa Senhora Medianeira (1971), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1977) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979). Fez seu pós-doutorado, em 1994, na Faculdade de Direito do Largo S. Francisco– USP. Na *Université de Paris* (René Descartes, em 1995, continuou seus estudos pós-doutorais). Entre 1998-1999 fez outros estudos de pós-doutorado na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS), França. Em 2011, fez um estágio pós-doutoral na UFRJ. É professor titular (aposentado) na Faculdade de Educação da UFMG, da qual é professor emérito. Também foi pró-reitor adjunto de pesquisa nessa universidade. Atualmente é professor adjunto na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, atuando na Graduação e Pós-Graduação. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Entre 1996 e 2004 foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), na Câmara de Educação Básica (CEB), da qual foi seu presidente por duas vezes. Foi Presidente da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2003 e membro do CTC da Educação Básica (2009-2011) da Capes. Foi membro da Comissão de Educação da SBPC e membro atual do seu Conselho Nacional. Foi também membro da Câmara de Ciências Humanas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig). É membro do Conselho Superior da Capes. É pesquisador 1A do CNPq. Tem experiência na área de Direito à educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Lei de Diretrizes e Bases, política educacional, legislação educacional e educação de jovens e adultos.

– Mediadores: Nilda Stecanela, Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Gisele Belusso, doutoranda, UCS

– Local: Bloco M, UCS Teatro

5/9/2017

17h45min – Conferência de Encerramento: **A participação da Sociedade Civil na Efetivação de Direitos** – Sérgio Haddad, Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Possui graduação em Economia pela Universidade de São Paulo (1971), graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Ciências Pinheirense (1971), mestrado em História e Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo (1982) e doutorado em História e Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo (1991). Professor visitante, no Centro de Estudos Brasileiros na Universidade de Oxford. Atualmente é assessor da Ação Educativa; professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, foi membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) da Presidência da República. Participou do Conselho Técnico-Científico de Educação Básica da Capes. Foi professor no Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo da PUC-SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação de jovens e adultos, educação de adultos, educação popular e terceiro setor. É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq – Nível 1D.

- Mediadores: Rafael José dos Santos, Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Denise Ruaro Radaelli, mestranda UCS
- Local: Bloco E – Auditório Jayme Paviani

Simpósios Temáticos

ST 01 – Práticas, culturas e instituições escolares: políticas em debate

Coordenadores:

Gisele Belusso (UCS)

Cristian Giacconi (UCS)

Ementa:

O Simpósio Temático é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM), que tem como objetivo propiciar reflexões acerca do processo histórico da educação, culturas e práticas. Além disso, propõe-se: a pensar a história da educação e das instituições escolares; analisar processos e práticas educativas, tempos, espaços e sujeitos que constituíram a educação em tempos passados e influenciam a práxis atual; realizar uma interlocução com as culturas escolares, as influências das imigrações e as relações com os processos de escolarização.

IMIGRAÇÃO POLONESA E ESCOLAS NO RIO GRANDE DO SUL (1875-1939)

Adriano Malikoski*

O movimento migratório com diversos grupos étnicos, do século XIX e início do século XX, transformou os espaços e o tecido social do território gaúcho. Dentre os grupos étnicos, que povoaram as terras devolutas do Rio Grande do Sul, está o grupo étnico polonês. Pesquisar o processo escolar entre imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul é uma tarefa instigante e, ao mesmo tempo, complexa, porque implica a busca por fontes dispersas e fragmentadas. Isso exige mais atenção – no que se refere a pequenos sinais, vestígios, lembranças, resquícios de significados e sentidos que os imigrantes foram deixando – para reuni-los, aos poucos, e formar o *corpus* de pesquisa. Foi necessário utilizar diferentes tipos de fontes para construir uma narrativa produzida na alçada da História Cultural, principalmente a documentação escrita, disponível em acervos do Rio Grande do Sul e do Estado do Paraná.

Nesta comunicação apresento alguns resultados de uma pesquisa maior sobre as escolas étnicas da imigração polonesa no Rio Grande do Sul, que serviram de parâmetro na construção de minha dissertação de mestrado, concluída em 2015. A hipótese que oportunizou essa investigação foi que houve um sistema de ensino com características típicas da cultura polonesa no Rio Grande do Sul, findado pelo processo de Nacionalização, no governo de Getúlio Vargas em 1938. Ademais, espero que esses dados instiguem novos pesquisadores a se interessarem por esta temática tão importante e cara para a imigração polonesa no Rio Grande do Sul.

A organização desse conhecimento histórico parte de uma pretensa relativização do tempo, delineado nos aprofundamentos de olhares para o objeto, em que o mundo se apresenta com interrupções, desagregações de fatos ou mesmo com realidades, que não importam na sua constituição em si, mas na valoração dada pelo pesquisador. Foucault (1997) já comentou sobre a diversificação de temas que estão, muitas vezes, na base de conhecimentos considerados dominantes, enquanto outros não foram pesquisados ou sequer mencionados. Essa luta entre o macro e o micro são contingências pertencentes à constituição do conhecimento científico, considerados por pesquisas particulares.

* UCS – Universidade de Caxias do Sul. Mestre em Educação, integrante do grupo de pesquisa GRUPHEIM. Bolsista Capes de doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

A falta de escolas para os filhos de imigrantes era um dos problemas constantes que existiam nas colônias, principalmente no início da colonização. Não havia um amparo governamental adequado em assuntos educacionais. Desse modo, os imigrantes poloneses formaram suas iniciativas educacionais, utilizando-se dos recursos que possuíam. Improvisaram escolas e professores com o objetivo de melhorar a instrução de seus filhos. Por mais que a bibliografia da imigração afirme, categoricamente, que a maioria dos imigrantes poloneses era de analfabetos ou que pouca importância davam ao ensino, compreendo que tais afirmações não se sustentam por carecerem de uma investigação mais ampla e aprofundada. Pela grande quantidade de livros trazidos e que estão ainda em posse de muitos descendentes, pertencentes aos seus antepassados, podemos destacar que um contingente considerável de imigrantes possuía algum tipo de instrução. Afora essa situação, o interesse pela organização de escolas, mesmo em condições precárias, sem materiais didáticos ou professores adequados, reforça a importância dada ao ensino escolar, na organização e manutenção da cultura étnica entre os imigrantes poloneses.

As primeiras escolas da imigração polonesa foram fundadas por iniciativa particular das comunidades, mesmo que de forma rústica e improvisada. Uma simples capela ou, até mesmo, a moradia de algum imigrante servia de espaço de ensino. Posteriormente, sociedades escolares foram organizadas, contribuindo com a formação e difusão de um sistema de ensino escolar, em núcleos rurais e urbanos.

As escolas foram se constituindo, juntamente com a formação de comunidades e sociedades. Tudo era processado de acordo com o significado que a escola possuía para a formação dos grupos. De acordo com Gluchowski (2005), muito tempo passou para que os imigrantes poloneses consolidassem suas associações ou organizações propriamente ditas, no Brasil. Essas associações e sociedades eram organizadas por iniciativa de alguma liderança étnica. Cabe ressaltar que foi por intermédio da organização de sociedades que o sistema escolar étnico entre os imigrantes poloneses foi formado, tendo uma dinâmica organizativa, mais tarde congregada em associações mais amplas, que ocorre após 1920. Apesar das escolas até então estarem atuando de forma isolada, principalmente pela iniciativa das comunidades ou de algum colono mais instruído, é a partir da reconstituição da Polônia, como Estado independente, que esse processo escolar teve um desenvolvimento significativo: foi organizado maior número de escolas, abrangendo ampla quantidade de localidades. Após a década de 20, foram formadas associações de professores, de escolas, com publicações de livros didáticos e

organização de cursos de formação de professores, que contribuíram significativamente para a instrução elementar do grupo étnico polonês. Até pouco tempo antes do processo de Nacionalização do Ensino de Getúlio Vargas, o sistema de Ensino Étnico estava consolidado, abrangendo todas os núcleos de imigrantes poloneses. Embora existissem problemas como falta de professores e de recursos financeiros para a manutenção de algumas escolas.

Um quadro estatístico geral das escolas da imigração polonesa, no Rio Grande do Sul, foi construído pelo Censo Escolar do consulado polonês em Curitiba, no ano de 1937. No referido relatório temos, em números gerais, os dados das escolas existentes no Rio Grande do Sul por região. Estou ciente de que os dados apresentados podem ter falhas ou lacunas que não foram devidamente investigadas ou analisadas no período do objeto em questão. As escolas apresentadas pelo relatório é um dos retratos mais completos do sistema de Ensino Étnico polonês no Brasil, até pouco antes do processo de nacionalização compulsória do ensino em 1938 e 1939, que definitivamente findou com o Ensino Étnico no País. Dos dados apresentados, podemos apreender que, onde a imigração polonesa formou núcleos ou comunidades, as escolas sempre estavam presentes, como um importante meio de preservação da cultura étnica e de comprometimento com a instrução elementar, apesar de existirem colonos que não enviavam seus filhos para a escola.

Para o Censo escolar da imigração polonesa no Brasil, realizado pelo Consulado da Polônia de Curitiba, em 1937, no Rio Grande do Sul, haviam 128 escolas étnicas polonesas espalhadas por diversas localidades. Dessas, 106 estavam em efetivo funcionamento, com 114 professores atendendo a 4.560 alunos. Nesse sentido, pode-se afirmar que houve um processo escolar étnico entre os imigrantes poloneses, organizado através de associações, com o objetivo de alfabetizar os filhos de imigrantes e seus descendentes, no Rio Grande do Sul. Essa circunstância que julgo importante destacar está relacionada com a formação de comunidades transversalizadas pela etnia, que resultou na construção de um processo identitário e cultural, em uma cultura escolar étnica.

Enfim, as fontes examinadas permitem concluir que, efetivamente, houve um processo escolar étnico – entre imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul, de 1875 a 1938 – interrompido com a nacionalização compulsória do ensino, promovida pelo Estado Novo no Brasil, pelo Decreto-Lei 406, de 1938. Essa experiência perdura na memória de muitos descendentes de imigrantes que vivenciaram esse processo escolar étnico.

Palavras-chave: Imigração polonesa. Escolas étnicas polonesas. Processo escolar étnico.

Referências

GLUCHOWSKI, Kazimierz. **Os poloneses no Brasil**. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski, 2005.

POUTIGANT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *As teorias da etnicidade*. São Paulo: Fundação Ed. da Unesp, 1998.

WACHOWICZ, Ruy. As escolas da colonização polonesa no Brasil. **Anais da comunidade brasileiro-polonesa**. Curitiba: Champagnat, 1970.

Documentos

BRASIL. Decreto-Lei 406, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros em território nacional. Coleção de Leis do Brasil – 1938, p. 92, v. 2. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 6 de maio de 1938, p. 8494. Seção 1.

PRZEGLAD, **Towarzystw i szkół Polskich w Brazylii** – Relatório das sociedades e escolas polonesas no Brasil, Estado do Rio Grande do Sul.– Realizado pelo consulado da Polônia em Curitiba, 1937.

KALENDARZ POLSKI editado por Feliks Zdanowski 1898 – Exemplar disponível para consulta no acervo dos padres vicentinos em Curitiba.

AS PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS APROXIMAÇÕES ENTRE A HISTÓRIA DOS INTELECTUAIS E A BIOGRAFIA HISTÓRICA

Ariane dos Reis Duarte*

A história da educação, conforme Vidal e Faria Filho (2003), não se desenvolveu exatamente como uma área da História, mas, sobretudo, como disciplina vinculada aos cursos Normais e aos cursos de Pedagogia. Argumentam que, em decorrência dessa característica, produziu-se um historiador da educação com uma identidade plural e com muitas facetas. Desse modo, não é incomum que as pesquisas nesse campo sejam desenvolvidas por investigadores de outras áreas de conhecimento, que produzem estudos sobre a educação, com uma perspectiva histórica. Dessa pluralidade, resultam investigações que se ocupam de fontes, abordagens e temas variados, o que diversifica e potencializa o campo. Em contrapartida, Lopes e Galvão (2010) apontam que, no campo da História, pouco se pesquisa sobre educação, embora haja evidências de um crescimento de pesquisas nesse segmento. As autoras dizem ainda que a História da Educação tem acompanhado os movimentos de transformação e abertura historiográfica, contemplando, em suas pesquisas, fontes e abordagens distintas. Pode-se considerar, então, que exista um movimento convergente entre ambas.

É nessa articulação, entre a História e História da Educação, que se situa o presente estudo. O texto vincula-se a uma pesquisa de doutorado, com enfoque biográfico, que se encontra em desenvolvimento e tem por objetivo analisar as aproximações e os distanciamentos entre pesquisas que abordam as trajetórias de intelectuais, no campo da História da Educação, e os estudos na perspectiva da Biografia Histórica. Essa possibilidade surgiu a partir do levantamento feito para a construção do *estado do conhecimento* da referida tese. Ao verificar o número irrisório de trabalhos da História da Educação, que mencionam o gênero biográfico, entendemos que seria importante fazer a reflexão que é proposta neste texto.

Estudos como os de Dosse (2015) e Arfuch (2010) apontam o crescimento da biografia no âmbito da História. Após décadas, nas quais os pesquisadores praticamente ignoraram os estudos biográficos, estes vêm, cada vez mais, ganhando espaço na produção historiográfica e acompanhando as mudanças e transformações nos modos de produção da História. Ou seja, a 'abordagem biográfica não mais se enquadra no modo

* Doutoranda na universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), bolsista Capes/Proex. Integrante do grupo: Educação no Brasil: memórias, instituições e cultura escolar (Ebramic).

tradicional, narrando uma vida linear, laudatória, sem falhas e com o intuito de criar um modelo, um exemplo a ser seguido. Trata-se, ao contrário, de trabalhar em uma perspectiva de estilhaçamento do outro, de modo a investigar a vida desse personagem, sem criar uma imagem idealizada, tampouco explorar detalhes íntimos de sua vida e superestimar determinados momentos de sua trajetória.

A discussão apresentada neste texto fez-se a partir dos artigos selecionados na *Revista Brasileira de História da Educação*, entre os anos 2000 e 2016. Optamos pelo periódico por entender que este se constitui como referência das pesquisas em História da Educação. Desse modo, a partir dos descritores *biografia*, *pensador* e *intelectual*, foram escolhidos os textos apresentados nos parágrafos a seguir.

O estudo “Entre biografias e autobiografias pedagógicas – os diários de infância”, de Egle Becchi, promove uma discussão sobre a potencialidade dos documentos anunciados no título para a História da Educação. Ao longo do texto, a autora problematiza o caráter autobiográfico dos escritos. No entanto, esse não é o foco do estudo, que integra uma obra sobre arquivos de infância. Para isso, são feitas algumas considerações sobre a trajetória do escritor, mas somente para auxiliar no entendimento de sua obra.

O texto “O olhar comparativo: Estevão de Oliveira e os grupos escolares em Minas”, de Carla Simone Chamom e Luciano Mendes de Faria Filho, se debruça sobre um relatório produzido por Estevão em viagem para São Paulo e Rio de Janeiro, a fim de delinear um plano de reforma para o ensino público mineiro. Para isso, o estudo constrói uma breve biografia do inspetor, como uma espécie de complemento para entender suas ações e ideias contidas no relatório.

O artigo “Em defesa da imagem do Brasil no exterior: Frederico José de Santa-Anna Nery e a escrita da história da educação no Império”, de Diana Vidal, diferentemente dos demais textos analisados no periódico, traz o vocábulo *personagem* para referir-se ao intelectual abordado no texto. A autora discute o esquecimento de alguns temas dentro da produção histórica brasileira, apontando para a recorrência de determinados temas, enquanto outros foram deixados em segundo plano. Dessa forma, ela caracteriza seu personagem e aponta para possíveis causas de seu esquecimento no campo da História da Educação. De modo a construir o estudo, a autora analisa um texto publicado por Santa-Anna Nery na *Revue Pédagogique*. Para isso, traça uma sucinta biografia do personagem articulada à problematização por ela proposta.

O artigo “Docência, pesquisa e construção democrática: as contribuições de Rui Grácio e Rogério Fernandes”, de Libânia Xavier, analisa as contribuições políticas e intelectuais dos professores anunciados no título. Para isso, estabelece duas seções, uma sobre as ideias e ações acerca da qualificação de professores e outra sobre as concepções a respeito do lugar da História da Educação na historiografia portuguesa. O texto é um recorte de um trabalho mais amplo e situa-se, segundo a autora, entre a História Cultural e a História dos Intelectuais. O texto apresenta, ainda, elementos da vida de cada um dos professores, procurando enfatizar a relação estabelecida pelos dois em suas trajetórias profissionais e acadêmicas. A autora argumenta que, ao contrário de promover uma fragmentação, a análise de trajetórias individuais possibilita perceber com mais clareza como se deram as relações entre os diferentes movimentos e associações por onde esses indivíduos transitaram.

O texto “O ensino da leitura na produção escrita de Luiz Gonzaga Fleury, entre 1922 a 1936” é o único dos analisados que usa o termo *biografia*; seu objetivo é apresentar parte da biografia e da bibliografia do professor. Assim, a autora analisa as concepções acerca do ensino da leitura presentes na obra de Fleury, por meio de escritos publicados em diferentes periódicos. Em um primeiro momento, traça uma narrativa biográfica sobre a trajetória do professor e, em seguida, analisa os escritos selecionados em sua bibliografia. Embora faça menção à biografia, o texto não traz uma discussão teórica sobre o gênero.

Os artigos sobre os intelectuais Erasmo Pilotto e Tavares Bastos, “Intelectuais, instrução e espaço público no Brasil Império: uma análise do pensamento político e educacional de Tavares Bastos” e “As concepções educacionais de Erasmo Pilotto sobre a formação de professores nos cursos normais regionais” se debruçam sobre as suas concepções no âmbito da educação. Com relação a Erasmo Pilotto, Rossano Silva problematiza o uso do vocábulo *trajetória*, a partir das colocações de Pierre Bourdieu. Jean Carlo Costa, estudando a obra de Tavares Bastos, traz o conceito *microclima* de Jean François Sirinelli, inédito em relação aos demais trabalhos. O artigo debate as produções dentro da História da Educação e situa a História dos Intelectuais como um terceiro espaço entre a História Cultural e a História da Educação.

É possível observar que, em estudos que recorrem a dados biográficos, estes são utilizados à propósito de contextualização de sua produção, ou como forma de justificar as ideias do intelectual em questão, procurando, no percurso de sua vida, elementos *a priori*

que justifiquem suas escolhas e ações, sem focar no seu itinerário de vida de maneira abrangente.

O objetivo de articular os estudos, que têm como foco os intelectuais, àqueles que se fundamentam no gênero biográfico é ampliar as possibilidades de escrita da história; contemplar as múltiplas dimensões dos sujeitos biografados e, ainda, compreender os diferentes usos, feitos no âmbito acadêmico, dos percursos desses indivíduos. Isso porque entende-se que a ideia de Avelar (2012), sobre o *estilhaçamento do eu*, permite pensar para além da lógica linear e consecutiva, fazendo provocações sobre o protagonismo (ou não) do indivíduo, em relação aos fatos. No âmbito da História da Educação – campo no qual, não raro, é possível detectar ações e movimentos desencadeados pela atuação de determinados sujeitos –, é necessário pensar esses sujeitos para além da sua obra ou do seu protagonismo.

Palavras-chave: Biografia histórica. História dos intelectuais. História da educação.

Referências

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico:** dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

AVELAR, Alexandre de Sá. Escrita biográfica, escrita da História: das possibilidades de sentido. In: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso. **Grafia da vida:** reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

DOSSE, François. **O desafio biográfico:** escrever uma vida. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2015.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural:** a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, 2003.

(RE)VIVENDO PRÁTICAS E CULTURAS DO GRUPO ESCOLAR GIUSEPPE GARIBALDI: MEMÓRIAS DA PROFESSORA JAQUELINE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1982-1989)

Cristian Giacomoni*
Fernanda Piletti**

O estudo analisa as narrativas da professora aposentada Jaqueline Gedoz Vita, uma docente de Ensino Primário, com formação em Magistério, Graduada em Estudos Sociais e também em História, ambos pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atuou nas funções de professora e diretora da Escola Municipal Ensino Fundamental Giuseppe Garibaldi, nome dado ao Grupo Escolar, após sua ampliação no ano de 1991, durante toda sua trajetória de 32 anos como educadora (1982 até 2014), ano de sua aposentadoria da rede municipal de ensino. Buscamos compreender, através de suas memórias, como se desenvolviam os primeiros anos no Grupo Escolar Giuseppe Garibaldi, Caxias do Sul-RS, e as práticas e culturas escolares desenvolvidas nas aulas da disciplina de Educação Física. O Grupo Escolar não realizava nenhuma separação de disciplinas, dentro das séries; desta forma, a professora de cada turma era a responsável pela aprendizagem de todas as competências. As evidências afirmam que a disciplina de Educação Física também estava compreendida dentro deste contexto. Nesta pesquisa, as memórias, a partir da História Oral, têm o intuito de compreender como ocorreu a constituição do Grupo Escolar Giuseppe Garibaldi, suas práticas e culturas nas séries primárias, com olhar direcionado às aulas de Educação Física, desde a entrada da professora Jaqueline em 1982, até o ano de 1989, quando surgem as primeiras turmas de quinta série e a entrada de professores graduados em áreas específicas de ensino. A metodologia deste estudo é fundamentada na História Oral, através de entrevista semiestruturada a aberta. A entrevista foi realizada na casa da professora, Rua Vico Paroline Thompson, n. 480, Bairro Cristo Redentor, Caxias do Sul-RS, em sua sala de estar, às 15 horas do dia 31 de março de 2017, utilizando um aparelho de gravação digital de voz, após assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A entrevista durou aproximadamente 42 minutos sem intervalos. Após transcrita, teve um total de 11

* Universidade de Caxias do Sul. Mestrando em Educação, participante do Grupo de Pesquisa História da Educação Imigração e Memória, da Universidade de Caxias do Sul (GRUPHEIM). Contato: cgjacomoni@ucs.br

** Universidade de Caxias do Sul, mestranda em Educação, participante do Grupo de Pesquisa História da Educação Imigração e Memória, da Universidade de Caxias do Sul (GRUPHEIM). Contato: fpiletti@ucs.br

páginas, as quais foram lidas e aprovadas pela Prof.^a Jaqueline, sofrendo o mínimo de interferências, para que a narrativa estivesse mais fidedigna ao que foi relatado oralmente.

Segundo Amado e Ferreira (2005), a História Oral e outras metodologias científicas estabelecem e ordenam procedimentos de trabalho; emergem como a ponte de ligação entre a teoria e a prática. Valorizar as memórias do sujeito entrevistado, ou seja, quem de fato vivenciou o acontecimento que é objeto de pesquisa, produzida a partir das inquietações e dos questionamentos dos pesquisadores, é “[...] descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta”. (THOMPSON, 1998, p. 197).

Os fatores empíricos demonstram que existe uma grande dificuldade nos primeiros anos de fundação do Grupo Escolar, tanto no espaço físico, nos materiais didáticos e também nos recursos humanos. Em seus primeiros anos, o Grupo Escolar possuía somente uma professora para cada turma de ensino (1^a a 4^a série); uma professora substituta; uma diretora e uma vice-diretora. A escola contava com uma biblioteca modesta, com poucos recursos materiais, e que conforme a Prof.^a Jaqueline, era pouco utilizada; uma cozinha com aspectos básicos para fornecer a “merenda”; dois banheiros, e cerca de seis salas de aula. Todo material didático para organizar, formatar e sistematizar as aulas era comprado em livrarias da cidade de Caxias do Sul-RS, emprestado de outros professores do Grupo Escolar e também cedido por professores de outros Grupos Escolares.

Quando adentramos o campo da disciplina de Educação Física, diversos problemas e empecilhos começam a surgir, conforme as narrativas da Prof.^a Jaqueline. O primeiro empecilho observado é em relação ao espaço destinado às práticas destas atividades, pois apenas um pedaço do pátio de concreto estava coberto, e não era uma quadra de esportes. O segundo ponto destacado por ela era a grande escassez de materiais didáticos e práticos para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. Possuíam alguns materiais como: bolas, cordas, bambolês e materiais adaptados (cabos de vassoura, garrafas e cordas de vários tipos e tamanhos), dentre outras alternativas, sempre oferecidos pela iniciativa do quadro docente da escola.

Entendemos, a partir das narrativas da Prof.^a Jaqueline, que as práticas das aulas de Educação Física possuíam um propósito único, nas séries primárias: desenvolver essencialmente elementos de motricidade global (ampla) e fina.¹ Alguns exemplos podem

¹ Para Borges (2014, p. 12), “a motricidade global apoia-se, sobretudo na realização de movimentos que desenvolvem o equilíbrio e a locomoção, trabalhando as habilidades motoras ligadas aos grandes grupos

ser destacados: o aprendizado da Matemática através de atividades lúdicas, o Português com a construção do alfabeto, através de recortes de revistas, a História montando peças de teatro revivendo momentos do passado.

A Prof^a. relata que, muitas vezes, utilizou recursos pedagógicos das aulas de Educação Física para esta finalidade, como o “jogo dos números”² ou o “equilibrando sobre as letras”. Além destas atividades, recorda a utilização de muitas atividades aprendidas durante seu curso de magistério, para ministrar as aulas de Educação Física.

Dentre as conclusões, conforme Lozano (2005, p. 17), “fazer História Oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e experiência dos “outros”. Através deste conhecimento científico-histórico, produzido, podemos destacar que, apesar das instalações precárias para época, as constantes iniciativas, por parte do corpo docente do Grupo Escolar, em buscar soluções educativas aos alunos, contribuíram para que estes tivessem uma formação básica e satisfatória, com pouco aproveitamento no campo da Educação Física, dentro das possibilidades mostradas pela narrativa da professora Jaqueline.

A partir das narrativas da Prof^a, destacamos que as culturas escolares evidenciadas através da disciplina de Educação Física, pôde oferecer aos alunos, o respeito mútuo, as normas de conduta dentro da escola e também da sociedade, a aprender, respeitar regras de jogos, de convívio dentro e fora do ambiente escolar e fomentar a inclusão de todos os alunos nas aulas. Concluímos com as palavras de Jaqueline Gedoz Vita que referencia a importância da Educação Física no Grupo Escolar Giuseppe Garibaldi, dentre os anos de 1982 a 1989, através do “desenvolvimento cívico, social e solidário”.

Palavras chave: Educação Física. Práticas e culturas escolares. Grupos Escolares.

Referências

BORGES, Carolina de Fátima Botelho. **O desenvolvimento da motricidade na criança e as expressões:** um estudo em contexto de Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada:

musculares”. A motricidade fina “desenvolve-se com base na percepção, organização e representação espaço-temporal, que possibilita um aumento progressivo da dominância lateral e do controlo dos movimentos manipulativos [...]”. (CONDESSA; FIALHO, 2008, p. 20).

² Jogo dos números é uma atividade lúdica, em que a turma é dividida em duas partes e tem como objetivo a busca por alguma “recompensa” – ex: buscar uma bandeira colocada no centro da quadra esportiva – aplicada a desenvolver a capacidade matemática através da prática de Educação Física. O comando do jogo acontece com a professora mencionando uma equação matemática, ex: 2+3, onde o aluno deve calcular o resultado para que assim possa buscar a “recompensa”.

Universidade dos Açores, 2014. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2014.

CONDESSA, Isabel; FIALHO, Adolfo Fernando da Fonte. **O Projecto P.I.R.A.T.A.-C.B. e as Expressões Artísticas na Educação Básica**. In: CD de Actas do 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança: infâncias possíveis, mundos reais. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2005.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

ENSINO DE MÚSICA ATRAVÉS DA NARRATIVA DOCENTE: PRÁTICAS, CULTURAS E REPRESENTAÇÕES DA DISCIPLINA DO CANTO ORFEÔNICO

Deise Santos*

Este texto versa sobre atuação docente no ensino musical à época da disciplina do canto orfeônico. Ambientado em Porto Alegre/RS, na década de 50 do século XX, traz as memórias de uma professora que lecionou em duas escolas públicas estaduais, narrando vestígios acerca das culturas e práticas escolares que permitem compreender singularidades dos processos históricos de escolarização, não somente da cidade, mas do Rio Grande do Sul e do percurso ensino de música na educação básica. Durante os encontros, foi possível criar um vínculo com a professora Rita, que dedicou-se a procurar outros materiais didáticos, tais como o Plano de Curso para as aulas de música e um livro didático “Canto orfeônico: marchas, canções e cantos musicais para a educação consciente da ‘Unidade em Movimento’ v. 2” (1940).

Foi possível localizar a professora através da indicação de um amigo em comum, uma grata surpresa. Após dois encontros, que ocorreram na residência da entrevistada, a narrativa da professora foi registrada em 1h30min de gravação, posteriormente transcrita. A utilização da entrevista foi autorizada, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com a opção de ser identificada. Os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural orientam a análise e a metodologia é a História Oral e a análise documental.

Estudar a cultura escolar, especialmente através da memória, é possível pela renovação que a História Cultural traz à pesquisa historiográfica. De acordo com Pesavento (2008), após Segunda Guerra Mundial as linhas e pressupostos historiográficos não se sustentavam mais diante das mudanças que emergiam na sociedade: novas formas de fazer política e economia, entre outras. A História Cultural considera o indivíduo como sujeito da história, buscando histórias de vida, trazendo à tona biografias de pessoas sem holofotes em sua vida, “particularmente daqueles egressos das camadas populares” (PESAVENTO, 2008, p. 118), superando ênfase dada aos “grandes feitos de grandes homens” (BURKE, 2008, p. 103).

* Universidade de Caxias do Sul, graduada em Licenciatura Música, membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Imigração e Memória, da Universidade de Caxias do Sul (GRUPHEIM), pesquisa financiada pela Capes.

Analisar a narrativa de história oral, da professora Rita, perpassa o viés de registrar representações de uma prática escolar sobre a qual pouco se tem relatos. Embora a lista de métodos do canto orfeônico seja considerável, a maneira como a instituição se apropria dessas informações e a incorpora à sua cultura só é perceptível com o olhar que adentra os portões da escola, neste acaso, através das memórias de uma professora. Assim é possível dizer que a História Cultural busca interrogar, perceber representações de uma dada sociedade e também como essas representações são transmitidas, entendidas, manifestadas e perpetuadas.

Para o pesquisador, isso “implica ir ao encontro das representações antigas, recuperando os registros do passado na sua irredutível especificidade” (PESAVENTO, 2008, p. 59), utilizando vestígios e indícios como documentos e imagens, em que a memória é utilizada como uma das alternativas “de que se serve o historiador para produzir leituras do passado” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 418), reconhecendo a possibilidade de trazer dados e informações que, de outra forma, não seria possível. A narrativa de história oral da professora Rita, junto ao plano curricular elaborado por ela na época, indica práticas alinhadas à proposta do projeto do canto orfeônico, que objetivavam o ensino de música, sendo que este deveria ser realizado através de práticas de canto coral, que servissem ao exercício do, e com a propaganda, do civismo.

Lembrando que Villa Lobos (1934), o idealizador do projeto em nível nacional, atribuía três finalidades para o Canto Orfeônico: disciplina, civismo e educação artística, esses associados ao potencial de formação intelectual e moral. As práticas desenvolvidas pela professora concentram-se no ensino do hino nacional, associado ao uso de brinquedos e canções folclóricas brasileiras, utilização dos grandes compositores da história da música ocidental erudita e também do cenário brasileiro.

Monteiro e Souza (2003, p. 124) sinalizam o desejo de Villa Lobos em “divulgar a cultura musical erudita às camadas populares que até então não tinham tido essa oportunidade”. Dessa forma, o caráter erudito que algumas peças possuíam não era ao acaso, pois o compositor via na disciplina a possibilidade de associar o objetivo estético ao cívico.

A professora também evidencia em sua fala a importância atribuída ao ensino da teoria musical, como sendo necessário “dar um pouco de teoria também para eles [alunos] não pode ser só cantar, cantar, cantar .não! Tem que ensinar o que é o pentagrama” (BORGES, 2017), expondo, também, uma representação que remete à apreciação em seu trabalho.

Em relação aos objetos escolares, não havia nenhum material específico disponibilizado aos alunos, cenário em que a professora contava como companheiro seu diapasão,¹ este seu fiel escudeiro no desenvolvimento das atividades de grupos de coral. O cantar é especialmente valorizado na sua narrativa, “nem que não participe do coral, nem que cante no banheiro, na cozinha. Que cante em qualquer lugar” (BORGES, 2017), exaltando a importância da música no cotidiano.

O relato da professora também permite perceber a ausência de espaços destinados exclusivamente ao ensino de música, como, por exemplo, sala de aula específica, ou algo semelhante. Através da fala da professora é possível perceber as atribuições que se compreendiam como tarefa do professor de música, além da disciplina e da postura cívica, como estimular uma apreciação musical mais crítica e consciente, por parte dos alunos, que podem até gostar de cantar, porque a mãe ensina ou o pai ensina “[...] mas eles não têm aquela, aquele desejo de ouvir música, de saber, entender a música [...] o professor de música tem esse trabalho”. (BORGES, 2017).

Além disso, traz referência a situações não contempladas dentro do esperado das práticas tradicionalmente referidas, a disciplina, como ensaiar peças teatrais, e também entrar em sala de aula, mesmo em séries não contempladas pela legislação, para que as professoras regulares tivessem uma folga.

Como trajetória de formação, a professora Rita iniciou seus estudos na música a partir dos nove anos, através de aulas particulares de piano, posteriormente seguindo com os estudos no Instituto de Belas Artes em Porto Alegre, continuando com o enfoque no instrumento. Mais tarde, inscreve-se e conclui o curso de capacitação dos docentes do Canto Orfeônico, que a torna apta para realizar o concurso público no magistério estadual, assumindo a vaga na referente disciplina. Suas representações acerca das práticas escolares enfatizam a prevalência do trabalho com o coral, mas também a apropriação dos saberes não previstos no currículo, tal como a prática teatral.

Palavras-chaves: Canto Orfeônico. Ensino musical. História Oral.

Referências

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

¹ Instrumento metálico em forma de “U” (ou forquilha) utilizado por músicos, especialmente os que trabalham com canto. Ao vibrar, o objeto emite a nota “lá”, utilizada como referência para alcançar a afinação correta.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral.** São Leopoldo: Oikos, 2012.

FERRREIRA, M. de M; AMADO, J. (Org.). **Usos & abusos da História Oral.** 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2005.

MONTEIRO, Ana Nicolaça; SOUZA, Rosa Fátima de Souza. A educação musical e nacionalismo: a história do Canto Orfeônico no ensino secundário brasileiro (1930-1960). **História da Educação.** ASPHE/Fae/UFPEL, Pelotas, abr. 3. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30537>>. Acesso em: abr. 17.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

Entrevista

BORGES, Rita Celina Lucena. *Entrevista concedida a Deise Santos.* São Francisco de Paula, 20 de março e 5 de janeiro de 2017. (Entrevista).

HISTÓRIA DA CONTABILIDADE BRASILEIRA: A AFIRMAÇÃO DE UM ESPAÇO PROFISSIONAL A PARTIR DO ENSINO FORMAL

Eduardo Cristiano Hass da Silva*

A história da contabilidade no Brasil está estreitamente ligada à necessidade de formar profissionais para atuarem no comércio. (BARBOSA; OTT, 2013). Dessa forma, uma série de decretos-leis tiveram a preocupação de criar, regular e organizar o Ensino Comercial brasileiro: Código Comercial Brasileiro de 1850;¹ Declaração de utilidade pública da Academia de Comércio do Rio de Janeiro de 1905,² Regulamentação dos estabelecimentos de Ensino Comercial de 1926;³ Regulamentação e Organização do Ensino Comercial de Francisco Campos de 1931,⁴ Lei Orgânica do Ensino Comercial de Gustavo Capanema de 1943,⁵ Lei de Diretrizes e Bases de 1961,⁶ e a Reforma do Ensino de 1971.⁷ Sendo assim, o presente trabalho apresenta a história da contabilidade no Brasil (LOPES DE SÁ, 2008), a partir da necessidade de profissionais para atuarem na área, discutindo afirmação da profissão de contabilista entre os séculos XIX e XX. O objetivo principal consiste em analisar os diferentes decretos-leis anteriormente mencionados e como os mesmos interferiram na criação e modificação de escolas comerciais no Brasil (SILVA, 2017) e no Rio Grande do Sul. (VIZENTINI, 1979). Inicia-se com a apresentação das primeiras escolas de Comércio do século XIX (CHAVES, 2007), respectivamente criadas no Rio de Janeiro (1810), em Salvador (1815) e no Recife (1816). No Rio Grande do Sul, analisam-se as aulas de Sebastião Ferreira Soares (1820-1887), Colégio Emulação, Curso Comercial Mauá (1901), Escola de *Commércio* de Porto Alegre (1909) e Escola Técnica de Comércio do Colégio Farroupilha de Porto Alegre (1950). Os referenciais teóricos utilizados no trabalho estão relacionados à História Cultural, História

* Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Sul. Atualmente é doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), na linha de pesquisa Educação, História e Políticas. Bolsista de pesquisa CNPq.

¹ Decreto-lei 556, de 25 de junho de 1850. Embora não seja um decreto específico sobre o Ensino Comercial, ao legislar sobre os procedimentos que deveriam ser empregados no comércio, o decreto cria a necessidade de profissionais habilitados para a área.

² Decreto-lei 1.339, de 9 de janeiro de 1905.

³ Lei 17.329, de 28 de maio de 1926.

⁴ Decreto-lei 20.158, de junho de 1931.

⁵ Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943.

⁶ Lei 4.024, de 27 de dezembro de 1961. A LDB de 1961 não apresenta preocupação específica com o ensino comercial.

⁷ Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Ao decretar sobre o chamado ensino de segundo grau, a Reforma faz do ensino comercial uma habilitação desta modalidade de ensino.

da Educação e História das Instituições Escolares. Quanto à primeira, destacam-se os trabalhos de Burke (2005), Chartier (2002), Pesavento (2005) e Veyne (1982). Sobre História da Educação e Cultura Escolar, os principais autores utilizados são Julia (2001), Stephanou e Bastos (2002) e Viñao (2002). Em História das Instituições Escolares, o principal trabalho tomado como referência é de Nosella e Buffa (2009). Os documentos analisados são diversos, comportando os decretos citados, documentos específicos das instituições (relatórios de verificação, periódicos, livros memorialísticos, fotografias, entre outros), memórias produzidas com ex-alunos e professores, etc. As metodologias empregadas são variadas, de acordo com o documento utilizado. Dentre as principais, destaca-se a análise de periódicos (LUCA, 2005), análise de imagens (MAUAD, 1996), história oral (ALBERTI, 2004; GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012) e análise de dicionários biográficos. (ABREU, 1998). Os resultados apresentados são parciais; no entanto, já permitem algumas observações. Inicialmente, demonstra-se a preocupação do Estado em legislar sobre o ensino comercial, uma vez que precisava de profissionais habilitados para o trabalho, tanto em instituições públicas quanto em privadas. Em seguida, evidencia-se como os diferentes decretos interferem na atuação das escolas comerciais e da própria profissão de contador. Atenção especial é dada na Era Vargas (DINIZ, 1999), na qual as Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema preocupavam-se em especial com o Ensino Comercial, organizando as habilitações desse curso. Depois de percorrido esse percurso, sustenta-se que a profissão de contador (técnico contabilista, contabilista) é organizada e perpetuada a partir do ensino formal, no qual as escolas comerciais tiveram grande importância. Para finalizar, apontam-se algumas possibilidades futuras de pesquisa, a partir da análise de cada uma das escolas citadas e de suas transformações com os decretos.

Palavras-chave: História das Instituições Escolares. Escolas Comerciais. História da Contabilidade.

Referências

ABREU, Alzira Alves. Dicionário Biográfico: A organização de um saber. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 22., 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 27 a 31 de outubro de 1998.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar:** textos em História Oral. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2004.

BARBOSA, Marco Aurélio Gomes; OTT, Ernani. **A origem da contabilidade no Rio Grande do Sul:** primeiras evidências, fortalecimento e consolidação. Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013.

- BRASIL. **Decreto-lei 556**, de 25 de junho de 1850. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM556.htm>. Acesso em: 18 nov. 2016.
- BRASIL. **Decreto-lei 1.339**, de 9 de janeiro de 1905. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1339-9-janeiro-1905-612623-norma-pl.html>>. Acesso em: 27 nov. 2016.
- BRASIL. **Lei 17.329**, de 28 de maio de 1926. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17329-28-maio-1926-514068-republicacao-88142-pe.html>>. Acesso em: 27 nov. 2016.
- BRASIL. **Decreto-lei 20.158**, de junho de 1931. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>>. Acesso em: 28 nov. 2016.
- BRASIL. **Lei 6.141**, de 28 de dezembro de 1943. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 nov. 2016.
- BRASIL. **Lei 4.024**, de 27 de dezembro de 1961. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 27 nov. 2016.
- BRASIL. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 nov. 2016.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad. de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Trad. de Maria Manuel Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- CHAVES, Cláudia Maria das Graças. As aulas de comércio no Império luso-brasileiro: o ensino prático profissionalizante. In: JORNADA SETECENTISTA, 7., 2007, [s.d.]. **Anais**. 2007. p. 267-276.
- DINIZ, Eli. Engenharia institucional e políticas públicas: dos conselhos técnicos às câmaras setoriais. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 21-38.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre história oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, SBHE, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LOPES DE SÁ, Antônio. **História geral da contabilidade no Brasil**. Brasília: Conselho Federal de Contabilidade, 2008.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996, p. 73-98 (versão online p. 1-15). Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-4.pdf> Acesso em: 8 maio 2015.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares**. Por que e como pesquisar. Campinas, SP: Alínea, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. **A Gênese de um Espaço Profissional: A Escola Técnica de Comércio do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS (1950-1983)**. Porto Alegre, 2017. Dissertação (Mestrado) – Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em História, PUCRS, 2017.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e História da Educação. In: _____ (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: VIII – Século XX: Vozes**, 2005. p. 416-429.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. Brasília: Ed. da UnB, 1982.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid: Morata, 2002.

VIZENTINI, Paulo Gilberto Fagundes. **Do curso geral à Escola Técnica de Comércio 1909-1979: a história do ensino técnico comercial de segundo grau na UFRGS**. Porto Alegre, 1979.

A ESCOLA NORMAL EVANGÉLICA EM SÃO LEOPOLDO/RS: MEMÓRIAS DE EX-ALUNO (1961-1964)

Estela Denise Schütz Brito*

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, que venho desenvolvendo para a realização da dissertação de Mestrado em Educação, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). A mesma toma como objeto de estudo a Escola Normal Evangélica (ENE), no período em que esta se situava na cidade de São Leopoldo/RS e tem a História Oral como metodologia de pesquisa. A partir das narrativas de memórias de um ex-aluno, Luiz Bencke, busco apresentar fragmentos que nos ajudam a problematizar as práticas cotidianas desenvolvidas neste espaço, bem como demais elementos que constituíram a cultura escolar entre os anos de 1961 e 1964, período em que este ex-aluno estudou em regime de internato nesta Instituição.

Diferentemente de uma investigação utilizando documentos escritos, sendo oficiais ou da ordem dos ordinários, a pesquisa envolvendo as narrativas de memórias, por meio da História Oral, traz uma aproximação entre entrevistador e entrevistado. Pessoas que, em muitos casos, antes nem se conheciam, acabam sendo aproximados por um objetivo em comum: conservar a narração de uma vivência passada. Nesse sentido, “uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa”. (BOSI, 1987, p. 2).

O trabalho com História Oral não está apenas no ouvir e transcrever as narrativas memorialísticas dos sujeitos entrevistados. O sucesso do trabalho com História Oral se encontra nos detalhes do momento da entrevista, já que, conforme assinala Errante (2000, p. 143), “[...] todas as entrevistas são eventos ‘que contam’”. A partir do primeiro contato do pesquisador com seu entrevistado, já há uma preparação de ambos para o momento da entrevista. Assim sendo, o pesquisador deve estar atento para “o não dito, a hesitação, o silêncio, a repetição desnecessária, o lapso, a divagação e a associação” e conseguir entender que esses “são elementos integrantes e até estruturantes do discurso e do relato”. (VOLDMAN, 1998, p.38).

A entrevista realizada com o Sr. Luiz Bencke, hoje na idade de 72 anos, foi um desses eventos 'que contam'. Desde nosso contato inicial, em agosto de 2016, até o dia em que marcamos nossa conversa em sua residência, na cidade de Ivoti/RS, em 25 de

* Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com bolsa Capes/Proex. Integra o Grupo de Pesquisa Educação no Brasil: Memória, Instituições e Cultura Escolar (Ebramic).

outubro do mesmo ano, buscamos nos preparar para esse momento, seja de um lado com questionamentos, seja do outro lado com lembranças e objetos a serem compartilhados do tempo de internato.

Luiz nasceu no interior de Venâncio Aires e cursou os primeiros anos do Ensino Fundamental em uma escola comunitária de classe multisseriada. Veio para São Leopoldo estudar na Escola Normal, após seus dois irmãos mais velhos já terem estudado nessa instituição. Sobre seu início na escola como aluno interno, explica que “os primeiros dias foram **muito**¹ difíceis pra mim. [...] Então, na primeira noite, [...] eu deitei ali e disse ‘bah’ agora vou ter que passar quatro anos aqui, isso é difícil, mas com o tempo fui me adaptando”. (Entrevista Luiz Bencke, 2016).

Normas e regras, rituais, a organização do tempo e do espaço, bem como os namoricos entre os alunos do internato apareceram ao longo de sua narrativa. Todos esses elementos são fundamentais para se pensar e problematizar as práticas e a cultura de uma instituição de ensino. Frago (1995, p. 68-69) explica que a cultura escolar é um “conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a la escuela como organización”. E continua sua reflexão afirmando que fazem parte desse conjunto: “prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos, [...]”.

A Escola Normal Evangélica iniciou suas atividades em 1909, na cidade de Taquari, passando por Santa Cruz do Sul, até chegar à cidade de São Leopoldo, permanecendo, nesta cidade, por quarenta anos, de 1926 a 1966. Seus prédios se localizavam em frente à Praça do Imigrante, no centro da cidade de São Leopoldo. Conforme Luiz Bencke, era costume, durante seu período de estudante, os alunos terem um momento livre na praça após a janta: “Entre sete e sete e vinte a gente podia passear na praça, as meninas para um lado e os meninos para o outro lado [...] e, às vezes, a gente ficava parado pra conversar com uma menina e surgia lá de dentro o plantão ‘circulando, circulando’ [...]” (BENCKE, 2016). Apesar de a escola oferecer desde 1927 uma educação mista, o sistema de controle entre os alunos era bem rígido: “Namoricos surgiram claro, ‘bah’ daí a coisa, a coisa era bastante rígida, tinha contato com as meninas, no máximo pegava na mãozinha, mas, [...] quando ninguém via né?!” (BENCKE, 2016).

Um ritual realizado nessa escola, no início e no final de cada dia, era conhecido como “meditação”, um momento com cantos, leitura bíblica ou uma mensagem para os alunos e os professores iniciarem ou findarem suas atividades. Era um momento rápido,

¹ Destaco esse “muito”, por ter sido frisado pelo entrevistado em sua narrativa no momento da entrevista.

algo de dez a quinze minutos, assim explica Bencke (2016): “7 horas era a meditação, ou os professores faziam, ou os alunos faziam em que se cantava, por exemplo, hinos da nossa Igreja [...] e aí os alunos, os alunos estudavam [...] o harmônio eles aproveitavam para então para praticar [...] de manhã nas meditações”.

As manifestações artísticas também apareceram ao longo de sua narrativa. O canto-coral, o ensino de instrumentos, a orquestra e o teatro eram propostas de atividades extras, em que a escola buscava envolver seus alunos, futuros professores. Em muitos momentos da entrevista, Luiz Bencke (2016) frisou sua dedicação diária à música: “Depois do almoço, tinha um intervalo. Uma e meia começava as aulas de novo né, aí a gente aproveitava pra fazer as suas coisas que tinham que fazer [...] eu aproveitava pra tocar, ensaiar violino”. (BENCKE, 2016).

Luiz Bencke se destacou na parte artística, no canto coral, nos instrumentos – violão e violino – e na orquestra. Sua dedicação à música foi para além das paredes da Escola Normal. Além de se formar professor nessa escola e, anos mais tarde, concluir a graduação em Letras Português/Alemão pela Unisinos, também dava aulas de violino e dirigiu por 45 anos a orquestra escolar, quando essa instituição já estava localizada na cidade de Ivoti/RS. A música esteve muito presente durante seus anos como aluno interno na Escola Normal Evangélica: “Eu tinha, à noite também, a orquestra, em si, uma orquestra de câmara ‘Colegiuio Musico’ se chamava. Orquestra em que tocavam professores e alunos. [...] Isso, pra mim, foi muito bom”. (BENCKE, 2016).

Segundo Luiz Bencke (2016), a música também trouxe a ele algumas “regalias”. Quando o convidavam para tocar na Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (Ospa), como participação especial em apresentações, ele simplesmente avisava a escola, pegava o seu instrumento e podia sair sozinho para Porto Alegre, a que a instituição era rigorosa, conforme Bencke no controle das saídas de seus alunos. Ao ser questionado sobre um momento marcante que vivera em seu período como aluno interno nessa instituição, a música também se fez presente nas memórias: “O professor de violino me convidou pra tocar numa audição e eu toquei uma cançoneta de Schubert, cujo terceiro movimento era bastante difícil. Eu me lembro que eu tremia, mas deu certo”.

A escola também promovia excursões entre alunos e professores da escola. As excursões eram saídas, de um dia ou dois, ao Morro de Sapucaia ou Morro das Pedras, organizada pelos próprios alunos, com o consentimento da escola, nas quais poderiam sair para um passeio ao ar livre, sem a rotina que a escola cobrava diariamente: “Saíamos bem cedo de manhã, levava as ‘trouxas’ junto, comida: arroz, linguiça, fazia um carreteiro

ao meio dia, e, no final da tarde, a gente voltava a pé [...], são coisas, assim, bem interessantes, era uma forma de sair também das quatro paredes”. (BENCKE, 2016).

A narrativa de memórias de Luiz Bencke, sobre seu período como aluno interno na Escola Normal Evangélica, entre os anos de 1961 e 1964, nos traz elementos sobre a cultura escolar estabelecida nesta instituição de ensino, dentro desse período analisado, como a rememorada meditação realizada duas vezes ao dia na biblioteca da escola; as voltas na praça no fim do dia; os passeios denominados “excursões” entre alunos e professores, além de a escola ter uma forte influência artística na formação de seus alunos, seja na música com aulas instrumentais, orquestra e coral, seja na dramatização corporal por meio do teatro e das danças.

Palavras-chave: Memórias. Escola Normal Evangélica. Cultura Escolar.

Referências

- BENCKE, Luis. **Luiz Bencke**: depoimento [2016]. Entrevistadora: E.D.S. Brito. Ivoti – RS. Unisinos – RS, 2016. 2 cassetes sonoros. Entrevista concedida ao Mestrado em Educação, na Unisinos – RS.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz; Ed. da Universidade de São Paulo, 1987.
- ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**, ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas (8): 141-174. Set. 2000.
- FRAGO, Antonio Viñao. História de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, set./dez. 1995.
- VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1998.

REPRESENTAÇÕES ACERCA DOS EXAMES FINAIS: A ESCRITURAÇÃO ESCOLAR DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES, FARROUPILHA/RS (1922-1954)

Gisele Belusso*

Apresentam-se os resultados de pesquisa acerca do processo histórico do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha/RS: histórias de sujeitos e práticas (1922-1954). A mesma objetivou compreender o processo histórico da instituição, atentando para as culturas escolares, seus sujeitos e suas práticas escolares entrelaçadas nos tempos e espaços. Nesse tocante, ora apresenta-se um recorte da temática em torno das representações dos exames finais.

A pesquisa teve seu recorte temporal e inicial no ano de 1922, em virtude de uma primeira mudança de localização do Colégio e também da paróquia, devido ao deslocamento de várias famílias para as proximidades da Estação Férrea e conclui-se no ano de 1954, quando a escola tem concedida a autorização de funcionamento do curso ginásial.

O aporte teórico-metodológico é a História Cultural com os estudos de Burke (1992; 2008), Chartier (2002), Le Goff (1996), Julia (2001), Magalhães (2004), entre outros. Os procedimentos metodológicos são a análise documental e a história oral. As fontes documentais são principalmente os livros de atas de exames finais, mas também faz-se uso de boletins escolares e jornais.

O Colégio Nossa Senhora de Lourdes iniciou na Vila de Nova Vicenza em 1917, sob o nome do Colégio Nossa Senhora do Rosário, em uma residência adaptada para receber as quatro Irmãs Scalabrinianas¹ e seus alunos. Dentre suas características, pode-se destacar: ser confessional, privada e atender, nas primeiras décadas de sua atuação, meninas e meninos no então Ensino Primário e no Jardim de Infância. O atendimento educacional era realizado predominantemente por docentes religiosas da Congregação das Irmãs de São Carlos Borromeo Scalabrinianas. A partir de 1922, com a mudança da localização, a instituição passa a ser denominada Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

Naquele período, a avaliação escolar era considerada como um momento privilegiado do calendário nas instituições escolares da Região de Colonização Italiana (RCI) (LUCHESE, 2015). Entende-se, que com um sistema de ensino organizado a partir

* Universidade de Caxias do Sul, Mestre em Educação, membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM), pesquisa financiada pela Capes.

¹ Sobre a história da Congregação, ver Signor (2005; 2007).

da escola graduada, era preciso avaliar e classificar os alunos e, dessa forma, os exames públicos tornaram-se uma inovação educacional republicana, nas escolas primárias. (SOUZA, 1998). Tal era a importância representada frequentemente em jornais, como é possível observar no jornal *Corriere d'Itália*:

Em dezembro de 1917, o jornal *Corriere d'Itália* publicou uma nota informando que, no dia 17 daquele mês, o Colégio Nossa Senhora do Rosário, em Nova Vicenza, procedera os exames finais. A comissão examinadora havia sido composta pelo pároco, pelo subintendente José Generosi e ainda por Manoel Rodrigues da Fonseca e por Octavio Mazon, este proprietário de uma fábrica de linho. [...] que testemunharam a “qualidade e o preparo dos alunos.” (LUCHESE, 2015, p. 244).

Com esse substrato em uma banca de avaliação, pode-se perceber o tom de evento concedido ao momento. Autoridades como o pároco, o subintendente e outras pessoas da comunidade são as que validam a avaliação. É uma representação de educação com qualidade veiculada aos leitores.

Ao partir-se da análise, principalmente dos livros de atas dos exames finais da instituição, pode-se afirmar que essa organização de bancas para avaliação dos alunos, com a presença do pároco e representantes da comunidade, foi mantida nas duas primeiras décadas de existência daquela instituição escolar. É possível ainda perceber, com relação às bancas, que eram implícitas avaliações também ao colégio e às professoras, pois o registro em ata aponta que, devido aos resultados das arguições, foi “aqui consignado um voto de louvor à Irmã diretora do Colégio e às educacionistas”. (LIVRO DE ATAS – EXAMES FINAIS). Ao referendar o bom resultado às docentes e à gestora, implicitamente não era atribuído aos alunos o papel de sujeitos de sua aprendizagem nesse processo.

Segundo Souza (2015), os exames finais eram considerados rituais de grande projeção pública e, por isso, até como forma de validação social, eram convidados políticos e autoridades locais para participarem deste momento especial de avaliação. Conforme consta no livro de atas, os resultados eram geralmente satisfatórios, e isso angariava grande admiração. Essa situação validava a imagem esperada para as escolas da República, as quais deveriam ter prestígio e qualidade, com austeridade e rigor, sendo que “os exames finais foram os dispositivos adotados para reafirmar esses atributos”. (SOUZA, 2015, p. 242).

Apesar de toda pompa e circunstância dada às bancas, auferiu-se que nem todos os alunos participavam dessa avaliação, situação observada nas atas de 1928 e 1929;

naquele período, os registros em ata foram pouco específicos, com relação aos resultados dos alunos.

Na década de 40, do século XX, nota-se que as atas foram redigidas de forma diferenciada. Dentre as alterações, pode ser observado que o registro das notas é por aluno, e esse registro é organizado por disciplinas. As atas são destinadas a cada turma e ocorrem em dois momentos: com exames parciais, em junho e em dezembro. Outro aspecto observado é que não constam mais comissões para os exames, e as atas eram assinadas pela professora e pela Madre Superiora.

Houve a emancipação do município² em 1934, tornando-se Farroupilha, o que pode ter influenciado a mudança na forma de avaliar, o que justifica a ausência das autoridades de Caxias.

A ata de exames parciais de junho de 1940, referente aos quartos e quintos anos, contém o seguinte registro:

Aos três (3) dias do mês de junho de mil novecentos e quarenta (1940), na sala onde funcionam as aulas do IV e V anos, presente a Revma. Madre Superiora e eu professora das ditas classes, deu-se início ao primeiro exame parcial dos alunos dos referidos anos. Feita a chamada, verificou-se que dos 21 alunos matriculados só haviam comparecido 19. Divididos em duas filas A e B, e, sorteados os pontos, foram submetidos ao exame. (LIVRO DE ATAS – EXAMES FINAIS).

Apesar de explicar a divisão das filas e a distribuição das questões por pontos, o registro não traz maiores detalhes sobre tal organização. Os saberes avaliados foram Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia, Religião, Geometria, Educação Física, Música, Ensino Moral e Cívica, Desenho e Trabalhos Manuais.

Quanto às ausências, são de duas alunas, e a justificativa do não comparecimento é de que optaram em não continuar. Ainda com relação às ausências, nesse período, são menos numerosas e sempre justificadas.

Assinam a ata a Madre Superiora Irmã Nazaré Machado e a professora Irmã Maria Alice. É interessante observar que, ao invés do cargo da Irmã Nazaré estar especificado como diretora, nesse documento consta como Madre Superiora. O que pode ser considerado um indício de que as funções escolares e congregacionais se hibridizavam no interior da instituição.

Em outras atas, nos anos de 1940, 1941 e 1942, a organização, a prática de separação por filas A e B e o sorteio dos pontos e os saberes avaliados se mantêm os

² Sobre a emancipação de Farroupilha ver mais em Trentin (2002).

mesmos, bem como as ausências são justificadas. Ainda foram localizadas as atas de exames finais dos anos de 1943, 1944 e 1945, em que uma nova organização, quanto à presença dos alunos, é observada. São registrados os alunos matriculados, os que compareceram e os que foram avaliados.

Não foram localizadas atas de exames finais dos primeiros anos, apenas dos segundos, terceiros, quartos, quintos e sextos anos. Bem como existe uma lacuna de documentação no acervo escolar, com relação às atas de exames de 1946 a 1953.

Pontuei de maneira muito breve indícios dos registros da escrituração escolar do Colégio Nossa Senhora do Lourdes de 1922 a 1954, em que é possível perceber mudanças nesse processo ao longo dos anos. As bancas deixam de ocorrer; passa-se a ter registros individualizados, notas por saberes, diversos saberes avaliados e o surgimento também de justificativas com relação às ausências.

Outra questão a pontuar é que esses registros eram produzidos como documentação interna da instituição, não para serem apresentados à comunidade. Os documentos não são neutros nem produzidos ao acaso: têm, sim, uma função, são feitos para um determinado público. Para os pais era produzido o boletim escolar com outra configuração e *layout* e acrescido de espaços para assinaturas dos pais, professora e diretora.

Palavras-chave: História das instituições. Exames finais. Escrituração escolar.

Referências

BURKE, Peter. **A escrita da história cultural novas perspectivas**. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: Ed. da Unesp, 1992.

_____. **O que é a história cultural?** Trad. de Sergio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. de Marcia Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difusão Editorial, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. de Bernardo Leitão et al. 4. ed. Campinas/SP: Ed. da Unicamp, 1996.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Trad. de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, p.9-44, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes italianos no Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: Educs, 2015.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fund. Ed. da Unesp, 1998.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas**: práticas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952). 2015. 292 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2015.

TRENTIN, Ortenila Dileta M. **Emancipação de Nova Vicenza, Farroupilha**. 2002. 88 f. Monografia (Especialização em História) – Universidade de Caxias do Sul, 2002.

SIGNOR, Lice Maria. **Irmãs missionárias de São Carlos, Scalabrinianas – 1895-1934**. Brasília: CSEM, 2005.

_____. **Irmãs missionárias de São Carlos, Scalabrinianas – 1934-1971**. Brasília: CSEM, 2007.

Documentos acessados

Livro de atas dos exames finais – Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha/RS.

OS ESTUDOS SOCIAIS NO PRIMEIRO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE NOVO HAMBURGO/RS

Jaqueline da Silva Peters*

José Edimar de Souza**

O objetivo desta pesquisa de monografia buscou apresentar como os professores dos anos iniciais contribuem, através de suas práticas educacionais, para construir o conceito tempo/espaço pela criança. O ensino de História e Geografia nos anos iniciais, como menciona Oliveira e Souza (2016), tem sua trajetória conjuntamente à história da escola pública no Brasil; no entanto, se percebe que, ao longo de seus anos, vem sofrendo mudanças por interpretações de seus responsáveis. Atualmente, é comum encontrar, nas escolas, abordagens no ensino de História e Geografia, quanto à perspectiva de datas comemorativas ou até mesmo a ausência deste componente curricular, não havendo uma preocupação de um tempo/espaço histórico presente na vida deste aluno.

O ensino de História e Geografia, na alfabetização, é uma possibilidade de o aluno situar-se no tempo e espaço, conhecendo aspectos e fatos do seu passado, possibilitando sua participação na elaboração de seu projeto de futuro. Portanto, no Ensino Fundamental, os alunos precisam construir noções básicas de temporalidade, sabendo diferenciar períodos históricos, compreendendo noções que os levem a perceber que o tempo é uma convenção social. A partir deste problema, realizou-se identificação e análise dos sentidos que o conceito de tempo/espaço evidenciou, a partir das práticas pedagógicas, de professoras das séries iniciais, no campo dos Estudos Sociais, ou seja, História e Geografia. É importante destacar que se entende por prática pedagógica a caracterização do processo da construção do conhecimento, como algo próprio do professor, que está ligada às suas crenças e os conhecimentos, já que a construção do saber é compreendida na relação entre professores e alunos, sendo este professor mediador entre o conhecimento e o aluno.

A escola tem papel fundamental na construção de identidades socioculturais, como escreve Bergamaschi (2008), pois para o indivíduo é necessário o domínio de conceitos que possibilitam intervir e compreender este tempo/espaço onde está inserido. A partir dos

* Graduada em História e em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

** Doutor em Educação. Professor e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Professor colaborador no curso de Pedagogia PARFOR (Unisinos).

anos 80, o ensino de História e Geografia passou a ser palco de estudos e debates e seu currículo foi repensado. As reflexões apresentadas apontaram o surgimento de diversos enfoques para o ensino de História. Conforme Schmidt (2009, p. 14-15), a década de 80 foi marcada por debates sobre estas disciplinas, com discussões centradas a partir do cotidiano dos alunos. “O objetivo era recuperar o aluno como sujeito produtor da História, e não como mero espectador de uma história já determinada.” Atualmente, o ensino de História tem sido revisto e qualificado. Com as novas propostas curriculares, ele tem ganhado espaço e adequações.

A pesquisa foi realizada em uma escola de periferia, no Município de Novo Hamburgo, constituindo-se como um estudo de caso, pois se considerou estudo particular de uma determinada localidade. Para compor análise, a pesquisa se valeu da entrevista de três professoras, sendo uma do 1º, uma do 2º e uma do 3º ano do Ensino Fundamental, além da técnica da observação de uma aula de cada professora. Para enriquecer a pesquisa, foram consultados os Planos de Estudos e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. De acordo com os dados coletados por conta de uma falta de formação inicial, as professoras demonstraram estar em constante atualização, buscando troca com seus pares e busca por materiais mais atualizados. A escola também busca atualizar seus documentos, como Planos de Estudos e PPP.

As professoras participantes da pesquisa concordam que os conceitos de tempo/espaço fazem parte de uma caminhada ao longo do Ensino Fundamental e que se concretizam por volta dos 11/12 anos. E este é um ponto importante deste estudo: reconhecer que, no terceiro ano, a criança ainda está se apropriando da representação do espaço e estabelecendo as compreensões com a percepção de tempo. Sobre este aspecto, ainda Fermiano (2014, p. 32) argumenta que “não é de uma hora para a outra que a criança ficará familiarizada com a ideia de existência de diversas temporalidades históricas”. O autor coloca que é relevante o professor ter conhecimento das fases do desenvolvimento da criança, para compreender como entende e assimila o que é passado, duração, sucessão e outros. (FERMIANO, 2014). As professoras não expressaram na entrevista; mas, a partir das observações, ficou notável que elas respeitam o desenvolvimento e propõem atividades de acordo com a fase de desenvolvimento dos alunos. Ensinar e aprender História é fundamental para a formação do sujeito. Devemos sempre pensar sobre as possibilidades educativas do ensino de História e Geografia, como fundamental na formação do aluno. O ensino de História e Geografia vai muito além de datas comemorativas, acontecimentos e nome de

personagens. É possibilitar ao aluno a compreensão sobre o tempo e o espaço onde está inserido, aprendendo a interpretar a história individual e coletiva. Através do ensino das ciências humanas, o aluno será capaz de estabelecer identidades, perceber diferenças e, assim, formar-se como um cidadão integral.

O ensino de História, sobretudo nas séries iniciais, nos três primeiros anos, exige do professor um grande esforço de organização e planejamento, pois não depende unicamente da escolha dos temas a serem abordados nas aulas, para os alunos. Normalmente, na faixa etária dos seis aos oito anos, a relação dos alunos com o professor e o modo como o professor irá apresentar o conteúdo, indiferentemente do campo disciplinar, garantirá o sucesso nas construções das noções de tempo que cada criança elabora no estágio operatório concreto do desenvolvimento humano. É importante considerar este aspecto, pois nem todos os professores, ao proporem atividades que envolvem a compreensão da passagem do tempo, percebem como o aluno está desenvolvendo e apropriando este conhecimento.

A investigação constatou que as professoras empregam o conceito de tempo/espaço em suas práticas pedagógicas, mas que, muitas vezes, por falta de uma formação específica na área, elas não identificam, no seu planejamento, o modo como estão contribuindo para a construção destas concepções, realizando práticas pedagógicas com base apenas nos conhecimentos que conquistaram ao longo de suas experiências pessoais ou por seus pares. Acredita-se que a formação continuada é relevante para as práticas pedagógicas e a escola precisa favorecer um ambiente para que ocorram formações e estudos, principalmente de seus documentos, que o professor faça uso, sempre que necessário, e não somente no início do ano. O professor, ao ampliar suas fontes, ao qualificar suas aulas, colabora para um ambiente facilitador à aprendizagem.

Palavras-chave: Noções de tempo e espaço. Práticas pedagógicas. Ensino de Estudos Sociais.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo histórico no Ensino Fundamental. In: HICKMANN, Roseli Inês (Org.). **Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FERMIANO, Maria Belintane. **Ensino de história para fundamental 1: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena; SOUZA, José Edimar de. Perspectivas históricas da escola pública no Brasil. In: RÜCKERT, Fabiano Quadros; SOUZA, José Edimar (Org.). **A escola pública no Brasil: temas e problemas**. Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 7-18.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ALTERAÇÕES OU PERMANÊNCIAS DOS CÂNONES DA DISCIPLINA?

Jéssica Pereira da Costa*

O Ministério da Educação (MEC) desenvolve o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) com distribuição gratuita de livros aos estudantes da educação básica. A cada três anos, os professores das escolas públicas brasileiras são convidados a selecionarem, entre um grande volume de coleções, produzidas por variadas editoras, os livros que serão utilizados pelos alunos nos anos subsequentes. Para PNLD de 2015, foram investidos os valores de R\$ 401.281.458,46 com o Ensino Fundamental, atendendo 21.806.651 alunos e R\$ 870.430.582,11 com o Ensino Médio, atendendo 7.112.492 alunos. O programa distribui livros de todos os segmentos para o Ensino Fundamental, dos anos iniciais aos anos finais, e para o Ensino Médio.

De acordo com o *site* do governo, o PNLD existe desde 1929, sendo o programa mais antigo do governo voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes. O atual PNLD surgiu em 1929, com outra denominação, através do Instituto Nacional do Livro (INL), que possuía a função de organizar as políticas acerca do livro e sua legitimidade, como uma produção sobre a nação brasileira, controlada pelo Estado.

Em 1938, já no governo Vargas, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático, que estabeleceu políticas legislativas para a produção e circulação destes materiais. No ano de 1966, em plena Ditadura Militar, o MEC, em parceria com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), permite a criação de uma comissão do livro técnico e do livro didático, que possuía o objetivo de controlar e orientar a produção e a distribuição dos mesmos.

Apenas em 1985 é criado, de forma definitiva, o PNLD, por meio da edição do Decreto 91.542, de 19/8/85, trazendo diversas mudanças. Entre as quais pode-se destacar a possibilidade de indicação do livro pelos professores e a reutilização de livros, desde que aperfeiçoados. A partir de 2004, o programa foi sendo progressivamente ampliado para atender o Ensino Médio.

De acordo com o MEC, o principal objetivo do PNLD é “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos

* Mestre em História pelo PPG em História da Universidade de Caxias do Sul (UCS), pesquisadora e membro do GT de Ensino de História e Educação (ANPUH/RS); professora na rede pública de ensino, nos municípios de Farroupilha/RS e Bento Gonçalves/RS.

alunos da educação básica”. A partir deste pequeno histórico do livro didático, que se encontra disponível no *site* do MEC, pode-se constatar que o livro didático sempre ocupou papel de destaque nas políticas público-educacionais do Brasil e nas diferentes formas de organização e gestão escolar.

Cabe ressaltar que a escolha do livro didático pelo grupo de docentes deve refletir as concepções de educação que este grupo e a escola objetivam, além de contemplar as concepções teórico-metodológicas a serem utilizadas. Para Matos (2013), deve-se entender o livro didático como um produto cultural e comercial que, desde muito cedo, na História da educação pública brasileira, esteve inserido em suas políticas educacionais. Este produto, por ser cultural, é representativo não apenas do conteúdo que carrega, mas das ideologias, condutas e dos costumes da sua época de produção.

Com as novas diretrizes para o PNLD, em 1985 o programa inaugura uma relação, que vem sendo mantida, entre governo, editoras e professores. Afirmar que o professor possui a liberdade de escolha do livro didático é uma ilusão, posto que a lista que é enviada para apreciação dos educadores, na escola, passa por uma seleção do MEC nas editoras e, somente aqueles títulos que foram previamente aprovados pelo governo serão disponibilizados para apreciação do professor.

Sendo assim, deve-se entender o livro didático também como um produto político, marcado por ideologias e tendências de governo. Matos (2013) defende que os livros possuem um papel político singular. Desde a sua primeira versão, em 1929 o PNLD busca legitimar não apenas conteúdos e saberes clássicos, mas uma ideia de nação, política, ética e conduta que estejam de acordo com o plano governamental de nação e sociedade, condicionando o olhar dos educandos e dos educadores para um modelo de construção do saber pré-determinado. Deve-se compreender a importância que este material didático possui dentro das salas de aula para a formação dos alunos e para o trabalho do professor.

Este trabalho objetiva analisar a relação de influência e/ou referência que os livros didáticos da disciplina de História têm na construção do saber escolar relacionado ou não com o saber produzido na academia, buscando perceber se os estudos historiográficos recentes encontram ecos nos materiais didáticos, bem como analisar se as críticas presentes sobre o Ensino de História, tem gerado mudanças na produção destas obras. Estes materiais são veículos dos conteúdos clássicos que, de acordo com Matos (2013), foram canonizados pelos livros didáticos de História, como a divisão quadripartite da

História da humanidade, uma série de conceitos e expressões que se tornaram comuns na linguagem escolar, por meio do texto apresentado no livro.

Uma pesquisa feita pelo QEdU “Aprendizagem em foco”, em parceria com a Meritt e a Fundação Lemann, em 2013, revela que 98% dos professores brasileiros da rede pública utilizam o livro didático, 1% não julga o seu uso necessário e 1% não utilizam, pois afirmam que a escola não possui. Estes números justificam a preocupação e a análise dos materiais didáticos, especialmente no que diz respeito às representações que carregam e às ideologias que defendem. Neste trabalho, os livros didáticos são compreendidos como resultado de um conjunto de interações e relações complexas que perpassam o âmbito escolar, bem como as relações sociais, culturais, políticas e econômicas envolvidas em sua concepção e distribuição.

Bertoletti e Silva (2016) chamam a atenção para o fato de que pode-se compreender como “livro didático” todo e qualquer material, que tenha em seu conteúdo ou utilização a relação de ensino e aprendizagem institucionalizada pela escola. Neste trabalho, utilizar-se-á a terminologia “livro didático” partindo do que o PNLD do Ministério da Educação adota para denominar as obras com função didática e curricular entregues às escolas públicas em ciclos trienais, selecionadas por docentes, a partir de pré-seleção realizada pelo próprio MEC, nas editoras brasileiras. Assim, a análise proposta para esta comunicação partirá, também, dos pareceres emitidos pelo MEC, acerca das coleções disponibilizadas para a escolha dos docentes, observando as coleções que normalmente são selecionadas e a quantidade de livros distribuídos nas escolas brasileiras por coleção.

Esta análise centrar-se-á em obras da disciplina de História, destinadas tanto ao Ensino Fundamental quanto ao Ensino Médio, a partir da realização de um levantamento das cinco obras mais distribuídas no País para cada segmento, totalizando um conjunto de dez coleções. Nelas será realizada a análise de sua organização curricular, bem como das bases teórico-metodológicas utilizadas para a sua construção, observando se as obras rompem ou não com cânones, tradições ou estigmas do ensino de História: a divisão quadripartite da linha tradicional da História, a periodização eurocêntrica, entre outros aspectos da historiografia tradicional, que se tornaram uma espécie de dogma na academia durante muito tempo.

A partir do século XX, devido à Nova História ou Escola dos Annales, vem sofrendo duras críticas por parte da academia e dos historiadores, que entendem que a visão tradicional da História positivista não abarca ou contempla o Ensino de História em sua totalidade, especialmente no que se refere à educação básica. Para abordar os livros

didáticos utilizar-se-á metodologia proposta por Choppin (2002), na qual o pesquisador sugere que a análise deve partir da percepção de que os livros didáticos tornaram-se suporte para o currículo escolar, representam os ideais políticos e culturais da sociedade que os produziu e tem o intuito de reunir o conhecimento “necessário” sobre um grupo de conhecimentos a serem ensinados de forma oficial.

Palavras-chave: Ensino de História. Livro didático. Programa Nacional do Livro Didático.

Referências

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. Trad. de Maria Helena Camara Bastos. **História da Educação**, Pelotas, v. 5, n. 24, 2002.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; SILVA, Márcia Cabral da. Cultura escrita na escola primária: circulação de livros didáticos para ensino de leitura (1928-1961). **Revista brasileira de História e Educação**, Maringá, p. 373-403, jan./abr. 2016.

MATOS, Júlia Silveira. **Ensino de História, diversidade e os livros didáticos**: história, políticas e mercado editorial. Rio Grande: Ed. da Universidade Federal de Rio Grande, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Histórico do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)**
Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

DISCENTES DO COLÉGIO REGINA COELI DE VERANÓPOLIS/RS: SUJEITOS DO APRENDER DA ESCOLA CONFSSIONAL CATÓLICA À ESCOLA COMUNITÁRIA (1948-1980)

Marina Matiello*

O presente artigo deriva da dissertação de mestrado intitulada “História do Colégio Regina Coeli: de escola confessional à escola comunitária (1948-1980)”, que buscou analisar as motivações e possíveis transformações decorrentes da passagem de uma escola confessional para uma comunitária, atentando para as culturas escolares.

Neste estudo serão apresentados os resultados pertinentes aos sujeitos do aprender, ou seja, os discentes do Colégio Regina Coeli, compreendendo tanto o período que possuía estatuto confessional-católico, como o posterior, em que se tornou comunitário, abrangendo, em seu recorte temporal, o período de 1969 a 1980. A escolha do recorte temporal está relacionada a fatos importantes, sendo demarcado o ano de 1948 para o início do estudo, pois foi neste ano que a escola passou a denominar-se Regina Coeli, com a inauguração do prédio construído especificamente para o colégio.

A data limite de 1980 foi determinada levando-se em consideração dados sobre a direção da escola, que depois de ter passado da condição de confessional católica para comunitária, em 1969, continuou sendo administrada por Irmãs de São José até 1976. A partir de 1977, passou a ser dirigida por leigos; teve dois diretores até 1980.

Para compreender a história da instituição, é importante mencionar que o início do colégio está relacionado ao convite do Frei Luís de La Vernaz, então pároco de Alfredo Chaves, em 1917, pois foi, através dele, que chegaram quatro Irmãs da Congregação de São José, dando início ao Colégio São José. Em 1917, pelas atas de matrículas, foram registrados 130 alunos matriculados, que eram, na maioria, residentes em Alfredo Chaves (atual Veranópolis), havendo ainda alunos de Lagoa Vermelha, Capoeiras (atual Nova Prata), Monte Vêneto (atual Cotiporã) e Vacaria.

O Colégio Regina Coeli, no início, ficou conhecido por oferecer educação católica às meninas e moças de Veranópolis. No entanto, como é possível verificar através dos registros de matrícula, no regime de externato atendia também a alunos do sexo masculino. Os locais de proveniência, nos primeiros anos, já indicam a abrangência do Colégio Regina Coeli, bem como a grande demanda, pois atendia a alunos, filhos de famílias abastadas, não só do município, como também da região.

* Mestra em Educação (UCS), doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Considerando o percurso da Instituição e especialmente a delimitação proposta neste estudo, para a construção da narrativa, analisaram-se as culturas escolares, no que diz respeito aos sujeitos do aprender. Pautada nos pressupostos teóricos da História Cultural, utilizou-se como metodologia a análise de documentos referentes ao Colégio Regina Coeli, e a história oral, através de entrevistas com sujeitos que participaram da Instituição de ensino objeto desta pesquisa.

Os documentos dizem respeito às atas de reuniões, ao “Relatório da verificação para efeito da concessão de ‘inspeção preliminar’ Ginásio Regina Coeli”; às fotografias; aos livros de matrículas e aos jornais. As entrevistas foram realizadas com dois ex-diretores, duas Irmãs de São José (uma ex-professora e uma ex-aluna) e duas ex-alunas, que atuaram também como professoras na escola.

A ancoragem teórico-metodológica na História Cultural permite refletir sobre novos objetos, novas fontes e problemas, tornando possível o desenvolvimento de uma pesquisa permeada por experiências subjetivas, cheias de significado pessoal e cultural. Dentro de tal perspectiva, são coerentes as contribuições de Burke (1992), Ginzburg (1982), Le Goff (1994), Chartier (2001) e Pesavento (2003).

A partir da análise dos documentos e das entrevistas, pode-se afirmar que, mesmo havendo uma disciplina rígida em relação às normas, tanto as alunas internas, como os alunos do externato mantinham um bom vínculo com as Irmãs. Vale ressaltar que a disciplina e a cobrança rígida, em relação ao comportamento, não excluíam a relação de afeto entre professoras e alunos, havendo, muitas vezes, até uma relação de cumplicidade, principalmente com as alunas internas. Certamente, as alunas possuíam relações mais estreitas com algumas Irmãs e mais distantes com outras, dependendo não só do perfil das Irmãs, mas também do papel que desempenhavam dentro da escola. Essa relação de proximidade recíproca, principalmente entre professoras e alunas, foi constatada nas entrevistas com os sujeitos escolares.

Sobre as alunas internas, no período em que a escola era confessional-católica, observou-se que havia um contato limitado com a família, assim como um controle rígido sobre tudo o que as alunas recebessem, quer fossem objetos ou correspondências, porque as alunas estavam sob a responsabilidade das Irmãs, que, com sua vigilância permanente, mantinham as alunas em “segurança”. Essa segurança era garantida a partir do cuidado em todos os momentos, no acompanhamento integral das alunas em atividades escolares, de lazer ou mesmo nos momentos de higiene, como na hora do banho, por exemplo.

A nota final dependia do comportamento esperado das internas, que deveriam buscar a perfeição, pautadas nos princípios cristãos. Assim, havia uma rigidez quanto à execução e cobrança das normas. As alunas, ao entrar para o internato, deixavam de lado as vaidades femininas e a preocupação com bens materiais. No entanto, tinham acesso ao seu dinheiro, sempre que recebessem a aprovação das Irmãs. Esse dinheiro, que era deixado pelos pais às suas filhas, era utilizado em passeios, na compra de alimentos, como sorvete ou objetos pessoais.

Os limites eram necessários, mas, ao mesmo tempo, havia o reconhecimento do bom comportamento das alunas. Percebia-se, assim, um distanciamento da família, porém muitas alunas criavam laços afetivos estreitos com as colegas ou as Irmãs. Sobre os sujeitos escolares, é importante mencionar, também, a expectativa em relação ao número de alunos; logo após a inauguração, em 1949, havia a previsão de 300 matrículas, incluindo o curso Ginásial, que começou a ser oferecido em 1946. Em 1954, a escola passou a ser denominada *Escola Normal Regina Coeli*, pois foi criado o curso de Formação de Professoras Primárias e Pré-Primário.

Em 1969, com o número reduzido de Irmãs de São José e de Irmãos Maristas, a comunidade assumiu os dois educandários: a Escola Normal Regina Coeli e o Ginásio, e a Escola Técnica Divino Mestre. Para tal, foi criado o Centro Comunitário Veranense de Educação e Assistência (Cecovea). A partir de então, os colégios começaram a trabalhar com turmas mistas. (PESSIN, 1998). O Cecovea é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que não remunera seus dirigentes voluntários. Tais dirigentes são eleitos pelo Conselho Deliberativo, que é composto por pais, alunos maiores e, eventualmente, por colaboradores aprovados por Assembleia Geral. Mesmo que a administração passasse para o Cecovea, com estatuto comunitário, nas culturas escolares não houve grandes tensionamentos e mudanças, considerando que as Irmãs de São José permaneciam no espaço escolar.

Esta pesquisa sobre os discentes do Regina Coeli permitiu concluir que foram observadas poucas mudanças em relação às culturas escolares nas rotinas e práticas dirigidas e vivenciadas pelos sujeitos do aprender. As mudanças foram acontecendo gradativamente, podendo-se observar as continuidades e pequenas transformações no Regimento de 1970, que explicita que o discente tinha direitos, tais como receber a orientação necessária para realizar as atividades escolares, usufruir dos benefícios que a escola proporcionava, frequentar a biblioteca e as salas especiais, expor as dificuldades encontradas em atividades escolares, solicitar atendimento do professor, bem como

apresentar sugestões relativas ao melhoramento da vida escolar, tanto aos professores como à administração da escola.

Dentre os deveres, incluíam-se: limites e valores, tais como mostrar receptividade e acatar o princípio de autoridade, de liberdade disciplinar e de responsabilidade, assim como de se dirigir a todas as pessoas da escola com respeito. Destacava-se, também, o dever de valorizar a escola, auxiliando para a elevação do seu conceito.

Em relação às normas disciplinares, cabia ao aluno apresentar-se trajado decentemente, usando os uniformes prescritos; manter a ordem e o asseio no ambiente escolar e reparar os danos causados ao ambiente ou a objetos do colégio. Os alunos que infringissem as regras de maneira grave ou com reincidência eram passíveis de sanção, depois de adotados todos os recursos de orientação, advertência e recuperação por parte da instituição, ter contatado com os pais e ouvido o Conselho de Classe.

Considerando-se o exposto, denota-se que uma das características que se sobressaem, em ambos os períodos, é o da disciplina, havendo rigidez em relação à conduta e aos comportamentos permitidos na escola. Observou-se que essa rigidez era ainda maior nas normas dirigidas às alunas internas e que, diferente do que se pressupunha, houve desde o início turmas mistas.

No entanto, no início estava presente apenas nas turmas do Primário e, a partir de 1969, havia turmas mistas também no então Ensino Secundário. A exigência do uniforme também esteve presente em ambos os períodos, mesmo que houvessem modificações no mesmo, percebe-se que as normas disciplinares permaneceram muito semelhantes. As transformações e os tensionamentos ocorreram apenas no momento em que as Irmãs deixaram o prédio do Colégio Regina Coeli, no ano 2000.

Palavras-chave: Colégio Regina Coeli. Escola Comunitária. Escola Confessional-Católica.

Referências

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 7-37.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 jun. 2013.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. Trad. de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: _____. **História e memória**. Trad. de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994. p. 535-539.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PESSIN, Dalino. Regina Coeli: 80 anos de história na educação de Veranópolis. In: COSTA, Rovílio (Org.). **Raízes de Veranópolis**. Porto Alegre: EST, 1998. p. 399-401.

CULTURA E PRÁTICAS HIGIENISTAS: CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Natália Brustulin*

Os modelos educativos são historicamente variáveis e condicionados às estruturas econômico-sociais. (CAMBI, 1999). O início do século XX é marcado pelo fortalecimento do sanitarismo na saúde e na educação em saúde, com destaque no higienismo, um método de controle de epidemias, a partir de medidas sanitárias, sociais, políticas e principalmente educacionais, que promoviam a “limpeza dos hábitos” nas cidades. Inseriu-se no contexto escolar por meio de culturas e práticas que repercutem até a atualidade, nas formas de fazer educação em saúde formal ou informalmente. O objetivo deste estudo é analisar as culturas e práticas na educação higienista nas escolas no início do século XX, além de refletir sua permanência nas práticas educativas em saúde atuais, tendo por método a revisão bibliográfica da literatura científica, que trata do tema e do período, com ênfase nos processos educativos.

Em acompanhamento ao advento da microbiologia em 1870, o movimento higienista se definiu por um processo de saneamento nas grandes cidades, no final do século XIX e início do século XX, e consistiu um processo vertical. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2006). Resultou em movimentos sanitários que intervinham no meio físico-social, com o objetivo de evitar doenças e contágio. Repercutiu de maneira significativa em reformas urbanas, políticas, educativas e de saneamento, o que originou uma nova consciência de vida em coletividade. (VEIGA, 2007).

O século XIX é marcado pelo “triumfo da burguesia”, com a difusão da indústria e a renovação econômica e social. Desse contexto industrial, vê-se diante do problema da conformação de novos modelos de comportamento de novas classes sociais, diretamente engajados nos processos educativos, e característica vital ao higienismo. De Locke a Kant, a saúde da criança recebe ênfase, principalmente firmados sob os preceitos da disciplina, da moralidade e transformação de um estado de “selvageria” em humanidade, através da educação. (VEIGA, 2007).

A educação higienista “surge no Brasil a partir da necessidade do Estado brasileiro de controlar as epidemias de doenças infectocontagiosas que ameaçavam a economia agroexportadora do país durante a República Velha”. (MACIEL, 2009, p. 774). As doenças

* Bacharel em Enfermagem pela Universidade de Caxias do Sul. Aluna não regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – Mestrado.

predominantes naquele período eram: varíola, febre amarela, tuberculose e sífilis, que estão associadas às condições de vida precárias em que as pessoas viviam (MACIEL, 2009; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2006) e estavam vinculadas à “ignorância e descaso das pessoas”. (SOUZA; JACOBINA, 2009, p. 620).

Vivia-se um momento de transições sociais: a abolição da escravatura; o êxodo rural; o desenvolvimento do comércio e a indústria; a imigração europeia. Como resultado, houve crescimento urbano desordenado, sobretudo no Rio de Janeiro e em São Paulo, o que acarretou surtos epidêmicos de doenças que comprometiam a economia brasileira. (SOUZA; JACOBINA, 2009; ROCHA, 2003). Associado a esse crescimento das cidades, houve o aumento do número de escolas, considerado um progresso (ROCHA, 2003) e influenciado pelas ideologias iluministas de educação gratuita, pública e universal.

O higienismo como ideário, em todos os seus contextos, adquiriu, segundo Veiga (2007, p. 119), “um forte conteúdo moralista ao relacionar os maus hábitos com a imoralidade, particularmente entre as camadas populares”, pautada na premissa de que o povo é “incapaz de maiores entendimentos. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2006; SOUZA; JACOBINA, 2009). Utilizava-se força bruta, autoridade enraizada de preconceitos em campanhas militares justificadas pelo interesse no controle da doença (MACIEL, 2009; SOUZA; JACOBINA, 2009). Propunha-se que os grupos mais populares assimilassem o modelo de vida e família nuclear como um fator de regeneração, apesar das más condições de vida e trabalho dessas pessoas.

Sob a influência da supremacia da família burguesa como modelo, à família e à infância foi dedicado significativo relevo no ideário pedagógico. (VEIGA, 2007). As crianças logo se tornam alvo das intervenções higienistas, resultantes da influência do modelo sanitário estadunidense, objetivando a criação de padrões sanitários familiares, realizadas na escola, tendo a professora como o principal agente da educação higiênica. As escolas, desde o século XIX serviram para preservar a infância de um ambiente de corrupção e vícios, livrá-la do contágio e dos efeitos nocivos da miséria, situando-a em um lugar social onde é mais fácil manipulá-la, para seu próprio bem, e convertê-la em ponta de lança da propagação da nova instituição familiar e da ordem social burguesa. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

As ações educativas se davam, por exemplo, pela repetição e memorização de versos sobre os hábitos higiênicos que deveriam ser empregados, como: escovar os dentes, tomar banho, usar o vaso sanitário (a latrina), lavar as mãos, dormir cedo, abrir as

janelas, comer ervas e frutas, beber leite, mastigar lentamente, não ter medo e não mentir. (SOUZA; JACOBINA, 2009; ROCHA, 2003).

A educação da infância provinha das escolas públicas, universais e dos professores “superiores a massa ignorante” que não admitiam as suas formas de vida familiar, higiênica e educativa. Era um conjunto sistemático de regras que previa “domesticar” e moralizar os filhos dos operários. Isso contribuiu para que os discursos pedagógicos e médicos dirigidos a tais classes adotassem essencialmente a forma de proibições. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). A educação higienista é um elemento fundamental para esse plano educacional, pois se tratava do ordenamento das classes populares física, corporal e moralmente.

No Brasil passa a fazer parte das pautas políticas, a partir da interação com instituições internacionais. De 1916 a 1942, a Fundação Rockefeller, atuou no Brasil para o controle de doenças tropicais com medidas de baixo custo. Seguiu a mesma proposta da “propaganda higiênica” para a mudança de hábitos individuais, com base em modelo estadunidense. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2006).

Um dos principais dispositivos da formação sanitária, destinada a médicos, foi o Instituto de “Hygiene” que pretendia “a veiculação da mensagem da ‘hygiene’ no universo escolar” (ROCHA, 2003, s/p) (de formação de educadores), iniciado em 1915, em São Paulo, e consistia em uma escola específica que se referia à formação sanitária. Em consequência dos Institutos de ‘Hygiene’, formaram-se os Pelotões de Saúde, a partir da década de 20, voltados para a educação dos escolares, compostos por enfermeiras, destinadas a produzir a sujeição dos indivíduos e a anulação de quaisquer oposições aos preceitos sanitários. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2006). Essas ações diminuíram o “poder de polícia” na saúde pública. (SOUZA; JACOBINA, 2009; CANDEIAS, 1988).

Posteriormente, 1925, no que foi conhecido por Reforma Paula Souza (ROCHA, 2003), foram ampliados os espaços de educação sanitária, com a implantação dos Centros de Saúde, que consistiam em “uma ‘aparelhagem’, na qual o indivíduo ‘sanitariamente ignorante’ e, por isso, potencialmente doente, entraria e apareceria saudável do outro lado”. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2006; SOUZA; JACOBINA, 2009, p. 622).

Tratava-se da realização de trabalhos locais de educação sanitária desenvolvidos pelas educadoras de higiene, professoras encarregadas de promover uma “consciência sanitária na população”. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2006; CANDEIAS, 1988; ROCHA, 2003). Eram as “mensageiras da saúde”, também formadas no Instituto de “Hygiene”, que pretendiam a “disciplinarização de sentidos, de corpos e mentes” das crianças, sob

métodos adequados aos padrões médico-científicos, associados a dispositivos de controle, como a inspeção dos alunos. (ROCHA, 2003, s/p). Essas atividades eram desenvolvidas tanto individualmente como em grupos dos Centros de Saúde, nos domicílios, nas escolas, nos hospitais e previa impressionar e convencer os educandos a manterem hábitos de higiene. (CANDEIAS, 1988).

O objetivo estava na formação da “consciência sanitária”, entendida pela “disseminação de conhecimentos na área da saúde, a que se denominava, também, de educação higiênica e dependia “incontestavelmente da elevação do nível moral e físico da nossa raça e a formação de um povo viril e são”. (CANDEIAS, 1988, p. 350). Era previsto o ensino de toda generalidade possível, pelos processos mais práticos e, com isso, se concebia que o sujeito ‘higienicamente educado’ não seria mais um foco de infecção nem propagaria doenças à coletividade. Havia uma grande responsabilização dos sujeitos sobre as condições de saúde individuais e coletivas, sem considerar os riscos mais importantes: os sociais e ambientais. Os principais educadores eram professores primários e regentes de classe que eram formados “Educadores Sanitários”, com conhecimentos teóricos e práticos de higiene, para que os disseminassem no Centro de Saúde e nas Escolas Públicas. A primeira turma de alunas iniciou em 1926. (CANDEIAS, 1988).

Em síntese, o que marca a Educação Higienista é o enfoque sobre o controle das doenças infecto parasitárias e tropicais, que prejudicavam os processos de crescimento econômico. Os ecos dessa cultura e práticas são facilmente percebidos na educação em saúde escolar, ao passo que se mantêm os discursos de controle, prescrição de condutas e higiene. Cabe destacar que, a seu tempo, a educação higienista promoveu um melhoramento na qualidade da saúde das populações; entretanto, era limitado por desconsiderar os processos sociais vividos pelas pessoas. As ações de educação em saúde, no âmbito escolar atual, apresentam semelhanças importantes com as práticas descritas, firmadas sobre a prescrição de condutas, proibição e higiene, exemplificadas nas ações educativas de combate à dengue, à obesidade ou a doenças sexualmente transmissíveis. Sugere-se, a partir dessa análise, repensar as práticas educativas em saúde atuais, frente às evidentes proximidades com o modelo higienista e com base nos processos sociais e históricos da sociedade atual.

Palavras-chave: Educação em saúde. Higienismo. Cultura e práticas escolares.

Referências

- CAMBI, F. **História da pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.
- CANDEIAS, N.M.F. Evolução histórica da educação em saúde como disciplina de ensino na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo: 1925 a 1967. **Rev. Saúde Publ.**, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 347-65, 1988.
- MACIEL, M.E.D. Educação em saúde: conceitos e propósitos. **Cogitare Enferm**, v. 14, n. 4, p. 773-776, out./dez. 2009
- OLIVEIRA, J.M.A.M de.; OLIVEIRA, M.C.M de. Educação em saúde: do campanhismo à saúde da família. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – EIXO TEMÁTICO 5: HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E HISTÓRIA COMPARADA, 4., 2006, Goiania/GO. **Anais...** Luiz Bencke, 2006.
- ROCHA, H.H.P. A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). São Paulo: Fapesp, 2003.
- SOUZA, I.P.M.A.; JACOBINA, R.R. Educação em saúde e suas versões na história brasileira. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 33, n. 4, p. 618-627, out./dez. 2009.
- VARELA J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, n. 6, p. 69-97, 1992.
- VEIGA, C.G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

ESCOLAS ÉTNICAS ITALIANAS EM PELOTAS EM FINS DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX

Renata Brião de Castro*

Este trabalho tem como objetivo realizar algumas considerações acerca da pesquisa que vem sendo desenvolvida em nível de doutorado, no campo da História da Educação. O presente estudo busca investigar as escolas étnicas italianas, no município de Pelotas (RS), com o recorte temporal estabelecido entre o final do século XIX e início do XX.

Desta forma, a principal questão de pesquisa é a seguinte: Como as escolas étnicas italianas se constituíram no Município de Pelotas, e quais os interesses e a cultura escolar se formaram, a partir da escolarização deste grupo? Estão, para cumprir determinado objetivo, a pesquisa está sendo realizado a partir de duas frentes de trabalho: a busca às fontes e o investimento teórico. Dessa forma, o presente texto destina-se a explicitar essas etapas, as quais se encontram ainda em fase inicial.

As escolas étnicas eram aulas elementares, que ensinavam as primeiras noções de ler, escrever e contar. As do meio rural, na maioria dos casos, eram criadas e mantidas pelas próprias comunidades, e o professor era escolhido entre os membros do grupo, sendo nomeado aquele que possuía o maior nível de instrução. As urbanas estiveram ligadas, em sua maioria, às Sociedades de Mútuo Socorro. Além disso, a escola étnica era responsável pela difusão da italianidade (*italianità*). (LUCHESE, 2007). Rech (2015) defende a sua tese de doutoramento sobre as escolas étnicas italianas na cidade de Porto Alegre (RS); muitas delas estavam vinculadas às Sociedades de Mútuo Socorro e faziam parte de uma rede escolar ligada ao fascismo italiano.

Para Luchese (2007), a escola pública foi a mais requerida pelos imigrantes de origem italiana, sendo que à medida que as escolas públicas iam sendo construídas, as étnicas iam fechando. A autora realizou suas pesquisas sobre a imigração italiana e os processos de escolarização na região serrana do Estado do RS, onde os imigrantes colonizaram aquele espaço territorial. Com isso, estruturaram-se e organizaram as instituições das quais necessitavam e, dentro disso, estão incluídas as escolas. Em Pelotas, houve imigração desse grupo étnico em menor escala do que em outras regiões,

* Universidade Federal de Pelotas. Doutoranda em Educação, Mestra em Educação. Grupo de Pesquisa: Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE – UFPEL). Agência financiadora: Capes.

havendo algumas diferenças significativas em relação à região da Serra gaúcha. A principal delas é a cidade de Pelotas, por estar estruturada quando os imigrantes chegaram, fato que pode ter influenciado as questões educacionais.

Mario Maestri (2000), ao citar as escolas italianas com um público significativo, refere-se ao Município de Pelotas. As agências consulares foram instaladas em muitas cidades, entre elas Pelotas e, por um breve período de tempo, também houve vice-consulado na cidade. (IOTTI, 2001).

Para Kreutz (2010), entre os anos de 1819 a 1947, o Brasil recebeu aproximadamente 4.900.000 imigrantes de diversas etnias. Conforme o autor, os imigrantes, ao não encontrarem escolas públicas, começaram a organizar suas instituições escolares. O grupo étnico que mais escolas étnicas constituiu foi o alemão, seguido dos italianos, poloneses e japoneses. Conforme Kreutz (2010), em 1930, o Brasil chegou a ter 2.500 escolas étnicas, sendo que 396 eram italianas. Luchese e Kreutz (2010) escrevem que a escola para a difusão da “italianidade” era pensada há bastante tempo, os cônsules, os agentes diplomáticos e algumas leis italianas preocupavam-se em apoiar financeiramente os emigrados, desde o fim do século XIX.

Para Iotti (2011, p. 53), “o sentimento de italianidade surgiu no Brasil e, também, foi incentivado pelo Estado italiano, preocupado em interligar emigração, comércio e manutenção da identidade cultural [...]”. Nesse sentido, as escolas étnicas italianas criadas tinham também a função de ligar os imigrantes à pátria mãe. Por isso, foram utilizadas como um meio de difusão da italianidade.

No Município de Pelotas, os italianos situaram-se tanto no meio urbano quanto no rural. Referente ao primeiro espaço, até o presente momento, pode-se identificar a partir das fontes do *Archivio Storico del Ministero Degli Affari Esteri* (Arquivo Histórico do Ministério das Relações Exteriores), que houve uma solicitação ao governo italiano no ano de 1937 requerendo um professor para o Município de Pelotas, devido ao grande número de alunos na escola italiana.

Quanto à área rural encontram-se as seguintes informações sobre a Colônia Maciel: “À esquerda de Santa Helena situa-se paralelamente, **Maciel** há 5 casas comerciais, dois moinhos, **uma escola da comunidade [italiana]**, uma escola do governo e uma igreja católica [...]. (ULLRICH, 1999, p. 4, grifos nossos). Nota-se que também na zona rural existiram escolas étnico-comunitárias, as quais serão investigadas ao longo da pesquisa.

Neste momento do texto, torna-se oportuno explicar sobre as fontes de pesquisa que estão sendo estudadas, ou seja, os relatórios dos cônsules no Brasil. Os relatórios

dos cônsules e agentes consulares italianos eram enviados a Roma e publicados no *Bolletino Consulare*, órgão oficial vinculado ao *Ministero degli Affari Esteri*. A publicação tinha como objetivo divulgar dados comerciais e estatísticos de outros países. A partir de 1888, a publicação passou a se chamar *Bolletino del Ministero degli Affari Esteri*. Essa mudança também impactou em alterações no conteúdo do documento, que passou a publicar todas as notícias referentes ao ministério e não somente informações comerciais. Entre os anos de 1902 a 1927, os documentos passaram a ser publicados também no *Bolletino dell'Emigrazione*, o qual foi criado em 1901. (IOTTI, 2011). Esses documentos eram publicados semestralmente e descreviam as situações dos italianos no Exterior.

Através dessas publicações, encontram-se informações sobre as colônias de italianos no exterior, incluindo-se o Município de Pelotas. Ainda conforme Iotti (2011), é nessa conjuntura que surgem associações italianas no exterior, tais como associações de mútuo socorro, beneficentes, culturais, bem como as escolas italianas, as quais passaram a contar, pela primeira vez, com uma organização e um orçamento específico do ministério.

Como é possível identificar, os relatórios são documentos nos quais os diplomatas escreviam sobre as comunidades italianas no Exterior, sendo importantes fontes para a pesquisa histórica. Dessa forma, foi necessário conhecer quais eram os cônsules italianos no Município de Pelotas. Durante o período de 1875 a 1914, Pelotas teve três cônsules: Gerolamo Vitaloni, Giulio Iona e Enrico Acton. (RECH, 2015).

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre uma pesquisa ainda em fase inicial, que busca analisar as escolas étnicas italianas existentes no Município de Pelotas. Nas primeiras investigações da pesquisa, pode-se perceber que havia, sim, tais escolas em Pelotas e que uma delas, no ano de 1937, solicitava ao governo italiano que enviasse um professor para Pelotas, devido à quantidade de alunos. Quanto às escolas rurais, encontra-se um indício de que existia na localidade da Colônia Maciel uma escola italiana.

Conforme foi possível perceber no texto, os relatórios dos cônsules italianos no Brasil são uma importante fonte para a proposta da pesquisa; estes serão analisados em profundidade no decorrer do estudo. Por fim, observa-se que a investigação, por estar em fase inicial, necessita *a posteriori* de um investimento teórico, além da análise detalhada das fontes de pesquisa e, a partir disso, a definição das categorias analíticas para o projeto de doutoramento.

Palavras-chave: Escolas italianas. Imigração italiana. Pelotas.

Referências

IOTTI, Luiza Horn. **O olhar do poder: a imigração italiana no Rio Grande do Sul, de 1875 a 1914, através dos relatórios consulares**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2001.

KREUTZ, Lúcio. Escolas de imigrantes em contexto de formação do Estado /Nação no Brasil. Comunicação coordenada. In: CONGRESSO BRASILEIRO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PERSPECTIVA HISTÓRICA, 3., 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo6/473.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas no Brasil e a formação do estado nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 3, n. 5, p. 71-84, 2010.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes na região colonial italiana do Rio Grande do Sul, 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita**. 2007. 495f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio. Educação e etnia: as efêmeras escolas étnico-comunitárias italianas pelo olhar dos cônsules e agentes consulares. **História da Educação**, v. 14, n. 30, p. 227-258, 2010.

MAESTRI, Mário. **Os senhores da serra: a colonização italiana no Rio Grande do Sul (1875-1914)**. Passo Fundo: UPF, 2000.

RECH, Gelson Leonardo. **Escolas étnicas italianas em Porto Alegre/RS (1877-1938): a formação de uma rede escolar e o fascismo**. 2015. 451 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

ULLRICH, Carl Otto. As colônias alemãs no sul do Rio Grande do Sul. **História em revista: núcleo de documentação histórica da UFPel, Pelotas**, v. 5, 1999. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/ich/ndh/hr/historia_em_revista_05.html>. Acesso em: 13 ago. 2015.

O USO DOS GAMES NA CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO: O CASO DA DITADURA CIVIL-MILITAR DE SEGURANÇA NACIONAL BRASILEIRA (1968/1979)

Janaina Vedoin Lopes*
Eliaana Gasparini Xerri**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um recorte temporal de 1968 a 1979 que se caracterizou em um contexto do sistema repressivo brasileiro,¹ enfocando a participação do Movimento Estudantil² na resistência contra os governos de Segurança Nacional brasileiro. Através desse enfoque, apresentar a possibilidade do uso dos documentos produzidos no período e pertencentes ao Instituto de Memória Histórica da Universidade de Caxias do Sul (IMHC)³ na construção de um jogo interativo, videogame, possibilitando a construção de um conhecimento histórico. A pesquisa vem sendo desenvolvida com uma metodologia qualitativa e quantitativa, por meio da análise de conteúdo e de discurso.

O golpe civil militar de 31 de março de 1964 implantou uma cultura do medo e do terror, caracterizado pela supressão de direitos civis e repressão cultural/política. Assim, as formas adotadas pelo Estado brasileiro, “originária das práticas repressivas e da lógica de suspeição [...] exercício da coerção física e política de forma institucional e racionalizada, de prática de sequestro, como forma de detenção, a tortura física e psicológica [...] a morte e a desapareição como política de extermínio”. (BAUER, 2011, p. 7). Padrós (2005, p. 64), define esse regime como Terrorismo de Estado, caracterizado com a “lógica de governar mediante a intimidação” isto é, quando o governo implanta o medo e o terror na sociedade, com o apoio de outros setores dominantes, com a justificativa de proteção da unidade da nação, criando um aparelho repressivo.

* Licenciada em História (Unifra), Bacharela em Arquivologia (UFSM), especialista em Gestão em Arquivos (UFSM), Mestranda em História da UCS.

** Licenciada em História (UFPEL), Doutora em Educação (PUC-RS).

¹ Referente à Ditadura Civil Militar de Segurança Nacional brasileira, de 1964 a 1985.

² O Movimento Estudantil foi um dos grupos sociais mais perseguidos pela Ditadura brasileira, pois possuíam um grande poder de organização em protestos e mobilizações de resistência.

³ Pertencente à Universidade de Caxias do Sul, atua em cinco áreas relacionadas com a preservação e o estudo da memória, individual e coletiva, pessoal e institucional, nos diversos campos da cultura. Sua perspectiva é rigorosamente interdisciplinar, tendo como focos principais de pesquisa e de ação o patrimônio cultural, tanto material como imaterial, na sua dinâmica histórico-social. Para este trabalho foram selecionados documentos que tratam da temática proposta acima e fazem parte do Centro de Documentação da UCS e do Acervo da Polícia Civil, que está sob preservação no IMHC.

A Ditadura de Segurança Nacional, brasileira, fez uso de um sistema repressivo bastante burocratizado, com uma grande produção documental que auxiliou na manutenção do sistema político interno e externo.⁴ Com o fim da Ditadura em 1985, e o período da redemocratização estes conjuntos documentais passaram a ser disputados, começando assim o que Bauer (2011) e Fico (2012) entendem por disputas pela memória.

Esses arquivos podem ser definidos como Arquivos Sensíveis ou Arquivos da Repressão. Para Fico (2012), os arquivos sensíveis são todas as fontes documentais que tratam de eventos traumáticos, pois, aos serem reconhecidos pelos familiares de vítimas ou sobreviventes tratam de “processos dolorosos”, isto é, tornando traumática sua rememoração. Catela (2002, p. 209-210) entende como arquivos da repressão o “conjunto de objetos secuestrados a las víctimas o producidos por las fuerzas de seguridad (policías, servicios de inteligencia, fuerzas armadas) em acciones repressivas”.

Outro conceito importante é o referente à memória. Para isso, Pollack (1992) e Halbwachs (2006) definem que a memória individual existe a partir de uma memória coletiva, pois as lembranças se formam no interior dos grupos, partindo de várias ideias, reflexões, sentimentos e monumentos. Assim, “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada”. (HALBWACHS, 2006, p. 75-76). Para Pollack (1992), a memória parte de dois elementos: acontecimentos vividos de forma individual e a memória vivida de forma coletiva, que descreve como projeção ou de identificação. Burke (1992) trata a memória como algo próximo da História, pois se existem as políticas de memória e desmemória, elas refletem/apresentam um contexto histórico, social, político e econômico por trás e que precisa ser estudado.⁵

Conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 1996, a educação deve abranger inúmeros processos formativos e em diferentes contextos sociais e políticos, nos quais os estudantes estão inseridos. Sendo assim, Padrós (2010) apresenta a importância do ensino de História, no sentido de reverter o desconhecimento, que afeta especialmente as gerações mais jovens; por isso, a escola ganha maior importância estratégica, enquanto local privilegiado para compensar esses

⁴ Houve uma grande troca de informações entre os órgãos de repressão brasileiro e de outros países, como por exemplo a Operação Condor, que foi uma aliança político-militar entre vários regimes militares da América do Sul com a CIA (EUA), com o objetivo de coordenar a repressão aos opositores dos governos militares.

⁵ O que ele chama de História Social da Recordação.

desconhecimentos. O ensino de História não é construído apenas dentro do sistema e da dinâmica escolar; muitos são os agentes e os espaços de interação na relação ensino e aprendizagem (PADRÓS, 2010). Daí, a importância do ensino de História e do uso de estratégias, para que ela se torne atraente, despertando o interesse dos estudantes e, assim, o senso crítico.

Dessa forma, é importante aliar o uso das tecnologias na construção do conhecimento escolar, como no caso específico da História da Ditadura Civil-Militar de Segurança Nacional, brasileira (1968 a 1979),⁶ a outros recursos didáticos, como o selecionado para este trabalho: as fontes documentais. Conforme Moita (2010), Meinerz (2013) e Costa (2017) relatam, a tecnologia desperta mais interesse em jovens em idade escolar. Assim, o *game* assume importância no cotidiano dos estudantes, sendo essa a grande justificativa para seu uso em sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem.

A utilização do *games* não auxilia apenas o desenvolvimento cognitivo, proporciona ainda um aprendizado significativo, através da percepção do real sentido do que se está estudando, trazendo problemáticas que devem ser solucionadas de forma rápida e racional (COSTA, 2017), possibilitando a interatividade entre os estudantes. (MOITA, 2010). Assim, “é encorajado a explorar as relações causais de diferentes ângulos, razão pela qual os jogos são uma forma interessante para ele aprender”. (MOITA, 2010, p. 117). Ainda sobre a relação entre ensino de História e os *games* permite “a construção – e não a reprodução – de experiências efetivas e significativas, na educação básica”. (COSTA, 2017, p. 23).

Por fim, ao pensar em uma metodologia para ser aplicada em sala de aula, é importante que o professor tenha em mente os objetivos que deseja alcançar com seus estudantes e quais as habilidades e competências que deseja desenvolver. No caso do ensino de História com a temática sobre a Ditadura de Segurança Nacional no Brasil, é importante trazer elementos nos quais os alunos se identifiquem, fazendo com que percebam os processos que levaram ao sistema repressivo e à redemocratização, despertando o senso crítico e uma percepção de permanências e rupturas.

Palavras-chave: Educação. *Games*. História.

⁶ Recorte temporal escolhido em função do período onde houve um endurecimento com os Movimentos Estudantis (secundaristas e universitários).

Referências

BARROSO, Véra Lucia Maciel et al. (Org.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Exclamação, 2010.

BAUER, Caroline Silveira. **Brasil e Argentina: ditaduras, desaparecimentos e políticas de memória**. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 2 jan. 2017.

BUKER, Peter. **A história como memória social: o mundo como teatro**. Lisboa: Difel, 1992.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. São Paulo: Difel, 1990.

COSTA, Marcella Albrine Farias da. **Ensino de história e games: dimensões práticas em sala de aula**. Curitiba: Appris, 2017.

FICO, Carlos. História do tempo presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p.43-59, jan./jun. 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. Os games e o ensino de história: uma reflexão sobre possibilidades de novas práticas educativas. **Plurais**, Salvador, v.1, n. 2, p. 115-130, maio/ago. 2010.

PADRÓS, Enrique Serra. História do tempo presente, ditadura de segurança nacional e arquivos repressivos. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 30-45, jan./jun. 2010.

POLLACK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

ST 02 – Culturas, trânsitos e contemporaneidades

Coordenadores:

Débora Bregolin (UCS)

Cristiano Barrero (UNICAMP)

Ementa:

O Simpósio Culturas, Trânsitos e Contemporaneidade tem como objetivo proporcionar reflexões, debates e estudos acerca da temática da cultura, seus processos e manifestações em diferentes questões. Propõe-se a tratar de fluxos e trânsitos, culturas híbridas, discussões como gênero, migração, e manifestações culturais. O simpósio busca a interdisciplinaridade e é dirigido a estudantes e pesquisadores das áreas de História, Antropologia, Sociologia, Educação, Letras e afins.

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO MEIO SINDICAL

Carmen Beatriz Lübke Ücker*

Tendo em vista o quadro político vigente em nosso Estado, e a onda conservadora que vem retomando o nosso País, através da qual se propaga novamente a imagem da mulher como bela, recata e do lar, buscamos, neste trabalho, analisar as identidades de gênero que perpassam as professoras atuantes no CPERS/Sindicato, principalmente as sindicalistas que fazem parte do 24º Núcleo, com sua sede em Pelotas, abrangendo mais treze municípios ao seu redor. Compreendemos que, assim como as relações de gênero passam por uma construção cultural, que se diferencia de uma sociedade para outra, as identidades assumidas pelos sujeitos, ao longo de sua vida, também perpassam por essa construção cultural. Dentro desta perspectiva, apontamos para o processo de feminização do trabalho docente. Este processo acabou reforçando a ideia de que as mulheres se tornam professoras por “vocação”, pois cabe a elas o cuidado das crianças, o afeto e o “instinto maternal”. A escola passa, então, a ser considerada uma extensão do lar, da esfera privada, com papéis femininos delimitados. Em contrapartida a essa perspectiva, temos a mulher sindicalizada, que está presente na esfera pública, lutando por melhores salários, pela valorização profissional e por melhorias na educação.

O CPERS/Sindicato teve início em abril de 1945, quando um grupo de professores formados basicamente por mulheres criava o Centro dos Professores Primários Estaduais, de onde saíram as bases para a fundação do CPERS/Sindicato. Em 1973, os professores Primários uniram-se aos professores do Ensino Médio. Em 1989, agregou-se ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação. E, em 1990, os funcionários das escolas foram incluídos no sindicato. Desde então, o CPERS realiza a cada dois anos Congresso Estadual, a fim de discutir as demandas e as prioridades do sindicato para os anos seguintes. E, a cada três anos, são eleitos novos dirigentes. Desde a sua formação, a maioria parte das presidentes do CPERS era formada por mulheres. É a participação das mulheres neste universo, que este trabalho tem como objetivo problematizar, mais especificamente no 24º Núcleo, que tem sua sede no município de Pelotas e abrange as cidades de Arroio Grande, Canguçu, Herval, Piratini, São Lourenço do Sul, Jaguarão, Pedro Osório, Capão do Leão, Morro Redondo, Cerrito, Herval, Turuçu e Pedras Altas.

* Universidade Federal de Pelotas. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dentro do 24º Núcleo, o qual se pretende analisar neste trabalho, raramente são feitas discussões a cerca das relações de gênero. Ferreira (2008) destaca a escassez da “análise das relações de gênero em organizações sindicais cuja base é principalmente formada por mulheres, como é o caso do professorado”. Em abril de 2016, o CPERS realizou uma formação sobre gênero e educação voltada para as mulheres que compõem a categoria. Uma pequena abertura, mesmo que restrita, pois cada núcleo deveria mandar apenas duas representantes para participarem da formação. Durante os dois dias de realização deste evento, reuniram-se professoras e funcionárias para discutirem a história do movimento feminista, a violência contra a mulher, a mercantilização do corpo femininos por parte da mídia, a participação da mulher na política, entre outros temas.

Alguns núcleos resistentes a esta atividade não enviaram nenhuma representante para participar da formação. Então, frente a uma categoria formada, em sua maioria, por mulheres, por que há resistência em discutir as relações de gênero dentro do sindicato? Ferreira (2008), ao analisar as relações de gênero existentes dentro do CPERS/Sindicato, no período de 2002 a 2005, afirma que, “se concordarmos que os sindicatos são exemplos de organizações criadas a partir da categoria classe social, entenderemos por que eles apresentam dificuldade de trabalhar com outras categorias de análise”.

Além do fato mencionado por Ferreira (2008), de que o sindicato se encaixa na categoria classe social, temos ainda a feminização do trabalho docente e a construção da ideia de que as mulheres exercem essa função por vocação. De acordo com Ferreira (2006), “o conceito de vocação é um influente mecanismo explicativo da suposta tendência das mulheres para a docência, e uma boa forma de justificar o encaminhamento das mesmas para ocupações menos valorizadas socialmente”. Segundo essa perspectiva, cabe às mulheres o cuidado das crianças, o afeto e o instinto maternal. Assim, a escola passa a ser considerada uma extensão do lar, da esfera privada, com papéis femininos já delimitados. Bruschini e Amado (1988), assim como Ferreira, também falam da feminização do magistério. Para essas autoras, as mulheres entraram na profissão docente, devido às poucas alternativas oferecidas pelo mercado de trabalho. Para Vianna (2001), “no ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, no Brasil, a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário”. A partir daí se constrói a ideia de vocação das mulheres para o magistério, contribuindo para a desvalorização da profissão e para o pagamento dos baixos salários ao professorado.

Essa identidade, atribuída pela sociedade ao magistério ainda é usada pelo governo e, muitas vezes, pela mídia para justificar esses baixos salários pagos à categoria, já que esses sujeitos exercem a sua profissão por “amor”. É dentro desta lógica que o Estado e a escola tentam regular a conduta do professorado e, assim, manter um controle mais efetivo sobre os mesmos.

Rabelo e Martins (s/d) acrescentam ainda outro fator para a docência se tornar um trabalho destinado às mulheres, a disparidade salarial entre homens e mulheres. Como após o processo de independência do Brasil o ensino se tornou público e gratuito, era necessário que o governo gastasse o menos possível em educação. Daí a ampliação da participação feminina no magistério, “não pelo salário, mas por uma suposta ‘vocação’ natural para esta profissão”. Eles acrescentam ainda que a “condução da educação não era exercida pelas mulheres, elas apenas lecionavam. A estruturação da mesma, os cargos administrativos e de liderança eram geridos pelos homens”.

Em contrapartida a essa perspectiva, temos a mulher sindicalizada, que está presente na esfera pública, lutando por melhores salários, pela valorização profissional, por melhorias na educação. Isso se reflete no protagonismo assumido pelas mulheres que exerceram a direção-geral do CPERS/Sindicato. Estão diretamente inseridas na esfera política, no exercício do poder, no confronto direto com o Estado, que tenta docilizar esses sujeitos.

Podemos inferir que essas mulheres compartilham diversas experiências em comum, como os salários baixos, o sustento da família, a desvalorização da sua profissão, a cobrança por parte dos governos e da mídia dos insucessos da educação, a precarização do ambiente de trabalho, a violência doméstica (em alguns casos), entre outras. Estes fatores as unem e se tornam responsáveis pela formação de uma identidade que contribui para a sua participação na esfera pública e as torna presentes na luta política.

Então ao passo em que vemos, recentemente, uma pequena abertura do CPERS/Sindicato para a discussão de gênero, ainda nos deparamos com a ideia de que a profissão docente está ligada a papéis destinados socialmente às mulheres. A escola ainda é vista como uma extensão do lar, onde o cuidado das crianças é destinado exclusivamente às mulheres. Diante desta perspectiva, se construiu historicamente a ideia de vocação feminina para o magistério. Porém, essas mulheres têm tomado frente na luta por seus direitos, por melhorias na educação e no ambiente de trabalho. Elas saem às ruas exigindo que sua profissão seja valorizada, pedem aumento salarial. Tornam-se

protagonistas na luta por uma educação com qualidade. E, assim, assumem outras identidades, além daquela que lhes é imposta pela sociedade.

Palavras-chave: Profissão docente. Gênero. Sindicalismo docente.

Referências

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

FERREIRA, Márcia O. V. Desconforto e invisibilidade: representações sobre as relações de gênero entre os sindicalistas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 15-40, jun. 2008.

_____. Docentes, representações sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. In: SOARES, Guiomar; SILVA, Méri R.; RIBEIRO, Paula (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais**. Rio Grande: FURG, 2006.

RABELO, Amanda; MARTINS, Antônio M. **A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério**. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf> >. Acesso em: 15 out. 2016.

VIANNA, Claudia P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2001/2002.

DIAGNÓSTICO DA QUESTÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL EM FAZENDA SOUZA

Caroline Lipreri Andreolla*

O projeto de pesquisa para o Mestrado Profissional em História, da Universidade de Caxias do Sul, aborda o tema educação patrimonial, propondo-se a construir um inventário participativo de patrimônio cultural com a comunidade de Fazenda Souza, distrito de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.

Os inventários participativos de patrimônio cultural são uma ferramenta sugerida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), como forma de educação patrimonial e fomento à discussão do patrimônio cultural, tendo como enfoque a comunidade como protagonista dessa construção. O material intitulado *Educação patrimonial: inventários participativos* está disponível na página *online* do Instituto e é destinado a ser utilizado pelo público em geral, sem necessidade de requerer licença.

É a partir dessa produção que se pretende realizar o inventário participativo de patrimônio cultural em Fazenda Souza. A comunidade é reconhecida pela sua produção agrícola de hortifrutigranjeiros e pela religiosidade, tendo a presença dos religiosos da Congregação de São José e das Irmãs Murialdinas, além do catolicismo popular e celebrações festivas que compõem a dinamicidade de sua identidade coletiva. Segundo a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, Fazenda Souza possui cerca de 2.320 habitantes que residem em uma área total de 7.378 hectares, que representam 5,9% da área rural do município.

Conforme estudos já realizados, Fazenda Souza surgiu em um território que inicialmente se chamava Santo Antônio da Patrulha, que compôs posteriormente os municípios de: Vacaria, Osório, Taquara, São Francisco de Paula, Lagoa Vermelha, Torres, Veranópolis, Antônio Prado, Nova Prata, Bom Jesus, Rolante, Sananduva, Canela e Gramado. Em 1876, São Francisco de Paula se desmembra de Santo Antônio da Patrulha, e a atual comunidade de Fazenda Souza se tornou o que seria o seu 7º distrito. Sebastião Fonseca de Oliveira (1996) relata, em sua obra, que o primeiro proprietário dessas terras se chamava Ignácio de Sousa Corrêa e que as nominava de “Pouso Alto”. Por isso nomearam o distrito como “Fazenda Souza”, pois os tropeiros que por ali passavam o reconheciam por este nome devido ao proprietário das terras. Bascheira

* Discente do Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional, na Universidade de Caxias do Sul. Graduada em Licenciatura em História, pela Universidade de Caxias do Sul, RS.

(2002, p. 28) traz em seu trabalho que “é interessante observar as diferentes atividades (agricultura, criação de animais e exploração da madeira) desenvolvidas no período mencionado, de 1880 a 1913. [...] os primeiros imigrantes italianos se estabeleceram em Fazenda Souza [...] vindos de Feltre, Itália”.

Desse modo, podemos perceber o início da construção desta comunidade que, aparentemente, possui heranças culturais de um passado vinculado à produção agrícola e à imigração italiana. Pouco se sabe sobre os primeiros habitantes dessas terras, os indígenas.

Para a realização deste projeto foi necessário, inicialmente, realizar um diagnóstico de como vem sendo abordado o tema patrimônio cultural na comunidade de Fazenda Souza. Neste primeiro contato com o objeto de estudo, foram realizadas entrevistas de diagnóstico com grupos, associações e instituições do local, baseadas na história oral, porém, com caráter objetivo, para ser possível a construção de indicadores que demonstraram como está sendo tratado o assunto. A história oral se apresenta, segundo Alberti (2004, p. 155), como “uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea [...] Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente”.

De posse dessas entrevistas, foi realizada uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977) das mesmas, mapeando as atividades vinculadas ao patrimônio cultural que estão sendo realizadas ou não e de que maneira. As instituições entrevistadas foram: Escola Estadual de Ensino Médio Antônio Avelino Boff, Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre João Schiavo, Subprefeitura de Fazenda Souza, Clube Minuano, Unidade Básica de Saúde de Fazenda Souza, Paróquia Nossa Senhora da Saúde, Centro de Eventos e Hospedagem Murialdo, Irmãs Murialdinas de São José, Sociedade Amigos de Fazenda Souza (SAFAS), Centro de Treinamento de Agricultores de Fazenda Souza (CEFAS) e Sociedade do Cemitério Nossa Senhora da Saúde.

A Escola Estadual de Ensino Médio Antônio Avelino Boff realizou, nos últimos três anos, como atividades envolvendo o patrimônio cultural, uma Gincana Farroupilha interdisciplinar envolvendo elementos da cultura sul-rio-grandense; participação dos estudantes na Festa do Agricultor de Fazenda Souza, que ressalta a produção e os costumes agrícolas da comunidade, bem como a história do distrito; um projeto de Ensino Religioso envolvendo a identidade familiar dos alunos e conversas formativas sobre o patrimônio escolar, enquanto um bem material pertencente a todos.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre João Schiavo, foram desenvolvidas ações semelhantes. Os estudantes também participaram da Festa do Agricultor e realizaram visita ao Rodeio de Vila Oliva, em que entraram em contato com a cultura gaúcha. O Projeto Pedagógico da escola também prevê atividades relacionadas ao patrimônio público e sua preservação.

A Subprefeitura de Fazenda Souza auxilia na promoção da Festa do Agricultor, que, além da cultura local apresentada em exposições e desfiles, traz à comunidade shows e atrações. Além disso, promove em conjunto com o Clube Minuano – outra instituição entrevistada – jantares dançantes, a Noite Italiana e filós, que recordam as tradicionais festividades e momentos de lazer dos imigrantes italianos no início da formação da comunidade.

A Paróquia Nossa Senhora da Saúde de Fazenda Souza e as Irmãs Murialdinas de São José não promovem propriamente atividades vinculadas ao patrimônio cultural, mas as divulgam e auxiliam em sua preparação, como no caso da Festa do Agricultor.

A organização responsável pelo desenvolvimento da Festa do Agricultor é a Sociedade Amigos de Fazenda Souza (SAFAS). Um grupo formado por moradores da comunidade que, por meio da Lei de Incentivo à Cultura desenvolve a festa sem fins lucrativos, a qual ocorre durante dois finais de semana no distrito e são realizados, como dito anteriormente, desfiles, apresentações, shows, feira de artesanato, culinária típica italiana, exposição de produtos e maquinário agrícola, entre outros.

Outras entidades como a Unidade Básica de Saúde de Fazenda Souza, o Centro de Treinamento de Agricultores de Fazenda Souza (CEFAS), a Sociedade do Cemitério Nossa Senhora da Saúde e o Centro de Eventos e Hospedagem Murialdo não realizam nenhuma forma de abordagem ao patrimônio cultural, conforme as entrevistas concedidas.

Desse modo, percebe-se que as iniciativas dos grupos e as associações da comunidade, que se vinculam ao patrimônio cultural, estão sendo trabalhadas, principalmente, nos locais de educação formal e não tendo como enfoque, necessariamente, o patrimônio cultural do local, mas, sim, numa perspectiva mais ampla, como patrimônios do município ou estaduais. Também é notável a ênfase aos patrimônios materiais em detrimento dos imateriais, o que pressupõe uma visão de patrimônio, que se articula mais com seu conceito tradicional, relativo a um “bem material”, algo que se queira preservar para vislumbre das futuras gerações.

Outro fator essencial percebido, através da realização das entrevistas na comunidade, é o de que nem todos os responsáveis pelas instituições/grupos que foram entrevistados dominam a definição de patrimônio cultural, sendo necessário contextualizar o conceito, antes das entrevistas e, mesmo assim, por ser a primeira vez que muitos entraram em contato com o termo, podem não ter compreendido toda a sua amplitude, não percebendo certas atividades que poderiam caracterizar-se formas de patrimônio cultural.

Assim, o trabalho a ser desenvolvido com a comunidade poderá contribuir tanto para sua mobilização e sensibilização quanto aos seus referenciais culturais, bem como para a preservação e valorização dos mesmos.

Esta proposta de inventário é por excelência um modo de educação patrimonial, pois irá refletir e construir na comunidade os conhecimentos necessários para este trabalho e estimular o respeito e a apreciação a diferentes aspectos culturais que compõem Fazenda Souza. Além disso, promoverá a integração de diferentes gerações e pessoas que ocupam lugares sociais na organização comunitária.

Palavras-chave: Educação patrimonial. Inventário participativo. Fazenda Souza.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Paris: Presses Universitaires de France; Edições 70, 1977.

BASCHEIRA, Deise Angélica Pasquali. **Colônia Caxias e a área dos Campos de Cima da Serra: encontro e cooperação entre duas culturas – Sociedade pastoril e imigração em Fazenda Souza – século XIX**. 2002. Monografia (Especialização em História) – Universidade de Caxias do Sul, 2002.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (BRASIL). **Educação patrimonial: inventários participativos : manual de aplicação** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; texto, Sônia Regina Rampim Florêncio et al. Brasília-DF, 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/InventarioDoPatrimonio_15x21web.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016

OLIVEIRA, Sebastião da Fonseca de. **Aurorescer das sesmarias serranas**. Porto Alegre: EST, 1996.

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. **Coordenadoria Distrital / Subprefeituras: histórico de Fazenda Souza**. Disponível em: <https://www.caxias.rs.gov.br/coordenadoria_distrital/texto.php?codigo=31>. Acesso em: 10 dez. 2016.

ANOS NÃO TÃO REBELDES: IMAGENS DAS MULHERES NO CONTEXTO DOS ANOS 60, DO SÉCULO XX, DA COLEÇÃO NOVA HISTÓRIA CRÍTICA

Daiane Dala Zen*

O recorte que escolhi para esta apresentação diz respeito à análise das imagens das mulheres apresentadas na coleção Nova História Crítica, da editora Moderna de 2004. Esta escolha foi feita pela rede municipal de Flores da Cunha e esta coleção fez parte das aulas de História de todo o município, nos três anos seguintes, nos anos finais do Ensino Fundamental.

A relevância do tema escolhido está na necessidade de refletir sobre a imagem da mulher representada nessa coleção e atua na construção do universo feminino, na sociedade em que os/as estudantes estão inseridos. É um tema importante levando em conta que as questões de gênero estão sendo muito debatidas na sociedade contemporânea, como destaca Scott¹ (1989, p. 4): “Aprendemos que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante [...]”.

Foram mapeadas dezenove imagens, nas quais havia representação da mulher; esses dados de pesquisa foram analisados numa perspectiva qualiquantitativa. As imagens das mulheres do livro didático aparecem distribuídas nos capítulos dos conteúdos, geralmente contextualizadas com enunciados explicativos; por isso, foi necessário utilizar além do método de análise de imagens de Carlos Alberto Sampaio Barbosa, o método de análise de conteúdo proposto por Lorence Bardin e Roque Moraes.

Utilizou nesta análise os pressupostos da História Cultural, defendida por Burke (2004) e Chartier (2014). O método de leitura de imagens consistiu em analisar as imagens femininas, podendo ser elas fotografias, obras de arte e desenhos disponíveis em Livro didático (LD) do oitavo ano, método que foi construído por Barbosa. (2006, p. 71).

A análise de conteúdo se constituiu em fazer a indicação dos textos e enunciados que acompanham as imagens para codificar os elementos deste textos e, assim, delimitar uma categorização, segundo Moraes (1999), a unidade de registro e de contexto utilizada

* Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação Profissional em História.

¹ O texto citado acima foi traduzido por Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila, intitulado originalmente Gender: a useful category of historical analyses. Gender and teh polics of history. New York, Columbia University Press, 1989.

para esta análise será “o personagem”, assim como define Bardin: “[...] no caso de uma análise categorial, as classes em função da grelha escolhida. Tal grelha é geralmente estabelecida em função das características ou dos atributos do personagem (traços de caráter, papel, estatuto social, familiar, idade, etc.)”. (BARDIN, 1977, p. 106). Nesta pesquisa, a categoria gênero, os codificadores foram os papéis e os estatuto social e familiar, ou seja, mulher, mulheres, mãe, mães, moça, moças, esposa, companheira, trabalhadora, trabalhadoras e consumidoras.

O LD, ao mesmo tempo em que apresenta materiais iconográficos, suas representações podem oportunizar a construção de estratégias facilitadoras de aprendizagem nas aulas de História. Nos livros didáticos, pode-se encontrar desenhos, reproduções de obras de arte, fotografias, mapas históricos que corroboram a representação de contextos importantes para a aprendizagem dos alunos. Considero que a imagem é um discurso e, por isso, possui considerável potencial comunicador e criador, segundo Viana. (2013, p. 49).

É de suma importância lembrar que segundo Gonçalves, Plaza Pinto e Borges (2013, p. 39), os livros didáticos não são neutros, e sua transmissão não é desinteressada, sendo assim uma construção sócio-histórica da realidade projetada por determinada ideologia, com finalidades impostas. Também levanto a questão mercadológica do livro didático, que também não pode ser esquecida, conforme nos orienta Roger Chartier (2014, p.109): “[...] a integridade dos textos distorcidos por compositores ignorantes, adulterar o sentido das obras propostas aos leitores incapazes de entendê-las e aviltar a ética do comércio das letras degradadas pelo comércio dos livros”.

As obras literárias, os livros impressos e principalmente os livros didáticos passam pelo crivo do editor, contrariando muitas vezes a proposta do autor. O editor tem em vista seu interesse mercadológico; por isso, as edições sofrem alterações conforme a região, que Munakata (2005, p. 274) define como profissionalização da Indústria editorial.

Segundo Burke (2004, p. 17), imagens, textos escritos e testemunhos orais são uma importante evidência histórica. Permito-me apropriar-me desse conceito para entender imagens como as fotografias, as obras de arte, incluindo pinturas e esculturas utilizadas nas representações dos conteúdos disponíveis no LD. As imagens podem ser percebidas como um suporte sócio-histórico, isto é, carregado de significados nos postulados da semiótica; assim, como salienta Meneses (2012, p. 244): “[...] o significado das imagens, a iconografia compartilha com a semiótica, [...] uma reação explícita e consistente contra o puro formalismo que vigia na história da arte na virada do século XIX para o XX”.

Os livros didáticos de História possuem em geral considerável número de imagens, com destaque as fotografias, que são inseridas no texto escrito, com o objetivo de ilustrar o conteúdo. Sobre isso, considere o conceito de Barbosa (2016, p. 191): “A fotografia pode ser um momento no tempo e no espaço. O testemunho de uma presença diante de algo que foi”.

As dezoito imagens, mapeadas da coleção **Didática Nova História Crítica** para esta análise, foram retiradas do capítulo 15, com o título “Juscelino ao Golpe de 64” e o capítulo 16, com o título “Os anos rebeldes”. Destaquei quinze fotografias, uma obra de arte e dois pôsteres em que a mulher aparece representada. Todas as imagens de forma geral trazem mulheres brancas, em sua maioria jovens. As imagens representam uma mulher coadjuvante do processo histórico, quase sempre representada à esquerda do homem, ora como esposa que acompanha seu marido, ora como mera espectadora.

Algumas das imagens analisadas dão destaque à questão da roupa feminina ou à ausência dela, traduzindo o papel de um objeto masculino. Há também forte evidência da associação ao consumo fútil à representação feminina. No pôster, que é uma propaganda, a imagem deixa bem claro que, mesmo os eletrodomésticos serem de uso da mulher no privado, seu papel se limita em avaliar e escolher, pois o poder de comprar, de administrar o dinheiro é exclusivo do homem. A obra de arte de Portinari evidencia sentimentos como emoção, choro e tristeza exclusivo da personagem feminina, ressaltando sua fragilidade e sua inferioridade.

As mulheres representadas nas imagens das fotografias, que de fato aparecem junto a homens, retratam a mulher da classe média. Somente em uma imagem, a que os soldados americanos invadem o Vietnã, é possível perceber uma mulher camponesa fugindo com seus poucos pertences. A mulher camponesa, a operária, a negra, a prostituta estão silenciadas, não estão representadas.

Na análise de conteúdo das legendas das imagens, pude perceber que algumas não fazem nenhuma menção referindo a mulher, ou os codificadores que detalhei acima, das dezenove imagens, somente seis trazem palavras e codificadores que imprimem os papéis e o estatuto social ou familiar, como “esposa”, “moça” (duas vezes), “dela”, “feministas”, “mulheres” e “intensa demais”. As esposas são anônimas, e as que ousam fazer diferente aparecem com “intensa demais”, traduzindo um caráter punitivo, que é o caso da foto da cantora Janis Joplin. Numa imagem que retrata o movimento *hippie*, na legenda da fotografia aparece: “minissaia”, “liberdade sexual” e “feminismo”, mas o texto

da legenda termina assim: “O sistema era mais forte do que se pensava. O sonho acabou?”

Permito-me formular uma hipótese, considerando as imagens e representações da mulher neste LD, no conteúdo dos anos 60 do século XX, e afirmar que as mulheres não foram tão rebeldes como o livro procura mostrar; as representações trazem lacunas e silenciamentos evidenciando seu caráter subjugado e oprimido.

Palavras-chaves: Livro didático. Mulheres. Anos 60.

Referências

BARBOSA, Carlos Alberto Sampaio. **A fotografia a serviço de Clio: uma interpretação da história visual da Revolução Mexicana (1990-1940)**. São Paulo, SP: UNESP, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Unesp, 2014.

GONÇALVES, Eliane; PINTO, Joana Plaza; BORGES, Lenise. Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia nos livros didáticos brasileiros. **Círculo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 35-61, abr. 2013.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 243-261.

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

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2005.

VIANA, Felipe. **A prática docente e o uso da imagem: estudo de caso de um professor de História**. 2013. 297f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

HIBRIDISMO CULTURAL, TROCAS E FLUXOS: O GOSTO PELO EXCÊNTRICO NA MODA

Débora Bresolin Bregolin*

Quando falamos de deslocamento traçamos uma linha pela qual ultrapassa; o sentido não é único; o indivíduo vai e retorna. Nesse trânsito existem trocas e crises, crises de identidade, pertencimento e trocas no âmbito social e cultural, como regionalidades, linguagens, costumes entre outros, quando falamos de cultura.

Stuart Hall (2005, p. 10-11) descreve o sujeito do Iluminismo como centrado, racional e unificado, permanecendo imutável, “cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo”. Já o sujeito sociológico “refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele”. (HALL, 2005, p. 11). “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. (HALL, 2005, p. 12).

O sujeito pós-moderno surge de um processo de identificação, em que projeta sua identidade cultural numa essência mais provisória, variável; assim, a identidade não é fixa nem permanente, torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente, como afirma Hall (2005) “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções”.

Diferentemente de Hall (2005), que afirma que existem diversas identidades, Cuche (2002) defende que existe uma identidade multidimensional; esta remete originalmente ao grupo, ao qual indivíduo está vinculado, suas raízes. Assim, sua individualidade se cria e recria por meio das trocas sociais; como afirma Cuche (2002), identidade e alteridade estão ligadas em uma relação dialética; a identificação acompanha a diferenciação.

Um novo conceito de indivíduo começa a surgir e se estabelecer, através de gostos, escolhas e vivências culturais. Podemos assumir várias identidades e faces. Ao contrário do conceito de indivíduo, Canevacci, (2013) defende o conceito de multivíduo, que é um sujeito plural, fluido, que pode ter uma multiplicidade de “eus”, para multividar sua

* Graduada em Design de Moda, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestranda em Letras e Cultura pela UCS, PROSUP/CAPES. E-mail: deborabregolin@gmail.com

subjetividade. Na moda, o indivíduo não se identifica por um estilo específico, único, ele modifica seus estilos de acordo com os diversos contextos em que se encontra; cada indivíduo escolhe ao qual pertencer, escolhe seus elementos, cria sua própria “performance”.

Assim sendo, a moda se torna elemento diferenciador, que comunica, diferencia e gera pertença. Pertencimento a algum grupo, a algum recorte social e diferencia seus indivíduos que criam códigos e os recriam de acordo com suas próprias experiências sociais. A moda é linguagem, código e comunicação; é palavra e, muitas vezes, fator social nivelador, discriminador e democrático. Assim, Gillo Dorfles, em seu livro: **Modas & Modos**, afirma que, se o vestuário e a moda em geral têm uma tão evidente missão classificadora do *status* do indivíduo, no núcleo familiar, da sociedade, isso equivale desde logo a reconhecer-lhe uma qualidade semântica. Portanto, considerá-lo um elemento semiótico de primeira ordem. A moda está dentro de um sistema de códigos que se racionaliza e institucionaliza, e cria possibilidades de diferenciação e criação.

Podemos traçar, resumidamente, três motivos principais para o indivíduo se vestir: proteção, pudor e adorno. Nas civilizações primitivas, o uso de peles e couro era fundamental para a proteção do corpo nas caçadas, guerras, do frio e do calor. Protegia a pele contra as agressões diretas e indiretas do meio.

Com a evolução dos saberes, o pudor se tornou primordial para cobrir o corpo, pelo menos algumas partes julgadas impróprias para ficarem à mostra; assim, a moda ganhou caráter de velar o corpo e esconder o que não era “apropriado”. Mas, não ficamos somente nessas funções de proteção e pudor; a moda ganhou *status* de diferenciação de classes nas civilizações posteriores. Na Grécia antiga, diversas técnicas de amarrações, dobraduras e plissados foram surgindo; tecidos nobres e amarrações determinavam classes sociais e períodos históricos.

Essa evolução do adorno continuou nas civilizações seguintes, tornando-se fator determinante até os dias de hoje. De acordo com o que um indivíduo está vestindo, podemos traçar relações e identificar de que região ele é, traços de personalidade, pertencimento ou diferenciação, bem como classe e idade. Obviamente, com a democratização da moda estes aspectos ficaram mais distantes e dispersos; hoje eu posso pertencer a um grupo em um dia, outro no outro, visitar lugares que nunca visitei e ter acesso a peças da indumentária de diferentes grupos e culturas, e agregar todas essas peças ao meu vestuário diário.

Com todo esse acesso a culturas, grupos e ao conhecimento em si, que a globalização nos proporcionou, a moda acabou buscando, nas culturas tidas como exóticas, étnicas e excêntricas, seu grande diferencial. Nos anos 20, Paul Poiret, renomado estilista francês, revolucionou a silhueta feminina, libertando as mulheres do espartilho, usou a cultura oriental para encantar suas clientes. Nos anos 60, Yves Saint Laurent, trouxe referências africanas à moda, marcando-lhe um importante momento.

Desde então, o étnico virou tendência em praticamente todas as temporadas de moda, desfiles e vitrinas. A grande preocupação, com o uso e o gosto deste, é o uso apenas com foco de lucro e gosto, sem contextualizar suas referências, sem buscar agregar contexto histórico, cultural e social a estes. A moda acaba sendo alvo de fortes críticas, quando se trata do termo apropriação cultural e de todas as suas coleções, adereços e acessórios tidos como étnicos ou excêntricos. Antes de entrarmos nos conceitos de exótico e apropriação cultural, precisamos entender um pouco sobre hibridismos, fluxos e intercâmbios culturais, para podermos dar sequência ao debate.

O modo como falamos de cultura, hoje, é sem dúvida diferente, em certos pontos, da antropologia de dez anos atrás; hoje falamos de culturas em fluxos, de encontros e misturas culturais, de trânsitos, de formas híbridas e de fronteiras que não servem apenas de separação, mas como linhas pontilhadas, como veremos mais adiante.

Cada cultura é única, possui suas singularidades, expressadas através da língua, das crenças, dos costumes, da arte, da maneira de vestir, da gastronomia, e não apenas isso. Segundo Boaz, este “espírito” próprio de cada cultura influi sobre o comportamento do indivíduo, e que cabia ao etnólogo elucidar o vínculo que liga o indivíduo à sua cultura.

Aqui lidamos com conceitos de trânsitos, regiões e fronteiras, conforme cita Burke, as fronteiras podem ser espaços de troca, cruzamento, encontro, interação, conflito, distinção, sobreposição, interseção, mistura – em suma, palco de encontros culturais. Dessa maneira, notamos a região descartando as características físicas ou geográficas, enfatizando elementos de natureza humana, resultantes da ação temporal sobre o espaço, como ressalta Arendt (2012).

Quando o fluxo cultural estaciona de algum modo num lugar, onde existe descontinuidade de significados, ou formas significativas, identificamos um limite cultural. Defende assim Hannerz (1997): “às vezes, o limite é visível, outras vezes não. É melhor entendê-lo como um ziguezague ou uma linha pontilhada”.

Falar de trânsitos, trocas, limites, fluxos e regiões é sugerir que possamos ter hibridismos de formas, transmutações de identidades, sincretismos, miscigenações,

transculturalismos, termos que frequentemente se referem a domínios de materiais culturais bastante tangíveis, tais como: linguagem, música, arte, ritual, culinária ou moda. (HANNERZ, 1997).

De acordo com Bhabha, o trabalho fronteiriço de cultura acaba exigindo um encontro com “o novo”, cria uma ideia de novo como ato de tradução cultural. Retomando o passado como causa social ou estética, renovando-o, e refigurando-o como um “não lugar”, que inova e interrompe a atuação do presente, tornando-os necessidade e não nostalgia de viver. Assim, cria-se a sensação de dualidade falada na citação anterior, mas uma dualidade de estar que pode ser benéfica na troca e no fluxo de culturas, valorizando as histórias envolvidas e criando novas versões de histórias passadas, com respeito e valor.

As fronteiras são pontes que se movimentam e estão presentes como movimento. Conforme Bhabha:, “Sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar as margens. A ponte reúne enquanto passagem que atravessa”.

Palavras-chave: Moda. Trânsitos. Hibridismo.

Referências

ARENDT, João Claudio. Do outro lado do muro: regionalidades e regiões culturais. **RUA** [online], n. 18, v. 2, 2012.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT. **Teorias da etnicidade**, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. São Paulo: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança do mundo atual. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

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

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

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

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2003.

CANEVACCI, Maximo. Online, entrevistas (2013).

- DORFLES, Gillo. **Modas & Modos**. Trad. de Antônio J. Pinto Ribeiro. Lisboa: edição 70, 1979.
- HALL, Stuart. **Que “negro” é esse na cultura negra? Da Diáspora: identidades e mediações culturais..** Org. Liv Sovik UFMG/Unesco, 2003.
- HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 7-39, 1997.
- HOMI K. Bhabha. **O local da cultura**. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.
- LIPOVETSKY, Gilles. A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. In: _____. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. São Paulo: Manole, 2009.
- LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. Trad. de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- PANOFF, M.; PERRIN, M. **Dicionário de etnologia**. Lisboa: Edições 70, 1973.
- POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.
- RISSO, Carla de Araujo. Gosto é discutível: uma reflexão sobre o acúmulo de bens simbólicos. **MATRIZES**, v. 2, n. 1, 2010.
- SANTOS, Rafael J. O étnico e o exótico: notas sobre a representação ocidental da alteridade. **ROSA DOS VENTOS-Turismo e Hospitalidade**, Caxias do Sul, v. 5, n. 4, 2013.
- STUART, Hall. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- TODOROV, Tzvetan. **Nous et les autres**. 1989.
- WEBER, M. **Economia e sociedade**. Brasília: Ed. UnB, 1991. v. 1.

ANÁLIA VIEIRA DO NASCIMENTO: POETISA PORTO-ALEGRENDE NO ALMANAQUE DE LEMBRANÇAS LUSO-BRASILEIRO

Elisa Capelari Pedrozo*
Cecil Jeanine Albert Zinani**

Ao propor o trabalho intitulado “Anália Vieira do Nascimento: poetisa porto-alegrense no *Almanaque de lembranças luso-brasileiro*”, busca-se evidenciar o percurso seguido por uma mulher que a historiografia literária brasileira silenciou, bem como sua atividade enquanto escritora, especialmente de poemas. Isso se deve ao silêncio em que foram renegadas as escritoras do Rio Grande, sintomático da posição da mulher num estado cuja cultura é construída sob o signo da masculinidade.

A metodologia envolve pesquisa em fontes primárias, considerando os pormenores que esse tipo de abordagem apresenta. Como existem alguns estudiosos que abordaram produções de Anália do Nascimento, torna-se imperioso separar os escritos da autora das interpretações realizadas. Assim, também voltar-se-á o olhar para o periodismo, uma vez que grande parte de sua produção foi publicada em jornais e revistas. A leitura sobre Anália Vieira do Nascimento decorre de sua presença no *Almanaque de lembranças luso-brasileiro*, publicado em Portugal, entre os anos 1851 e 1932.

Esse almanaque não se diferenciou de outras produções semelhantes à época. No entanto, ao longo de oitenta anos de circulação, o que vale considerar, aqui, é o registro da produção de Nascimento juntamente com mais dez escritoras gaúchas, que estão sendo investigadas pelo projeto intitulado **Retratos de camafeu: biografias de escritoras sul-rio-grandenses**, que reúne pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade de Caxias do Sul (UCS), cujo objetivo é resgatar um conjunto de escritoras que atuaram como poetisas, jornalistas e editoras, buscando recuperá-las através da escrita de sua biografia, a fim de compor um camafeu com suas histórias de vida.

O camafeu, como se sabe, era um adorno do vestuário feminino, constituindo uma peça singular que comporta-retratos ou pequenas relíquias. Geralmente, as mulheres mais antigas traziam ao pescoço um camafeu, onde guardavam fotos – de pais, esposos,

* Graduanda em Letras, bolsista do projeto de pesquisa intitulado “Leitura sob o signo do gênero: recepção do texto literário e regionalidade”, na Universidade de Caxias do Sul

** Professora doutora em Letras (UFRGS) com estágio de Pós-Doutoramento (PUCRS) em História e memória, coordenadora do projeto de pesquisa intitulado “Leitura sob o signo do gênero: recepção do texto literário e regionalidade”, Universidade de Caxias do Sul,

filhos – numa espécie de genealogia familiar. Também, podia ter duas faces, numa das quais aparece uma figura em alto relevo. O camafeu reveste-se de um sentido especial para quem o porta, deixando escondidas as figuras retratadas, mas sempre aberto à possibilidade de revelação.

Essas escritoras retratam o que mais tarde será reconhecido como os primeiros traços dos processos literários sulinos. A apropriação desse espaço cultural destacou a preferência pela composição de poemas e logogrifos, a exemplo de Anália. Suas criações alcançaram tal dimensão devido à familiaridade com os movimentos estéticos, influenciada fortemente pelo irmão, também escritor, e à forte relação estabelecida com intelectuais portugueses, que, do outro lado do oceano, eram responsáveis pela edição do *Almanaque*. Conforme estudos de Maria Eunice Moreira (2014, p. 33), em 1875, por exemplo, a jovem dedicou um poema “aos ilustrados cavalheiros de que trata o Almanaque de 1875”, estando incluídos nessa relação Antônio Machado, Júlio Caldeira, Luís Carlos de Araújo Palmeira Palma”.

A produção de Nascimento foi registrada pela primeira vez em 1873, de acordo com os registros encontrados no dicionário biobibliográfico assinado por Sacramento Blake (2015). Aproximadamente, somou cerca de vinte e um escritos, com intervalos até 1893. É importante assinalar algumas características ímpares da Província de São Pedro no período, que justificam a pequena proporção de textos de autoria feminina encontrados. Entre elas, destaca-se a quantidade de guerras que açoiaram o povo gaúcho, sobretudo as lutas com os povos vizinhos, uruguaios e argentinos.

O Rio Grande passou mais de meio século preocupado com questões políticas e esqueceu de fomentar a cultura local, também, porque o ambiente guerreiro não favorecia a escrita e o pensamento crítico, pois, em meio a flagelos, era quase impossível a reflexão intelectual. Outro ponto de evidência é a vertente temática predominante nos versos de Anália, a saber, um conteúdo próprio do período literário romântico, de modo que se ilustra a saudade, o infortúnio amoroso, a desventura e a morte.

Indica-se, a partir do título de um de seus poemas, “*De votre nom jèmbellirais mes vers*”¹ o eu-lírico apaixonado e, no decorrer, a voz masculina, “linda donzela de um olhar tão puro, é teu futuro de esplendores cheio; o teu semblante jovial não mente, passa contente, és feliz: eu creio; olha o presente – que viçosas flores!” (MOREIRA, 2014, p.

¹ Seu nome embelezaria meus versos.

XX). Esse poema sob a mesma forma era um logogrifo, e, em nota no *Almanaque*, constava o nome do primeiro cavalheiro a desvendá-lo, Évariste Désiré de Forges.

Anália Vieira do Nascimento chegou a Portugal provavelmente em virtude de suas relações pessoais com homens e mulheres de letras; era irmã de João Damasceno Vieira Fernandes e tia de Arnaldo Damasceno Vieira, escritores reconhecidos no Brasil. Seu texto é inovador, porque transgrede o ato de criar e escrever, antes prerrogativa masculina. Nesse sentido, adentra-se, por meio da crítica feminista, a discussão de gênero; determinante para delinear a forma como a mulher vivia no país.

De acordo com Maria Lúcia Rocha-Coutinho (1994), os estudos de gênero questionam a visão convencional dos atributos masculinos e femininos, levantando a divisão social do trabalho. Situava o homem no espaço público e confinava a mulher ao espaço privado do lar, resultado de um complexo de fenômenos culturais e historicamente desenvolvidos. Por séculos, o sujeito feminino foi excluído das posições de poder, legitimado pelo comportamento da população.

Embora tenha sido negado às mulheres o acesso legítimo a muitas atividades, como o direito ao Ensino Superior, ao trabalho remunerado e ao voto, a condição social e intelectual de algumas auxiliava para que rompessem o paradigma imposto pelo patriarcado. Conforme coloca Blake (2015), Anália Vieira do Nascimento nasceu em Porto Alegre, capital da então província de São Pedro, em 2 de fevereiro de 1855. Era filha de José Vieira Fernandes e Belmira Vieira do Nascimento. A jovem cultivava a poesia desde cedo, e o historiador se mostrou um grande admirador do seu trabalho, ao ressaltar que a moça tinha “escripto muitas e mimosas composições poeticas, de que tem publicado [...] em diversas revistas”. (BLAKE, 2015).

Blake (2015) afirma que na época foi difícil encontrar notícias dos escritos de Nascimento, e menciona os mais conhecidos, que são: “No mar”, poema publicado no *Almanaque*, para o ano de 1875, e “Carta a Victor Hugo”, prosa impressa também no periódico, em 1882, páginas 153 e 154. O último “põe dona Annalia em relevo as impressões que em seu espirito ficaram gravadas com a leitura do livro *Os trabalhadores do mar*, do laureado poeta francez” (BLAKE, 2015) comprovando a posição social que ocupava com a leitura de literatura europeia.

A surpresa está quando se lembra do quadro genérico da pouca expressão feminina no Rio Grande do Sul; segundo Selene S. C. Herculano dos Santos (1982), às mulheres de famílias menos favorecidas o trabalho significava a diferença entre a sua subsistência e a total privação, elas não foram trabalhar em virtude de uma concessão masculina, mas porque precisavam compor a renda familiar. Já a realidade das mulheres de famílias com maior poder aquisitivo era diferente, ingressavam na escola. Rocha-

Coutinho (1994, p. 81) discorre sobre a educação oferecida, afirmando que “as meninas ricas não só aprendiam a fazer bolos e doces e a costurar e bordar, mas também podiam estudar francês e piano, canto e dança de modo a proporcionar companhia mais agradável”.

Assim, pode-se resumir as principais características da mulher segundo o modelo do período: beleza, elegância, adaptabilidade às circunstâncias, submissão, resignação e uma gama de dotes culinários. Nascimento era culta, estudada e, provavelmente abastada, conseguiu chegar ao outro lado do oceano e à esfera pública. Enfim, Anália foi merecedora de estar no *Almanaque de lembranças luso-brasileiro*, pela qualidade de sua produção literária.

Palavras-chave: Anália Vieira do Nascimento. Poetisa porto-alegrense. Almanaque.

Referências

BLAKE, Sacramento. **Dicionário Bibliográfico Brasileiro:**D. Annália Vieira do Nascimento. 2015. Disponível em: <https://pt.wikisource.org/wiki/Diccionario_Bibliographico_Brazileiro/D._Annalia_Vieira_do_Nascimento>. Acesso em: 28 jun. 2017.

MOREIRA, Maria Eunice. As senhoras gaúchas no Almanaque de lembranças luso-brasileiro. **Convergência Lusíada**, Lisboa, v. 32, n. 2, p. 29-39, ago. 2014.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. **Tecendo por trás dos panos:** a mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SANTOS, Selene S. C. Herculano dos. A mulher de formação universitária em algumas empresas estatais. In: BRUSCHINI, Maria Cristina A.; ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Trabalhadoras do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 9-22.

O PROFESSOR MEDIADOR: INTERAÇÃO ALUNO, PROFESSOR E TECNOLOGIAS

Fernanda Rambo*

A temática escolhida para este colóquio é sobre manejo que os profissionais da educação têm dos recursos tecnológicos na escola, mais especificamente nos processos de aprendizagem da História. A sociedade contemporânea exige que os sujeitos sejam capazes de viver em uma coletividade informatizada e de rápidas mudanças. Os recursos tecnológicos fazem parte da nossa vida de forma irreversível e precisam ser inseridos na escola, para que possam contribuir para a melhoria do processo educacional.

Procuramos responder às grandes questões: “Como os profissionais que atuam no Ensino Fundamental utilizam as tecnologias no contexto da História do Rio Grande do Sul, diante dos aplicativos disponíveis para essa temática? Qual a formação desses profissionais? Existe uma formação continuada para acompanhar as mudanças da sociedade em rede?”

Diante disso, temos como objetivo central identificar a utilização das tecnologias da informação e comunicação, nas aulas de História, como meio para introduzir a cultura digital no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Flores da Cunha, a fim de promover o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

As novas tecnologias alteram o comportamento social na forma de atuar, relacionar, estudar, aprender, produzir e pensar. O conhecimento se torna global, integrando novos saberes e flexibilidade, para atingir os grandes resultados nesta nova era do conhecimento. (CASTELLS, 2003, p. 21).

Assim, o papel do professor reconfigura-se e passa a ser o de provocar interações e o uso das ferramentas de (re)construção do conhecimento, o de propor desafios e aprender em conjunto com os alunos. Essa postura torna mais complexa a ação docente, possibilitando o questionamento crítico, o debate, o incentivo à pesquisa e à aprendizagem colaborativa e contínua.

Diante de tanta tecnologia, cabe ao professor inserir-se a está realidade na educação, devendo ampliar o espaço da sala de aula de formas variadas, gerenciando aulas a distância, orientando projetos e pesquisas com os alunos, usando as ferramentas disponíveis, de modo a orientar o aluno quanto à utilização das tecnologias de maneira contextualizada e colaborativa.

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História na Universidade de Caxias do Sul.

Esse novo desafio implica ampliar a capacidade de propor novas atividades de aprendizagem, utilizando-se das modernas tecnologias, de forma a propor aos alunos novos desafios, de reconstrução de conhecimentos já existentes e incentivo para a construção de novos.

Diante de uma sociedade globalizada e tecnológica, em que a aprendizagem é facilitada pelos diversos meios de comunicação, a escola formal ainda está na contramão desse processo. Nesse contexto, temos como finalidade analisar as estratégias de incorporação, na escola pública, dos aplicativos para o ensino de História do Rio Grande do Sul, pelos profissionais da educação. As modificações tecnológicas deram origem a uma sociedade da informação; sendo assim, diante de todo este contexto, é necessário um estudo a respeito da formação dos professores, como meio para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Quando na interação com professores de diversas áreas, que atuam diariamente na escola, questiona-se sobre os aplicativos existentes para trabalhar os conteúdos da História do Rio Grande do Sul. A grande maioria relata que não existe ou que não conhecem nenhum, apenas alguns sobre o contexto da Revolução Farroupilha.

Através de entrevistas com sete professores da rede municipal de Flores da Cunha, podemos analisar que, em algumas escolas, as aulas nas turmas de quinto ano do Ensino Fundamental são ministradas por um professor titular (geralmente graduado em Pedagogia), que trabalha com as áreas das linguagens, da matemática, geografia, história e ciências. Já em outras, que em sua maioria são escolas do interior e que o número de alunos é reduzido, quem trabalha com essas turmas são os professores da área, da mesma forma como se constitui nas séries finais do Ensino Fundamental. Neste último caso, quem atende a disciplina de História são profissionais formados na área.

Dessa forma, verificamos que, dos professores que haviam respondido o questionário, quatro são graduados em História, dois em Pedagogia e um em outra área do conhecimento. Destes, três haviam terminado a sua licenciatura entre um e cinco anos atrás, um entre seis e dez anos, dois entre onze e quinze anos e um, há mais de quinze anos. Entretanto, o tempo de atuação como educador é maior em consideração ao tempo de conclusão da graduação, sendo que dois atuam de quatro a dez anos e os demais, há mais de dez anos.

De modo geral, todos acreditam que as tecnologias na escola facilitam o processo de ensino e aprendizagem e utilizam de forma mais significativa o celular e o *notebook* para fazer pesquisas de materiais pedagógicos. Nas escolas da rede municipal de Flores

da Cunha, o laboratório de informática possui um professor específico para esta função e, no que se refere às séries iniciais do Ensino Fundamental, é este professor que acompanha e permanece com a turma um período por semana, enquanto o professor-referência está em planejamento das aulas. Essa relação entre professor do laboratório e o titular da turma, no que se refere ao planejamento do que será desenvolvido com os alunos, é intermediado pela coordenação pedagógica da escola, que define em conjunto as habilidades a serem trabalhadas, que de forma geral são na área das linguagens. Nas séries finais do Ensino Fundamental, o laboratório de informática é utilizado para pesquisas, e o professor desta sala acompanha e auxilia na parte técnica, enquanto o professor da disciplina fica encarregado da parte teórico-pedagógica. Assim sendo, nas escolas em que o 5º ano é dividido por professores especialistas, cada um trabalha na sua área de atuação.

Quando questionados se utilizam recursos digitais para trabalhar, sobre a História do Rio Grande do Sul, num contexto de aulas mais interativas/colaborativas, utilizam alguma ou pouca coisa e encontram poucos aplicativos para ensinar essa temática. No entanto, estão abertos a novas aprendizagens e conhecimentos, pois todos foram unânimes em relatar que gostariam de participar, caso sejam oferecidas oficinas para o uso de objetos de aprendizagens para o ensino de História sobre nosso estado.

Lévy (2011b) contribui com esse relato considerando que todo profissional precisa de formação continuada, isto é, que as competências desenvolvidas no início de sua carreira precisam ser renovadas a todo instante.

Foi em busca dessa renovação da prática pedagógica, da busca constante em desenvolver aulas mais dinâmicas e, conseqüentemente, para que a escola cumpra seu papel social, na formação de cidadãos, que estamos sempre em constante renovação de conhecimentos.

Entendemos que o professor é o mediador e facilitador do processo de interação de conceitos, habilidades e usos da tecnologia educativa. Porém, esses profissionais da educação nem sempre estão preparados, suficientemente, para as rápidas mudanças que acontecem no cotidiano da era digital. Neste sentido, acreditamos ser necessária uma formação continuada, que aperfeiçoe seus conhecimentos para o manejo dessas tecnologias e, conseqüentemente, o seu uso em sala de aula, neste caso na disciplina de História das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, cabe ao professor ser um orientador dos estudantes para o seu desenvolvimento cognitivo. “O professor, em um mundo em rede, é um incansável

pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais”. (KENSKI, 2012b, p. 93).

Palavras-chave: Interatividade. Professor. Aprendizagem.

Referências

CASTELLS, Manuel. 1942. **A sociedade em rede**. Trad. de Roneide Venancio Majer. Atual. para a 6. ed. de Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012a.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012b.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011a.

_____. **Cibercultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011b.

A PROPAGAÇÃO DE MEMES E A CIBERCULTURA: O CASO DA PERSONAGEM CUCA, DE MONTEIRO LOBATO

Lucas Soboleswki Flores*

O termo *meme* foi criado pelo biólogo evolucionista e americano Richard Dawkins, em seu livro *O gene egoísta*, publicado pela primeira vez em 1976. Para esse autor, um *meme* significa “[...] um novo replicador, um substantivo que transmita a idéia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de *imitação*”. (DAWKINS, 1979, p. 214).

Na contemporaneidade, quando grande parte das trocas pessoais e culturais ocorre na internet, os *memes* passaram a ser representados por frases, brincadeiras e, principalmente, montagens de imagens com personagens de filmes, séries e novelas. Exemplo disso é a difusão internacional da personagem Cuca, que faz parte do folclore brasileiro, e é representada, na literatura, na obra *O Saci*, de Monteiro Lobato, como uma bruxa em forma de jacaré, e a “Rainha das Coisas Feias”. (LOBATO, 1994, p. 36).

No Brasil, a personagem Cuca ficou conhecida não apenas como uma figura folclórica, mas também como uma personagem importante, a maldosa vilã “jacaroa” de *Sítio do pica-pau amarelo*, série televisiva produzida pela rede Globo em duas oportunidades, entre 1977 e 1986 e entre 2001 e 2007, e que adaptava para a televisão as obras literárias de Monteiro Lobato.

Fato surpreendente é que, 10 anos após o término da exibição da segunda versão do *Sítio do pica-pau amarelo* para a televisão, a personagem Cuca começou a ser utilizada por alguém como forma de manifestar expressões na internet. Muitos *memes* foram criados com a imagem de Cuca, a partir de *frames* da série televisiva exibida na década passada. Por ser muito expressiva, a bruxa em forma de jacaré virou conteúdo de *posts* em mídias sociais como o *Twitter* e o *Facebook*, para representar situações de alegria, tristeza, bravura, entre outras.

Bernoff e Schadler (2010) classificam os usuários da internet em seis diferentes categorias: *creator*, *critic*, *collector*, *joiner*, *spectator*, *consumer* e *brand engager*. Na visão desses autores, os usuários do tipo *creator* são aqueles que desenvolvem os conteúdos publicados na internet; os *critics* são os que expõem a sua opinião nas redes; os *joiners* são os que participam de ações em mídias sociais; os *spectators* são os observadores daquilo que acontece na internet, sem ter uma postura ativa; os *consumers* são os

* Mestrando no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras e Cultura, na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

internautas que buscam um determinado tipo de conteúdo e os *brand engager* são os fãs de marcas que utilizam as mídias sociais para demonstrar a sua paixão para outras pessoas.

Seguindo esse conceito, podemos entender que usuários do tipo *creator* são os criadores de *memes* na internet. Utilizar a personagem Cuca como forma de representar expressões e sentimentos, certamente partiu de algum internauta, de forma despreziosa, porém tomou uma proporção que certamente foi além do imaginado pelo criador do *meme*.

De acordo com uma matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, a personagem Cuca, após a replicação de seus *memes* na internet, passou a repercutir na mídia internacional. Diversos usuários americanos do *Twitter* se manifestaram sobre a estranha figura da mulher em forma de jacaré, que, nas imagens divulgadas na internet, aparece lançando feitiços ou mexendo num caldeirão. “Who is this queen? Is she a alligator or a crocodile? The girlies wanna know”, disse uma internauta americana; “I’ve spent my night making news gifs of Cuca and her friends from Sítio do Pica-Pau Amarelo. They are iconic”, comentou outro usuário americano do *Twitter*.

O exemplo da viralização do *meme* da personagem Cuca nos faz pensar sobre o papel da internet para a disseminação de crenças e valores culturais de uma determinada localidade. Afinal, dificilmente um cidadão americano comum teria acesso à obra de Monteiro de Lobato ou conhecimentos sobre ela, se não tivesse tido acesso aos *memes* da Cuca, desenvolvidos de forma espontânea por internautas brasileiros.

Lévy (2000) define a cibercultura como um conjunto de valores, práticas, pensamentos ou atitudes que se desenvolvem no chamado ciberespaço. Apesar disso, grande parte das pessoas, nos dias atuais, tem a internet já como uma ferramenta de uso cotidiano, seja para trocas pessoais, um meio de entretenimento ou um facilitador para a realização de seu trabalho. Dentro desse contexto, Britto acredita que a definição de cibercultura “[...] não seria somente de uma cultura especificadamente produzida em termos do ciberespaço, mas de uma dimensão da cultura contemporânea, que encontra no ciberespaço o seu lugar de manifestação”. (BRITTO, 2009, p. 172).

Muitas pessoas já tomaram como hábito divulgar, em suas páginas nas mídias sociais, situações cotidianas como a participação em shows e apresentações culturais. E esse ato pode fazer com que pessoas de outros pontos do globo tenham acesso àquilo que está sendo divulgado e, assim, conheçam novas culturas.

A esse fenômeno dá-se o nome de engajamento de propagação. Porto (2014, p. 92), ao explicar o funcionamento do engajamento de propagação na mídia social *Facebook*, salienta que essa prática “[...] diz respeito a ações que geram a replicação das mensagens postadas por uma página, ou seja, quando um fã curte, comenta ou compartilha, promove a propagação da mensagem aos seus contatos.” Ainda no dizer da autora, “Ao receber o conteúdo vindo de amigos, outros usuários podem compartilhá-lo, mesmo não sendo fãs da página. Dessa maneira temos um exemplo de viralização [...]” (p. 92).

Ao desenvolver o termo *meme*, Dawkins parte de um pressuposto evolucionista. Na visão desse estudioso visionário, em uma época em que sequer alguém imaginaria as proporções que a internet tomaria em nosso cotidiano, o teórico classificava o *meme* como o “gene” da cultura.

O autor ainda comenta sobre a duração dos *memes*. Em sua visão, “alguns *memes*, como alguns genes, conseguem um sucesso brilhante a curto prazo ao espalharem-se rapidamente, mas não permanecem muito tempo no ‘fundo’”. (DAWKINS, 1979, p. 216). Esse ponto de vista condiz com as manifestações culturais na internet.

A viralização de um meme, a partir de um fragmento do filme *A fantástica fábrica de chocolate*, de 1971, iniciou nos Estados Unidos e até hoje a cena é replicada na internet em diversos contextos. O Brasil, além da Cuca, já tornou internacional, por meio de *memes*, a cantora Gretchen, que, em entrevista ao portal *Uol*, disse ser considerada pelos internautas “a rainha dos *memes*”.

De maneira geral, podemos dizer que a criação e propagação de *memes* têm contribuído para a disseminação de diferentes culturas, em variadas partes do mundo, ultrapassando as fronteiras físicas e não se restringindo a espaços geográficos.

Palavras-chave: Memes. Cibercultura. Cuca.

Referências

ABÍLIO, Felipe. Rainha dos memes: Gretchen narra gifs e comemora a popularidade na internet. *Uol*, São Paulo, 4 ago. 2016. Disponível em: <<https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2016/08/04/rainha-dos-memes-gretchen-narra-gifs-e-comemora-a-popularidade-na-internet.htm>> Acesso em: 20 jun. 2017.

BERNOFF, Josh; SCHADLER, Ted. **Empowered**: unleash your employees, energize your customers, and transform your business. USA: Harvard Business Review Press, 2010.

BRITTO, Rovilson Robbi. **Cibercultura**: sob o olhar dos estudos culturais. São Paulo: Paulinas, 2009.

CALVIN. **I've spent my night making news gifs of Cuca and her friends from Sítio do Pica-Pau Amarelo**. They are iconic. Disponível em: <https://twitter.com/calvinstowell/status/875572066505809921?ref_src=twsrc%5Etfw&ref_url=http%3A%2F%2Ff5.folha.uol.com.br%2Fvoceviu%2F2017%2F06%2Fnova-rainha-dos-memes-cuca-a-vila-do-sitio-repercutiu-na-midia-internacional-e-virou-alvo-de-problematizacao.shtml>. Acesso em: 20 jun. 2017.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1979.

KAY. **Who is this queen? Is she a alligator or a crocodile? The girlies wanna know**. Disponível em <<https://twitter.com/beyoncehatesme/status/875498759635050498>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LOBATO, Monteiro. **O saci**. 56. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NOVA 'RAINHA' DOS MEMES, CUCA, A VILÃ DO 'SÍTIO' REPERCUTE NA MÍDIA INTERNACIONAL E VIRA ALVO DE PROBLEMATIZAÇÃO. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 18 jun. 2017. Disponível em: <<http://f5.folha.uol.com.br/voceviu/2017/06/nova-rainha-dos-memes-cuca-a-vila-do-sitio-repercutiu-na-midia-internacional-e-virou-alvo-de-problematizacao.shtml>>. Acesso: em 20 jun. 2017.

PORTO, Camila. **Facebook marketing**: tudo o que você precisa saber para gerar negócios na maior rede social do mundo. São Paulo: Novatec, 2014.

O DUPLO EM “INIMIGOS”, DE ALCIDES CASTILHO MAYA

Rebecca Demicheli Sampaio*

Cecil Jeanine Albert Zinani**

Alcides Castilho Maya nasceu em 15 de setembro de 1878, em São Gabriel, no Rio Grande do Sul. Durante a vida, dedicou-se à política, ao jornalismo e à literatura, âmbito no qual se distinguiu. Desenvolveu atividades políticas e militantes no Rio de Janeiro (RJ), local onde faleceu em 1944, aos 66 anos de idade. (MARTINS, 1981).

O autor, interessado nos problemas de seu tempo, deu destaque, em sua produção, às batalhas políticas ocorridas em sua terra, como ocorre no conto “Inimigos”, publicado, originalmente, em 1911, na obra *Tapera*. A narrativa é ambientada no Rio Grande do Sul do fim do século XIX, época da Revolução Federalista (1893-1895), e apresenta a história de João Carlos e Andrezito, filhos do estancieiro Inácio Pereira. De educação e de ideais incompatíveis, os irmãos nutrem, desde muito tempo, o sentimento de rivalidade, que culmina numa tragédia dentro do campo de batalha de uma das maiores guerras civis que o estado gaúcho já vivenciou.

O presente trabalho objetiva investigar, por meio de aporte teórico sobre o duplo constituído por Carraté (1994), Mello (2000), Rank (2013) e Rosset (1998), de que maneira ocorre a estruturação do duplo na narrativa, na medida em que se verifica o desenvolvimento de uma inimizade íntima entre os irmãos, que os opõe um ao outro, atingindo seu ápice no momento em que ocorre o fratricídio.

Doppelgänger, termo alemão cunhado em 1796 por Jean-Paul Richter, que o definiu como “pessoas que veem a si mesmas” (BRAVO, 1998, p. 261), consagrou-se durante o romantismo, para designar o fenômeno do duplo existente na literatura. Esse tema, entretanto, é muito mais antigo, percorrendo o imaginário humano, nas diversas civilizações, desde as épocas mais remotas, estando presente na consciência coletiva ao longo da História da humanidade. O mito da caverna, de Platão (428-7 – 348-7 a.C.), por exemplo, apresenta uma concepção de mundo em que todas as coisas existentes são simples duplicações de uma outra realidade, ideal e inacessível. (PLATÃO, 2006).

* Acadêmica do curso de Letras na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista de iniciação científica PROBIC-FAPERGS no projeto de pesquisa “Leitura sob o signo do gênero: recepção do texto literário e regionalidade” (LEITORA1), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Cecil Jeanine Albert Zinani.

** Doutora em Letras – Literatura Comparada (UFRGS) com estágio pós-doutoral em História da Literatura – Memória e História (PUCRS); professora e pesquisadora no curso de Letra e nos Programas de Pós-Graduação PPGLET e PDLET da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

É difícil estabelecer, com exatidão, uma origem exata para as manifestações do duplo. Rosset (1988, p. 11) supõe que um dos principais motivos para seu surgimento consiste na recusa do real, uma das principais características humanas: “Nada mais frágil do que a faculdade humana de admitir a realidade, de aceitar sem reservas a imperiosa prerrogativa do real”. A verdade, desagradável, não corresponderia, então, à fantasia do indivíduo, e por isso sua existência deve ser tolerada.

Dessa forma, emerge uma grande variedade de formas que a realidade recusada pode assumir. A morte, neste caso, é elemento motivador para a crença na existência da alma – uma solução para o acontecimento nefasto –, representada, segundo Rank (2013, p. 100), pela sombra.

A partir dessa suposta origem, que nada mais é do que uma manifestação da recusa da morte e da ânsia pela sobrevivência e acompanha o ser humano em todos os tempos, o duplo permeia múltiplos âmbitos da vida e da sociedade. No campo da literatura, esse tema é abordado principalmente sob a perspectiva psicológica, em que a personalidade – ou o Eu – se vê dividida em duas, devido a conflitos internos. Segundo Mello (2000, p. 111), o tema do duplo na literatura “[...] diz respeito a questões muito inquietantes para o ser humano. ‘Quem sou eu?’ E ‘o que serei depois da morte?’ São indagações perenes que se projetam na criação artística de todos os tempos e sugerem representações do desdobramento do Eu”.

Carraté (1994, p. 12) sugere que “el Doble existe desde el momento en que existe la conciencia del Yo, del cual el Otro no es más que una alternativa”, evidenciando a questão de uma subjetividade multifacetada. Por isso, o desenvolvimento dessa temática no âmbito literário vai atingir seu ápice na esteira do movimento romântico alemão, momento em que a estabilidade das personagens e o maniqueísmo vão ceder espaço para um sujeito diretamente afetado por sentimentos e pensamentos controversos.

O terreno do duplo, assim, passou a ser abundantemente explorado por autores consagrados, num processo de conversão em acontecimento artístico de um fenômeno que tanto ocupa o imaginário coletivo desde os primórdios da humanidade.

Narrado em terceira pessoa, por meio de uma linguagem gauchesca tipicamente regional, “Inimigos” aborda a temática do antagonismo entre os irmãos João Carlos e Andrezito, que é perceptível quando observamos suas divergências, no que diz respeito ao trato da fazenda em que vivem. O primogênito, João Carlos, é um rapaz viajado e erudito, que mantém contato com pessoas influentes e deseja modernizar a estância, arriscando tentativas sem êxito. Seu irmão, de maneira oposta, caracteriza-se pela

simplicidade nos gestos e no falar, apegado à tradição tanto no modo de levar a vida quanto no cuidado com a terra e os animais: “[...] competidores em virtudes másculas, êmulos no gauchar, antagonistas em política, os dois filhos do estancieiro repeliam-se cotidianamente no trato dos homens e da fazenda”. (MAYA, 1998, p. 21). Esses desacordos os condicionam a viver sob uma atmosfera de competitividade constante, desgastando, pouco a pouco, sua relação.

O enredo se desenvolve sobre o plano de fundo da Revolução Federalista, ocorrida entre 1893 e 1895, no estado gaúcho, durante o processo de implantação do regime republicano no Brasil. Os chamados *federalistas* ou *maragatos*, de tendência separatista, inspirados pela figura do líder Gaspar Silveira Martins, e os *chimangos*, que possuíam ideais republicanos e de unificação, seguidores de Júlio de Castilhos, se enfrentaram de forma sangrenta, como indica Pesavento (1994, p. 79): “A revolta federalista notabilizou-se pelos atos de violência, sendo a degola a forma preferida de execução. A cada ato de barbarismo cometido contra um dos grupos rivais, o opositor respondia com novas atrocidades”. A população do estado, de fato, se viu dividida em duas posições políticas opostas e rivais entre si, despertando inimizades extremamente graves.

O palco da hostilidade fraterna, então, transpõe-se da fazenda para a guerra. Seus ideais eram contrários e, devido à necessidade de recrutamento de homens campeiros para o conflito, os irmãos deixam a estância de Inácio Pereira para se enfrentarem no campo de batalha, local onde a inimizade atinge seu ápice: “A sua rivalidade com Andrezito, agora conscientemente cultivada por ambos, explodira mais violenta em matéria de princípios”. (MAYA, 1998, p. 22). Ali, finalmente, ocorre o fratricídio: aniquilam-se, um com golpe de espada, outro com arma de fogo.

Ao tombarem mortos no chão, “quase ao mesmo tempo”, os dois irmãos dão fim ao conflito político que se instaurara entre eles recentemente, mas, sobretudo, encerram a guerra íntima, esta muito maior, que os acometia há tanto tempo.

É possível afirmar que a história de José Carlos e Andrezito se aproxima da temática do duplo, tão comum na literatura desde as mais antigas sociedades. O duplo, segundo Rank (2013, p. 143), “[...] simboliza um sujeito que se vê dividido em dois, movido por forças antagônicas que lutam internamente e podem levá-lo à autodestruição”. Os casos de duplo apresentam, em sua maioria, a cisão da identidade do sujeito que, intimamente ligado à sua segunda personalidade, também a rejeita, e, na maioria das vezes, deseja sua aniquilação. A descrição das personagens masculinas possibilita sugerirmos esse tipo de análise: “Parecidos de físico, ambos claros e ruivos, ambos fortes

e altivos, mas adversos de alma”. (MAYA, 1998, p. 19). Além disso, sob a perspectiva do duplo, podemos afirmar que a morte de um dos irmãos acarreta, necessariamente, a morte de ambos. Dolezel (*apud* CARRATÉ, 1994, p. 16) aponta, sobre esse aspecto, que “[...] as histórias de duplos terminam tão amiúde em um homicídio que é, por sua vez, um suicídio”.

Inimigos na convivência, inimigos no combate, os irmãos, figuras que corroboram o ideal de valentia e determinação do homem gaúcho, tão cultivado na literatura, apresentam uma dimensão tomada pela inimizade familiar superior a conflitos bélicos, superando a barreira do regional ao abordar aquilo que é universal.

É possível reconhecer, ainda, por meio da história dos irmãos inimigos, uma referência à situação rio-grandense da época. A narrativa apresenta, de forma sutil e, ao mesmo tempo, veemente, uma crítica ao ódio e às incessantes guerras às quais o estado gaúcho serviu de cenário, e que tiveram, como consequência, “fratricídios” – a morte de milhares de pessoas, dizimadas por seus próprios irmãos conterrâneos.

Considerando os aspectos analisados, conclui-se que o duplo de personalidade, no conto, ocorre na medida em que João Carlos e Andrezito, intimamente ligados, intimamente semelhantes, se repelem profundamente. A inimizade entre os irmãos culmina, então, no momento do homicídio, que é um fratricídio e, ao mesmo tempo, nesta perspectiva, se torna um suicídio, visto que a morte de um significa o desaparecimento do outro. A guerra vivenciada pela dupla protagonista, portanto, pode ser considerada uma disputa pela dominação de um espaço no qual as duas personalidades não podem coexistir.

Palavras-chave: Duplo. Inimigos. Literatura sul-rio-grandense.

Referências

BRAVO, Nicole Fernandez. Duplo. In: BRUNEL, Pierre (Org.). **Dicionário de mitos literários**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1998. p. 261-287.

CARRATÉ, Juan Bargalló. Hacia una tipología del doble: el doble por fusión, por fisión y por metamorfosis. In: BARGALLÓ, Juan (Ed.). **Identidad y alteridad: aproximación al tema del doble**. Sevilla: Alfar, 1994. p. 11-26.

MARTINS, Cyro. **Escritores gaúchos**. Porto Alegre: Movimento, 1981.

MAYA, Alcides. Inimigos. In: TARGA, Luiz Roberto Pecoits (Org.). **Breve inventário de temas do Sul**. Porto Alegre: UFRGS: FEE; Lajeado: Univates, 1998.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. As faces do duplo na literatura. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. do C. (Org.). **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000. p. 111-123.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História do Rio Grande do Sul**. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: M. Claret, 2006.

RANK, Otto. **O duplo**: um estudo psicanalítico. Porto Alegre: Dublinense, 2013.

ROSSET, Clément. **O real e seu duplo**: ensaio sobre a ilusão. Trad. de José Thomaz Brum. São Paulo: L&PM, 1988.

A CRIANÇA E AS FEIRAS DE LIVROS NA SERRA GAÚCHA

Roger Andrei de Castro Vasconcelos*

Este estudo teve por objetivo apresentar estratégias para envolver as crianças com sua programação de três Feiras de Livros realizadas na Serra gaúcha no ano 2016, motivando-as à aquisição de livros. Para uma fundamentação teórica, recorreremos aos registros jornalísticos, folheteria e aos estudos de Ariès (1973) e Vygotsky (2009) – (infância) e Yunes (2012) – (literatura).

Ao pensarmos na criança e que caminhos percorrem as administrações municipais, os livreiros, as comissões organizadoras e os veículos de comunicação, para oferecer cada vez mais possibilidades e elementos visuais e sonoros, nos deparamos com um universo de estratégias para atrair pais e envolver os pequenos. Inicialmente, contextualizamos a criança para em seguida avançarmos ao evento “Feiras de Livros”. A iconografia produzida por Ariès, *História Social da Criança e da Família* (1973), delinea um perfil das características da infância, a partir do século XII; através de seu texto, é possível perceber a fragilidade da criança, bem como seu pouco valor na sociedade, desde a Antiguidade, quando mulheres e crianças eram consideradas seres inferiores, que não mereciam nenhum tipo de tratamento diferenciado, sendo inclusive “reduzida” a duração da fase da infância.

Compreendemos, portanto, que até o século XVII, a ciência ignorava a puerícia. Isto porquê não existia espaço para as crianças naquela sociedade. Foi, então, a partir das ideias de assistência, acolhimento, dependência, que surge a infância. Na atualidade, as gerações vivem fragmentadas, nos seus espaços individuais. Facilmente identificamos separações de idades; a infância consegue destaque pelos espaços ocupados como creches, escolas de educação infantil e locais de lazer. A rotina diária das pessoas as colocam em seus redutos e somente há uma exceção a esta regra quando a família está reunida.

Os pais, na atualidade, estão preocupados em agradar seus filhos com presentes, pensando na sua vida como infante, fase em que não puderam brincar e agora adultos percebem a vida exigindo que a brincadeira seja completamente impedida ou “relegada ao ‘tempo de lazer’”, sendo substituída em todos os outros momentos pela disciplina e pela rotina, enquanto o impulso da cordialidade era seguramente contido pela camisa-de-força

* Mestrando em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

dos direitos e deveres contratuais”. (BAUMAN, 2007, p. 144). O presente e o brinquedo são um paliativo para substituir o tempo e o afeto que não é ofertado para o filho.

A criança é uma teia de informações a serem descobertas, e não se apresentam nos dias atuais respostas suficientes para esta compreensão. Estas relações entre pensamento e linguagem, baseadas na produção científica de Vygostky, são evidenciadas no meio onde os pequenos vivem. Percebemos nas Feiras de Livros um espaço para muitas experiências. Quantos símbolos, imagens, movimentos uma criança pode vivenciar em uma Feira de Livros? Como será para esta criança transitar em espaços criados especialmente para elas? Imaginação e realidade serão caminho para o fabular?

A imaginação e a realidade estão muito próximas do pequeno; “toda obra de imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”. (VYGOTSKY, 2009, p. 20). Cada criança vive uma realidade diferente e assim se constitui como ser, diferente de todos os outros. O aguçar na criança para estimular a sua imaginação torna-se realidade por meio do livro, mesmo que baseado em elementos da realidade que, dissociados e associados novamente, criaram um novo elemento visualizado na realidade.

Pensando nesta criança, com poder infinito de criação, de múltiplas linguagens e também na sua capacidade de argumentação e influência na família, organizadores de Feiras de Livros focam ações para atrair esta importante parcela familiar para os seus espaços. O papel da criança na família ocupa um lugar inverso ao apresentado por Ariès na Idade Média, quase tudo dentro de casa tem por trás o palpite de uma criança. Sabendo desta atuação, organizadores de eventos literários buscam cada vez mais atrair crianças e adolescentes com ações criativas e inovadoras. Cabe perguntarmo-nos se estas ações estão formando leitores ou vendendo livros, bem como, brinquedos e uma série de produtos disfarçados de *boa literatura*.

A Serra gaúcha é uma das regiões mais desenvolvidas do Estado do Rio Grande do Sul, deve-se ao fato de sua alta industrialização, serviços, comércio, turismo, rendendo um significativo poder aquisitivo à população residente. A maioria das cidades desta região realizam Feiras de Livros. Neste estudo, elegemos para análise as Feiras de Livros que ocorrem nos Municípios de Veranópolis, com 24 edições realizadas, sem intervalos desde a sua 12ª edição; de Carlos Barbosa, que comemorou seu Jubileu de Prata em 2016, nos últimos oito anos não houve interrupções na sua realização; e de Caxias do Sul, em sua 33ª edição em 2016, sempre realizada de forma interrupta.

O livro desejado, como caminho para tantas histórias, aventuras, momentos entre o leitor e sua fabulação perderam espaço no mercado editorial. Nas Feiras de Livros é cada vez mais raro encontrar somente livros literários nas bancas. Um turbilhão de produtos são anunciados com o livro, desde bonecos e mascotes; há livros que viram casinhas de boneca, pistas de corrida, baralhos mágicos, tiaras de princesa, canetinhas para colorir, e seguem as criações mais surpreendentes que o mercado publicitário inventa, com a intenção de persuadir crianças à leitura, cada vez mais distantes do livro.

Quais são os caminhos que as mídias, a publicidade, as campanhas de divulgação de um evento literário percorrem? As três Feiras de Livros que apresentamos expuseram estratégias para chamar e atrair crianças de todas as idades. O produto *Feira do Livro* foi usado para seduzir seus *clientes*, assim são vistos os pequenos seguidos por seus pais, com poder de compra. Mas estes eventos literários estão formando leitores? A qualidade literária é satisfatória? A teia de ações literárias está abarcando toda uma comunidade leitora e principalmente quem não lê?

Todas as Feiras de Livros pesquisadas obtiveram significativa venda de livros, através da divulgação nos meios de comunicação de cada cidade, na mobilização dos grupos escolares e nas ações que os livreiros realizaram para efetivar a venda. Sabemos que este resultado não significa qualidade literária, mas aquisição de material lúdico facetado de *boa literatura*.

Muitas são as inquietações que circulam e devemos dedicar um tempo maior para um olhar externo destas manifestações literárias. Uma Feira de Livros deve sempre primar pelas ações planejadas e estruturadas para a formação de leitores. A sua programação deve evidenciar o livro, o escritor, o ilustrador, a cadeia do livro. Mesmo pensando no evento como mercado de consumo e a criança a ser conquistada como cliente máximo, o caminho a ser trilhado deve objetivar a formação de plateia leitora.

Os percursos a serem realizados para o harmônico encontro entre o mercado literário, a criança e a literatura com qualidade, passam por uma Feira de Livros. Existem pais que estimulam a leitura entre seus filhos, escolas que desenvolvem trabalhos maravilhosos de fortalecimento do hábito da leitura, mas são as Feiras de Livros, Salões do Livro e similares que colocam o livro no palco, na vitrina, no centro das atenções. Toda mídia, onde o evento acontece, destaca a programação, e os livreiros se valem desta para vender seus produtos.

O desejo é que consigamos formar crianças leitoras, e estas consigam realmente exigir cada vez mais qualidade nos livros. Almejamos o envolvimento do leitor com

literatura de qualidade e não apenas com livros da moda, de autoajuda, ou de uma literatura descartável. Para nortear o significado para qualidade literária, menciona-se um fragmento da resposta da escritora Marina Colasanti, quando indagada: *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?* “Da literatura não fazem parte: o lugar-comum, a frase feita, a história previsível, a linguagem infantilizante, a função didático-moralizante”. (COLASANTI, 2005, p.194-195).

Acompanhando o pensamento de Colasanti, devemos buscar nas Feiras de Livros da Serra gaúcha e nas de quaisquer outras cidades, programações pensadas com excelência para meninos e meninas, espaços atrativos e principalmente livros literários, conscientes em suas atitudes e lúcido de suas ações. A preocupação deve ser em possibilitar que a criança, por meio de experiências variadas com o livro, em especial nas programações literárias, aprenda a língua escrita e falada, exercite o pensamento e agregue aos seus significados ricas vivências intelectuais.

Palavras-chave: Literatura. Infância. Mídias.

Referências

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.

COLASANTI, Marina. O que você entende por qualidade em literatura infantil e juvenil? In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005.

VYGOSTKY, L.S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Trad. de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

RELAÇÕES HÍBRIDO-CULTURAIS NA EDUCAÇÃO

Shirlei Alexandra Fetter*

As culturas contemporâneas se encontram incorporadas, dialogando entre si e, para os estudiosos sobre o assunto, têm se tornado semelhantes, recebendo assim uma nova terminologia e culturas, não sendo mais possível referir-se a elas como algo que se unifique. Este elemento foi possibilitado pelo acréscimo do segmento globalizado, que promoveu o encurtamento das distâncias e a propagação, em nível mundial gradativo, da exposição dos meios de comunicação, enquanto principais responsáveis por ligarem pessoas de diversas partes do mundo. Mas o fato é que essa homogeneização é propiciada, principalmente, pela padronização do consumo e, por consequência, a dominação da cultura norte-americana como modelo de vida. (MOSCOVICI, 2010).

Canclini (2013) busca observar o hibridismo, através de aspectos assertivos que se fundamentam, sobretudo, o multiculturalismo como um espaço que promove o diálogo entre as culturas, um elemento novo que resulta do encontro entre as culturas diferentes. O hibridismo, visto sob a ótica do autor, penetra os espaços como uma espécie de tolerância às diferenças culturais. No entanto, a apresentação do pensamento do autor e as contribuições são trazidas para entender esse processo.

Outrossim, a diversidade cultural apresenta vários aspectos que representam, particularmente, as diferenças entre as culturas, caracterizando-as como a linguagem, as tradições, a culinária, a religião, os costumes, o modelo de organização familiar, a política. As múltiplas culturas formam a chamada **identidade cultural** dos indivíduos ou de uma sociedade que personaliza e diferencia os membros de determinado lugar, do restante da população mundial. Consequentemente, o hibridismo decorre como um processo multicultural, de diálogo entre as diversas culturas. (CANCLINI, 2013).

Evidenciam-se os sentidos que se atribuem às construções de conhecimentos contemporâneos. Entende-se que este processo é composto não só por teoria e prática, mas pela transposição em que as culturas dos povos se entrecruzam, isto é, processos socioculturais de relação e inter-relação de conhecimentos, valores e saberes tradicionais. (CANCLINI, 2013). Nesse sentido, faz-se uma reflexão sobre os diversos significados atribuídos ao multiculturalismo, através das práticas curriculares que ainda hoje continuam

* Especialista em Gestão Educacional e Mídias na Educação. Faculdades Integradas de Taquara, RS.

reproduzindo as estruturas homogêneas de poder e de hierarquização cultural. (NEGRI, 2010).

Observa-se o hibridismo através de um aspecto positivo fundamentado, principalmente, no multiculturalismo, como dimensão que integra e proporciona o diálogo entre as culturas ímpares. Podemos dizer que o hibridismo abre espaço à tolerância às diferenças culturais, traçando o viés: cultura à multiculturalidade e as diferenças. Assim dissemos, que as interações, entre sociedades, coincidem com o início da História da humanidade. (CANCLINI, 2013).

Em consequência disso, a diversidade cultural apresenta-se como tema de interesse aos pesquisadores nas áreas sociais e, conseqüentemente, pelo fluxo de imigrantes. Por estas razões, o movimento migratório alcançou seu ápice nos anos 60 e 80, provocando transformações nas sociedades e tendo como inferência o aparecimento de situações excludentes e falta de tolerância à convivência com o “outro”. Neste sentido, o diferente agora frequenta as “ruas e praças, mercados e igrejas, escolas e cinemas”, trazendo em sua bagagem cultural valores que colocam em xeque as tradições morais das instituições. (MOURA, 2005).

Kramsch (2013), por sua vez, sustenta o conceito de interculturalidade, usando-o para indicar um conjunto de propósitos e de convivências respeitadas entre a diversidade cultural. Ao fazer uma análise da sociedade Canclini (2013) enfatiza a multiculturalidade em relação à interculturalidade, isto é, caminha em direção ao conhecimento e à compreensão das diferentes culturas. Dada esta tendência, a diversidade cultural ocasiona a intercultural, que significa diversidade de culturas, assim como o respeito e a compreensão aos diferentes. Ao referir-se sobre o interculturalismo, Canclini (2013) incorpora o movimento multicultural sobre os aspectos das lutas, do diálogo e a comunicação, isso resultando em identidades híbridas. Por essas razões, alerta sobre conceitos que costumam se confundir em diferença e desigualdade, apesar de estarem, na maioria das vezes, intrinsecamente relacionados.

Este estudo sobre o inter e múltiplo, temas conectos, é elogiável ao currículo escolar. Na educação, são assuntos que não só estão comprometidos uns com os outros, mas manifestam-se juntos. É inviabilizada a abordagem multicultural nos currículos sem problematizar as múltiplas relações na escola. Segundo Gonçalves e Silva (1998, p. 33), “o multiculturalismo não interessa à sociedade como um todo, e sim a certos grupos sociais e culturais”. Nessa perspectiva, as reflexões sobre as identidades culturais exige

empenho e repensar, a fim de dar novos sentidos ao que se estipulou considerar como relações híbridas na educação.

Para além das questões levantadas, pode-se refletir sobre os efeitos que a educação fragmentada e descontextualizada pode ter para os estudos e, também, numa perspectiva mais ampla, para a sociedade. Bourdieu (1989) atesta que a deficiência no processo de formação impede a compreensão da realidade social, ao mesmo tempo em que inviabiliza a constituição de vínculos solidários de segmentos que poderiam organizar-se na luta contra o capital. Nessa continuidade, há a subdivisão das lutas em torno de identidades multiculturais ou das questões regionais, desvinculadas em específico do poder de pressão que favorece a hegemonia burguesa. Portanto, é dentro deste cenário histórico que buscamos a compreensão das propostas hegemônicas presentes na educação escolar.

O conceito de hibridismo permite interpretar, por novas perspectivas de análise, a compreensão dos processos de reconhecimento, de legitimação, de interpretação e de apropriação sobre as políticas curriculares nas exigências que transitam até a sua efetiva implementação no campo prático. O processo de hibridação implica criar espaços de exploração e compreensão das possibilidades que se manifestam através da cultura e da História. É nesse espaço que acontece a negociação de sentidos e de significados entre visões de mundo diferentes, fazendo surgir novas compreensões sobre a realidade, além de administrar a diversidade, que é uma necessidade na interpretação de uma cultura cívico-democrática.

Dessa forma, ao vivenciarmos um momento histórico de predominância de um projeto que representa um retrocesso em termos de responsabilidade com a educação pública, é preciso afirmar a educação híbrida contra as intenções do Estado, que pretende esvaziar o papel da educação escolar. (GOMES; COLARES, 2012). É preciso afirmar que a educação é um direito social de todos, e combater a ideia cada vez mais difundida de que a educação é um serviço, que vai ser prestado se adquirido no mercado.

Mais do que nunca, no atual contexto de globalização das tecnologias de informação e comunicação, as sociedades modernas defrontam-se com realidades híbridas que resultam da interação e divulgação de saberes, conhecimentos e práticas culturais diversas. É um momento que, se bem orientado, pode favorecer a formação de conhecimentos mais efetivos e humanos.

O discurso híbrido, apontado por Canclini (2013), reivindica a noção de colaboração de saberes, indo, portanto, contra as noções tradicionais de razão, verdade, objetividade.

Questiona, dessa forma, os conceitos de desenvolvimento, emancipação e as grandes narrativas, implicando multiplicação, no âmbito de formação acadêmica. O processo de formação para melhor atender os anseios de uma formação híbrida, exige um trabalho de formação a ser fundamentada por uma pedagogia adequada. (RAYNAUT, 2014). Esse processo busca entender a produção do conhecimento como imprescindível na formação de profissionais da educação, com sentido mais amplo, repensando a relação entre o ensino e a pesquisa.

Palavras-chave: Diálogos. Multicultura. Relações.

Referências

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2013.

GOMES, M. A. de O.; COLARES, M. L. I. S. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 281-290, jul./dez. 2012. ISSN: 2178-5198. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3033/303325733014.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

GONÇALVES, L. A.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus conceitos e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica 1998.

MOREIRA, A. F. B; MACEDO, E. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, A. F. B., MACEDO, E. (Org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002. 15-39 p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOURA, M. Diversidade cultural e democracia: breve reflexão sobre os desafios da pluralidade. **Textos e Contextos**, Salvador, v. 3, n. 3, p. 29-38, ago. 2005. ISSN 1673-2441. Disponível em: <https://issuu.com/flavia.gil/docs/preview-textos_contextos03>. Acesso em: 16 abr. 2017.

NEGRI, S. de R. Um currículo democrático na contemporaneidade: desafios e possibilidades teóricas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 274-292, jul./dez. 2010. ISSN 2178-8359. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/151/39>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

RAYNAUT, C. Pensar no mundo contemporâneo e inovar na produção do conhecimento. **G&DR**, Taubaté, v. 10, n. 3, p. 4-26, set. 2014. ISSN 1809-239X. Disponível em: <<http://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/1469/392>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

ST 03 – Políticas e práticas educativas em bibliotecas

Coordenadores:

Flávia Reis de Oliveira (UCS)

João Paulo Borges da Silveira (UCS)

Ementa:

O Simpósio Temático tem por objetivo apresentar e discutir políticas e práticas educativas no contexto das bibliotecas. As unidades de informação podem desenvolver relevante papel social da cidadania, por meio do estabelecimento de políticas e práticas educativas, construindo, de forma democrática, o acesso à informação a todos. O incentivo à leitura, as ações culturais, os produtos e os serviços informacionais, a formação de leitores e o estímulo às competências informacionais devem ser encarados como políticas públicas para a garantia de direitos. Visando a construir reflexões a respeito dessas questões, abre-se espaço para as temáticas das políticas e práticas educativas em bibliotecas e seus contextos de atuação social.

OS DESAFIOS DA BIBLIOTECA ESCOLAR PARA CONSTITUIR-SE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Clarissa Afonso da Silveira*

Trabalho desenvolvido na disciplina “Unidade de Informação”, do Bacharelado em Biblioteconomia EaD, na Universidade de Caxias do Sul, com o objetivo de refletir se a biblioteca escolar se constitui um espaço propício para a formação de leitores e compreender de que forma o bibliotecário pode tornar-se um aliado da escola, na implementação de estratégias inovadoras de incentivo à leitura.

A biblioteca escolar assumiu, ao longo do tempo, características diversas no âmbito educacional, visto que suas finalidades estão relacionadas à concepção de educação predominante em um determinado contexto político, histórico e cultural. Ela já foi um lugar de armazenamento do conhecimento, pouco acessível, guardada por um professor também chamado de “bibliotecário”, que definia quem poderia acessá-la. Também já foi um lugar de punição, para onde eram mandados alunos com problema de comportamento.

Hoje, uma nova realidade começa a ser percebida e, entre os educadores, já não há dúvida sobre a importância da biblioteca escolar, como espaço de mediação do conhecimento, a partir da leitura como estratégia de aprendizagem.

O tema de pesquisa surgiu a partir da relação entre a Biblioteconomia e a Pedagogia, que fazem parte da trajetória profissional da autora – uma pedagoga que buscou a graduação em Biblioteconomia, por acreditar que um pedagogo, com formação em Biblioteconomia, terá melhores condições de potencializar uma ação educativa que possibilite encontros transformadores e experiências criativas do aluno com o universo de conhecimento que uma biblioteca escolar reúne.

O trabalho consiste em um levantamento bibliográfico sobre o tema e o relato de experiência de observação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Angelina Sassi Comandulli, de Caxias do Sul, durante a realização do curso de Biblioteconomia. Entre outros autores, a fundamentação teórica “conversou” com Milanesi (2012), Moro, Estabel (2011), Campello (2008) e Bastos, Pacifico e Romão (2011). Destacam-se também as contribuições do “Manifesto da Biblioteca Escolar”, organizado pela Unesco e pela

* Bibliotecária CRB-10/2452 formada pela Universidade de Caxias do Sul. Egressa do Observatório de Educação da UCS.

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) e com a Lei da Biblioteca Escolar 12.244/2010.

Milanesi faz um retrospecto da biblioteca escolar no Brasil, chegando a compará-la a um “depósito de livros” e a um “local de punição”, “aonde os alunos vão para copiar verbetes de enciclopédia”. (MILANESI, 2012, p. 64). Ele, assim como outros autores, concorda que se essa situação não for modificada, a biblioteca escolar continuará eternizando o desgosto pela leitura.

Bastos, Pacífico e Romão (2011, p. 622) explicam por que a biblioteca escolar era considerada “depósito de livros”: geralmente reunia livros didáticos que repetiam os discursos dos professores e onde havia poucas obras literárias. A localização da biblioteca também não contribuía para atrair os alunos, normalmente estava situada num lugar escondido, escuro e desabitado.

A biblioteca vem se transformando do espaço de “depósito de livros” para espaço de aprendizagem, a partir das mudanças nas teorias educacionais, nas quais o professor não é mais a única pessoa que detém o conhecimento; os alunos são incentivados a serem sujeitos ativos, e os livros deixam de ser objetos sagrados e tornam-se objetos de conhecimento.

A evolução das teorias educacionais, que coloca “o educando como centro do processo de aprendizagem” (MORO; ESTABEL, 2011, p. 13), tem influência na transformação da biblioteca escolar, “antes voltada para o acervo e agora inclui o usuário, amplia o seu espaço restrito, abrange a sala de aula e outros setores da escola e chega à comunidade”.

Em 1999, a *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) lança o MANIFESTO IFLA/UNESCO PARA BIBLIOTECA ESCOLAR, que a coloca como uma das protagonistas do processo de ensino e aprendizagem para todas as pessoas, de todos os países. Um dos objetivos estabelecidos pelo Manifesto trata especificamente da formação de leitores: “desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida”. (IFLA, 1999, p. 2).

Segundo o Manifesto, a biblioteca escolar deve estar baseada na informação e no conhecimento e deve habilitar os estudantes “para a aprendizagem ao longo da vida”, desenvolvendo a imaginação e “preparando-os para viver como cidadãos responsáveis”. (IFLA, 1999, p.1). Quanto ao bibliotecário escolar, o Manifesto estabelece que ele deve ser “membro profissionalmente qualificado, responsável pelo planejamento e gestão da

biblioteca escolar” (IFLA, 1999, p. 3), devendo trabalhar em conjunto com a comunidade escolar.

No Brasil, as propostas apresentadas no Manifesto ganham o apoio da legislação, com a Lei 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, que entre outras disposições obriga as instituições a terem um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado.

Conforme Moro e Estabel (2011, p. 13), a biblioteca escolar se torna um espaço que contribui para a democratização do saber, onde o conhecimento é construído, os alunos e professores dialogam e o bibliotecário faz parte do processo educativo.

Além da função educativa, a biblioteca escolar também é um espaço cultural onde não somente o aluno, mas toda a comunidade escolar pode dispor do seu acervo e usufruir de atividades culturais, como exposições artísticas, saraus, peças de teatro, contação de histórias e apresentações musicais e culturais.

Durante o curso de Biblioteconomia, na disciplina “Biblioteca Escolar”, a observação na biblioteca João Spadari Adami, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Angelina Sassi Comandulli, comprovou na prática como a biblioteca pode se transformar em “um espaço apto a influenciar o gosto pela leitura” (CAMPELLO, 2008, p.17), conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais entendem a função da biblioteca, com resultados positivos para a escola e para a comunidade.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Angelina Sassi Comandulli é reconhecida por ações voltadas à formação de leitores e ao incentivo à leitura em todas as séries e também entre a comunidade do seu entorno. Sua biblioteca ocupa um espaço de 70m², podendo receber simultaneamente trinta crianças. Uma das portas da biblioteca dá acesso direto ao jardim da escola, onde os alunos realizam atividades ao ar-livre, tornando o espaço da biblioteca bem ventilado e iluminado. Com cinco mesas redondas com quatro cadeiras e mais uma mesa oval com dez cadeiras, permite uma disposição do mobiliário flexível e, dependendo da atividade, as bibliotecárias o reorganizam. As estantes com os livros de literatura estão organizadas por séries e ficam próximas à entrada principal da biblioteca.

Seu acervo, em março de 2015, registrava 12.765 itens, composto por livros didáticos, de literatura, revistas, dicionários, enciclopédias, gibis, atlas, mapas e globos terrestres. É um espaço de contação de histórias e de pesquisa e tanto os alunos como seus pais podem retirar dois livros quinzenalmente.

Entre as atividades relacionadas à formação de leitores, a escola se destaca pela realização anual de uma Mostra Literária, que reúne produções de alunos, a partir das obras lidas durante o semestre. Ela também investe na formação de leitores e no incentivo à leitura, com uma estratégia muito simples e eficiente: após o recreio, a escola toda para durante 20 minutos para que estudantes, professores e funcionários possam realizar suas leituras e também há contação de história para os alunos menores. Duas professoras da área de Letras são responsáveis pela biblioteca, fazendo o atendimento ao público interno e externo.

A atuação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Angelina Sassi Comandulli mostra uma mudança na concepção de biblioteca escolar, apesar de ela ainda não ter um profissional com formação em Biblioteconomia. Sua biblioteca não é um espaço de punição nem parece um depósito de livros. Ela é bem mobiliada, espaçosa, iluminada e arejada, tornando-se área acolhedora para seus frequentadores. Está integrada à rotina pedagógica, inclusive com a participação das responsáveis nas reuniões pedagógicas e no planejamento das atividades da escola.

Esse é apenas um exemplo de biblioteca escolar que procura tornar-se um espaço de formação, conforme o que prevê o manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar. No entanto, sabe-se que existem desafios a serem superados, para que a biblioteca possa ser efetivamente um espaço de descobertas e de encantamento com a leitura. Para isso, primeiramente, é necessário que cada escola tenha uma biblioteca, reunindo um acervo significativo e que seja suficiente para atender a todos os alunos. Além disso, espera-se que as bibliotecas e os bibliotecários desenvolvam mais projetos de incentivo à leitura. Também é muito importante que as escolas tenham bibliotecários preparados para proporcionar aos alunos experiências significativas e que se mantenham atualizados sobre as novas estratégias para a formação de leitores.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Formação de leitores. Incentivo à leitura.

Referências

BASTOS, Gustavo Grandini; PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. Biblioteca escolar: espaço de silêncio e interdição. *Liinc em revista*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 621-637, 2011. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000011087&dd1=12165>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Biblioteca e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: _____. (Org.) et al. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 17-19.

IFLA. **Manifesto IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares**. Trad. de Neusa Dias de Macedo. São Paulo: UNESCO, p.1-4, 1999. Disponível em: <www.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015.

MILANESI, Luis. A biblioteca escolar no Brasil hoje. In: MAROTO, Lucia Helena. **Biblioteca escolar, eis a questão!**: do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 57-74.

MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Bibliotecas escolares: uma trajetória de luta, de paixão e de construção da cidadania. In: KAUP, Uli (Org.) et al. **Biblioteca escolar: presente!** Porto Alegre: Evangraf, 2011. p. 13-70.

BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA: O DESAFIO DE CONTRIBUIR COM A QUALIFICAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Flávia Reis de Oliveira*

Acreditamos que país bem desenvolvido é país que toma a educação como prioridade e a valoriza, buscando torná-la acessível e de direito a todos, sem distinção. A busca pelo conhecimento apresenta às Instituições de Ensino Superior (IES) o desafio de promover espaços de aprendizagem, no sentido de garantir o direito à educação e qualidade de ensino. Dentre todos os espaços disponibilizados por IES, enfatizamos a biblioteca. De acordo com Milanesi (2002, p. 10), as bibliotecas foram sendo criadas através da necessidade de o homem garantir que o conhecimento produzido por ele mesmo não fosse perdido e com o objetivo de “facilitar a ordenação e o acesso aos registros, os homens, as cidades e os países, durante séculos de história, consideraram melhor juntá-los em um único lugar, formando coleções e criando serviços a elas vinculados”.

Durante o passar dos séculos, a biblioteca vem se modificando no que concerne às suas funções, aos espaços, armazenamentos, etc. Com todas as evoluções ocorridas e que ocorrem, as bibliotecas universitárias têm mostrado que progrediram na sua forma de apoiar, fomentar e qualificar o processo educativo, através do seu acervo e das suas relações estabelecidas com a universidade e seus usuários. Essa unidade de informação pode servir de apoio a todas as atividades do Ensino Superior atrelados ao ensino, à pesquisa e extensão. A biblioteca é, na maioria das vezes, responsável pela formação de hábitos e leitura, mas serve também como fonte de estímulo ao desenvolvimento cultural, social e econômico. Essa importante instituição visa além de conservar e preservar a memória, objetivar e disponibilizar a informação, valorizando o acesso à pesquisa. Então, pensar as bibliotecas universitárias como elementos essenciais e primordiais para o desenvolvimento social e educativo da sociedade é viável nos tempos atuais. Assim é necessário que essa biblioteca defina quais serviços presta e suas práticas de trabalho de maneira eficiente e rápida, de acordo com as demandas da sociedade e das necessidades informacionais dos seus usuários. Deste modo, as bibliotecas universitárias estão inerentemente vinculadas ao processo de aprendizagem.

* Doutoranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação, na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Ao pesquisarmos bibliotecas universitárias como esse espaço de aprendizagem, acreditamos ser relevante estudar as conceituações de educação e processos de aprendizagem, para assim relacioná-las com o ambiente das bibliotecas universitárias. Educação como fonte de conhecimento, que provoca mudanças na sociedade em geral; educação como essencial e necessária no processo para a formação humana, para que tenhamos a construção de conhecimento e saberes e seja significativa na nossa vida cotidiana e acadêmica, em específico.

Olharemos educação e processo de aprendizagem principalmente pela ótica das ideias de autores, como John Dewey e Paulo Freire, por compartilharmos o mesmo pensamentos. Entendemos Educação como um processo social, inicialmente em família, após se desenvolve na escola e no trabalho. Conforme o pensamento de John Dewey (1974, p. 17), “podemos definir educação como processo de reconstrução e reorganização da experiência, com o que nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. (Apud GIACOMELLI, 2011. p.177).

Neste sentido, Dewey (1971, p.17) “sustenta que educação é desenvolvimento dentro, por e para experiência, tanto mais importante se faz a necessidade de clara concepção do que seja experiência”. Quanto ao conceito de experiência, Teixeira (1964, p. 13) define que o mundo é um conjunto de elementos infinitos que se relacionam e “tudo existe em função dessas relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente”. Esse agir de corpos seria a experiência. Para o autor, experiência “é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (p. 14). E quando falamos em experiência na educação, a vemos como um processo educativo integrado à constituição do sujeito, de tal maneira que seus modos de agir são acompanhados pelo seu processo de formação. E, para que a aprendizagem ocorra e seja desenvolvida, é preciso que haja interação entre ambas as partes. Para Dewey (1971, p. 37), esse processo “continua enquanto vida e aprendizagem continuem”. Experiência é prática. Experimentamos, sentimos a consequência e constatamos uma mudança; assim se constitui a aprendizagem: um processo. Ou seja, estamos querendo explicitar que a biblioteca poderá contribuir através da transmissão e disponibilização da informação para seu usuário e esse a receba e apropria-se dela, reconhecendo e refletindo sobre, e para, através dessa apropriação a transformá-la em conhecimento.

Desta maneira, trazemos também para dialogar com o que temos compartilhado até o momento através do pensamento de Dewey, referente ao processo de aprendizagem,

sob a perspectiva da experiência, o autor Paulo Freire. Freire (2004, p. 28) nos coloca que é “[...] tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”. Ressaltamos que educação não pode ser estanque, mas processo constante de aprendizagem e experiências. O “aprender não pode aludir, nunca, a uma tarefa completa, a um procedimento acabado ou a uma pretensão totalmente realizada; ao contrário, indica [...] a incompletude do conhecimento”. (DEMO, 2000. p. 49). A aprendizagem no contexto de desenvolvimento econômico, social, cultural é constante, reconstrutiva. (DEMO, 2000). Na conjuntura atual de aprendizagem para o desenvolvimento de modo geral, esbarra no contexto de sociedade informacional, ou seja, a informação está aí, é preciso que ela seja e tenha a função educativa. Isto é, transformada em conhecimento, seja orientada, elaborada, formulada e não só reproduzida.

Analisadas por meio destas circunstâncias, as bibliotecas universitárias são organizações destinadas a proporcionar acesso à informação e desta maneira contribuir para que seus usuários, sejam eles alunos, professores, funcionários ou comunidade externa a instituição, por intermédio desse acesso ao conhecimento, sejam capazes de realizar suas aprendizagens na vida.

Assim, “[...] toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, onde o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida”. (TEIXEIRA, 1964, p. 36). Na perspectiva do Ensino Superior, as bibliotecas universitárias são interpretadas como fonte de conhecimento confiável. São espaços de relevância cultural pela importância dos serviços que prestam, propiciando um espaço privilegiado de aprendizado. De acordo com Oliveira (2010), a aprendizagem “é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas”. (OLIVEIRA, 2010, p. 59). “[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode [...]” (FREIRE, 1977. p. 27).

O processo de aprendizagem decorrido na biblioteca universitária coopera com o processo educativo, à medida que compreendemos que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo”. (FREIRE, 2004, p. 98). A biblioteca universitária vista no âmbito de conceder favorecidamente à produção de saberes, competências, cultura e possibilitar acesso às diferentes fontes de informação à sociedade, contribui para o desenvolvimento social. Assim sendo, a biblioteca, reconhecida para além de um espaço de conservação,

armazenamento e preservação da memória documental e cultural, também é um espaço de constituição de saberes, de promoção de cultura, estímulo à leitura, incentivo à pesquisa, por meio da disponibilização de serviços inovadores e atrativos aos seus usuários. Além da biblioteca também poder contar com instalações adequadas para receber e dar suporte aos seus usuários, criar de certo modo espaços de aprendizagem focados no usuário. Portanto, as bibliotecas universitárias são guardiãs do conhecimento produzido e, ao mesmo tempo, permitem que lá sejam acessadas muitas fontes de informação, garantindo a consolidação da biblioteca universitária como contribuidora para a qualificação dos processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Processos de aprendizagem. Bibliotecas universitárias.

Referências

DEMO, Pedro. **Conhecer & aprender:** sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** São Paulo: Nacional, 1971.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIACOMELLI, Denaura Salete. O conceito de experiência e a superação do dualismo na visão de John Dewey. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. (Org.). **Leituras sobre John Dewey e a educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MILANESI, Luís. **Sequentia.** Biblioteca. São Paulo: Ateliê, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; VIGOTSKY, Lev Semenovich. Desenvolvimento e aprendizado. In: _____. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010. Disponível em: <<https://ucs.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788526219366/pages/1>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação.** 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E TERAPÊUTICAS EM BIBLIOTECAS

João Paulo Borges da Silveira*

As atividades educativas em bibliotecas não se restringem às unidades de informações convencionais, como as bibliotecas escolares ou universitárias. O bibliotecário possui um rol de ações de cunho educativo, que pode desenvolver dentro ou fora das bibliotecas, tanto em relação à educação formal quanto à informal. O presente texto visa apresentar e discutir a Biblioterapia como prática educativa e terapêutica, que pode ser aplicada em diferentes contextos, e a ser desenvolvida por bibliotecários e equipes multidisciplinares.

A Biblioterapia não é exclusiva ao ambiente hospitalar, como muitas vezes é relacionada, ela pode ser aplicada também em ambientes psíquicos, educacionais e prisionais. A Biblioterapia pode contribuir “no tratamento de problemas psicológicos em crianças, jovens, adultos, deficientes físicos, doentes crônicos e viciados”. (CALDIN, 2001, p. 39).

A Biblioterapia consiste majoritariamente na contação de história para pessoas enfermas, e não necessariamente apenas crianças, apesar de ser o público-alvo da maioria das ações; adultos e idosos também podem e devem ser incluídos nas atividades. Caldin (2004) reforça o conceito de Biblioterapia afirmando que a mesma “inclui a leitura ou a narração de textos literários que estimulem não apenas o intelecto, mas também as emoções”. (CALDIN, 2004, p. 86).

A autora define a Biblioterapia como a “leitura dirigida e discussão em grupo, que favorece a interação entre as pessoas, levando-as a expressarem seus sentimentos: os receios, as angústias e os anseios” (CALDIN, 2001, p. 36), ou seja, a Biblioterapia não se restringe à contação de história diretamente ao público ouvinte; pode envolver outras ações, como a leitura em grupo e saraus poéticos, nos quais os participantes podem apresentar produções próprias ou de autores dos quais gostem.

A contação de histórias para a criança, quando “estimulada pela novidade, acabará viajando num mundo de fantasias e aventuras, cuja ferramenta-chave é o livro”. (BUENO; CALDIN, 2002, p. 159). Faz com que, por alguns momentos, esqueça a doença e possa sentir-se especial, livre e feliz, colaborando com o seu tratamento, quando no contexto não só de crianças hospitalizadas, por exemplo.

* Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Docente na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

O processo terapêutico da Biblioterapia busca proporcionar uma sensação de alívio ao contexto em que o ouvinte se encontra, estimulando a imaginação, o raciocínio lógico e o senso crítico. “Estimulando as crianças a pensar sobre o que leram e a dialogar, se estará ajudando no seu restabelecimento psicológico e emocional, libertando-as dos seus medos”. (BUENO; CALDIN, 2002, p. 160).

Bernardino, Elliot e Rolim Neto (2012, p. 200) narram com detalhes como funciona a Biblioterapia: “[...] ao ler ou ouvir uma história, o paciente se depara com personagens e conflitos, que produz uma ilusão estética, que o faz distanciar-se dos seus problemas e confere a este uma identificação com o problema da personagem”. Segundo os autores, “esta experiência o faz aceitar melhor o seu problema e o tratamento proposto, diminuindo a ansiedade e os medos próprios da doença”. (p. 200).

Caldin (2004) aponta os benefícios que a leitura pode proporcionar aos ouvintes enfermos, como: produzindo emoções, o riso, transformando dor em prazer, a identificação com os personagens e as histórias, além da introspecção, reflexão e compensação, em que a imaginação pode suprir a realidade.

Ainda sobre os benefícios da Biblioterapia, Bernardino, Elliot e Rolim Neto (2012, p. 201) consideram que, por meio da contação de histórias, “é possível descobrir novas palavras, deparar-se com a música e com a sonoridade das frases e dos nomes, se capta o ritmo e a cadência do conto”. A experiência da Biblioterapia, como prática educativa “em um corpo acometido de uma enfermidade grave, que retira na maioria das vezes o próprio ânimo necessário à vida, proporciona um novo alento de desejo de conhecer e conseqüentemente de viver”.

No âmbito da Biblioterapia para adultos, Seitz (2006) considera que o paciente é o agente responsável pela leitura e, conseqüentemente, pela evolução do seu quadro clínico. Sendo sujeito ativo de seu processo, cabe ao leitor adulto selecionar o que irá ler, tendo o biblioterapeuta, aliado ao trabalho de um psicólogo, auxiliar na escolha da obra e, principalmente, dialogando e auxiliando o paciente a expor suas emoções, seus anseios e as angústias que surgem a partir do ato de ler.

Para Seitz (2006, p. 168), a leitura cria um universo paralelo, um mundo novo com aventuras e fantasias, em que a doença não é um limitador. Nesse contexto, a “viagem provoca um desligamento dos problemas, das angústias, do medo e das incertezas, proporcionando um alívio das tensões emocionais, contribuindo para o bem-estar mental do paciente”.

A Biblioterapia também pode ser aplicada em asilos e casas de repouso para pessoas da considerada terceira idade. Diferentemente de uma proposta de recuperação de enfermos, a Biblioterapia nesses contextos pode trazer inúmeros benefícios aos ouvintes, como concentração, fortalecimento da memória, integração, interação entre os ouvintes, etc.

Um tipo de atividade comum, e que costuma atrair os idosos, é a leitura coletiva de textos literários ou não, que tragam características históricas dos tempos da juventude, como forma de resgatar memórias e lembranças muitas vezes esquecidas e que podem ser compartilhadas ao grupo, que muitas vezes, também possuem lembranças semelhantes ou vivências presenciadas sob um mesmo contexto social, histórico e cultural.

Bueno e Caldin (2002) afirmam que é importante haver uma preparação tanto nos profissionais que aplicaram a Biblioterapia, quanto nos pacientes, uma vez que, muitas vezes, estão longe do seu ambiente familiar a um bom tempo, tendo contato basicamente com profissionais de saúde. Ainda segundo as autoras, “um planejamento adequado certamente evitará surpresas desagradáveis, como a repulsa das crianças ou o choque do bibliotecário ao deparar-se com doentes terminais”. (BUENO; CALDIN, 2002, p. 161).

Considera-se, também, que é importante a escolha da história a ser contada, sempre com enredos alegres e motivacionais, principalmente no contexto hospitalar. Há também de se escolher textos curtos “que não cansem e que permitam manter o interesse durante toda a atividade de biblioterapia, pois sabe-se que a criança doente tem dificuldade de concentração e dispersa facilmente sua atenção. (CALDIN, 2004, p. 87).

É interessante excluir do processo de escolha das literaturas a serem contadas histórias que relatem perdas, dor ou sofrimento, bem como aquelas que narram, por exemplo, grandes atividades físicas, pois as crianças poderão ficar motivadas a se exercitarem, igualmente os personagens da história, porém muitas vezes estão impossibilitadas, devido ao seu estado de saúde e/ou às recomendações médicas.

Sobre a relação dos ouvintes/pacientes encontrarem-se nos personagens das histórias narradas e conseguirem, a partir delas relacionar com a sua realidade e tirar proveito para o seu desenvolvimento intelectual e emocional, Caldin (2004, p. 86) considera que a identificação, mesmo que inconsciente com um personagem, permite vivenciar situações impossíveis na condição atual. Segundo a autora, “assim é que uma criança hospitalizada, com a capacidade motora e funções vitais comprometidas, pode

participar das aventuras da personagem selecionada como modelo comportamental quando penetra na história – é a capacidade libertadora do texto literário”.

O perfil do contador de histórias na Biblioterapia vai dizer muito sobre o sucesso da ação, é importante gostar de crianças (se esses forem os ouvintes), ter boa postura física, tom de voz moderado e gostar de interagir com a história, não sendo uma pessoa inibida, uma vez que, contar histórias, requer um misto de atuação teatral do profissional para o encantamento de seu público.

Sobre o processo de contação de histórias, Bueno e Caldin (2002, p. 162) afirmam: “Para que a história a ser contada atraia a atenção o contador deve criar uma expectativa e usar métodos que envolvam principalmente a visão e a audição. Deve-se criar um espaço imaginário, explorando a criatividade e preservando o teor infantil”. Dessa forma, os bibliotecários e demais profissionais que executaram a atividade precisam ter o espírito livre e a imaginação “solta”.

Para encerrar, tem-se que “a biblioterapia proporciona alívio prazeroso, através da leitura do texto literário e proporcionando no leitor/ouvinte um efeito sedativo e curativo”. (BERNARDINO; ELLIOT; ROLIM NETO, 2012, p. 207). Os bibliotecários podem e devem atuar com ações educativas e terapêuticas, proporcionadas por meio da biblioterapia, seja por meio das bibliotecas hospitalares ou de projetos de incentivo à leitura, à cidadania e ao bem comum.

Palavras-chave: Biblioteconomia. Educação. Biblioterapia.

Referências

BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues; ELLIOT, Ariluci Goes; ROLIM NETO, Modesto Leite. Biblioterapia com crianças com câncer. **Informação & Informação**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 198-210, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/10992>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

BUENO, Silvana Beatriz; CALDIN, Clarice Fortkamp. A aplicação da Biblioterapia em crianças enfermas. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, v. 7, n. 1, p. 157-170, 2002. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/372>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A aplicabilidade terapêutica de textos literários para crianças. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, n. 18, p. 72-89, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2004v9n18p72>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

_____. A leitura comofunção terapêutica: Biblioterapia. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n. 12, p. 32-44, 2001. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2001v6n12p32/5200>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

_____. Biblioterapia para crianças internadas no hospital universitário da UFSC: uma experiência. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n. 14, p. 38-54, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2002v7n14p38>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

SEITZ, Eva Maria. Biblioterapia: uma experiência com pacientes internados em clínicas médicas. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 155-170, jan./jul., 2006. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/452/568>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

BIBLIOTECA ELDO IVO KLAIN

Leila Koch*

O Centro Sinodal de Ensino Médio Dorothea Schäfke foi fundado em 18 de outubro de 1931, com o nome de Kindergarten, e está localizado na Rua Pinheiro Machado, 1223, Centro, Taquara/RS. Em 1967, teve início o Ensino Fundamental (curso Primário), denominando-se a escola, então, de Escola Evangélica Dorothea Schäfke. Segundo relatos de ex-funcionários, naquele período, passa a existir a Biblioteca dentro da Instituição. Em 1975, completa-se a implantação do Ensino Fundamental e se inauguram as instalações nas quais até hoje funciona o Centro. Com a necessidade de dar continuidade ao trabalho formativo que vinha sendo desenvolvido, bem como de oferecer uma visão abrangente do mundo do trabalho, iniciou, em 1986, o Ensino Médio e, em 1990, o Curso Técnico de Informática. A Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura (ISAEC) passou a ser a Mantenedora da escola no ano de 1998, e a escola passou a ser Instituto Sinodal de Ensino Médio Dorothea Schäfke.

Durante anos, a Biblioteca passou por diversos locais dentro da escola até chegar a seu local atual. Os primeiros registros de acervo no Livro de Registros da Biblioteca datam de agosto de 1981, com a ocorrência de falhas na ordem de registro das obras, pois, embora o primeiro registro date de 1981, foram encontradas obras com registros anteriores, de 1971, por exemplo. Desde sua fundação, a Biblioteca possui seu acervo aberto a toda comunidade escolar, sendo que, até a década de 90 (1990), não havia um profissional responsável pelo setor. Eram as professoras titulares das turmas que traziam seus alunos até a Biblioteca, contavam histórias, emprestavam e devolviam os livros, sem registro documental. Em meados de 2000, são remanejadas duas professoras da Escola para atuarem especificamente na Biblioteca, como auxiliares. No mesmo ano, é implantado o Sistema SGA, criado por um ex-aluno do curso Técnico em Informática. Embora implantado em 2000, o Sistema passou a vigorar um ano depois, quando foi contratada uma bacharela em Biblioteconomia para reiniciar a organização, catalogação e o cadastro do acervo. A partir de então, essa pessoa é responsável pelos serviços oferecidos pela Biblioteca.

A partir de 2005, a Biblioteca passa a ser vista de maneira diferente, por isso é reformada, juntando-se duas salas de aula, a fim de ampliar seu espaço para 100 m²,

* Pós-Graduação a Distância – Faculdade Unyleya – Gestão de Bibliotecas Escolares.

divididos em dois espaços, sendo colocado o acervo do lado esquerdo e a sala de estudos no lado direito. Nesse mesmo ano, em 19 de outubro, ela recebe o nome de Biblioteca Eldo Ivo Klain, em homenagem ao grande escritor e poeta taquarense, Eldo Ivo Klain, sendo o espaço inaugurado por ele mesmo. A partir de 2009, com a implantação do Sistema RM Biblios, teve início o trabalho de registros informatizados. O trabalho de registro informatizado foi priorizado nas obras de literatura, totalizando sete mil oitocentos e oitenta e cinco (7.885) obras incluídas.

Atualmente, trabalha-se no registro informatizado das obras didáticas, que já somam seiscentos e quarenta (640) obras incluídas no sistema. Esse processo é lento, pois, à medida que o tempo passa, o acervo aumenta, devido às contínuas atualizações de normas ortográficas e também pela aquisição de novos livros de literatura e didáticos, periódicos e demais materiais que ficam disponíveis no acervo da Biblioteca. A Biblioteca atende a toda comunidade escolar e conta com quinhentos e noventa e sete (597) alunos matriculados da Educação Infantil até o Ensino Médio, cinquenta (50) professores e quarenta e nove (49) funcionários, totalizando seiscentos e noventa e seis (696) inscritos na Biblioteca. Ela oferece serviços de empréstimo domiciliar e escolar, pesquisa local, impressão de trabalhos escolares, fotocópias, entre outros.

Para o Ensino Médio, disponibiliza seu espaço para o Sarau de Biblioteca, quando os estudantes preparam o momento, a partir do estudo de obras poéticas de autores nacionais e internacionais pré-selecionados. O Sarau de Biblioteca é um evento trimestral promovido pela Biblioteca, juntamente com as professoras de Língua Portuguesa, Redação e Literatura. Ele tem o objetivo de proporcionar aos estudantes um espaço para reflexão e debate, através de declamação de poemas, leitura de textos e apresentações musicais. Em cada momento literário, identificam-se vários talentos. Pode-se perceber o comprometimento dos alunos, que surpreendem com suas atuações e interpretações. Ele acontece desde 2014 e é dirigido aos alunos do Ensino Médio – primeiros, segundos e terceiros anos –, permitindo a apresentação e a discussão de textos poéticos durante o período de leitura das turmas, uma vez a cada trimestre, (re)valorizando esse momento e, também, esse espaço de aprendizagens. Com o intuito de provocar educandos à leitura e à apreciação de textos poéticos de escritores brasileiros e estrangeiros, o Sarau de Biblioteca procura envolvê-los no prazer da leitura, de forma lúdica e diferenciada, cativando e instigando os alunos a fazerem com que a leitura passe a ser parte de sua vida.

O gênero privilegiado nessa prática é a poesia, pois se acredita que, através dela, o educando possa cantar os seus desejos, as suas vontades, as suas expectativas, a sua alegria e a sua dor. Observa-se que são poucos os jovens que apreciam poesias, mesmo que a música esteja tão presente em sua vida. O Sarau atua como um elemento da construção de aprendizagens significativas, em que os discentes são os protagonistas, escolhendo, lendo, interpretando, compartilhando e vivendo a magia do texto escolhido. Dessa forma, os educandos envolvidos atribuem sentido aos textos e às músicas que selecionam para realizarem suas apresentações, identificando-se, muitas vezes, com a história dos poetas homenageados no evento.

O Sarau de Biblioteca é a consolidação de uma prática de leituras no coração da escola, que se inicia no Centro, desde muito cedo. Já a partir da Educação Infantil, mais precisamente do Jardim A, as turmas possuem horários semanais de Biblioteca para empréstimo de livros e contação de histórias. Carinhosamente chamado de Hora do Conto, esse momento é dedicado à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Organizado pela bibliotecária e professoras titulares das turmas, busca-se trabalhar com diferentes gêneros literários, a partir da escolha prévia de autores a serem explorados em cada Hora do Conto. Procura-se, com esta proposta, organizar e desenvolver um trabalho docente intencional e desafiador, no que se refere à produção escrita, à compreensão e à interpretação destes gêneros literários, bem como à qualidade da leitura realizada pelos nossos estudantes, a fim de que todos os envolvidos sejam capazes de ler, escrever e interpretar adequada e prazerosamente.

Para facilitar o atendimento no setor, todos os usuários possuem a Carteira de Identificação, que contém um código de barras, que são lidos por um leitor óptico. Ela facilita aos funcionários da biblioteca realizarem os serviços de empréstimo com maior agilidade. Observa-se que a procura pela pesquisa escolar em livros físicos tem aumentado por parte dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que têm ido à Biblioteca juntamente com seus pais, no horário da manhã. Já os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio frequentam-na no turno da tarde e ainda preferem a busca na internet. Outra atividade de suma importância é o processamento técnico realizado no *software* RMBIBLIOS responsável pela Gestão Bibliotecária da Rede Sinodal, o qual é feito pela bibliotecária do Centro, realizando as atividades de classificação, catalogação, indexação e registro das mesmas nesta base de dados. O sistema RMBIBLIOS contempla as principais funções de uma biblioteca, que vai desde a inclusão de informações de cadastro até as movimentações efetuadas pelos usuários.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Incentivo à leitura. Biblioteca Eldo Ivo Klain.

ARQUIVOS PESSOAIS COMO FONTES DE INFORMAÇÕES: FUNDO JUDITH CORTESÃO

Raquel Siegel Barcellos*

Perante a imensa necessidade de assegurar a salvaguarda e a disseminação do patrimônio material e cultural, vislumbram-se iniciativas que permitam difundir e dar acesso aos mesmos. Neste sentido, os registros encontrados em arquivos pessoais, muitas vezes, são considerados de grande importância à sociedade, por representarem uma parcela da memória coletiva, sendo considerados patrimônio documental e preciosa fonte de pesquisa. Dessa forma, merecem uma atenção especial no que tange seu tratamento. Os arquivos pessoais são entendidos como arquivos de caráter privado, por reunirem um conjunto de documentos pessoais, produzidos fora de um ambiente institucional.

Para Bellotto (2006), os documentos identificados em arquivos pessoais representam as relações e atividades do indivíduo que os acumulou e que, se preservados para além de sua vida, constituem seu testemunho, como um conjunto orgânico. Tais documentos oferecem grande valor quando conservados, organizados e difundidos para pesquisa pública. Nesse contexto, de acordo com Frade, Abellás e Silva (2014, p. 5), os arquivos pessoais de diferentes naturezas, como de cientistas vinculados às ciências da terra, literatos, homens das áreas médicas, políticos, entre outros, apresentam um valioso conjunto de registros para o entendimento de diferentes momentos da sociedade brasileira.

É possível, através da reunião destes materiais, que podem estar retratados em diferentes formatos ou suportes, oferecer a pesquisadores fontes para investigação em distintas áreas do conhecimento, além de proporcionar à sociedade sentimento de pertencimento. Neste contexto, no ano de 2003, a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) recebeu a doação do acervo pessoal da Professora Dr^a. Maria Judith Zuzarte Cortesão, doado por ela ainda em vida.

Em 2005, a Universidade, juntamente com o seu Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), foi contemplada, no Edital 1/2005 do Ministério do Meio Ambiente, para a implantação de uma Sala Verde (BRASIL, 2005). Com isso foi criada, no ano de 2006, a então Biblioteca Setorial da Pós-Graduação em Educação Ambiental Sala

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bibliotecária na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Verde Judith Cortesão, com o objetivo de abrigar o acervo da professora, bem como atender as especificações do edital.

Os acervos acumulados ao longo da trajetória de um indivíduo englobam tanto registros profissionais quanto pessoais, e o acervo doado por Judith Cortesão à Universidade é constituído por aproximadamente quatro mil itens (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2005) composto por diversos tipos de materiais como: livros, periódicos, dissertações, teses, recortes de jornais, correspondências, gravuras, fotografias, projetos, relatórios, documentos de registro civil, currículo, manuscritos em rascunhos à mão e datilografados de seus projetos e de seus livros, datiloscrito, além de inúmeras notas de pesquisa e de leitura feitas pela professora durante seus estudos.

Em meio ao acervo doado, existe também um conjunto de objetos pessoais que não se encontram sobre a custódia da Biblioteca. Até o presente momento, somente o que tange ao acervo bibliográfico recebeu tratamento, estando organizado, descrito e disponível para consulta pública, na base de dados ARGO. Já o acervo documental não recebeu nenhum tipo de tratamento, até o momento, estando indisponível para acesso e uso como fonte de pesquisa para investigadores. O acervo, desde sua doação, ficou armazenado em diferentes locais na Instituição, devido à falta de espaço na Biblioteca Sala Verde Judith Cortesão, bem como problemas estruturais como infiltrações e alta incidência de umidade no prédio. Em maio de 2016, a Biblioteca mudou-se para um novo espaço, no mesmo prédio, porém com ambiente mais amplo, o que proporcionou a volta do acervo documental da professora Judith Cortesão para a Biblioteca (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2016).

Nesse sentido há a necessidade do desenvolvimento de ações que visem a preservação, organização, difusão e o acesso destes documentos custodiados pela Biblioteca. Tendo em vista o contexto apresentado, a pesquisa desenvolvida tem como objetivo realizar uma reflexão interdisciplinar, correlacionando as contribuições da Arquivologia bem como as da Biblioteconomia, levando em consideração seus pontos de convergência, porém respeitando as peculiaridades que envolvem cada um dos saberes.

Através dessa abordagem interdisciplinar, na aplicação de práticas para a gestão documental em arquivos pessoais, vislumbra-se preservar a memória da professora e proporcionar que o acervo sirva, como fonte de pesquisa, para a mais ampla comunidade de usuário. Nesta perspectiva, enfatizam-se aspectos centrais como: arquivos pessoais; tratamento documental, através de metodologia interdisciplinar; e a curadoria digital para

representação e difusão dos arquivos pessoais. Pode-se entender que os arquivos pessoais são arquivos e colaboram para a salvaguarda do patrimônio documental, uma vez que são gerados, a partir das atividades de indivíduos ao longo da vida, sem objetivo histórico ou cultural, porém adquirem valor testemunhal se lhes for atribuído significado social e cultural.

Nesse sentido, os arquivos pessoais consolidando-se como um produtivo campo de pesquisa, são únicos e tornam-se relevantes fontes de informação para diferentes áreas do conhecimento. A partir desse entendimento, percebeu-se a importância do curador de acervos pessoais enquanto profissional responsável por promover a disseminação, a circulação e o efetivo uso dos acervos, não cabe ao curador realizar interpretações sobre os conjuntos documentais, sendo esta uma ação de cada usuário. Dessa forma torna-se fundamental que os documentos estejam organizados, descritos e disponíveis. Percebendo que a principal finalidade do tratamento de um arquivo é torná-lo acessível, a pesquisa vislumbra a efetiva construção do Fundo Judith Cortesão. Para tanto foi preciso primeiramente mapear e identificar a situação do conjunto documental, a partir da reunião de informações sobre o processo de doação, para sanar quaisquer dúvidas em relação à custódia da FURG sobre o acervo pessoal da professora. A partir do mapeamento do cenário do acervo pessoal da professora Judith Cortesão, pensando na consecução do tratamento total, na disponibilização do acervo pessoal de Judith Cortesão, entendendo e respeitando as peculiaridades do acervo, foi possível estabelecer uma parceria técnica entre duas unidades da FURG, o SiB e o Arquivo Geral, para a construção do Fundo Documental Judith Cortesão. A institucionalização dos arquivos pessoais é o caminho para a valorização e disseminação do conjunto documental do arquivo, através desse processo, busca-se a preservação da herança documental produzida em âmbito privado. Em segundo momento, tratou-se de contextualizar e identificar os tipos documentais do acervo pessoal de Judith Cortesão.

Dessa forma, empreendeu-se uma metodologia, a fim de reunir informações a respeito da trajetória de vida familiar, social e profissional, da professora, capaz de identificar a cronologia das atividades, funções e dos cargos desempenhados pela professora, bem como realizar o mapeamento dos tipos documentais existentes, com vistas à contextualização da relação entre o registro documental e a atividade que lhe deu origem. Isso permite o entendimento dos nexos do arquivo. Portanto, utilizou-se como ponto de partida para esse estudo, além é claro dos documentos que integram o acervo pessoal da professora a dissertação de Vania Machado (2016), uma vez que a

pesquisadora realizou um minucioso estudo investigativo para a construção de uma narrativa acerca da trajetória de vida da professora, o que oportunizou conhecer a cronologia do acervo.

A pesquisa empreendida visa sim disponibilizar e proporcionar visibilidade a todo conjunto documental da professora doado para a FURG, possibilitando que lhe seja atribuído outros valores, além do valor que culminou em sua origem. Dessa forma, deseja-se encontrar nos fazeres da curadoria digital o caminho para a preservação e agregação de valor ao acervo acumulado. Para Abbott (2008), a curadoria digital torna-se mais ampla que a preservação digital, por envolver todas as atividades da gestão de dados, desde o planejamento de sua criação, passando pelas melhores práticas de digitalização e documentação, de maneira a garantir que o dado esteja disponível e adequado para ser descoberto e reusado agora e no futuro.

Palavras-chaves: Arquivo pessoal. Judith Cortesão. Curadoria digital.

Referências

ABBOTT, Daisy. **What is digital curation?** DCC Briefing Papers: Introduction to Curation. Digital Curation Centre: Edinburgh, 2008. Disponível em: <<http://www.dcc.ac.uk/resources/briefing-papers/introduction-curation/what-digitalcuration>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes:** tratamento documental. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2006.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental. **Projeto Sala Verde:** Edital 01/2005. Brasília, DF, 2005.

FRADE, Everaldo Pereira; ABELLÁS, José Benito Yárritu; SILVA, Maria Celina Soares de Mello e. Apresentação. In: SILVA, Maria Celina Soares de Mello; ABELLÁS, José Benito Yárritu; FRADE, Everaldo Pereira (Org.). **Arquivos pessoais:** constituição, preservação e usos. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2014. (MAST Colloquia, v. 13). Disponível em: <http://www.mast.br/hotsite_mast_colloquia/pdf/mast_colloquia_13.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Sala Verde Judith Cortesão:** articulação e implementação de ações entre universidade, escola e comunidade – edital 1/2005/Ministério do Meio Ambiente. Rio Grande, 2005.

MACHADO, Vania da Costa. **Memórias em arquivos pessoais:** a trajetória de vida de Judith Cortesão a partir de seu arquivo pessoal. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em

<<http://wp.ufpel.edu.br/ppgmp/files/2016/11/Vania-da-Costa-Machado.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. **Ampliação da Sala Verde:** Sala Verde será ampliada em 2016. 10 maio 2016. Disponível em: <<http://www.educacaoambiental.furg.br/index.php/todas-as-not%C3%ADcias/864-amplia%C3%A7%C3%A3o-da-sala-verde.html>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

ST 04 – Minorias: questões da democracia social no direito, na política e na literatura

Coordenadores:

Vanessa Zucchi (PUCRS)

César Augusto Cichelero (UCS)

Ementa:

A pouca representatividade de grupos minoritários aponta para o caráter excludente que marca as relações sociais estabelecidas no Brasil e no mundo. Diante disso, este Simpósio Temático acolhe estudos acerca de questões étnicas, culturais, religiosas e de gênero. Tem como objetivo debater a inclusão social de grupos historicamente não reconhecidos. Para tanto, serão aceitos trabalhos que discutam: 1) a representação das minorias nas artes e na literatura; 2) o papel do Estado e das políticas públicas na superação desta problemática; 3) o direito como meio de proteção às minorias; 4) a relação entre democracia, reconhecimento, diversidade, direitos humanos, moral e política na sociedade; 5) relatos de caso das lutas das minorias.

“A MOÇA TECELÃ”, DE MARINA COLASANTI: O TEXTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO EMANCIPATÓRIO

Cristiano Duarte de Lara*
Salette Rosa Pezzi dos Santos**

Marina Colasanti, escritora e jornalista, nasceu em 1937, na cidade de Asmara, capital da Eritreia, então colônia italiana na África. Passou sua infância na Líbia, morou até os 11 anos na Itália e imigrou com a família para o Brasil, em 1948, devido à situação vivida na Europa do pós-guerra.

Seu primeiro livro publicado foi *Eu sozinha* (Record, 1968). Desde então publicou mais de 30 obras, entre literatura adulta e infantil, dentre as quais está o livro *Doze reis e a moça do labirinto do vento* (1983), composto por treze contos, sendo “A moça tecelã” um deles.

Essa narrativa apresenta a história de uma jovem camponesa que mora sozinha em uma pequena cabana, no interior. Na posse de seu tear, a moça tem o poder de tecer tudo de que precisa, desde os primeiros raios do dia, sua roupa e seus alimentos. Sentindo-se solitária, a jovem decide tecer um marido e, ao lado deste, planeja construir lar e família. O marido, porém, tem planos bem mais ambiciosos, como possuir um castelo e um exército, e cabe à moça tecê-los. Em pouco tempo, o que era o maior prazer da vida dela transforma-se em um pesadelo. Certa noite, a bela decide inverter os pentes do tear e desfazer tudo que havia tecido, inclusive o companheiro. Nessa reviravolta surpreendente, o conto de fadas acaba com um final feliz para a tecelã, sem a necessidade do famoso “foram felizes para sempre”.

Apesar de apresentar componentes típicos dos contos de fadas antigos, “A moça tecelã” proporciona uma leitura de um ponto de vista moderno e emancipatório, em que a donzela tem autonomia para decidir o que é melhor para si.

A partir dessas considerações, este estudo tem por objetivo evidenciar o caráter emancipatório que a leitura de “A moça tecelã” pode assumir ao ser analisado sob a ótica da ginocrítica, termo criado por Elaine Showalter (1993), que é uma vertente da crítica literária feminista. Enquanto esta última tem caráter revisionista, ou seja, analisa a

* Acadêmico no curso de Letras- Inglês, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista Fapergs.

** Coautora e orientadora: Doutora em Letras- Literatura Comparada (UFRGS); professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado), na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Coordenadora do Projeto de Pesquisa: A leitura do texto literário na perspectiva dos Estudos Culturais de Gênero e da Regionalidade.

representação do sujeito feminino em obras do cânone literário, a ginocrítica baseia-se no estudo da mulher como escritora, seus tópicos, sua história e a trajetória da carreira feminina. Esse novo olhar permitiu o resgate de escritoras antes ignoradas pelo cânone de maioria masculina.

Coelho (1982, p. 23) defende que o caráter fundamental do texto literário, assim como outras formas de arte, é o de “traduzir verdades individuais, de tal maneira integradas na verdade geral e abrangente, que a forma representativa escolhida, mesmo perdendo, com o tempo, o motivo particular que a gerou, continua ‘falando’ aos homens por outros motivos”. Em outras palavras, o texto literário tem a propriedade de propagar ideias, padrões e valores, servindo à humanidade como um importante instrumento no processo evolutivo.

A leitura do texto literário proporciona a aquisição da consciência acerca do mundo circundante. Essa atividade consiste na relação entre o leitor e o objeto da leitura, e na conseqüente assimilação do conteúdo de suas palavras. A partir dessa relação, nasce a consciência, a noção da existência do outro, uma visão além do espaço social e físico, no qual o leitor se encontra. Esse processo interativo resulta, inevitavelmente, no conhecimento, sendo este o maior êxito do texto literário.

André Jolles (1976) define o conto como sendo uma forma simples, dotada de linguagem aberta, o que possibilita mobilidade e capacidade de renovação. Já o conto “A moça tecelã” encaixa-se no que Jolles define como forma artística, que tem caráter literário, o que implica uma fixação definitiva da linguagem. Por esse motivo, o conto em questão deve ser lido e não contado, evitando, assim, perder-se a riqueza da construção da linguagem. Por meio de uma sequência lógica e clara e uma estrutura bem definida, o conto de fadas propicia ao leitor uma inserção no mundo facultado pela narrativa, e é o final bem-sucedido que garante a assimilação do questionamento nela existente. O final reassegurador justifica os esforços que o caminho possa requerer do herói, munindo-o – e, por extensão, o leitor – de esperança e confiança para a superação dos desafios.

A narrativa literária permite materializar processos psicológicos complexos, assim como situações da convivência humana. Bettelheim (2007) defende que uma visão objetiva e direta de determinados assuntos não se torna atraente ao ouvinte e, de maneira proporcional, o conto perde seu valor se alguém detalha seu significado. É necessário que o ouvinte interaja com o sentido contido nas entrelinhas, a fim de deixar-se tocar em nível inconsciente. Fazendo uso de personagens propositalmente simples e caricatos, a estória apresenta ao leitor começo, problema central e desfecho muito bem definidos. Nesse

mundo simbólico, cada elemento desempenha um papel de extrema importância, sendo o final da história fator essencial para atingir seu potencial emancipatório. Santos (2010, p. 56), acerca dessa questão, considera que “[...] à medida que o final da narrativa for reassegurador, a criança se sentirá impelida a ouvir repetidas vezes o mesmo conto, até completar o ciclo de projeções que lhe permitirá solucionar conflitos existenciais”.

Novamente, o caráter formador e conscientizador do texto é evidenciado, uma vez que este permite uma visão do mundo circundante de um ponto de vista mais encorajador. Esse também seria o motivo pelo qual o leitor, muitas vezes, dispõe-se a reouvir/reler o conto, desejando, assim, frequentemente, reviver o sentimento de satisfação da vitória oportunizado pela narrativa. O conto de fadas personifica o conteúdo caótico do inconsciente humano, preservando o leitor do choque que a realidade dos fatos possa lhe causar. Durante o processo de leitura e interpretação, é possível reconhecer no herói traços da personalidade humana amplificados, permitindo ao indivíduo, mais facilmente, identificar-se e, conseqüentemente, transportar-se para essa jornada de superação. Ao lado dessa personagem, o produtor da leitura transcenderá os infortúnios que a narrativa apresenta e poderá superar conflitos existenciais.

Segundo Franz (1990), a figura do herói é uma imagem arquetípica e, portanto, é a somatória de um pensamento padrão (conseqüentemente interligado a outros pensamentos) e uma experiência emocional. O leitor/ouvinte é quem vai conferir valor e significado a essa imagem, uma vez que, caso tenha passado por uma experiência emocional semelhante e concorde com o pensamento padrão contido na narrativa, possivelmente desenvolverá empatia com a personagem e fará sua caminhada bem-sucedida do herói.

É notória a singularidade do conto em questão, uma vez que não é frequente a representação do herói/ego por meio de personagens femininas. A camponesa apresenta características do herói típico, sendo o sujeito da narrativa em busca de sua identidade: a comum figura da princesa passiva dá lugar ao sujeito feminino emancipado e ativo. Com demasiada frequência, o gênero conto de fadas configura o elemento masculino como o defensor, aquele que soluciona todos os problemas, o herói, e, por esse motivo, tem sofrido críticas. Ao elemento feminino cabe esperar por esse homem que lhe garantirá segurança e felicidade. Zinani (2006, p. 50) justifica a necessidade de uma narrativa sob a perspectiva de gênero para, assim, contribuir com a emancipação do leitor proporcionando um “aprimoramento da reflexão sobre a literatura e sobre a vida”.

A representatividade, tanto em obras literárias como em outras formas de arte, reflete a realidade, e vice-versa. Em outras palavras, uma maior representatividade de personagens femininas que desempenhem papéis aquém dos estereótipos de costume resgata as múltiplas possibilidades das quais a mulher contemporânea dispõe e permite aos leitores (homens, mulheres, meninos e meninas) identificar-se com essa realidade inclusiva.

Palavras-chave: “A moça tecelã”. Ginocrítica. Processo emancipatório.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: história, teoria, análise (das origens orientais ao Brasil de hoje). 2. ed. São Paulo: Quíron, 1982.

FRANZ, Marie-Louise von. **A interpretação dos contos de fada**. São Paulo: Paulus, 1990.

JOLLES, André. **Formas simples**: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1976.

SHOWALTER, Elaine. **Anarquia sexual**: sexo e cultura no *fin de siècle*. Trad. de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. **Multiplicidade dos signos**: diálogos com a literatura infantil e juvenil. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **Literatura e gênero**: a construção da identidade feminina. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

A EMANCIPAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO FEMININO NA OBRA: *ORGULHO E PRECONCEITO*, DE JANE AUSTEN

Guilherme Barp*
Cecil Jeanine Albert Zinani**

O presente trabalho problematiza aspectos da emancipação do sujeito feminino e promove o questionamento a respeito de papéis sociais da mulher na sociedade inglesa do século XIX, presentes em *Orgulho e preconceito* (1813), de Jane Austen, uma das poucas autoras mulheres de sua época. A autora publicou seus trabalhos com pseudônimo masculino, visto que a escrita feminina não possuía credibilidade para o cânone da época. O enredo gira em torno da família Bennet, focalizando as relações entre as filhas do casal e as demais personagens. Este texto propõe-se a investigar a jornada da protagonista, Elizabeth Bennet, e suas atitudes no decorrer da obra. É relevante destacar a maneira como a voz narrativa apresenta essa personagem, que vivencia uma inconformidade em relação a assuntos considerados inquestionáveis como, por exemplo, o casamento, o qual, na época, era realizado por interesses de terceiros (familiares), sem concorrer nessa decisão a vontade dos envolvidos, e, principalmente, a vontade e sentimentos da mulher. Presente na obra, entre outros aspectos, aparece a questão do pouco acesso das mulheres à educação para mulheres do século XIX. No texto analisado, encontra-se a família Bennet, que apresenta uma configuração tradicional, composta por um pai, uma mãe e suas cinco filhas. Um dos fatos que torna o casamento relevante para este estudo é que não há nenhum filho homem para herdar a propriedade e os bens da família, sendo essa uma ação instituída da época. Caso o patriarca da família morresse, a herança seria direcionada ao parente homem mais próximo. Assim, era necessário que as filhas casassem para obter *status* social, bens e até para sobrevivência, destacando o fato de que as mulheres eram dependentes do marido. Essa realidade pode ser evidenciada através de um trecho presente nos capítulos iniciais da obra, referente ao patrimônio da família Bennet: “Os bens do senhor Bennet consistiam quase inteiramente de uma propriedade que lhe rendia duas mil libras por ano, e que, infelizmente para suas filhas, seria transmitida para algum parente distante.” (AUSTEN, 2011, p. 132).

* Universidade de Caxias do Sul (UCS). Acadêmico do curso de Letras – Inglês. Pesquisador bolsista PROBIC/FAPERGS. Grupo de pesquisa: Leitura sob o signo do gênero: recepção do texto literário e regionalidade (LEITORA1).

** Doutora em Letras – Literatura Comparada (UFRGS) com estágio pós-doutoral em História da Literatura – Memória e História (PUCRS); professora e pesquisadora no curso de Letra e nos Programas de Pós-Graduação PPGET e PDLET da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Posteriormente, a preocupação com a questão matrimonial, por parte da senhora Bennet, é evidenciada, por meio de uma conversa com o primo distante de seu marido, senhor Collins. Para ela, caso suas filhas não casassem, estariam em uma situação complicada, pois não teriam os meios para sua sobrevivência. Devido ao parentesco com o senhor Collins, a aliança com uma de suas filhas seria muito vantajosa: “O senhor é muito gentil, tenho certeza disso; e desejo do fundo do meu coração que isso [casamento] se realize; pois do contrário elas estariam desamparadas. As coisas tomaram um rumo estranho.” (AUSTEN, 2011, p. 173).

A obra também aborda a configuração da mulher como leitora, característica relevante, pelo seu caráter emancipatório. É possível que a autora tenha absorvido ideias da escritora protofeminista Mary Wollstonecraft, por meio de sua obra *A vindication of the rights of woman*, escrita no final século XVIII, mais precisamente, em 1792, a fim de elaborar certas características para algumas das personagens de *Orgulho e preconceito*. Nela, Wollstonecraft defende que as mulheres deviam ter acesso à educação, assim como os homens já detinham. Ela rompe o pensamento da época de que as mulheres eram intelectualmente inferiores. Assim, é possível pressupor que Austen tenha sido influenciada por essas ideias, já que não apenas Elizabeth mas também as outras filhas tinham o hábito da leitura. Esse hábito era incomum para meninas da época. É possível notá-lo presente entre as filhas em uma parte do diálogo, no qual o patriarca da família Bennet se refere à irmã de Elizabeth, Mary, como uma mulher leitora: “O que me diz, Mary? Pois você é uma mocinha que lê grandes livros, e copia trechos deles.” (AUSTEN, 2011, p. 105).

Posteriormente, durante a estadia de Elizabeth na propriedade do senhor Bingley, em um momento de conversa com as outras personagens presentes, é possível comprovar a característica da protagonista, também uma mulher leitora. O fato de Elizabeth preferir ler ao jogar cartas até assusta o cunhado do senhor Bingley, senhor Hurst: “‘Você prefere ler a jogar cartas?’, comentou ele; ‘Isso é deveras peculiar.’ ‘A senhorita Eliza Bennet’, disse a senhorita Bingley, ‘despreza o baralho. Ela é uma grande leitora e não sente prazer em nada mais.’” (AUSTEN, 2011, p. 142).

Juntamente com o aspecto ressaltado de mulher leitora, há a característica da educação feminina e o comportamento padrão esperado para mulheres da época, que, neste estudo, foram verificados na obra. No Ocidente, ao longo do século XVIII e até a metade do século XIX, a educação para as mulheres era precária. Era esperado que elas servissem apenas para o casamento e a procriação. Conforme Maria Lúcia Rocha-

Coutinho, em relação à educação no Brasil (1994, p. 79): “A educação das meninas permaneceu por longo tempo atrasada em relação à dos meninos. Uma vez que a ela era destinado o papel de mãe e esposa, a menina tinha acesso quase unicamente ao ensino elementar.” (ROCHA-COUTINHO, 1994, p. 79). Apenas mais tarde é dada uma pequena abertura às meninas para se educarem, porém, o que lhes era ensinado divergia muito do que era ensinado aos meninos da época. Enquanto para os meninos eram ensinados conteúdos escolares mais complexos, como aritmética e geografia, que garantiriam uma certa emancipação social, os conteúdos ministrados para meninas eram superficiais. Ainda de acordo com Rocha-Coutinho (1994, p. 79-80), para as meninas, eram ensinadas “as primeiras letras, as gramáticas portuguesa e francesa, os trabalhos de agulha, a música o canto e a dança”. (ROCHA-COUTINHO, 1994, p. 79-80).

Assim, é possível perceber que algumas mulheres, na maioria das vezes, apenas as que possuíam uma família abastada, educavam-se para conseguir um casamento e mantê-lo ou, então, impressionar os pretendentes a se tornarem um possível futuro marido; dessa maneira não realizavam muitas mudanças no cenário até então vivenciado, alcançando assim somente uma educação superficial para sustentar um casamento, em vez de adquirir conhecimentos para aprimorar sua própria intelectualidade. Rocha-Coutinho (1994, p. 81) continua discorrendo sobre a educação oferecida às meninas: “Com o tempo, portanto, as meninas ricas não só aprendiam a fazer bolos e doces e a costurar e bordar, mas também podiam estudar francês e piano, canto e dança de modo a proporcionar companhia mais agradável e atraente em ocasiões sociais.” (ROCHA-COUTINHO, 1994, p. 81).

Esse fator também pode ser evidenciado na obra em questão, no capítulo em que Elizabeth está conversando com o senhor Darcy e a senhorita Bingley, durante sua estadia na propriedade do senhor Bingley. Para a senhorita Bingley, mulher proveniente de uma família abastada e que provavelmente usufruiu do tipo de educação já mencionado, o conceito de uma mulher talentosa resume-se ao que Rocha-Coutinho apontou anteriormente para o que lhes era ensinado, além de precisar apresentar um comportamento que era considerado padrão feminino na época: “[...] deve ter amplo conhecimento da música, do canto, do desenho e das línguas modernas para merecer tal qualificação; e, além de tudo isso, deve possuir certo quê em seu comportamento...” (AUSTEN, 2011, p. 144).

O estudo inicial, realizado sobre o romance, evidencia a relevância da leitura e da educação, que possibilita a aquisição de conhecimentos acerca da situação da mulher na

sociedade europeia do século XIX, o que confere um caráter emancipatório ao comportamento da protagonista do romance.

Palavras-chave: Emancipação social. Mulher. Leitura.

Referências

AUSTEN, Jane. **Orgulho e preconceito**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. **Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

REPRESENTAÇÃO DO CORPO NA OBRA *VIRGINDADE INÚTIL: NOVELA DE UMA REVOLTADA*, DE ERCÍLIA NOGUEIRA COBRA

Kátia Cardoso Nostrane*
Salete Rosa Pezzi dos Santos**

A escritora Ercília Nogueira Cobra nasceu na cidade de São Paulo, em 1981. É autora de duas obras, *Virgindade inútil: novela de uma revoltada* (1927) e *Virgindade anti-higienica: preconceitos e convenções hypocritas* (1924), as quais causaram grande impacto na sociedade da época, chegando a ser proibida sua circulação. Cobra, que nunca usou pseudônimo, aborda, em seus livros, a inibição sexual da mulher e acentua a importância de sua busca por liberdade. Também considera o sexo uma atividade natural para os seres humanos, independentemente de gênero, criticando a convenção que obriga a mulher a manter-se virgem por se tratar de uma ação antinatural. Segundo Maria Lúcia de Barros Mott (1986, p. 101), a obra *Virgindade inútil: novela de uma revoltada*, *corpus* escolhido para o presente trabalho, apresenta indícios de uma narrativa autobiográfica, pois é notável a semelhança entre a trajetória de vida de Ercília e a história da protagonista Cláudia: “Se a criatura foi criada à imagem e semelhança do criador ela, criatura, lhe escapou das mãos e certamente imprimiu a sua marca e modificou o destino do criador.”

O presente estudo investiga, por meio da análise da obra *Virgindade inútil: novela de uma revoltada* (1927), o caráter emancipatório do corpo feminino representado pela personagem principal Cláudia. O percurso de vida da personagem é dividido em três etapas que contemplam as diferentes representações e transformações que seu corpo atravessa ao longo da história.

Para subsidiar esta investigação, utiliza-se o estudo da ginocrítica, termo cunhado por Elaine Showalter (1994), que propõe quatro modelos que possibilitam o estudo de obras produzidas por mulheres: linguagem, cultura, psique e corpo.

Também são relevantes os estudos de Michel Foucault (2002), que discorre sobre a existência do corpo como objeto e alvo de poder: um corpo que se molda, manipula, treina

* Universidade de Caxias do Sul, acadêmica do curso de Psicologia; pesquisadora bolsista PIBIC/CNPq no Grupo de pesquisa: A leitura do texto literário na perspectiva dos Estudos Culturais de Gênero e da Regionalidade. (LEITURA).

** Orientadora e coautora: Doutora em Letras – Literatura Comparada (UFRGS); professora e pesquisadora nos cursos de pós-graduação em Letras (Mestrado e doutorado) e no curso de licenciatura em Letras-Português na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

e obedece. O autor apresenta o termo *dócil* para compreender o corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado pela pessoa que detém o poder. O controle desse corpo acontece ao exercer sobre ele a coerção ininterrupta e constante. É por meio da disciplina que acontece o controle e se estabelece uma relação de docilidade-utilidade de forma a confirmar para a dominação corporal. Sendo assim, Foucault (2002) percebe que, quanto mais obediente for o corpo, mais útil ele se torna para a sociedade.

Por sua vez, Susan R. Bordo (1977) analisa o conceito de corpo dócil e faz um paralelo com o controle social que regulamenta o comportamento da mulher, tais como: uso de maquiagem, as dietas de emagrecimento e a moda. A autora entende isso como o disciplinamento do corpo feminino. Susan Bordo (1977, p. 23), ainda, conceitua o corpo como um texto produzido pela cultura, o qual é reflexo de uma construção ideológica da feminidade típica de cada época. A autora enfatiza que o corpo é “um texto que insiste e exige mesmo ser lido como uma afirmação cultural, uma exposição sobre o gênero”. Desse modo, o controle social acontece por meio da cultura introjetada e naturalizada, determinando como o corpo deve comportar-se de forma a feminilizar-se enquanto gênero.

Também para Elódia Xavier (2007), o estudo sobre o corpo é relevante para o da narrativa de autoria feminina, já que o corpo é o local de inscrições políticas, sociais, culturais e geográficas. Na análise da narrativa de *Cobra*, são utilizadas três categorias de corpos propostas por Elódia Xavier (2007): Corpo Disciplinado, Corpo Erotizado, Corpo Liberado.

A primeira fase da história é caracterizada pelo Corpo Disciplinado, que, segundo Xavier, trata-se de um corpo previsível, tanto em relação ao meio quanto ao resultado final das regras impostas pela sociedade. A personagem Cláudia, no início da narrativa, está com catorze anos. É a filha mais velha de uma família patriarcal abastada. O pai casara com a mãe da protagonista pelo dote, e, depois de tê-lo gasto em farras, faleceu, deixando a esposa sozinha com os filhos e cheia de dívidas. Em seus traços comportamentais, percebe-se a brejeirice da menina: “Já sabe cobrir as faces com ligeira camada de carmim, mas jura às amigas que o rosado é natural. Morde os lábios de minuto em minuto para fazê-los úmidos e rubros.” (COBRA, 1996, p. 46). É perceptível o desejo de Cláudia em seguir o que era esperado para a mulher na época: casar-se, ter filhos e servir ao marido. Ela, ainda, espera que alguém venha pedi-la em casamento, o que configura a previsibilidade da vida da personagem associada ao contexto social.

A segunda fase é definida pelo corpo erotizado, caracterizado pelo fato de vive sua sensualidade plena. Passados dois anos, Cláudia, que não fora pedida em casamento, toma consciência de sua situação: “Começou a ver que a alma do casamento era o dote e a tomar nota do valor econômico das suas amigas que casavam. Esse estudo veio provar que sua desconfiança não era infundada. Só casavam as que tinham bom dote”. (COBRA, 1996, p. 49). O ato emancipatório do corpo de Cláudia, que evidencia o corpo erotizado, acontece quando ela decide ir para Flumen, e, durante a viagem, perde sua virgindade no trem, com um homem desconhecido. Isso configura a liberdade sexual da mulher, bem como de um corpo feminino capaz de erotizar-se sempre que desejar. Após uma série de acontecimentos na narrativa, Cláudia acaba na prostituição, e isso faz com que ela conheça a miséria e a dor das mulheres que vivem essa situação. Resolve ir para Buenos Aires, pois ainda parece buscar algo em sua vida. Lá, Cláudia se apaixona pela primeira vez. Vive momentos de amor como nunca antes vivera. Mais uma vez, a narrativa aponta para um corpo com liberdade sexual, pois, ao se entregar ao amado, Cláudia afirma seu corpo erotizado.

A última representação do corpo da personagem é identificada quando a protagonista descobre que fora enganada pelo companheiro. Ele a roubou e ainda a enganou a respeito de seu nome. A moça descobre que está grávida e, apesar de estar sozinha no mundo, decide ter a criança e dá-lhe o nome de Liberdade. Esse momento da obra aponta para a representação de um corpo liberado, pois, ao escolher ter a filha e seguir em frente com sua vida, indica ser sujeito de sua própria história. A simbologia do nome da criança também pode ser analisada, uma vez que o nome representa a liberdade que Cláudia alcança ao passar pelas transformações que modificam seu corpo.

A narrativa termina quando Cláudia chega a Paris e encontra, no teatro, o médico que a cortejara em seu tempo de solteira, mas que nunca a pedira em casamento. Ele estava em companhia de uma cortesã luxuosa, e tinha realizado seu sonho de “gozar as francesas” (COBRA, 1996, p. 94). Questionando-o sobre onde estava sua mulher, ele responde que pretextou um negócio e saiu. Cláudia compreende sua situação, pois se tivesse dote, provavelmente, estaria em um quarto fechada enquanto o marido gastava todo seu dinheiro com mulheres: “Sim, minhas senhoras! É para casar com tipos daqueles que as mulheres guardam a castidade e conservam-se como botões fechados a vida inteira quando possuem dote... Virgindade idiota!” (COBRA, 1996, p. 94).

O estudo realizado sobre a obra evidencia uma transformação libertadora da personagem feminina, que, devido à mudança em sua situação financeira, modifica seu

destino e consegue dar autonomia e independência ao seu corpo, tornando-se mulher-sujeito, autora de sua própria história. A trajetória de vida de Cláudia apresenta as mudanças que o corpo feminino sofre no decorrer da obra, partindo de um corpo disciplinado, passando por um corpo erotizado e chega a um corpo liberado, no qual a personagem encontra a emancipação.

Palavras-chave: Corpo feminino. Emancipação. Ercília Nogueira Cobra.

Referências

BORDO, Susan R. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Ventos, 1988. p. 14-30.

COBRA, Ercília Nogueira. Virgindade inútil: novela de uma revoltada. In: QUINLAN, Susan C; SHARPE, Peggy. **Visões do passado previsões do futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Goiânia: Ed. da UFG, 1996.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. Biografia de uma revoltada: Ercília Nogueira Cobra. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 58, p. 89-104, ago. 1986.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 23-58.

XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse?** O corpo no imaginário feminino. Florianópolis: Mulheres, 2007.

PAPEL DOS CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM VULNERABILIDADE SOCIAL NOS SERVIÇOS DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS

Miriã Noeliza Vieira*

O presente artigo tem por objetivo analisar o papel do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, na inclusão de crianças com vulnerabilidade social,¹ no Centro de Referência e Assistência Social – Unidade 31 de Março em Ponta Grossa – PR. A política de Assistência Social é uma política pública, direito do cidadão e dever do Estado. Ela faz parte do grande marco da Constituição de 1988 – Constituição Cidadã, que confere, pela primeira vez, à Assistência Social a condição de política pública, nivelando-a com a Saúde e com a Previdência Social. Amparada está pelos arts. 203 e 204 da Constituição Federal e pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), que estabelece normas e critérios para a organização da Assistência Social, sendo: I – descentralização político-administrativa para os estados, o Distrito Federal e os municípios, e comando único das ações em cada esfera de governo; II – participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis; III – primazia da responsabilidade do Estado na condução da política de assistência social, em cada esfera de governo. (BRASIL, 1993).

Desta maneira, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), tem por função a gestão do conteúdo específico da Assistência Social, no campo da proteção social brasileira, consolidando o modelo de gestão compartilhada, o cofinanciamento e a cooperação técnica entre as três esferas de governo. O “SUAS materializa o conteúdo da LOAS, cumprindo no tempo histórico dessa política as exigências para a realização dos objetivos e resultados esperados que devem consagrar direitos de cidadania e inclusão social.” (PNAS, 2004, p. 39).

* Bacharel (2009) em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR (UEPG). Licenciada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em História, Arte e Cultura (2013) pela UEPG; Especialista em Metodologia do Ensino da Filosofia e da Sociologia (2014) pela Faculdade de Pinhais (FAP). Tem experiência no ensino de História, Filosofia, Artes e Sociologia, ministrando essas disciplinas na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. Orientadora social no Centro de Referência de Assistência Social – Unidade CRAS 31 de Março – Prefeitura Municipal de Ponta Grossa – Secretária Municipal de Assistência Social.

¹ Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social, decorrente de pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos-relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras)., (PNAS, 2004, p. 27-28).

As políticas sociais brasileiras são centralizadas na família, conforme previsto no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que possui como um de seus eixos estruturantes a matricialidade sociofamiliar, referindo-se à centralidade na família como núcleo fundamental para a efetividade das ações e dos serviços da política de Assistência Social, entre eles o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. O princípio da matricialidade sociofamiliar constitui um avanço na Política de Assistência Social, que anteriormente se detinha ao atendimento dos indivíduos de forma isolada da família.

É evidente no SUAS e na Política de Assistência Social a nova concepção de família, com seus novos arranjos, desvinculando-a de um modelo padrão idealizado na sociedade. Esta compreensão sobre os arranjos familiares é legítima na medida em que encontra respaldo na realidade das famílias.

Desta maneira, as ações do SUAS estão organizadas em dois eixos: Proteção Social Especial (PSE) destinado a famílias e pessoas que encontram-se em situação de vulnerabilidade social de risco e que já tiveram seus direitos violados em decorrência de abandono, abuso, violência, entre outros e a Proteção Social Básica (PSB), que tem por caráter preventivo os serviços da PSB executados de forma direta no Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), e através de outras unidades básicas e públicas de assistência social ou entidades e organizações de assistência social da área de abrangência dos CRAS, no qual atuam como órgão acolhedor das famílias com vulnerabilidade social, no contexto comunitário. Os serviços ofertados no CRAS estão relacionados ao fortalecimento de seus vínculos internos e externos de solidariedade, tais como: (a) Programa de Atenção Integral às Famílias; (b) Programa de inclusão produtiva e projetos de enfrentamento da pobreza; (c) Centros de Convivência para Idosos; (d) Serviços para crianças de 0 a 6 anos, que visem o fortalecimento dos vínculos familiares, o direito de brincar, ações de socialização e de sensibilização para a defesa dos direitos das crianças; (e) Serviço socioeducativo para crianças, adolescentes e jovens na faixa etária de 6 a 24 anos, visando sua proteção, socialização e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; (f) Programas de incentivo ao protagonismo juvenil e de fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; (g) Centros de Informação e de Educação para o Trabalho, voltados para jovens e adultos. (PNAS, 2004, p. 30).

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2004, p, 16), segue algumas diretrizes nas quais o serviço é realizado em grupos, “organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de

complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social”; bem como criar formas de intervenção social planejada, que criem situações desafiadoras, estimulem e orientem os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território.

Desenvolve nestas crianças o sentimento de pertencimento, tanto na sociedade, quanto no âmbito familiar, utilizando-se da vivência delas para introduzir temas cotidianos, porém que fazem parte do eixo estruturante do SCFV, de maneira simplificada, para fortalecer os vínculos familiares, a convivência comunitária, cultural, ambiental, política, entre outras, buscando originar o protagonismo nessas crianças, mediante participação. Assegura, dessa maneira, o desenvolvimento da autoestima, a confiança em si nas outras pessoas, fortalecendo assim os vínculos familiares e sociais dessas crianças.

Os usuários que frequentam o SCFV do CRAS 31 de Março, de crianças, a faixa etária varia de 6 a 15 anos, na qual a maioria é beneficiada com Bolsa Família,² bem como encontram-se em situação de vulnerabilidade social, como moradia precária, falta de alimentação,³ entre outras questões que, durante a aplicação do tema proposto pelo orientador social, vai se evidenciando, nas falas dessas crianças, as dificuldades e muitas vezes o crescimento e o desenvolvimento das mesmas que frequentam o SCFV.

Muita há para ser feito no SCFV, mas sem dúvida o serviço ofertado no CRAS traz mudanças significativas na vida de cada criança, principalmente quando vêem, na orientadora social, uma pessoa de confiança, com a qual criam vínculos profundos, estimulando amigos e familiares a participarem dos serviços ofertados no Centro.

Desta maneira percebemos que o papel fundamental do CRAS é a aproximação da família em situação de vulnerabilidade social da área de abrangência do CRAS, onde os vínculos são criados através das ofertas de serviços, e com pessoas humanizadas em ouvir, orientar e estimular o crescimento, neste caso das crianças a serem cidadãs e a lutarem pelos seus direitos, independentemente da situação em que se encontram.

Palavras-chave: Centro de Referência e Assistência Social. Unidade 31 Março. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Vulnerabilidade Social.

² A Bolsa Família, sendo um Programa de Transferência de Renda direta às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e acesso aos serviços públicos, a educação, saúde e assistência social.

³ Algumas dessas crianças, quando chegam ao CRAS, para o SCFV, a primeira coisa que pedem é o lanche, por falta da alimentação em casa.

Referências

BRASIL. PNAS. Política Nacional de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, 2004.

_____. **Lei 8.742**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras Providências. Brasil, 1993. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm> Acesso em: 27 jun. 2017.

COSTA, Francilene Soares de Medeiros; AGUIAR, Nuara de Sousa. **Centros de Referência da Assistência Social – CRAS**: materializações e contradições da Política Nacional de Assistência Social. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/cnpp/pgs/anais/Arquivos%20GTS%20%20recebidos%20em%20PDF/Centros%20de%20Refer%C3%Aancia%20da%20Assist%C3%Aancia%20Social%20%E2%80%93%20CRAS%20materializa%C3%A7%C3%B5es%20e%20contradi%C3%A7%C3%B5es%20da%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Assist%C3%Aancia%20Social.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

ESTADO E CIDADANIA

Valdete Gusberti Cortelini*

O momento atual de nossa sociedade remete a realizarmos algumas reflexões sobre o Estado e como este vem desempenhando o seu papel, na promoção do bem-estar social. Observa-se a tendência de um forte crescimento econômico e de um Estado nivelado pelo desenvolvimento estagnado. Com o passar do tempo, se essas políticas se confirmarem, acontecerão mais privatizações dos serviços oferecidos para população e muitos direitos serão tirados das classes, diminuindo, assim, o exercício dos serviços já conquistados através da cidadania.

Se nos reportarmos ao período do Feudalismo, podemos identificar a autoridade superior que emanava das leis divinas e era legitimada pela Igreja. Com o declínio do Feudalismo e da aristocracia, foram surgindo novas formas de governar, novas formas de entendimento de homem e das suas relações com o capital. Ocorreram mudanças das condições do poder econômico e político, e esse poder não estaria mais nas “mãos” divinas, mas, sim, dos homens racionais-burguesia.

Assim, também, se analisarmos os filósofos clássicos que escreveram sobre a doutrina do Estado, fica clara a tendência do favoritismo à classe dominante. Thomas Hobbes (1588-1679) criou uma teoria científica sobre o comportamento humano, introduzindo o conceito de Estado da natureza, que, ao mesmo tempo em que lhe dava a liberdade, o levava à ruína. John Locke (1632-1704) defendeu que o homem seria livre em seu Estado de natureza, mas essa situação poderia voltar-se para um Estado de guerra. Quem daria poder ao Estado seriam os proprietários individuais, e se estes não os protegessem, poderia ser dissolvido.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) traz a concepção de que os homens nascem bons e puros, quem os corrompe é a propriedade, sendo ela a originária do mal e da desigualdade. Com ele, inicia-se o pensamento de um Estado como responsável pela garantia da liberdade e da igualdade, um Estado que exerça funções sociais, embora defendendo os privilégios da classe dominante.

A visão marxista faz uma crítica ao Estado liberal, afirmando que o mesmo não é neutro nem está preocupado com o bem comum, sendo que a sua instituição política representa os interesses da classe social dominante e suas ideias prevalecem sobre o

* Mestranda em Educação, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), 2017.

conjunto da sociedade. O Estado dá ao povo o poder do voto, parecendo ser um ato democrático.

Analisando esse breve percurso, percebemos que o Estado, através de sua força política, sempre assumiu papel de regulador da vida em sociedade. O que mudou foram as formas de manter o equilíbrio entre as classes, seja pelo poder da coesão, seja pela coerção.

Gramsci nos dá suporte para entendermos esta relação quando faz perceber o Estado como uma superestrutura, precisando ser compreendido como sociedade política e sociedade civil. Neste contexto, o Estado se mantém como instrumento de poder coercitivo da burguesia, expandindo o poder da classe dominante em manter grupos da sociedade subordinados, fracos e desorganizados. Carnoy (2004, p. 99) traz a afirmativa de Gramsci de que “o Estado é o complexo das atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém a dominação como procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais ela governa”.

Sob esta lógica de pensamento, o sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall (1967), ao participar, em 1949, de uma conferência com o tema central “Cidadania e Classes Sociais”, apresentou as ideias do Marshall economista, analisando o desenvolvimento da cidadania e afirmando que sua conquista passaria pelos direitos conquistados com o progresso dos direitos civis, seguidos pelos políticos e, por último, dos sociais. Sustentava que a cidadania plena cruzaria pelos três tipos de direitos, ou seja, o progresso aconteceria de maneira geral e possibilitaria qualidade de vida para todos. Nessa linha de pensamento, a cidadania era entendida como um status e todos os cidadãos – membros de uma sociedade – possuiriam, de forma igual, o respeito aos seus direitos.

Marshall, sociólogo, reconhece a conquista dos direitos ao longo dos anos, mas entende que, em uma sociedade capitalista, não é possível visualizar a ampliação da cidadania para todos. Entende que os direitos nascem pelo Estado, porém, o fato de se concretizarem ou não vai depender das pressões sociais.

Marta Arretche (2015) coloca que a política social, tomando como referencial histórico o período do Regime Militar, produziu classes privilegiadas e classes marginalizadas. A inclusão gradativa desses considerados à margem da sociedade aconteceu com o passar do tempo, após a aprovação de sistemas universais definidos pelo direito ao voto e à educação.

É importante lembrar que o que distingue o Estado de Bem-Estar de outros Estados assistencialistas é a característica de que os serviços prestados são considerados direitos dos cidadãos. Essa premissa tem se concretizado no período do processo de industrialização, levando em consideração os problemas gerados, a partir dele, tendo forte intervenção do Estado na economia, para a regulamentação das atividades produtivas visando, como princípio, diminuir as desigualdades sociais.

Se analisarmos as diferentes visões que as leituras nos apresentam, podemos identificar que, ao longo da estruturação do sistema capitalista, sempre houve diferenças de classes e sinais de lutas por direitos que consolidassem a cidadania, cada qual no seu tempo, de acordo com as pressões, os consentimentos e as conquistas de direitos que a estrutura do sistema lhes permitia.

Ao longo da História, identificamos períodos de maior conquista de direitos pelo Estado e de outros, defendendo um Estado mínimo, valorizando o desenvolvimento financeiro. O importante é estarmos atentos às manifestações de nosso tempo, de acordo com a ideologia política e econômica de quem assume o poder. Os direitos da cidadania podem ser prioridades do Estado ou, aos poucos, podem ser deixados de lado. O que não pode parar são as lutas e pressões para que cada vez mais esses direitos sejam respeitados. Porém, essas lutas não garantem, na prática, a efetivação dos direitos conquistados.

Neste contexto, identificamos uma característica fundamental na sociedade civil brasileira que se apresenta pela reivindicação de autonomia, em relação ao Estado e aos partidos políticos. Surgem movimentos populares das classes baixas urbanas, a conquista do SUS, a reforma urbano-nacional, a organização do MST, os movimentos feministas, do negro e outros mais. Essa autonomia apresentava dois significados: um deles buscou a organização em relação ao Estado, e o outro buscava a administração de políticas sem a participação do Estado, conforme propõe Avritzer (2012, p. 392), quando afirma que “há duas questões-chave a serem compreendidas no processo de transformação organizacional da sociedade civil brasileira: a primeira é que o seu crescimento e o da sua influência política seguiram uma lógica mista entre autonomia e dependência [...]”.

Atualmente, por meio de manifestações do povo e das lutas de classe, foram se consolidando regras e leis responsáveis por definir a constituição de um Estado, numa busca crescente de melhorias nas questões de garantir os direitos humanos. O Estado vem se modificando também porque o mercado está cada vez mais autônomo, modificando suas relações com o capital e o financeiro.

É nas relações entre a sociedade e o Estado que se produzem as políticas públicas, através das mobilizações e insurgências de cada época; porém, o fato de elas serem cumpridas ou não vai depender dos interesses políticos entre as relações de poder. O que fica claro nesta dinâmica reflexiva é que o Estado vai modificando sua forma de regulamentar e organizar a vida em sociedade, de acordo com o momento econômico, histórico e social.

Neste movimento contextualizado, surgem políticas que nem sempre são cumpridas. O que é levado em consideração são as necessidades para manter o equilíbrio no Estado, de acordo com as relações de poder da classe dominante que, através da ideia de democracia, mantém os seus interesses vendendo a imagem de que está sendo respeitado o direito de todos.

Palavras-chave: Estado. Cidadania. Ideologia.

Referências

ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades:** como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. São Paulo. Ed da Unesp. 2015. p. 423-455.

AVRITZER, Leonardo. Sociedade civil e estado no Brasil: da autonomia à interdependência política. **Opinião Pública**, Campinas, v. 18, n. 2, nov. 2012.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1990, cap. I e 2.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. Cap. III.

OS ESFORÇOS INICIAIS DE UMA MULHER EM UM MUNDO QUE FORA DE DOMÍNIO DOS HOMENS

Vanessa Zucchi*

As questões identitárias são parte de um processo muito mais ligado a fatores sociais do que naturais, marcado por estímulos e condutas, num prelúdio que se inicia ao nascer e vai modelando os sujeitos ao longo da vida. A categoria de gênero é uma das primeiras variáveis inscritas nos sujeitos; entretanto, esse conceito se afasta da suposição de uma identidade preexistente, para defender o princípio de que o corpo biológico não é *a priori* definidor de sentimentos e comportamentos. Assim, gênero pode ser definido como o “significado social, cultural e psicológico imposto à identidade biológica e sexual” (SHOWALTER, 1989, p. 1-2), ou seja, é a forma social que o sexo biológico adquire.

O entrecruzamento dos estudos de gênero e literatura permite refletir sobre o lugar que personagens femininas ocupam em uma obra literária, trazendo à tona mecanismos culturais e sociais que impõem uma “identidade feminina” à mulher. Nesse sentido, a literatura torna-se um espaço favorável tanto para perceber como as relações de gênero se configuram, quanto para repensar essas construções. Nesse viés, este trabalho propõe uma análise do conto “Linda”, de Anaïs Nin, investigando elementos significativos relacionados à representação da identidade feminina nessa narrativa.

“Linda” faz parte de uma coletânea de contos eróticos escritos por Anaïs Nin, na década de 40, para um colecionador secreto. Nos diários, Nin conta que buscou inserir em seus escritos uma perspectiva feminina sobre a sexualidade, campo considerado essencialmente masculino. Entretanto, por muito tempo, achou que não havia conseguido, acreditava que seu estilo “era derivado da leitura das obras dos homens” (NIN, 2006, p. 13). Anos depois, ao relê-los, a escritora percebeu que sua voz de mulher não havia sido suprimida. Mas de que forma é possível ouvir essa voz?

“Linda” opera no avesso – o avesso da linguagem, o avesso do desejo, o avesso dos padrões. Através de sensações, cheiros e imagens, a memória da protagonista é constantemente acionada, trazendo *flashbacks* que nos permitem conhecer o seu percurso de descoberta sexual. Essa trajetória é contada pela voz de um narrador heterodiegético de modo a generalizar a personagem – Linda é *ela*, Linda é *qualquer (toda?) mulher*.

* Doutoranda em Teoria da Literatura, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

O enredo desenvolve-se motivado pela memória da protagonista, constantemente acionada por sensações, cheiros e imagens, trazendo *flashbacks* que nos permitem conhecer o seu percurso da descoberta até o amadurecimento sexual. Apesar do ritmo fragmentado e acelerado, com imagens que se chocam e se atropelam, na medida em que avança a narrativa o leitor vai elaborando linearmente esse percurso. Linda avança na narrativa à medida que vivencia sua sexualidade. Dessa forma, acompanhamos desde a sua primeira experiência erótica (na infância quando se acariciou e sentiu prazer com isso), até o amadurecimento e total libertação sexual. Assim é possível perceber o desenvolvimento da autonomia sexual da personagem feminina.

Sendo o corpo o lugar primeiro onde os mecanismos de poder atuam para a manutenção da ordem dominante, é comum o exercício da sexualidade corroborar esse objetivo. Mackinnon (1995) reconhece o gênero como uma divisão de poder e argumenta que a dinâmica dessa relação acontece através da sexualidade. Nesse sentido, homens e mulheres experimentariam a sexualidade em condição, não de diferença, mas de desigualdade. Entretanto, isso não acontece no conto analisado: o corpo de Linda acompanha os corpos masculinos – os ritmos, os orgasmos, o caminhar. A personagem não é inferiorizada por ser mulher – aqui, masculino e feminino têm a mesma valoração. Assim, a mulher representada nesse conto não é passiva ou suave, ela é voraz.

O percurso de descoberta sexual de Linda é também o de descoberta do outro e de si. Através dessas experiências, Linda conhece muitos homens e envolve-se profundamente com eles, descobrindo seus medos, desejos, suas fragilidades, ambições – o que existe de mais humano. E nessas relações também descobre sua própria humanidade. Assim, a personagem avança na narrativa, à medida que vivencia sua sexualidade.

Sua primeira experiência sexual aconteceu na infância quando se acariciou e sentiu prazer com isso. Logo após, Linda confessava-se na igreja quando percebeu a borla da veste do padre tocar-lhe o sexo, manteve-se na mesma posição até que o prazer, pela borla, pela voz do padre e pelas palavras que ouvia, a fez ter um orgasmo.

A relação de Linda com o marido era libidinosa. O jogo sexual entre eles iniciava ainda no jantar, com brincadeiras e comentários – carícias com palavras. Faziam sexo em muitos lugares: carros, motéis, óperas e teatros, mas não o faziam em casa, no leito conjugal. Isso porque para André, Linda não era esposa – ser esposa é um papel social e Linda não o assumia – Linda era uma amante. Percebe-se que, em um primeiro momento, era o marido que detinha o poder sobre o desejo e o prazer de Linda. Todavia, logo a

personagem assume a autonomia sobre seu corpo e sua sexualidade e passa a colecionar amantes. Nessas relações, não há envolvimento sentimental, mas nem por isso são relações superficiais e menos intensas, já que a personagem não é motivada apenas pela busca de satisfação imediata, mas por um desejo profundo de realização, de continuidade e de completude.

A primeira transgressão de Linda acontece quando André viaja e, levada, tanto pelo desejo quanto pela curiosidade, aceita participar de uma orgia. Contudo, a personagem somente permite-se essa liberdade transformando-se em outra: pintou os cabelos, tirou as joias, colocou uma máscara e confundiu-se no anonimato dos outros corpos. Com isso, observam-se vestígios do discurso social no comportamento de Linda, ilustrando as vivências paradoxais da mulher com relação ao seu desejo: a personagem sentia-se livre para buscar amantes e satisfazer-se sexualmente, desde que mantivesse uma boa imagem para a sociedade.

A orgia aconteceu em um bosque, uma das consideradas “zona de tolerância” (FOUCAULT, 1998), ou seja, afastada da ordem social. Nessa situação, todos experimentavam as mais diversas formas de prazer, afinal, as máscaras os reduzem a corpos, sem nome e sem rosto. Lá, Linda foi caçada como uma fêmea por predadores. Animalizada, descobria outro sexo, um sexo mais agressivo, bestial – e gostava. Essa animalização configura-se como um passo importante na sua libertação sexual e não está ligada à inferiorização ou dominação de gênero. Sem sentir-se culpada, Linda manteve uma relação com esse amante por um ano, quando foi trocada por uma mulher solteira que podia assumir o papel de esposa: seu amante queria “uma mulher para si, uma mulher em casa, uma mulher que cuidasse dele” (NIN, 2006, p. 266) e isso Linda não poderia/queria oferecer.

Contudo, mesmo quando Linda já não nutria desejo pelo marido, em nenhum momento pensa em terminar seu casamento. Com isso, observam-se vestígios do discurso social no comportamento de Linda, ilustrando as vivências paradoxais da mulher com relação ao seu desejo: a personagem sentia-se livre para buscar amantes e satisfazer-se sexualmente, desde que mantivesse a imagem de boa esposa para a sociedade.

O corpo feminino sempre foi disciplinado por centenas de instâncias de poder. Tais práticas alcançaram diferentes dimensões da corporeidade, incluindo sua esfera estética, sendo a manutenção de um corpo jovem o padrão mais difundido. A preocupação de Linda com a beleza física e com sua idade fica evidente em vários momentos da narrativa,

como quando se examina na frente do espelho. Na nossa sociedade, essa preocupação está diretamente ligada com a vivência plena da sexualidade, sendo mais uma dimensão onde operam os discursos opressores. Entretanto, o processo de ver-se no espelho também é positivamente significativo para sua sexualidade. Ao observar seu corpo, Linda se descobre e se assume – experimenta seu corpo pela consciência. Nesse sentido, o espelho é uma forma de autoconhecimento, dando maiores condições para viver seu corpo com completude.

Considerando esses breves apontamentos, percebe-se que, no conto “Linda”, não há legitimação do lugar destinado socialmente à mulher. Embora cercada por normas sociais, Linda vive seus desejos e sua sexualidade, sem sentir-se culpada – determinada, não mede esforços para alcançar seus objetivos. Assim, ao propor uma nova representação da figura feminina, o conto problematiza paradigmas culturais, deixando escapar as contradições dos modelos considerados essenciais e universais.

A transgressão da personagem é a transgressão da própria escritora – Anaïs Nin subverte o discurso dominante pela palavra. Expor a intimidade de mulheres de forma tão crua criou alvoroços – ainda hoje, seus textos são polemizados. Entretanto, sua importância para os ideais feministas é incontestável: ao questionar os padrões de uma sociedade definida por valores patriarcais, Anaïs Nin não só mostrou como muitas mulheres viveram livremente sua sexualidade, como também abriu as possibilidades para tantas outras desvencilharem-se das amarras sociais.

Por isso, convém terminar com as palavras de Anaïs Nin sobre seus escritos: “Durante muito tempo achei que eu havia comprometido meu feminino. Deixei a erótica de lado. [...] Finalmente decidi liberar a erótica para publicação, porque mostra os esforços iniciais de uma mulher em um mundo que fora de domínio dos homens”. (NIN, 2006, p. 14).

Palavras-chave: Sexualidade. Gênero. Anaïs Nin.

Referências

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque; José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACKINNON, Catharine A. Does sexuality have a history? In: STANTON, Domna C. (Ed.). **Discourses of sexuality**: from Aristotle to AIDS. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1995. p. 117-136.

NIN, Anais. Linda. In: _____. **Delta de Vênus**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). **História e sexualidade no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ST 05 – Estado, democracia e meio ambiente

Coordenadores:

Cleide Calgaro (PUCRS)

Diego Coimbra (UCS)

Ementa:

O Simpósio Estado, democracia e meio ambiente tem como objetivo o estudo das relações entre as ações do Estado, a democracia, a sociedade e as questões socioambientais, propiciando o debate acerca das concepções de políticas públicas e os limites de sua produção; problemas geopolíticos e socioambientais; cidadania, apropriação do espaço urbano, desenvolvimento sustentável, educação ambiental e os paradigmas ambientais evidenciados pelo hiperconsumo, à luz da interdisciplinaridade e da troca de conhecimentos e experiências, nos diversos níveis acadêmicos.

CONSTITUCIONALISMO DEMOCRÁTICO E LATINO-AMERICANO NA BUSCA DE UMA ÉTICA SOCIOAMBIENTAL

Cleide Calgaro*

No presente trabalho pretende-se estudar o constitucionalismo latino-americano equatoriano e a democracia, repensando o modelo capitalista consumocentrista e verificando a relevância científica do debate entre a solidariedade, a cooperação e a paz outrora existente entre as sociedades humanas e o meio ambiente natural, para se atingir uma ética socioambiental, ou seja, uma ética que vise uma nova cultura ecológica e uma racionalidade sistêmica entre o ser humano, a sociedade e natureza.

A humanidade, no século XXI, vive uma crise ambiental marcada pela ingerência do ser humano sobre o meio ambiente, causada sobretudo pelo desrespeito aos limites de recuperação impostos pela natureza, fomentado pela busca do poder econômico, e que contribui para o esquecimento de um princípio primordial a todos: a preservação das espécies e de um meio ambiente sustentável para as gerações presentes e futuras.

O ser humano pauta-se em uma (e exclusivamente) visão antropocêntrica, em que o mesmo se considera ser supremo e senhor de tudo, desvinculando-se da ideia de vida harmônica com a natureza. Em virtude da vigência deste paradigma, na ótica de Nalini (2002, p. 6), o ser humano desconhece ou parece ignorar uma das mais relevantes características da Terra: a íntima interdependência das partes que a constituem conjuntamente. O Planeta é um sistema harmônico e tudo está conectado, formando um encadeamento que, desrespeitado, implica inevitavelmente a ruptura de um ciclo natural e a reverberação de suas consequências.

Considerada a crise ambiental atual, observa-se que os seres humanos e o meio ambiente estão em rota de colisão, uma vez que as atividades humanas utilitaristas e consumocentristas, voltadas para a busca de um poder econômico, vão se extinguir junto com a humanidade. Desta forma, na atualidade, houve um crescente despertar de consciência ética em relação a diversos tipos de desafios levantados pelos avanços científicos e pelo progresso econômico. Surgem diversas preocupações voltadas à ecologia, apontando os efeitos maléficos da ciência, que não levam em consideração a preservação ambiental e, conseqüentemente, a preservação da humanidade e da sociedade. É importante a busca de uma visão mais realista, no que se refere ao equilíbrio

* Doutora em Ciências Sociais pela Unisinos. Professora na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutoranda em Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

entre o crescimento do progresso e da humanidade, tornando-se vital e importante a busca da conscientização e da sobrevivência planetária; deste modo, precisa-se de uma democracia, na qual todos os cidadãos possam participar para que se chegue a uma ética socioambiental.

A ética socioambiental caracteriza-se por uma ética pautada numa cultura ecológica de integração entre o ser humano e o meio ambiente, onde se busca equilibrar o crescimento econômico e social com o meio ambiente. É preciso uma nova visão dos problemas sociais e ambientais que estão interligados na sociedade atual. Desta forma, é preciso equacionar, ser humano, problemas sociais e ambientais para se atingir uma nova racionalidade pautada no respeito à natureza e aos nossos semelhantes. Neste contexto, percebe-se o quão necessário se faz tal busca para a preservação da biodiversidade natural e a procura de um crescimento sustentado, em que a economia de mercado cresça, mas de forma ordenada, menos cruel, antagonica e paradoxal.

Observa-se que as mudanças políticas e os novos processos sociais de lutas, nos Estados latino-americanos, não se dão somente pelas novas constituições, mas se materializam com os atores sociais que buscam uma nova racionalidade e realidade plurais, impondo-se a um modelo econômico massificador, consumocentrista, desigual e devastador. Esses povos buscam afirmar um constitucionalismo pautado no pluralismo intercultural, respeitando-se a cultura dos povos andinos ou indígenas, para os quais a natureza é um sujeito e não um bem. Um sentido comunitário e participativo permite que esses povos se sintam pertencentes ao espaço em que vivem, e esse sentimento de pertencimento constitui a base para a afirmação de uma nova racionalidade ambiental e social, e para a concretização de um ideal de sustentabilidade, da paz, do respeito e de cooperação. Essas Constituições – como a Equatoriana de 2008 – buscam um conceito de Mãe Terra, ou seja, um conceito de *Pachamama* que permite variadas interpretações, dado que perfaz a maioria das cosmovisões indígenas latino-americanas. Segundo Martínez, a *Pachamama* “representa una especie de dualidad con base en la cual se sustenta la existencia misma, es divino al mismo tiempo que terrenal, es la espiral que simboliza la vida y la muerte. La Pachamama es lo que sostiene la existencia de este tipo de pueblos tanto en el ámbito humano como en el sagrado”. (MARTINEZ, 2012). Portanto, a natureza é tratada como um sujeito de direitos. Prioriza-se, também, o *Sumak Kawsay*, o qual pretende reestabelecer esse aspecto de coletividade, de um sentido comunitário, não individualista da vida. O *Sumak Kawsay* aparece como uma resposta da cosmovisão

indígena, que objetiva agregar o homem e a natureza de forma respeitosa, harmônica. (DÁVALOS, 2008).

O método utilizado é o analítico-dedutivo, pelo qual se verificará, através de dados bibliográficos e documentais, a eficácia do presente trabalho. No final, conclui-se, deste modo, que, em relação à Constituição Federal Brasileira de 1988, a Constituição do Equador de 2008 é inovadora e demonstra uma visão ecocêntrica, pois, ao reconhecer a natureza como sujeito de direitos e empenhar-se na busca do equilíbrio entre esta e as necessidades dos seres humanos, complementa a tradicional previsão constitucional do direito a um ambiente saudável para as presentes e futuras gerações. Isso possibilita que uma nova visão de sociedade democrática e sustentável se efetive. Assim, é possível que haja a cooperação social entre os povos, na conquista da paz, da democracia e da cooperação social, para se atingir uma nova ética socioambiental, a qual somente surge com mais consciência de que se tem a responsabilidade com o destino comum de todos os seres humanos e do planeta. A partir dessa consciência socioambiental, consegue-se formar uma nova cultura ecológica com o predomínio integrador do ser humano com o meio ambiente, através de pressupostos democráticos e integradores. Entende-se que há a necessidade, como dito, de uma mudança de racionalidade e de hábitos no ser humano, que deixa a visão antropocêntrica consumocentrista e busca uma visão ecocêntrica, onde o planeta é a casa comum de todos.

Palavras-chave: Constitucionalismo latino-americano. Ética socioambiental. Democracia.

Referências

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 31 jul. 2015.

CARTA ENCÍCLICA LAUDATO SI' DO SANTO PADRE FRANCISCO SOBRE O CUIDADO DA CASA COMUM. **Encíclica Laudato Sí**. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html>. Acesso em: 23 jan. 2017.

DÁVALOS, Pablo. Reflexiones sobre el Sumak Kawsay (el buen vivir) y las teorías del desarrollo. In: **América Latina em Movimento**, 2008. p. 3. Disponível em: <<http://alainet.org/active/25617&lang=es>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

ECUADOR. **Constitución del Ecuador de 2008**. Disponível em: <http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2015.

GUDYNAS, Eduardo. Los derechos de la naturaleza en serio. In: ACOSTA, Alberto, MARTÍNEZ, Esperanza. **La natureza com derechos**. De la filosofía a la política. Quito: Abya Yala/Universidad Politecnica Salesiana. 2011b, p. 239-286.

HOUTART, François. El concepto de Sumak Kawsay (Buen Vivir) y su correspondencia com el Bien Comun de la humanidad. **América Latina em Movimento**, p. 1-19, 2011. Disponível em: <<http://alainet.org/active/47004&lang=es>>. Acesso em: 12 out. 2015.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade racionalidade, complexidade, poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LEFF, Henrique. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Trad. de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARTÍNEZ, Esperanza. **Pachamama y Sumak Kawsai**. Disponível em: <<http://www.sicsal.net/reflexiones/CentenarioProanhoEMartinez.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

NALINI, José Renato. **Ética ambiental**. Campinas: Millennium, 2001.

OST, François. **A natureza à margem da lei**. Lisboa: Piaget, 1997.

PENNA, Carlos Gabaglia. **O estado do planeta: a sociedade de consumo e degradação ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

WOLKMER, Antonio Carlos; WOLKMER, Maria de Fátima S. Repensando a Natureza e o Meio Ambiente na Teoria Constitucional da América Latina. **Revista Novos Estudos Jurídicos**, n. 3, v. 19, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/6676>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo e crítica do constitucionalismo na América Latina**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE DIREITO CONSTITUCIONAL, 9., 2015. Disponível em: <<http://www.abdconst.com.br/revista3/antoniowolkmer.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura no Direito**. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 2001.

O CADASTRO AMBIENTAL RURAL E O PRINCÍPIO DO RETROCESSO AMBIENTAL

Flori Chesani Júnior*

Muito embora o Brasil seja conhecido por sua biodiversidade, sua fauna e sua flora, a preocupação dos seus governantes com o equilíbrio ambiental e a sua preservação entra em conflito direto com a necessidade de tornar o País uma potência econômica. Em face da promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei dos Crimes Ambientais (Lei 9.605/98), da forte mudança cultural, social e econômica do Brasil, surgiu a necessidade de que o Código Florestal Brasileiro passasse por uma avaliação dos seus conceitos a fim de que houvesse uma interpretação moderna e alinhada aos conceitos ambientais mundiais, em especial a Conferência de Estocolmo e a RIO-92. Em razão disso, em 2012, após intenso debate, foi sancionada a Lei 12.651/2012, que estabeleceu novos critérios e objetivos para o Código Florestal brasileiro.

Com isso, novos conceitos acerca de áreas de preservação permanente, áreas de reserva legal, áreas de uso restrito, florestas, remanescentes de vegetação nativa e áreas consolidadas das propriedades e posses rurais do País surgiram. Como consequência, uma das alterações mais importantes do atual Código Florestal-brasileiro foi a criação do Cadastro Ambiental Rural (CAR).

O CAR é “um registro eletrônico obrigatório dos imóveis rurais, com o fim de integrar as informações ambientais das propriedades rurais compondo base de dados para controle, monitoramento, planejamento ambiental e econômico e combate ao desmatamento”. (BRASIL, Lei 12.651/2012). De acordo com o Ministério do Meio Ambiente brasileiro, o CAR pode ser definido como “um instrumento fundamental para regularização ambiental de propriedades rurais. Consiste no levantamento de informações do imóvel, com o objetivo de traçar um mapa digital a partir do qual são calculados os valores das áreas para diagnóstico ambiental”. (BRASIL, 2017).

No mesmo sentido, com base no material desenvolvido pela entidade *The Nature Conservancy* (TNC) o “planejamento do imóvel rural, com a definição do local das áreas de produção, das Áreas de Preservação Permanentes e da Reserva Legal, subsidiando o planejamento das áreas de proteção ambiental a partir da formação de corredores florestais” também é uma oportunidade referendada pelo CAR. Ainda, de acordo com a

* Mestrando em Direito Ambiental, pela Universidade de Caxias do Sul/RS. Especialista em Ciências Penais, pela Universidade do Sul de Santa Catarina, Capitão do Quadro de Oficiais do Estado Maior da Brigada Militar.

TNC, o CAR, em razão de ser operado de forma nacional, “permitiu entender a realidade de aproximadamente cinco milhões de imóveis no Brasil, possibilitando a fiscalização da recuperação das áreas degradadas onde a lei exigir, sendo considerado um dos alicerces mais sólidos da gestão ambiental rural”.

Com base na doutrina, o verdadeiro objetivo, muito além do mero cadastramento e da possibilidade de adequação ambiental, é a restauração e geração de cenários produtivos sustentáveis, subsidiando a identificação de áreas potenciais de compensação ambiental e de expansão agrícola.

Da mesma forma, verifica-se que o CAR representa um avanço considerável na legislação brasileira, por ser um instrumento de utilidade significativa para o planejamento de políticas públicas de proteção ambiental, “podendo ser utilizado também para direcionar investimentos e incentivos governamentais, planejar obras de infraestrutura e prever a expansão de novas fronteiras de crescimento da atividade produtiva”. (TRENNEPOHL, 2013, p. 307).

Outro aspecto de suma importância a ser levado em consideração é que, além de possibilitar o planejamento ambiental e econômico de uso e ocupação do imóvel rural, a inscrição no CAR, acompanhada de compromisso de regularização ambiental, quando for o caso, é pré-requisito para o acesso à emissão das cotas de reserva ambiental e aos benefícios previstos nos programas de Regularização Ambiental e de Apoio e Incentivo à Preservação e Recuperação do Meio Ambiente, ambos definidos pela Lei 12.651/12 e pelo Decreto 7.830, de 17 de outubro de 2012. Com base nessas constatações, pode-se afirmar que o CAR foi uma das alterações mais significativas impostas pelo Código Florestal brasileiro, valendo salientar, entretanto, que atualmente há três Ações Diretas de Inconstitucionalidade tramitando no Supremo Tribunal Federal (ADIs 4901, 4902 e 4903 arguidas pela Procuradoria Geral da República e ADI 4937 arguida pelo Partido Socialismo e Liberdade), que questionam, entre outros quesitos, o benefício de suspensão de sanções e novas autuações em função de infrações administrativas por supressão irregular de vegetação em áreas de preservação permanente, de reserva legal e de uso restrito, cometidas até 22/07/2008, e suspensão da punibilidade dos crimes previstos nos arts. 38, 39 e 48 da Lei de crimes ambientais (Lei 9.605/1998) associados a essas áreas. De acordo com as ADIs, tais benefícios estariam ferindo diretamente o princípio do retrocesso ambiental.

Considerado no Brasil um tema jovem, tal princípio “surgiu na Alemanha e em Portugal, tendo tratamento diferenciado em cada um desses países, em função da

diversidade originária de cada região e dos problemas que deram início à aplicação dele”. (SARLET, 2012, p. 37). Na Alemanha, a proibição do retrocesso “associou-se, inicialmente, às prestações sociais para promover a justiça e a segurança social, assegurando que não seriam excluídas as garantias já alcançadas ou as expectativas de direitos”. (SARLET, 2007, p. 14-17).

Todavia, em Portugal a proibição do retrocesso, “inicialmente, tratava apenas das limitações ao poder de legislar e do controle dos atos comissivos do Poder Legislativo, sendo que após avançou em outros ramos do direito, destacando aos relacionados ao meio ambiente”. (DERBLI, 2007, p. 151-152). Nesse sentido, Paula Susanna Amaral Mello (2014, p. 83) alinhava que “a doutrina e jurisprudência tendem a adotar posição firme quanto à impossibilidade de se revogar ou restringir o nível legalmente concretizado dos direitos fundamentais [...]”.

A partir disso, sob essas influências, o conceito de proibição do retrocesso na doutrina brasileira, inicialmente atrelado aos direitos sociais, passou a ser invocado também em questões ligadas ao meio ambiente, em face do art. 225 da Constituição Federal c/c o art. 5º, § 2º do mesmo diploma legal, que traz o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado como direito fundamental.

Assim, verifica-se que a proibição de retrocesso, na doutrina brasileira, consiste em “um princípio constitucional implícito, tendo como fundamento constitucional, entre outros, o princípio do Estado de Direito, o princípio da dignidade da pessoa humana, da segurança jurídica e seus desdobramentos, o dever de progressividade em matéria de direitos ambientais”. (SARLET; FENSTERSEIFER, 2012, p. 143). Prosseguem os autores afirmando que “há um alargamento do instituto da proibição de retrocesso para além dos direitos sociais, contemplando os direitos fundamentais de forma ampla e irrestrita, o que inclui obviamente o meio ambiente”. (SARLET; FENSTERSEIFER, 2011, p. 199-200). Convém destacar, todavia, que Carlos Alberto Molinaro, ao contrário dos demais autores, prefere a expressão princípio de proibição de retrogradação socioambiental, pois para ele “retrogradar expressa melhor a ideia de retroceder no tempo e no espaço. O direito ambiental traz a ideia de proteger, promover e evitar a degradação do ambiente, coibindo a retrogradação que expressa violação dos direitos humanos e transgressão a direitos fundamentais”. (MOLINARO, 2007, p. 67-68).

Diante desta breve análise sobre o tema, observa-se que o presente trabalho objetiva verificar se os benefícios proporcionados pelos constituintes do Cadastro

Ambiental Rural, podem ser considerados inconstitucionais, em face do princípio do retrocesso ambiental.

O método do trabalho é qualitativo com a reflexão hermenêutica dos aspectos doutrinários acerca do assunto em voga. Este trabalho será realizado por meio da revisão de literatura sobre o tema, promovendo-se um levantamento de fontes bibliográficas, com posterior seleção e investigação dos aspectos que permitem visualizar o problema de pesquisa, tendo como instrumento a ficha de leitura.

Em que pese o CAR ser considerado uma inovação do Código Florestal brasileiro, trazendo muitos benefícios à sociedade e especialmente ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, entende-se que nem todos os benefícios podem ser considerados como favoráveis e vantajosos à sua preservação, uma vez que a simples adesão ao CAR possibilita a suspensão de sanções e novas autuações, em função de infrações administrativas por supressão irregular de vegetação em áreas de preservação permanente, de Reserva Legal e de uso restrito, cometidas até 22 de julho de 2008, e suspensão da punibilidade dos crimes previstos nos arts. 38, 39 e 48 da Lei de crimes ambientais associados a essas áreas, podendo assim ser interpretado como um retrocesso.

Nesse diapasão, verifica-se que, com essa medida, o Estado, de certa forma, está promovendo, politicamente, uma anistia aos infratores ambientais, possibilitando que eventuais degradações ambientais realizadas não sejam recompostas, além de estimular futuras agressões ao meio ambiente.

Desta forma, com base na doutrina e na jurisprudência anteriormente descritas, considerando que o atual momento histórico é decisivo para o firmamento de determinados princípios constitucionais e ambientais, oportunidade em que a sociedade deve manifestar-se de forma contrária à devastação dos recursos naturais e manter os avanços até aqui conquistados, verifica-se que a concessão desse benefício pode ser considerada um retrocesso ambiental, trazendo prejuízos imensuráveis para o meio ambiente. Por fim, entende-se que esse privilégio, por contrariar tal princípio, deve ser declarado inconstitucional.

Palavras-chave: Cadastro ambiental rural. Princípio do retrocesso ambiental. Inconstitucionalidade.

Referências

BRASIL. **Lei 9.605**, de 13 de fevereiro de 1998. Lei que dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras

providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9605.htm>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. **Lei 12.651**, de 25 de maio de 2012. Lei que dispõe sobre a proteção da vegetação nativa. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm>. Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. **Ministério do Meio Ambiente**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/desenvolvimento-rural/cadastro-ambiental-rural>>. Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. **Cadastro Ambiental Rural**. Disponível em: <<http://car.gov.br/#/sobre>>. Acesso em: 23 maio 2017.

DERBLI, Felipe. **O princípio da proibição do retrocesso social na Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Renovar, 2007.

MELLO, Paula Susanna Amaral. **Direito ao meio ambiente e proibição do retrocesso**. São Paulo: Atlas, 5/2014.

MOLINARO, Carlos Alberto. **Direito Ambiental: proibição de retrocesso**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. **Direito constitucional ambiental: estudos sobre a Constituição, os Direitos Fundamentais e a Proteção do Ambiente**. São Paulo: RT, 2011.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 11. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang. O Estado Social de Direito, a proibição de retrocesso e a garantia fundamental da propriedade. **Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado (RERE)**, Salvador: Instituto Brasileiro de Direito Público, n. 9, p 14, 17, mar./abr./maio 2007. Disponível em: <http://www.direitodoestado.com/revista/RERE-9-MAR%20-2007%20INGO%20SARLET.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. Notas sobre a proibição de retrocesso em matéria (sócio) ambiental. In: PRIEUR, Michel (Coord.). **O princípio da proibição de retrocesso ambiental**. Brasília: Senado Federal, Comissão de Meio Ambiente, Defesa do Consumidor e Fiscalização e Controle, 2012. p. 143.

THE NATURE Conservancy. Disponível em: <<http://www.tnc.org.br/>>. Acesso em: 23 maio 2017.

TRENNEPOHL, Curt. Do Cadastro Ambiental Rural. In: MILARÉ, Edis; MACHADO, Paulo Affonso Leme (Coord.). **Novo Código Florestal: comentários à Lei 12.651 de 25 de maio de 2012, à Lei 12.727, de 17 de outubro de 2012 e ao Decreto 7.838, de 17 de outubro de 2012**. 2. ed. São Paulo: RT, 2013. p. 307.

POLITICAS PÚBLICAS E GESTÃO AMBIENTAL INTRAGADA: O PAPEL DO PODER PÚBLICO E DO SISTEMA POLÍTICO NA PRESERVAÇÃO AMBIENTAL

Jamile Brunie Biehl*
Marcelo Segala Constante**

O Poder Público dispõe, em nosso ordenamento jurídico vigente, de diversos instrumentos que visam à tutela e preservação do meio ambiente, tanto para as presentes quanto às futuras gerações.

Conforme dispõe o CONAMA por meio da Resolução 306/2002, de 5 de julho de 2002, a gestão ambiental é definida da seguinte forma: condução, direção e controle do uso dos recursos naturais, dos riscos ambientais e das emissões para o meio ambiente, por intermédio da implementação do sistema de gestão ambiental.

Neste sentido, a correta gestão dos instrumentos vigentes e positivados, aliada à adequação com a realidade de cada local, é medida que se impõe, devendo diversos agentes multidisciplinares estar envolvidos, com vistas a garantir não somente a exaustão dos recursos naturais, mas sim, efetivar a qualidade de vida à população, visando o desenvolvimento sustentável do planeta, acompanhando sempre as características locais de cada território, com flexibilidade e coerência, adaptando-se ao já existente e às diferentes realidades ali dispostas.

Essa gestão é necessária eis que o território não é apenas o resultado de uma superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre os quais ele influi. “Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população”. (SANTOS, 2012, p. 96-97).

Com isso, o Poder Público possui em verdade um dever-poder, no que diz respeito à preservação ambiental de todo território nacional e até mesmo estrangeiro, quando as consequências decorrem de atividades de sua jurisdição, o que vem positivado nos mais diversos níveis do ordenamento jurídico brasileiro, perante o qual o vincula a garantir um

* Mestranda em Direito Ambiental, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pós-Graduada em Direito Constitucional pela Universidade Anhanguera (LFG). Pós-Graduada pelo Grupo Educacional Verbo Jurídico. Juíza Leiga e Advogada. *E-mail:* jamilebiehl@gmail.com.

** Mestrando em Direito Ambiental, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Graduado em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail:* capconstante@gmail.com

meio ambiente ecologicamente equilibrado, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988.

Este dever-poder estatal diz respeito a uma atuação administrativa, em cumprir suas atividades, observar os princípios constitucionais de proteção ambiental, fiscalização e intersecção em casos de irregulares e em defesa das áreas de proteção ao meio ambiente.

Neste contexto, as diretrizes devem ser aplicadas com vistas a observar as reais tensões ambientais de cada município, evitando que normas sejam ineficazes, exigindo-se, para tanto, uma gestão integrada pelos órgãos públicos – Legislativo, Executivo e Judiciário – e, notadamente, da competência municipal, para garantir a efetividade da sustentabilidade urbana, aliada ao crescimento econômico, objetivando solucionar problemas decorrentes do intenso processo de urbanização.

A Constituição Federal, em seu art. 225, dispõe que fica assegurado a todo indivíduo a manutenção de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, conferindo para tanto ao Poder Público e à coletividade o dever de sua defesa e preservação, a fim de garantir estas condições à presente e às futuras gerações.

“Deste modo, compete exclusivamente ao Município nos termos do art. 30 da Constituição Federal, promover o planejamento e a gestão adequada do meio ambiente urbano, orientado pelos artigos 225 e 182.” (SILVA, 2006, p. 58).

Assim posto, “a norma constitucional sabidamente dotou o Município de autonomia como ente federativo para o qual ficou assegurado constitucionalmente suas fontes de receitas e competências tributárias, jurídicas e políticas.” (JARDIM, 2007, p. 99).

Restou, neste contexto a competência do município para legislar sobre assuntos de interesse local, bem como a competência comum e suplementar deste ente federado para, juntamente com a União, o estado e o Distrito Federal promover políticas e planos urbanísticos, programas de construções de moradias, melhorias das condições habitacionais e de saneamento básico, bem como ficou fixado o Plano Diretor, como instrumento básico da política de desenvolvimento e expansão urbana. Esta autonomia é dotada de inteligência e eficácia, já que é justamente no plano municipal que se tem maior contato com as deficiências e necessidades de cada território.

O Estatuto da Cidade regulamentou os arts. 182 e 193 e estabeleceu as diretrizes gerais da política urbana, que visa ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade, mediante a “garantia do direito a cidades sustentáveis, entendido como o direito à terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infra-

estrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, para as presentes e as futuras gerações, que aliado a competência do Município para assuntos locais, representam um importante instrumento para a sustentabilidade”.

Portanto, as disposições jurídicas pertinentes ao ordenamento das cidades privilegiam o pacto federativo ao definir as competências da União, dos estados e dos municípios no campo normativo e executivo das políticas públicas urbanísticas, assim como os princípios fundamentais que consolidam a política urbana, com a finalidade de assegurar o direito à cidade. (JARDIM, 2007, p. 98).

Com isso, a efetivação da gestão ambiental e municipal ainda regulamenta atividades industriais e organiza as cidades em setores, com o escopo de assegurar a qualidade de vida saudável a seus habitantes, e notadamente a tutela das Áreas de Preservação Permanente, bem como ainda dispõe de um rol de instrumentos urbanísticos, que o município irá dispor para ordenar o desenvolvimento das políticas urbanas, buscando concretizar o desenvolvimento sustentável, que traz embutida a ideia de eficácia econômica, social e ambiental, que significa melhoria da qualidade de vida das populações atuais, sem comprometer as possibilidades das próximas gerações.

A democracia participativa, que é complementar à democracia representativa, requer esforço social, mas representa mais uma grande ferramenta de atuação social da população nos instrumentos decisórios locais. Mesmo que seja ainda pouco utilizada, a plena participação da comunidade nas decisões políticas e, da gestão democrática da cidade, coloca à disposição da população e das associações representativas dos vários segmentos comunitários, os meios necessários para uma efetiva participação, de modo a garantir-se o pleno exercício da cidadania e a proteção das áreas verdes e de interesse local.

Por meio da audiência do Poder Público municipal e da população interessada, é possível a participação popular nos processos de implantação de empreendimentos ou atividades com efeitos potencialmente negativos sobre o meio ambiente natural ou construído, o conforto ou a segurança da população, sendo com isso, reconhecida a importância fundamental do exercício da cidadania na consecução de políticas públicas socioambientais desenvolvimentistas.

Finalizando tal entendimento, o orçamento participativo, ao abrir a gestão dos recursos públicos para a população, bem como ao tornar possível a transferência dos investimentos administrativos para locais de maior carência, “também é um instrumento

fundamental para o desenvolvimento de uma cidade sustentável, promovendo uma verdadeira desconcentração dos recursos públicos”. (MIRANDA, 2011, p. 17).

Com isso, é notório que para uma eficaz gestão ambiental pelo Poder Público, é indispensável a participação de toda a população em seu processo, medida que possibilita ainda que planos e projetos urbanísticos sejam elaborados por especialistas das diversas matérias, não podendo unicamente ser discutido pela sociedade, ou por profissionais de um único e determinado ramo.

Em que pese diversos instrumentos existirem em nível nacional e internacional, a inserção do Código de Meio Ambiente, em um referido município, é meio de valorizar o estudo das realidades locais, para a ação integral de mudanças significativas de posturas e atitudes na prática cotidiana.

Portanto, esta participação da população não deve ficar restrita ao processo de elaboração da Lei do Plano Diretor, mas, sim, abrange todo o seu processo de implementação, como, por exemplo, vários instrumentos de política urbana: estudo de impacto de vizinhança, o estudo de impacto ambiental, planejamento orçamentário, entre outros.

Assim, o presente trabalho traça algumas linhas sobre a aplicação das regras gerais de Proteção ao Meio Ambiente, aliadas à democracia participativa e participação popular, como instrumento de construção de cidades sustentáveis.

Palavras-chave: Poder Público. Participação Popular. Desenvolvimento sustentável.

Referências

JARDIM, Zélia Leocádia da Trindade. Regulamentação da política urbana e garantia do direito à cidade. In: COUTINHO, Ronaldo; BONIZZATO, Luigi (Coord.). **Direito da cidade: novas concepções sobre as relações jurídicas no espaço social urbano**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

MIRANDA, Sandro Ari Andrade de; MIRANDA, Luciana Leal de Matos de. Democracia e desenvolvimento sustentável nas cidades brasileiras. Debatendo a Agenda 21, o Orçamento Participativo e os Planos Diretores. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 16, n. 2920, 30 jun. 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma nova Globalização: do pensamento único à consciência universal**. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, José Afonso da. **Direito urbanístico brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

OLHARES DA TEORIA DE HUMBERTO MATURANA PARA O ATUAL CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

Michel Mendes*

O objetivo deste trabalho é apresentar contribuições da teoria de Humberto Maturana para pensar o atual contexto sócio-histórico, como movimentos constituintes e constituidores de um sistema, a fim de ressaltar situações contemporâneas resultantes de um modelo de vida. Para tal, a pesquisa, de natureza teórica e com abordagem qualitativa, se vale da obra *A ontologia da realidade*, que reúne diversos artigos e entrevistas de Maturana, sob a organização de Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz. A justificativa para este recorte embasa-se na extensão do pensamento de Maturana, bem como pela preocupação dos organizadores da obra, em “[...] subsidiar o leitor com a fundamentação teórica das ideias de Maturana para o domínio dos fenômenos cognitivos e sociais [...]” (MAGRO; GRACIANO; VAZ, 2002, p. 9).¹

Maturana é reconhecido pelas discussões que permeiam o indivíduo biológico e social, mas seu ponto de partida para pensar a complexidade de um sistema vivo, no caso humano, é sempre de uma visão biológica. Pontuam-se também outros relevantes termos do pensamento do autor, como autopoiese, amor, sistema social e individual, estrutura, organização, domínio linguístico, acoplamento estrutural, conservação, fenômenos sociais, condutas, observador, legitimidade e tantos outros.

Muitos desses termos poderiam ser inseridos na discussão que aqui se pretende fazer. No entanto, por se tratar de um resumo expandido, a ênfase do texto recai sobre o conceito de amor, o que possibilitará pontos de cruzamento com outros conceitos, mas que por ora não serão aprofundados, mas articulados.

Para Maturana (2002, p. 184), o amor é a “[...] condição dinâmica espontânea de aceitação, por um sistema vivo, de sua coexistência com outro (ou outros) sistema(s) vivo(s), e que tal amor é um fenômeno biológico que não requer justificção [...]”. A ausência de justificção, do por que do amor, acontece como movimento que se caracteriza pelo “[...] encaixe dinâmico recíproco espontâneo, um acontecimento que acontece ou não acontece”. (MATURANA, 2002, p. 184).

* Doutorando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Mestre em Educação, Biólogo. Bolsista Capes.

¹ Fragmento da apresentação do livro, o que justifica a identificação dos organizadores na citação. Ao longo do texto, as citações serão apresentadas com a identificação de Maturana (2002).

Como movimento que acontece ou não, Maturana (2002, p. 185) alerta que o amor não é um fenômeno unicamente humano. “O que é especialmente humano no amor não é o amor, mas o que fazemos no amor enquanto humanos”.

O que fazemos no amor enquanto humanos é o *start* da discussão e a contribuição-provocação de Maturana para pensar o contexto sócio-histórico, na qual a humanidade se constitui e é constituída. O conceito de amor proposto por Maturana (2002, p. 184) ecoa na convivência, no outro, no acolhimento, “[...] é a expressão de uma congruência estrutural espontânea que constitui um começo que pode ser expandido ou restringido, ou pode mesmo desaparecer na deriva estrutural co-ontogênica que começa a acontecer quando ele acontece”.

Portanto, amar implica reconhecimento do outro como um legítimo outro na convivência, no reconhecimento verdadeiro do outro, recursivo e dinâmico (MATURANA, 2002, p. 184). Ainda para o autor, “o amor consiste na abertura de um espaço de existência para um outro em coexistência conosco, em um domínio particular de interações”.

A permissão para que um outro coexista em um mesmo espaço relacional pode ser aproximada com a atual situação dos refugiados da Síria e dos demais países do Oriente Médio, dos seres humanos afetados por uma guerra ideológica, por vezes particular, mas que perturba e destrói a organização de um sistema social. O exemplo dos refugiados que se deslocam em massa para poderem viver, encontra o contrário na teoria de Maturana, o não espaço, o não acolhimento, a não coexistência, a negação de sua identidade enquanto classe humana.

Evidentemente, o olhar e as lentes sobre a crise mundial dos refugiados, que tanto assola os noticiários e mancha as capas de jornais e revistas, não podem ser discutidos por um único ângulo. Sabe-se que essa é uma crise complexa que demanda lentes multifocais, mas aqui o foco recai sobre questões anteriores aos tratados geopolíticos, econômicos ou qualquer que seja a dimensão. O foco é no viver, em estar com o outro, em conservar a vida humana como obrigatoriedade de uma classe que é a humana, afinal “a humanidade é um modo de vida [...]” (MATURANA, 2002, p. 230).

Conforme Maturana (2002, p. 200), “é constitutivo de um sistema social que seus componentes sejam seres vivos, já que um sistema social somente se constitui ao se conservar a organização e adaptação dos seres vivos, seus componentes no sistema social, no processo de integrá-lo”. Dessa forma, “[...] por exemplo, um conjunto humano

que não incorpora a conservação da vida de seus membros como parte de sua definição operatória como sistema, não constitui um sistema social". (p. 200).

O ser humano é um sistema social!? Vive-se com a ambiguidade de uma afirmação e de uma pergunta/dúvida, ao refletir sobre o que Maturana afirma nas citações do parágrafo anterior. O que está explícito, no contexto da crise dos refugiados, é a ausência de humanidade, de um sistema social, pois permite-se, aceita-se, conforma-se, de certa maneira, com a morte de um outro.

A morte de um outro é a não conservação da vida, é uma marca que o ser humano está construindo, é um movimento que está operando na banalidade da vida. O que identifica tal banalidade é visualizar um grupo de pessoas morrendo afogado, na tentativa desesperada do simples poder viver, de ser encontrado sem vida em um espaço no qual se procurava sua conservação.

Nesse sentido, Maturana (2002, p. 208) contribui para pensar os problemas sociais como "[...] problemas culturais porque têm a ver com os mundos que construímos na convivência", na aceitação das diferenças. Ao se criarem barreiras para impedir o acesso de um outro indivíduo da mesma espécie, nesse caso humana, em um espaço comum global, de domínio de todos, tem-se a negação da socialização legítima, portanto, do amor como fundamento do humano.

Ainda, segundo Maturana (2002, p. 208), "é na conduta dos seres humanos, cegos ante si mesmos e ao mundo na defesa da negação do outro, o que tem feito do presente humano o que ele é". Há uma saída para essa situação? Para o autor, "a saída, entretanto, está sempre à mão porque, apesar da nossa decadência, todos sabemos que vivemos o mundo que vivemos, porque socialmente não queremos viver outro". (p. 208).

O mundo no qual a sociedade vive pode ser pensado como resultado de um modelo de vida baseado na competição, ao qual Maturana (2002) condena fortemente, uma vez que, ao competir nega-se o outro. Ampliando a reflexão, o autor sinaliza que "a guerra não chega, nós a fazemos. A miséria não é um acidente histórico, é uma obra nossa, porque queremos o mundo com as vantagens anti-sociais que traz consigo a justificação ideológica da competição na justificação da acumulação da riqueza [...]" (MATURANA, 2002, p. 208).

A contextualização sócio-histórica da crise dos refugiados, como ponto de encontro com o pensamento de Maturana, sinaliza a necessidade de outro olhar sobre as relações humanas. Como mencionado por Maturana (2002), a guerra é produto humano, marcada

e motivada pelo momento histórico, pelo modelo ideal/unificador de vida que se tentava e ainda se tenta colocar como definidor de um grupo, de uma sociedade, de modo unívoco.

A resignificação das relações entre seres humanos flui, pelo que aponta Maturana (2002, p. 208-209), pelo reconhecimento mútuo, legítimo, dinâmico, em sintonia e acoplamento com o outro, com suas diferenças. Afinal, “[...] a natureza íntima do fenômeno social humano está na aceitação e no respeito pelo outro, que está no centro do amor, como fundamento biológico do social”.

Palavras-chave: Maturana. Amor. Contexto sócio-histórico.

Referência

MATURANA, Humberto et al. (Org.). **A ontologia da realidade**. 3. reimp. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

O DESCASO DO ESTADO COM AS CIDADES: A FALTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS E O REFLEXO NO MEIO AMBIENTE URBANO

Nivaldo Comin*

Larissa Comin**

Este trabalho tem como tema o descaso do Estado com as cidades, a falta de políticas públicas e seu reflexo em nosso meio ambiente urbano. Possui como objetivo uma reflexão sobre as consequências geradas em nossas cidades, diante do descaso e esquecimento por parte de nossos governantes. Esta pesquisa está sendo desenvolvida a partir de recursos bibliográficos.

A pesquisa possui como foco um assunto importantíssimo diante da realidade nacional, pois vive-se em uma crise política, econômica e social que causa grande impacto na vida de todos os brasileiros. Vive-se em uma época em que os governantes esqueceram totalmente de seus deveres com a população.

Deste modo, inicia-se a pesquisa abordando a origem e o propósito da cidade, já que ela é constantemente assentada no objetivo do bem-estar e da convivência segura, mas que, com o passar dos anos, passou a ser substituído pelo ideal da luta a conquista do poder, algo que cega os cidadãos até os dias de hoje e que, conseqüentemente, tende a ser um objetivo cada vez maior e insaciável.

O Estado será o protagonista da função de assegurar o bem-estar nas cidades, mas o mesmo, através de nossos representantes, acaba sendo desviado de seus objetivos primordiais, acarretando enorme prejuízo à população e ao meio ambiente, que muitas vezes não possui escolhas e oportunidades para a melhora da qualidade de vida, em relação a si própria e ao meio em que habita.

Como segundo e terceiro ponto abordar-se-á a importância das políticas públicas e seus reflexos ao meio ambiente urbano, já que nos parece notório o fato de que um Estado, sem políticas públicas aos seus cidadãos desamparados, acaba distanciando-se de seu propósito e causando consequências demasiadamente negativas, que refletir-se-ão em todos os cenários sociais e ambientais.

* Mestre em Direito Ambiental, pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Direito Público, pela Universidade de Caxias do Sul e Escola Superior de Magistratura Federal (ESMAFE). Graduado em Direito, pela Universidade de Caxias do Sul. Graduação incompleta em Administração de Empresas, pela Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* n.comin@terra.com.br.

** Acadêmica do curso de Direito da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista de Iniciação Científica BIC/UCS (2016-2017) e voluntária na iniciação científica, do centro de Ciências Jurídicas da Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* lari.comin@hotmail.com.

No Brasil, a consequência do descaso se faz sentir de forma mais forte nas periferias das grandes cidades, onde seus moradores constroem a moradia em áreas irregulares, sem projeto e acesso a saneamento algum, impondo-se um hábitat hostil e impróprio. Consequentemente, este meio é poluído de maneira desmedida e inconsciente, gerando assim grande acúmulo de lixo nos rios e provocando sérias epidemias de variadas doenças, que assolam nosso País e vêm piorando com o passar dos anos. Os governantes, por sua vez, continuam gerindo o Estado em prol de interesses próprios, como se os assuntos ora abordados não fossem de seu interesse.

Adir Ubaldo Rech (2007, p. 105) coloca muito bem ao definir cidade como um conceito amplo, não podendo restringir-se a um município, ou seja, considerá-la somente como sede, pois a cidade deve trazer os conceitos de pólis, fundamentados por nossos antepassados, principalmente Aristóteles, visando o bem-estar e a boa convivência social.

Rech (2007, p. 14) ainda constata que Aristóteles foi um dos primeiros filósofos a levar em conta o dever do Estado com o bem-estar de seus cidadãos, pois o mesmo menciona que o Filósofo, em sua obra **A Política**, descreveu o indivíduo como integrante da cidade, não podendo bastar-se a si mesmo, pois existiria uma inclinação natural dos homens para viverem em sociedade e, conseqüentemente, transformar esta sociedade em uma sociedade política.

Vale mencionar que Jean Jacques Rousseau (2012. p. 41-42), em sua obra **Do Contrato Social** destaca, em seu entendimento, que a união de todas as pessoas públicas compõe o que se denomina de Cidade, e a República ou corpo político toma seu lugar, constituído por seus membros de Estado e seus associados denominando-os, então, de Povo.

Além do descaso, há outro grande problema enfrentado por nosso País, ou seja, a desigualdade social, que, segundo Rousseau (2004. p. 87), já se encontrava na própria existência do Estado. Para Rousseau a desigualdade é fruto do abuso das sociedades políticas e é nula diante do Estado de natureza.

Rousseau (2004, p. 16) ainda relata que, fugiria de uma república ou estado no qual o povo, fosse malgovernado e que ainda acreditasse poder passar sem magistrados ou, então, cair em mãos precárias, de modo a exercerem suas próprias leis, identificando estas constituições como grosseiras e provenientes dos primeiros governos, após o Estado de natureza.

A respeito da desigualdade, como complemento traz-se a obra de Enrique Left (2009. p. 28) que acredita que a problemática da desigualdade nos países ricos e pobres

não surge da má distribuição de riquezas, mas sim da transferência de riquezas referentes à exploração de recursos naturais e força de trabalho dos povos mais frágeis em países dominados.

É importante ainda salientar a ilustre obra do Papa Francisco, denominada **L'audato Sí**, em que Francisco faz um apelo ao que denomina de “a casa comum”, ao referir-se ao nosso meio ambiente, à nossa vida em comum no Planeta.

Francisco (2015, p. 15) toca, dentre outras questões, na desigualdade em nível planetário, pois para ele há uma degradação conjunta entre o ambiente humano e o natural, afetando assim os mais frágeis.

A partir destes autores, visualizamos o quanto o descaso do Estado afeta sua população, mas principalmente a população mais frágil, como foi refletido anteriormente. Como consequência da falta de assistência pelo Estado, além da população de baixa renda, há ainda a desestruturação das cidades, transformando-as somente como polos de trabalho e não como locais de lazer e tranquilidade.

Quando mencionamos a desestruturação e desigualdade, também devemos lembrar da disparidade entre as áreas urbanas, pois, apesar de haver locais nas grandes cidades consideradas “sustentáveis” e de lazer, não há acesso a toda população, além de não serem jamais construídos ou planejados em áreas habitadas pela população carente.

Visto isso, surgem como aparato deste Estado, para seu povo, as políticas públicas, que a partir de Rafael Costa Freiria (2011, p. 186) necessitam da estrutura institucional levadas a efeito por intermédio do Poder Executivo, além do aparato legal e normativo, estabelecendo objetivos, princípios e diretrizes, dando concretude às ações de governo.

O autor dá ênfase às políticas públicas ambientais, as quais visam as relações sustentáveis entre as ações humanas e o meio ambiente, e o melhor modo de aplicá-las seriam entre a cooperação dos entes federativos, ou seja, a União, os estados, Distrito Federal e os municípios. (FREIRIA, 2011, p. 187-189).

Observa-se, assim, o quão importante é esta cooperação entre os entes federativos solidificada em nossa Constituição Federal de 1988, no rol de incisos e parágrafos dos arts. 23 e 24, pois, apesar de os mesmos terem limites, eles ainda podem de algum modo contribuir para a sociedade brasileira, dando o aparato que a União ou o governo sozinhos não conseguem alcançar, pois são os demais entes os responsáveis por inteirarem-se das demandas locais, que jamais seriam percebidas aos olhos do ente supremo.

Além da cooperação, observa-se ainda, em nossa Constituição Federal, o disposto no art. 225, responsável por impor ao Poder Público o dever de garantir e zelar por direitos ao meio ambiente saudável, tanto para a população atual quanto para a população futura.

A partir deste breve resumo, procurou-se explanar alguns pontos e argumentos que se farão presentes ao longo do trabalho, de modo a dar ênfase à realidade urbana atual e os temas ou consequências mais comuns referentes à falta de incentivo por partes dos entes federativos.

Palavras-chave: Estado. Cidades. Políticas públicas.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, 1998.

FRANCISCO. Santo Padre. **Laudato Si' Louvado sejas**. São Paulo: Loyola, 2015.

FREIRIA, Rafael Costa. **Direito, gestão e políticas públicas ambientais**. São Paulo: Ed. do Senac, 2011.

LEFT. Enrique. **Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental**. Trad. de Jorge E. Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RECH, Adir Ubaldó. **A exclusão social e o caos nas cidades**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2007.

ROUSSEAU. Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2004.

ROUSSEAU. Jean Jacques. **Do Contrato Social**. Trad. de J. Cretella Jr. e Agnes Cretella. São Paulo, SP: RT, 2012.

ENTRE ERVAS E SABERES: CONHECIMENTO LOCAL E PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA DE MORADORES DE ITABORAÍ E TANGUÁ

Priscila Tavares dos Santos*
Michelle Hanthequeste Bittencourt dos Santos**

No Brasil, a utilização de exemplares vegetais, com vistas ao tratamento de enfermidades, não é recente. Populações tradicionalmente localizadas em áreas próximas a florestas, e em demais regiões de campos de cultivos, têm demonstrado um vasto conhecimento em relação às formas de consumo e de aplicação de produtos medicinais elaborados a partir de folhas, frutos, sementes, cascas e raízes de algumas plantas. (FELZENSZWALB, 2003) Brandão (1995), ainda na década de 1990, já sinalizava sobre a necessidade de pensarmos a escola e suas práticas para além de seus muros e, nesse sentido, valorizou projetos pedagógicos que se realizam fora da escolar, “misturando a vida com a educação” (BRANDÃO, 1995, p. 7), articulando práticas formais e não formais de ensino e intervenção. Diante disso, buscamos construir uma proposta que tivesse como eixo norteador das ações a valorização da memória local que, pensadas no contexto escolar, produzissem frutos que extrapolassem as fronteiras físicas e disciplinares.

Os moradores dos bairros de Areal, Barreiro, Jardim Imperial, Nancilândia, situados no município de Itaboraí (RJ), têm demonstrado um modo de vida pautado na utilização tradicional de *ervas* e *plantas* (essa distinção é apresentada pelos moradores especialmente para distinguir vegetais de pequeno porte, sem consistência rígida – as *ervas* – em contraposição a arbustos e árvores de porte maior e consistência lenhosa – as *plantas*), para o tratamento de enfermidades, como dores de cabeça, gripes e resfriados, problemas gastrointestinais, infecções do trato urinário e digestivo, inflamações na garganta, bem como problemas de pele (manchas e feridas). Os modos diferenciados de apropriação desses recursos vegetais se aproximam diante dos contextos sociais de transmissão desse conhecimento. Inúmeros eram os relatos de que as receitas eram bem antigas e que *desde pequena minha mãe usava; isso é desde o tempo de minha avó*; outras ainda sinalizavam que *sempre tinha uma ervazinha em casa para fazer um remedinho*.

* Doutora em Antropologia (PPGA/UFF). Professora de Ciências na Seeduc-RJ e na Prefeitura Municipal de Itaboraí. Trabalho financiado com recursos da E.M. Marly Cid Almeida de Abreu.

** Doutora em Biociências (UERJ). Professora de Biologia (Seeduc-RJ) e de Ciências, no Município de Tanguá.

A demonstração de um modo de vida relativamente tradicional, na apropriação de recursos naturais da região, pode ser exemplificada não apenas pelos índices estatísticos municipais, que exaltam o tradicionalismo dos trabalhos dos artesãos, na produção de utensílios de cerâmica e telhas (Casa do Artesão de Itaboraí), bem como a produção agrícola, não mais tão vertiginosa, de pomares de laranja. Com o objetivo de preservação desse saber, investimos na construção de uma prática pedagógica que pudesse aproximar comunidade escolar e moradores locais, que utilizassem ervas e plantas com fins terapêuticos.

A seleção dos alunos para a realização deste projeto correspondeu às turmas que estavam sob nossa regência, no ano letivo de 2016, e correspondeu às quatro turmas dos 8º anos do Ensino Fundamental: duas delas da Escola Municipal Marly Cid Almeida Abreu – Itaboraí, e duas outras da Escola Municipal Manoel João Gonçalves – Tanguá. A região do entorno dessas unidades escolares se caracteriza como “bairros de periferia”, com atividades predominantemente rurais. A escola Marly possui cerca de 900 alunos do Ensino Fundamental I e II, nos três turnos (segundo dados do Censo 2016). A unidade conta com 13 salas de aula, auditório, quadra poliesportiva e um vasto pátio para a realização de atividades diversas, em destaque para a construção dos canteiros. A escola Manoel João Gonçalves conta com cerca de 500 alunos distribuídos em todas as séries do Ensino Fundamental I e II, em 12 salas de aula. A unidade dispõe de Laboratório de Ciências, onde parte das atividades do projeto foram desenvolvidas, especialmente o preparo de algumas mudas de plantas. (CENSO, 2016).

A primeira etapa de realização do projeto caracterizou-se pela apresentação de textos sobre a história da arte de curar de autoria de Marques (1999). Os textos selecionados apresentavam uma abordagem singular em relação ao conhecimento medicinal ao valorizar os agentes de cura e não apenas uma aproximação ao saber oficial da medicina ou da biologia. Outra contribuição fundamental foi o livro organizado por Maciel e Cardoso (2003) que, tendo se dedicado a temas e fontes de expressão relacionados ao modo de vida, à história e às marcas do lugar, organizou depoimentos de usos locais de plantas para fins medicinais, de tempero e de magia por moradores da Ilha Grande (RJ).

A segunda etapa do projeto correspondeu à realização de entrevistas semiestruturadas pelo grupo de alunos. Organizados em subgrupos, foram incentivados a utilizarem papel e caneta para anotações e preenchimento do questionário e também a gravarem o áudio das conversas com a utilização do telefone celular. A utilização deste

recurso não alcançou o resultado esperado, já que muitos entrevistados se sentiram envergonhados diante da presença do gravador.

As entrevistas seguiram um padrão para levantamento das informações dos entrevistados e correspondiam a três blocos principais: informações pessoais (nome, idade, data de nascimento, composição familiar), informações da residência (local de residência e origem, permanência) e informações sobre a utilização das plantas medicinais, especialmente aquelas relacionadas ao processo de aprendizagem do saber sobre as plantas, bem como o modo de obtenção das mesmas, com quem aprendeu, frequência de utilização das receitas, seu modo de preparo e utilização, indicações e recomendações para uso.

A pesquisa abarcou cerca de 40 entrevistados reconhecidos localmente pela recorrência de suas práticas, quase todos com mais de 60 anos de idade e mulheres que integravam grupos familiares de composição diversa, em sua maioria estavam desempregadas ou mantinham vínculo como doméstica ou vendedoras de doces no comércio informal. Algumas viviam com filhos, outras com mães e familiares com graus de parentesco variados (tios/as, avós). Também eram recorrentes os casos em que a mulher fixava residência no local de trabalho em outros municípios (Niterói e São Gonçalo), retornando à casa nos finais de semana.

Quando da realização das entrevistas, os alunos solicitaram a doação de algumas mudas das plantas utilizadas nas receitas para construção do canteiro medicinal nas escolas. As mudas eram doadas utilizando garrafas *pets* e embalagens *tetra pack*, reaproveitando recursos disponíveis no cotidiano.

A terceira etapa do projeto foi caracterizada pela sistematização das entrevistas, o que resultou na organização de um livreto que foi lançado na 20ª Feira do Livro do Município de Itaboraí, com a presença de representantes da comunidade escolar, familiares e entrevistados presenteados com um exemplar do texto.

Com a doação das mudas pelos entrevistados, pudemos construir um do canteiro medicinal na escola, viabilizando um contato direto com os recursos naturais (preparo do solo, plantio e colheita, cuidado das plantas). Atualmente, a manutenção dos canteiros vem sendo realizada pelos alunos que iniciaram o projeto (turmas do 9º ano) e, diante da falta de recursos financeiros, o projeto está interrompido.

As plantas colhidas serviram para preparo de chás e receitas que foram apresentadas na Feira. Como exemplo de utilização das plantas, podemos citar o preparo de xaropes para tosse a partir de eucalipto, assa peixe, hortelã e alho. Para o preparo do

xarope foram utilizadas 100 gramas de eucalipto, de assa peixe e de hortelã, ½ xícara de chá de açúcar, 2 copos de água. Em uma panela, fervemos a água e as ervas. Após fervura, aguardamos até esfriar e coamos. Em outro recipiente, douramos o açúcar e adicionamos a mistura já coada. Após esfriar, armazenamos em frascos de plástico descartável, preparamos rótulo com indicações e ingredientes e distribuimos aos participantes. Como parte das receitas preparadas e utilizadas para degustação, foram preparados chás de capim-limão, erva cidreira e hortelã, servidos durante a Feira para os participantes.

Ciente de que a elaboração desses conhecimentos se constitui por vias sinuosas e dada a limitação de recursos financeiros e tempo hábil para investir na pesquisa, quanto aos processos de construção social de saberes práticos por esses agentes locais, dediquei-me à valorização desses saberes transmitidos majoritariamente segundo padrões de oralidade. O investimento pedagógico resultou em projeto de preservação da memória de moradores do Município de Itaboraí; foi realizado por Mello (2014 e 2015) que, dedicando-se à temática da construção de identidades e culturas de Itaboraí, valorizou a riqueza das diferenças expressas, a partir do trabalho em olarias. Nesse contexto, a autora e um grupo de alunos da escola Marly Cid visitaram olarias e puderam participar de todas as etapas de produção de utensílios de barro. Como destacou Mello (2014 e 2015), o trabalho desses artesãos está arraigado à história local e corresponde a produção de vasilhas, filtros e demais utensílios domésticos, mas também telhas e tijolos usados na construção civil.

Não obstante, em atenção aos riscos inerentes aos processos de tradução de linguagem oral para a linguagem escrita, conforme já advertidos por Goody (2012), ao se dedicar a análise de processos de construção de conhecimento entre sociedades letradas e não letradas, dediquei-me a sistematização desses saberes. Diante disso, o Projeto “Entre Ervas e Saberes” se coaduna à construção de uma prática de preservação da memória local e pode ser compreendido como uma das possibilidades de valorização de práticas de utilização tradicional de recursos naturais.

Palavras-chave: Saber tradicional. Ervas medicinais. Sustentabilidade. Oralidade.

Referências

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FELZENSZWALB, Israel. Sobre plantas e cura, uma ressalva importante. In: MACIEL, Alba Costa e CARDOSO, Neuseli. **Cura, sabor e magia nos quintais da Ilha Grande**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2003. p. 15-19.

GOODY, Jack. **A domesticação da mente selvagem**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MACIEL, A. C.; CARDOSO, N. **Cura, sabor e magia nos quintais da Ilha Grande**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2003.

MARQUES, Vera R. B. **Natureza em boiões: medicinas e boticários no Brasil setecentista**. São Paulo: Ed. da Unicamp, 1999.

MELLO, Graziela de. Arte popular: resgatando memórias. Trabalho apresentado na **II Mostra Acadêmico Científico de Niterói**, Fundação Municipal de Educação, Niterói, 2015.

MELLO, Graziela de. Arte popular: resgatando memórias. Trabalho apresentado no **Simpósio de Educação de Itaboraí**, Secretaria Municipal de Educação, Itaboraí, 2014.

ST 06 – Políticas públicas, democracia e qualidade de ensino

Coordenadores:

Graziela Rossetto Giron (UCS)

Heloisa Giron (PUCRS)

Ementa:

O simpósio Políticas Públicas, Democracia e Qualidade do Ensino tem como principal objetivo oportunizar a discussão e a construção de novos conhecimentos e campos de análise, sobre a democratização do acesso e a qualidade na educação. Nesse sentido, pretende-se estimular a reflexão e a discussão sobre as atuais políticas públicas relacionadas à democratização do ensino e às suas possíveis implicações na aprendizagem escolar.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Vialana Ester Salatino*
Andréia Morés**

O presente estudo refere-se à temática da avaliação na modalidade de educação a distância (EaD), no Ensino Superior, sendo que a definição do problema de pesquisa foi possível, a partir de diversos questionamentos acerca das concepções que permeiam os processos avaliativos da aprendizagem. O papel da educação superior é, além da formação de profissionais e pesquisadores, formar cidadãos autônomos, conhecedores de seu papel no mundo. Será que isso acontece de fato? Segundo dados do INEP, sobre os alunos que ingressaram na graduação em 2010, 11% desistiram ainda no primeiro ano de estudo; e outros 49% dos ingressantes de 2010 desistiram dos cursos escolhidos até 2014, ou seja, quase a metade (INEP, 2015).

Considera-se importante identificar o papel que a avaliação da aprendizagem desempenha na formação desse cidadão, afinal este pode também ser um fator de exclusão por parte do aluno, ao apresentar um desempenho abaixo do esperado nas práticas avaliativas.

O aumento significativo da oferta de cursos a distância torna imprescindível compreender a realidade avaliativa na EaD. Ela confere aos cursos qualidade a título da formação e avaliação do aluno, que será também avaliado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), uma vez que esses avaliam o desempenho dos estudantes dos cursos superiores, e também avaliam as instituições de ensino.

Compreender e estudar concepções avaliativas e processos de avaliação é importante do ponto de vista de quem trabalha com educação, uma vez que avaliar pode ser uma ação emancipatória para os alunos ou sentida por eles como um castigo obrigatório, de fato com todo o peso que essa expressão possa significar. Dentre os propósitos da avaliação estão, “descrever e analisar criticamente a realidade” (SAUL, 2015, p. 1308) e compreender a avaliação como uma “prática educativa no quadro de uma

* Mestranda em Educação – Universidade de Caxias do Sul.

** Professora orientadora. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Área do Conhecimento de Humanidades, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Co-coordenadora e pesquisadora do Observatório de Educação (UCS) e Pesquisadora no Grupo de Estudos “Inovação e Avaliação na Universidade” (UFRGS).

educação emancipatória, crítico transformadora”. (SAUL, 2015, p. 1309). Com base no que foi aqui mencionado, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: Que concepções e práticas avaliativas são utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem, no curso de Gestão Tecnológica em Processos Gerenciais,¹ na modalidade EaD, em um Centro Universitário com sede na Serra gaúcha?

Destaca-se o objetivo geral de investigar que concepções e práticas avaliativas são relevantes para o ensino e a aprendizagem na modalidade de EaD, no CST em Processos Gerenciais no Centro Universitário em estudo. Como objetivos específicos, foram definidos: analisar que concepções avaliativas estão presentes no curso de Gestão Tecnológica em Processos Gerenciais do Centro Universitário em questão; compreender a relação das práticas avaliativas com o ensino e a aprendizagem na modalidade EaD; mapear as práticas avaliativas da aprendizagem utilizadas na modalidade de EaD, no Centro Universitário deste estudo; identificar os recursos tecnológicos utilizados para a prática avaliativa no EaD do Centro Universitário em estudo; verificar se existem inovações nas práticas avaliativas do Centro Universitário na modalidade EaD.

Quando pensamos em avaliação, é necessário refletir sobre as possibilidades de avaliação que existem. Então, as avaliações existentes são a “avaliação da aprendizagem escolar ou do rendimento escolar, até as modalidades de avaliação de cursos, programas, projetos, currículos, sistemas educacionais, políticas públicas”. (SAUL, 1994, p.61). A autora também afirma que a avaliação é uma constante em nosso dia a dia, referindo-se não somente à clássica avaliação escolar, mas à avaliação que fazemos o tempo todo, até mesmo para saber se estamos gostando ou não de algo, aprendendo ou não, se algo é importante ou não para nós. Ou seja, é natural ao ser humano avaliar; mas, como professores, o que avaliamos, segundo a autora supracitada, é o rendimento escolar ou a aprendizagem. (SAUL, 1994).

Avaliar possui diversos significados, uma possibilidade de entendimento sobre a prática avaliativa é que “avaliação é produção de sentidos, prática social”. (DIAS SOBRINHO, 2008, p.193). O autor vê a avaliação como algo mais amplo, vinculado à formação de sentidos. Ao mesmo tempo que nos é natural avaliar, também é conhecido que não nos sentimos completamente à vontade ao sermos avaliados. Tal

¹ **Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais**, também descrito pelo MEC com a abreviatura CST em Processos Gerenciais. Este curso foi escolhido como objeto de estudo, por ser o primeiro curso que o Centro Universitário estudado abriu em EaD, também por ser o único curso nesta modalidade e instituição de ensino reconhecido pelo MEC e por ele avaliado com conceito 5.

responsabilidade recai sobre o professor, de quem se espera que avalie o percurso de aprendizado do aluno, ou se autoavalie enquanto formulador das estratégias de ensino. Mas como fazer isso então? Se sabemos que ninguém gosta, mas precisamos realizar essa tarefa, como ela pode ser mais construtiva? Assim, destacamos a importância de os professores qualificarem suas práticas avaliativas.

Dias Sobrinho (2008) defende a avaliação educativa com o critério de que deverá ser educativa em si mesma, afinal quando um professor avalia, também seu processo de ensino está em avaliação. E Saul (1994) diz que “os professores não estão satisfeitos (salvo exceções) com a avaliação que fazem”. (SAUL, 1994, p. 63). Ela enfatiza, ainda, que para os professores mudarem, melhorar o processo de avaliação está vinculado à melhoria da qualidade de ensino em si, justificando que “a avaliação é intrinsecamente ligada ao processo pedagógico que nós estamos desenvolvendo” (SAUL, 1994, p. 64) como professores.

Por ser amplo esse espaço de investigação que envolve professores, alunos, instituição de ensino, recursos tecnológicos e documentais, para a investigação necessária, delinea-se a metodologia da pesquisa como sendo um estudo de caso permeado por levantamento bibliográfico e por uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa realizada via análise de conteúdo. E, em termos de procedimentos metodológicos, serão realizados: análise documental, visita *in loco* aos polos de EaD, questionários e entrevistas semiestruturadas aos alunos, professores, tutores e outros atores que se façam necessários, com vistas a atender aos objetivos geral e específicos deste estudo.

O estudo de caso está em andamento, mas já é possível chegar a algumas considerações parciais, com base no que já foi realizado de levantamento teórico e com relação à análise de documentos. Uma das constatações é que “a avaliação, enquanto relação dialógica, que vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão” (HOFFMANN, 1994, p. 56) é essencial para uma aprendizagem, na qual o processo avaliativo está inserido.

A constante evolução das tecnologias afeta também a educação, visto que “as tecnologias alteram todas as nossas ações, as condições de pensar e representar a realidade e, especificamente, no caso particular da educação, a maneira de trabalhar as atividades ligadas à educação”. (KENSKI, 2008, p. 29). No início das atividades da EaD, percebia-se a simples transposição de metodologias da modalidade presencial para a

modalidade a distância, sem uma adaptação tanto ao meio quanto ao público e suas expectativas. Assim, para o processo de avaliação da aprendizagem em EaD, embora possa sustentar em princípios análogos aos da educação presencial, exige tratamento e considerações especiais (NEDER, 1996, p. 73), sugerindo um processo contínuo, em que “o que conta é a rede de relações pela qual a mensagem será capturada, a rede semiótica que o interpretante usará para captá-la”. (LÉVY, 1993, p. 72). A avaliação da aprendizagem na EaD visa transformar o aluno em autodidata, com capacidade de trabalhar uma complexidade maior de competências cognitivas, influenciando a construção do pensamento, através de caminhos que o próprio aluno desenvolve sob acompanhamento e direcionamento da equipe formada por professores e tutores. Compreender a concepção e prática avaliativa da aprendizagem na educação a distância pode trazer indicação de um processo avaliativo justo e que permita, por meio de um ato avaliativo mediador, a constituição de um aluno autônomo.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Educação a Distância. Ensino Superior de Tecnologia.

Referências

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Educativa: produção de sentido com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p.193-207, mar. 2008.

HOFFMAN, J. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2008.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informação. Trad. de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

NEDER, M. L. C. **Avaliação na educação a distância**: significações para definição de percursos. NEAD–UFTM, 1996. Cuiabá. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br/>>. Acesso em: 3 out. 2016.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 41, n., p.1299-1311, dez. 2015.

FapUNIFESP (SCIELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201508143035>.

_____. A. M. A avaliação educacional. **Série Idéias**, São Paulo, n. 22, p. 61-68, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=019>. Acesso em: 30 abr. 2017.

DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS INTERNACIONAIS À CONCEPÇÃO DE TERRITÓRIO EDUCATIVO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Joanne Cristina Pedro*

O estudo aborda a possibilidade de se compreender o conceito de Território Educativo (TE) em diálogo com a concepção de Educação Integral, anunciada na política educacional brasileira, através do Programa Mais Educação, em 2007, como uma alternativa de enfrentamento às desigualdades educacionais históricas em nosso país, à medida que propõe novas articulações entre atores sociais específicos e a integração de saberes, traçando, também, relações entre educação, desigualdade e desenvolvimento.

Apresentaremos as seguintes ideias: anunciaremos um resgate histórico das políticas de ação afirmativa nos EUA, após a Segunda Guerra Mundial, e disseminadas em outros contextos, cuja implantação atendeu à tentativa de amenizar as desigualdades educacionais no processo histórico de diferentes países e, de certo modo, inspiraram alguns programas brasileiros, como o Mais Educação, sendo importante referirmos iniciativas anteriores a 2007 implementadas no Brasil, representadas por pensadores como Anísio Teixeira, no âmbito da Educação Integral.

Nesse contexto, compreende-se políticas de ação afirmativa como políticas públicas idealizadas pelo governo ou pela iniciativa privada, com o objetivo de corrigir desigualdades presentes na sociedade, acumuladas por anos. Uma ação afirmativa busca oferecer equidade e proteção de minorias e grupos discriminados historicamente. Neste sentido, há uma dimensão destacada, que nos auxilia na compreensão da Educação Integral, como “inscrita no campo das políticas de ação afirmativa, prioritariamente, não exclusivamente, para as classes sociais historicamente excluídas ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais, em função de suas condições concretas de existência”. (LECLERC; MOLL, 2012a, p.39).

As autoras ainda destacam que a consideração com a dimensão comunitária (a partir da qual estabelecemos relações com o conceito de TE), na articulação da oferta da educação integral, está vinculada às lutas para que a ação afirmativa seja vivida como processo de inserção social.

* Universidade de Caxias do Sul, Especialista em Organização e Gestão de Políticas Sociais pelo Complexo Educacional Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Bolsista Capes.

O conceito de TE corresponde à prática da educação cidadã, que requer a organização dos espaços e tempos, para que sejam espaços-cidadãos; neste sentido, a educação para além dos muros da escola, na comunidade, figura como possibilidade potencializadora de aprendizagens.

Nessa articulação, “o desafio da promoção de qualidade da educação, traduzida em educação integral, mantém-se associada diretamente à construção da perspectiva de território educativo como elemento organizador da intersectorialidade entre Educação, Assistência Social, Cultura, Esporte e outros campos”. (LECLERC; MOLL, 2012a, p. 44).

O caminho metodológico se sustentará em análises bibliográficas de ideias apresentadas por Rochex (2011), sobre Políticas de Educação Prioritárias e Lerlerc e Moll (2012), da Educação Integral (integrada pelo conceito de TE), como política de ação afirmativa. Apresentaremos brevemente algumas experiências históricas internacionais que consideram a dimensão comunitária, em sua formulação e que, em certa medida, influenciaram os marcos legais brasileiros. Além disso, apresentaremos projetos anteriores a 2007 relacionados com a Educação Integral e que funcionaram como referência para as políticas educacionais brasileiras.

Ao desbravarmos a questão da desigualdade educacional em nível mundial, acessaremos informações sobre as Políticas de Educação Prioritária (PEP), que nos registros revisados iniciam-se no período pós-Segunda Guerra Mundial, com demanda de renovação social nos países de capitalismo avançado. A educação, nesse contexto, passou a se relacionar com a estratificação e mobilidade social.

Nos EUA, nas décadas de 50 e 60, foram elaboradas políticas de integração e as de ação afirmativa, como os programas prioritários ou compensatórios, relacionados a investimentos educacionais maciços direcionados aos grupos mais desfavorecidos economicamente da população, de modo a buscar diminuir a desigualdade social. Rochex (2011) aponta que, nas décadas de 70 e 80, a Europa volta seu olhar para essas políticas somadas às medidas compensatórias, e as implementa nos países: Grã-Bretanha, Suécia, França e Bélgica. Três tipos de objetivos eram adotados pelas PEP: oferecer melhores oportunidades para a população afetada pela desigualdade escolar (minorias sociais e étnicas); os territórios onde essas populações estavam concentradas, daí a vinculação das PEP às políticas de renovação urbana e, os estabelecimentos escolares e suas redes. É importante saber que, apesar dos pressupostos compensatórios, essas políticas puderam mobilizar atores desejosos de ver e inventar um “laboratório da mudança social em educação”.

No início da década de 80, foram criadas na França as Zonas de Educação Prioritária (ZEP), a partir da identificação de áreas deficitárias, foi estabelecido o propósito de igualdade no acesso e no sucesso escolar da população, visando à diminuição das taxas de evasão dos meios de ensino. Essas ZEP, segundo Rochex (2011), surgem influenciadas pelas PEP, de maneira a territorializar a atuação, assim como possível desdobramento do projeto *Educational Priority Areas*, nos anos 60, na Inglaterra.

Em Portugal, por volta de 1996, influenciados pelas iniciativas francesa e inglesa, foi criado o projeto denominado Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) visando o enfrentamento às desigualdades, por dentro do sistema escolar. Tais territórios educativos entendiam que contextos sociais, em que escolas estão inseridas, podem e condicionam muitas vezes o sucesso educativo. Com isso, há a necessidade de articular recursos, mobilizar parceiros educativos e evidenciar necessidades específicas dos alunos buscando conquistá-los para aprendizagens, abrindo o espaço escolar a atividades artísticas e esportivas e, assim, atenuar os fenômenos de exclusão. A atuação do TEIP ocorre tanto na área geográfica (por territorialização), no administrativo, educativo e social, sendo que na sua proposta, a escola se associa à modalidade de educação não escolar, através do ajuste das condições espaciais da oferta educativa dos projetos já existentes na comunidade, por meio, dentre outros aspectos, do estabelecimento de parcerias. Após a primeira experiência de 1996, apenas em 2008 foi retomado o TEIP 2, e o TEIP 3, começou no ano letivo de 2012-2013.

É importante citar que, nesse percurso histórico, houve preocupação em âmbito mundial de pensar o território como potencial educativo. Na década de 70, a UNESCO evidencia a expressão “cidade educativa”, em virtude do ano internacional da educação e a expressão “cidade educadora” deriva deste, ganhando evidência no 1º. Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona, em 1992, de onde surgiu o Movimento das Cidades Educadoras. (SANTOS, 2010).

A noção de território educativo é indissociável do conceito de Educação Integral. Neste trabalho, optamos por trazer o anúncio de Anísio Teixeira, descrito por Lerlerc e Moll (2012b), entre as décadas de 20 e 30, a respeito da “incapacidade da República de estender educação a todos”, sendo que a Educação Integral cumpre a função de retomar o sentido de um crescimento associado às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano: física, intelectual, emocional e simbólica, configuradas em um processo.

Nessa perspectiva, aspectos como a consideração da Educação como uma possibilidade de mobilidade social; a consideração do território, que envolve a escola,

assim como o potencial educativo da cidade, podem estar relacionados com a concepção de TE, no âmbito da Educação Integral.

A concepção de Território Educativo se consolida na política brasileira, a partir de 2007, através do Programa Mais Educação, uma das diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (do mesmo ano), que tem como principal diretriz a ampliação de tempos e espaços de aprendizagem.

No Brasil, desde os anos 30, o tema da Educação Integral surge, podendo ser identificado no Manifesto da Escola Nova redigido por Fernando Azevedo. Outros nomes como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro figuraram ao longo do século XX com iniciativas/projetos educacionais pautadas no conceito de Educação Integral.

Pensar em programas de política pública, como o Mais Educação, que legitimam o território como alternativa de enfrentamento às desigualdades educacionais, nos remete à reflexão acerca da necessidade da flexibilização do currículo escolar e de se vincular as situações de aprendizagem com a aplicabilidade dos conhecimentos, das habilidades e atitudes desenvolvidas pela comunidade escolar.

Neste trajeto, é válido lembrarmos que a relação entre Educação e Desenvolvimento é um tema perpassado pela desigualdade social e histórica, no qual tanto articulações, como lacunas, oferecem campos de atuação para desempenharmos ações em busca de políticas educacionais mais significativas e pautadas pela participação social.

O Programa Mais Educação, caracterizado pela intersetorialidade, entre os Ministérios da Educação, Desenvolvimento Social, Esportes, Ciência e Tecnologia, Cultura e Meio Ambiente, atende ao preceito que a Educação pode e deve ser pensada de maneira sistêmica.

Entender as desigualdades sociais históricas convertidas em desigualdades educacionais, conforme apontam Leclerc e Moll (2012b), nos remete à reflexão de que além do acesso à educação de qualidade, pautado pela lógica da equidade, outras políticas e programas são importantes para integrar este contexto sistêmico, como transferências de renda e a política do salário-mínimo, além da distribuição de ofertas no mercado de trabalho.

Integrar a demanda emergente por acesso à educação de qualidade às demais demandas que envolvem a promoção dos direitos humanos, em um contexto de participação política e mobilização da sociedade civil, são questões que permitem

oxigenar as lacunas históricas e resistentes entre o mero crescimento econômico e desenvolvimento social pautado na sustentabilidade, de fato.

Palavras-chave: Território educativo. Políticas afirmativas. Políticas educacionais.

Referências

LERLERC, Gesuína; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p.17-49, jul./dez. 2012a.

LERLERC, Gesuína; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação – avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012b.

ROCHEX, J. Y. As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, dez. 2011.

SANTOS, T. L. A. **Inovações e desafios do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

A POTÊNCIA DO HUMANO

Compreender que não podemos mais educar sobre estruturas estáveis do ser e reconhecer que não temos o pretendido controle sobre o destino da educação, não significa negar a possibilidade de outros espaços de legitimação.
(Hermann)

Geraldo Antônio da Rosa*
Carlos Roberto Sabbi**

A terminologia utilizada em *potência do humano*, objeto deste trabalho, é uma construção do projeto de tese de doutorado deste autor com seu orientador, que aqui divide a autoria, na qual se elucidarão seus significados, assumidos neste trabalho, os quais têm sua constituição alicerçada em quatro construtos, basicamente: a *potência do humano* significa a condição para a libertação cognitiva do ser humano.

O conceito *potência do humano*, construído para representar uma condição, em que, atendendo o alcance de alguns elementos, passe a ter possibilidades de dar condições ao ser humano de adquirir a sua cidadania plena. Ele significa um patamar de evolução cognitiva mínimo, para que os pressupostos de condições básicas de igualdade econômica e social possam ser atingidos. Entende-se como cidadania plena a condição de possuir, além dos direitos básicos civis, a capacidade de discernimento suficiente para competitividade no mercado. Afonso (2001) lembra que a concepção de emancipação tem persistido no decorrer dos séculos, seja como ideal filosófico, político ou sociológico, com traços moderados ou utópicos, dependente, certamente, dos diferentes contextos históricos, porém, sempre imbuído da promessa da felicidade e de plena realização humana. Porém, ao mesmo tempo, persevera uma imobilidade no avanço dessas teorias até mesmo porque o modelo existente de desigualdade também persiste, se não progride. Habermas (1984, p. 202) lembra que os programas que as novas mídias emitem, se comparados com comunicações impressas, cortam de um modo peculiar as reações do

* Doutorado em Teologia– EST-RS. Pós-Doutorado em Humanidades – Universidade Carlos III– Madri-ES. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul-UCS. *E-mail:* garosa@ucs.br.

** Bacharel em Administração de Empresas. Especialista em Gestão de Pessoas e Formação Holística de Base, com aperfeiçoamento em Consultoria Empresarial e Gestão Pública. Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela UCS. *E-mail:* crsabbi@gmail.com.

receptor. Eles cativam o público enquanto ouvinte e espectador, mas ao mesmo tempo tiram-lhe a distância da “emancipação”, ou seja, a chance de poder dizer e contradizer.

Essas ações que o mercado promove, como destacou Habermas, são normais e o máximo que se poderia imaginar para melhorá-las, no sentido de amenizar seu apelo mercadológico, seria uma evolução dos valores virtuosos por toda a sociedade, em que, naturalmente, as pessoas e as empresas tivessem posturas moderadas no momento de “agredir” o mercado. A pesquisa que originou este resumo procurará investigar se não há uma alternativa que efetivamente altere essas manipulações. Habermas (1987) diz que somente uma racionalidade comunicativa, que seja efetiva nos tempos atuais, pode dar uma lógica interna para lutar contra a manipulação pela dinâmica interna de sistemas autônomos.

Obviamente, as observações de Habermas parecem ser cobertas de razoabilidade e lógica. Outrossim, juntando conceitos dessa natureza, pretende-se construir esta condição da potência do humano em quatro construtos:

1 Imaginação, criatividade e experimentação

Rreferindo-se sobre os arquétipos, Jung (2000b) julga fundamental correlacioná-los com o próprio conceito de inconsciente coletivo. Ele se refere ao conceito de arquétipo, o qual constitui um correlato indispensável da ideia do inconsciente coletivo, indicando a existência de determinadas formas na psique, as quais estão presentes em todo tempo e em todo lugar.

Dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber é uma regra científica, porém, não se pode ignorar o fato de que parece que a imaginação é mais importante que o conhecimento para o conhecimento, porque enquanto o conhecimento reduz, a imaginação transcende no tempo e no espaço. Não se conhece outra saída do tempo que não seja a morte. Ter isso presente nos distancia no tempo. Enquanto estamos presos nesse espaço, o ser humano é um ser errante, pois anda pelo acaso, vagueia pela vida, articula palavras, esboça movimentos e ações e navega em pensamentos.

2 Raciocínio lógico, criticidade e espírito investigativo

O raciocínio lógico é um dos ramos da ciência menos conhecido pelo senso comum e dentro do universo científico. O termo *lógica*¹ tem origem grega e significa razão e é a

¹ **1. A Lógica é uma ciência**, isto é, um sistema de conhecimentos certos, fundados em princípios universais. Nisto, a Lógica filosófica difere da Lógica espontânea ou empírica, como o que é perfeito difere do imperfeito. Porque a Lógica natural não é mais do que uma aptidão inata do espírito, para usar

ciência das leis ideais do pensamento e o dom de utilizá-las adequadamente, com o intuito de se chegar a uma verdade.

As próprias palavras dos autores se apresentam como uma obviedade; no entanto, dispõem os fatos e os elementos para o quanto o significado de uma dedução lógica representa, especialmente diante do cotidiano da vida, o qual, em grande parte, constitui-se pelo senso comum. Infelizmente, nesse consenso de imperfeições, é onde acontecem as sucessivas e rotineiras fissuras nas comunicações e nos processos dedutivos, tornando o contexto mais complexo do que ele já é pela sua própria natureza.

A criticidade é a capacidade de desenvolver análises sob os aspectos da racionalidade, expandindo o pensamento para todas as variáveis possíveis.

A experimentação, por sua vez, é a disposição para aplicar as teorias e pelo vivenciar aprender com a prática.

3 Virtude e espiritualidade

São Tomás de Aquino (2012), referindo-se à virtude e à razão, revela sua convicção sobre a qualidade desses dois elementos, ao afirmar que a razão é mais nobre do que a virtude, já que ela não é senão uma certa participação da razão. Assim, o pensador acredita que o ato que precede a virtude pode causar a virtude, já que é pela razão, há sua perfeição.

Note-se que essa afirmativa de São Tomás de Aquino nada mais é do que uma sentença de que a razão, em essência, é uma virtude, e até mais nobre do que ela, o que constitui a razão um estado original de pureza.

corretamente as faculdades intelectuais, mas sem ser capaz de justificar racionalmente, recorrendo aos princípios universais, às regras do pensamento correto.

2. Ciência das leis ideais do pensamento, a Lógica pertence por isto à filosofia normativa, porque não tem por fim definir o que é, mas o que deve ser, a saber, o que devem ser as operações intelectuais para satisfazer às exigências de um pensamento correto. Ela estabelece as condições, não de existência, mas de legitimidade.

3. A lógica é também uma arte, isto é, um método que permite bem fazer uma obra segundo certas regras. A Lógica, de fato, ao mesmo tempo em que define as leis ideais do pensamento, estabelece as regras do pensamento correto, cujo conjunto constitui uma arte de pensar. E como o raciocínio é a operação intelectual que implica todas as outras operações do espírito, define-se muitas vezes a lógica como a ciência do raciocínio correto.

4. A Lógica tem por fim a procura e a demonstração da verdade, porque a procura e a demonstração da verdade são o fim da inteligência e, por conseguinte, da Lógica, enquanto define as condições de validade das operações do espírito.

Disponível em: < http://vejamaislogica.blogspot.com.br/p/curso-de-filosofia-regis-jolivet-logica_9455.html>. Acesso em: 8 jun. 2017.

A virtude é o que há de mais valioso em todas as concepções da vida e do ser humano. Abbagnano (2007) se refere à virtude como sendo uma capacidade qualquer ou excelência, independentemente do que pertença.

4 Agir comunicativo

Propor uma educação da potência do humano, no horizonte da linguagem, poderá se tornar uma perspectiva voltada à visualização e ao vivenciar outro mundo possível. É na teoria do Agir Comunicativo de Habermas que se explicará a importância fundamental do desenvolvimento da capacidade de comunicação, como um dos constructos básicos da formação humana. O papel da linguagem nos processos educacionais é fundamental para se aplicar as informações pertinentes, mas muito em especial, para dar a “liga” na integração social e no entendimento intersubjetivo, conforme terminologia utilizada pelos próprios autores.

Palavras-chave: Cidadania. Cidadania plena. Desigualdade. Emancipação. Potência do humano.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.

Afonso, A. Emancipação ou emancipações? A educação entre a crise das metanarrativas e a hipervalorização dos projectos individuais. In: TEODORO, A. (Org.). **Educar promover emancipar**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2001. p. 223-243.

CABRAL, Luiz Cláudio Durão ; NUNES, Mauro César de Abreu. **Raciocínio lógico passo a passo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

FOLETTTO, Denize da S.; TREVISAN, Amarildo L. Sobre a interação na EaD: quais racionalidades refletem as atuais práticas em educação a distância? In: FONTANA, Marcus V. L.; FIALHO, Vanessa R.; TREVISAN, Amarildo L. (Org.). **Línguas na EaD**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2013. p. 40-50.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. **The theory of communicative action**. Lifeworld and system: a critique of functionalist reason. Boston: Beacon Press, 1987. v. 2.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTO TOMÁS, de Aquino. **As virtudes morais: questões disputadas sobre a virtude**. Campinas: Ecclesiae, 2012.

A DISPARIDADE ENTRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE, NA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS DA REGIÃO DA 4ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (CRE)

Ellen Silveira*
Marlos Rodrigo Ferri**

O objetivo desta pesquisa é apresentar a importância da formação do docente em sua respectiva área de atuação, que muitas vezes são negligenciadas, no tocante à atuação da prática de docência no ensino público estadual, como, também, no Ensino de Sociologia, nas escolas estaduais da 4ª Coordenadoria Regional de Educação, bem como a contextualização que tem passado à educação com as atuais reformas implementadas pelos governos, a “toque de caixa”, nos últimos anos.

Para tanto, partimos de uma entrevista realizada na 4ª Coordenadoria Regional de Educação, de onde tornou-se evidente a falta de profissionais da área, para ministrar a disciplina de Sociologia. Da mesma forma, seguindo uma linha conceitual mais crítica, perguntamo-nos: Como podemos formar cidadãos conscientes, se não investirmos em uma educação com qualidade e que dê subsídios para pensar, para olhar a sociedade de maneira crítica, sendo a escola a potencializadora dessa transformação? Acreditamos que um importante passo, nessa direção, seria a ocupação das respectivas vagas de docência, por profissionais com formação nas mesmas, e que dessa forma atuem nas respectivas disciplinas de formação.

Para se ter uma ideia, o atual quadro de professores, que ministram as aulas de Sociologia nas escolas estaduais, é alarmante, quanto à falta de Licenciados em Sociologia ou Ciências Sociais, que atuam como docentes nessa disciplina. Do quadro necessário de professores em Sociologia, que atuam nas escolas estaduais da região da 4ª CRE, esta que abrange 14 municípios e mais de 50 escolas estaduais, dos 153 professores que ministram aulas de Sociologia, apenas dois não são formados em Ciências Sociais, considerando essa definição, ou seja, à área de Ciências Sociais como área de conhecimento, não como disciplina específica, pois, se considerarmos a disciplina de Ciências Sociais, ou Sociologia em específico, dos mesmos 153 cargos ocupados, apenas sete docentes são formados nas respectivas disciplinas. Sendo assim, em sua maioria, não são formados na Licenciatura em Sociologia. Os demais docentes

* Graduada em Sociologia, pela Universidade de Caxias do Sul. Pós-Graduada em Sociologia.

** Graduado em Sociologia, pela Universidade de Caxias do Sul. Mestrando em História pela UCS.

seguem a mesma lógica do ensino público, em que qualquer área de formação, normalmente dentro das licenciaturas, ministra aulas para qualquer disciplina, independentemente de sua formação acadêmica específica.

Atualmente, existem duas maneiras de se tornar docente da educação pública, atuando no estado: através de contratos temporários ou por concurso público. Conforme o edital de contratação 04/2017, do cadastro temporário de contratação, a tabela de classificação disponível na página cinco (http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/binary/down_sem/DownloadServlet?arquivo=cep/EDITAL_04_2017_CCT_PROF_505.pdf), podemos perceber quanto aos critérios de classificação dos candidatos, que as maiores pontuações (20 pontos), são: para o curso superior de graduação, licenciatura plena na disciplina; curso superior na área afim (bacharel mais formação pedagógica); cabendo apenas como critério de desempate, o tempo de regência na disciplina, na rede pública ou privada e a aprovação em concursos públicos para cargos no magistério.

Dessa forma percebemos que o critério de formação superior na disciplina é o que tem mais peso classificatório, quanto ao critério de avaliação do concurso. Já quanto às questões predecessoras, com relação à abertura de vagas, o mesmo ocorre, caso a escola e sua direção não consigam suprir a necessidade da vaga de docente, com seus próprios professores, os quais já atuam na mesma escola. Sendo assim, indiferente da formação que os mesmos tiverem, caso haja a necessidade de suprir uma vaga em uma disciplina que não seja a de sua formação, por conveniência ou por opção dos professores e da direção da escola, a vaga muitas vezes é preenchida com professores que já atuam no ambiente escolar daquela unidade de ensino, independentemente de sua formação na área de atuação.

Uma prática, portanto, que está em descompasso de classificação com os critérios utilizados frente aos editais. Portanto, essa prática por parte da direção está presente na práxis pedagógica e de gestão escolar, que acaba impactando no número de vagas, que são disponibilizadas na Coordenadoria Regional de Educação, para serem supridas pela possibilidade de ingresso de novos formandos, através das inscrições no banco de dados da coordenadoria, como também a possibilidade de uma disparidade de critérios classificatórios, que muitas vezes não são os mesmos utilizados pela Secretaria de Educação do Estado, principalmente presentes nos concursos públicos e em editais temporários, causando, assim, uma possível distorção e principalmente, a ocorrência de

docentes atuantes nas escolas, sem formação na área de atuação específica, o que pode prejudicar ou limitar as práticas pedagógicas e específicas de cada conhecimento.

Com o rumo das políticas educacionais em nosso País, nos últimos anos, com tantas mudanças curriculares, reformas, e com praticamente nenhum ênfase na área das Ciências Humanas, mas infelizmente, atacando-as de alguma forma, retirando até sua obrigatoriedade, percebemos que em tal processo, que se diz inovador, o mesmo pode nos remeter a vários questionamentos: Que qualidade a educação do aparato estadual é capaz de oferecer? A irresponsabilidade frente à falta de profissionais docentes licenciados para ministrarem disciplinas específicas, como neste caso em Sociologia; que tipo de cidadãos a escola com essa nova proposta de educação integral está querendo formar?

A pesquisa, portanto, deve apresentar apontamentos quantitativos e qualitativos, realizados na 4ª CRE, como também pesquisas bibliográficas e documentais, capazes de explicitar sua importância e o quanto podemos avançar com melhorias no sistema Escolar Estadual, tendo em vista a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, e a possibilidade de ingresso de docentes licenciados na área, como também a possibilidade da elaboração de uma política pública de formação de docentes em Licenciaturas, capacitando os profissionais já atuantes nessa disciplina à, dessa forma, estarem preparados para prestar uma docência com maiores possibilidades, como também entrevistas de docentes que atuam e que possam contar suas experiências, quanto à possibilidade de lecionar em área que não é a de sua formação.

Sabendo a importância, a responsabilidade e a potencialidade que o conhecimento das Ciências Humanas e que os professores dessas disciplinas podem contribuir com a formação de cidadãos conscientes, e agentes transformadores, com a possibilidade de uma práxis reflexiva e crítica, frente à sua realidade social, tão importante para o nosso País, é necessário haver alguns apontamentos e outros questionamentos.

Através do contexto que encontramos no ambiente escolar, e que atualmente é impactado pela nova reforma do Ensino Médio, com uma proposta de tempo integral e profissionalizante, qual será o papel da escola como fonte conscientizadora, dada a opção da área de conhecimento que o aluno pode escolher? Qual rumo, e quais resultados pretendem ser alcançados por essa educação? Como a escola contribui para a formação de sujeitos críticos e cidadãos, sendo a constituição do Ensino Médio por áreas específicas? Essas são perguntas em que há a possibilidade de fazermos alguns

apontamentos, mas que muitos outros vão aparecer com sua efetivação ao longo do tempo.

Dessa forma, percebemos que as atuais mudanças e reformas na educação não são apenas com a disciplina de Sociologia em específico, nem apenas com os profissionais licenciados nessa área, mas, sim, de forma geral, com a área das ciências humanas, impactando na constituição da cidadania, que muito provavelmente irá repercutir no futuro do País nos próximos anos.

Talvez este seja um dos nossos grandes desafios: começar a mudança na Educação Pública, valorizando tanto a disciplina de Sociologia como a área das Ciências Humanas, que tem fundamental importância para o desenvolvimento dos cidadãos estudantes, não só para o crescimento e desenvolvimento profissional, mas também como intelectual e cidadão. Acreditamos na possibilidade de uma vida saudável em sociedade, pela tomada de consciência no âmbito político, econômico, social e cultural, que pode ter sua possibilidade de desenvolvimento na escola. Aí também cabe a justificativa de sua importância, no desenvolvimento da cidadania, tão importante e necessária para o nosso País; portanto, acreditamos dessa forma que é fundamental para que isso aconteça que a escola esteja capacitada, com a atuação de seus docentes em suas respectivas áreas de formação, e que assim, o ambiente escolar e a práxis educadora abordem e desenvolvam cidadãos capacitados a atender as questões de interesse público e coletivo, não apenas privado.

Palavras-chave: Docência. Sociologia. Região da 4ª CRE.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Graziela Rossetto Giron*

Heloisa Giron**

Quando os homens começam a se organizar em sociedade, fazendo escolhas para viabilizar a convivência em grupo, surgem diferentes posições e concepções políticas, que refletem uma ideia de homem e sociedade que nunca é neutra, mas reveladora de como as pessoas/grupos pensam ou entendem o mundo. Para cada modelo de Estado, corresponde também um tipo de educação, uma vez que o projeto educativo veicula uma imagem de ser humano, que se deseja formar. Portanto, falar de política educacional implica considerar que a mesma articula-se à construção de um projeto de sociedade e de cidadania. Conhecer quais foram as políticas educacionais que orientaram a educação brasileira, ao longo da sua história, pode contribuir para clarificar as relações de poder que se estabeleceram entre o Estado e a sociedade, bem como o tipo de indivíduo que se ajudou a formar a partir dessas políticas.

O presente texto trata das políticas públicas voltadas à educação do campo. Para isso, faz-se uma contextualização histórica acerca da educação rural e da educação do campo, conceitos que, apesar de parecerem sinônimos, representam concepções educativas diferentes. A educação rural refere-se às políticas públicas estatais do início do século XX, que buscavam o aperfeiçoamento e a modernização do trabalhador rural, enquanto que a educação no campo parte das reivindicações dos movimentos sociais do campo, por uma educação com qualidade e voltada às características desse meio.

Antes das referidas políticas de educação rural, percebe-se que a educação da população do campo nunca foi uma prioridade para o governo brasileiro. Pode-se dizer que a educação em si teve pouco espaço na formação histórica do País. Quando o Brasil constituía-se como uma economia escravocrata, não se via a necessidade da instrução dos moradores do campo, basicamente, negros escravizados e indígenas; os filhos dos donos das terras eram enviados para os centros urbanos para realizarem seus estudos ou tinham professores atendendo-os em casa. (BREITENBACH, 2011; BAVARESCO; RAUBER, 2014).

Mesmo após a vinda dos imigrantes europeus, na segunda metade do século XIX, a educação do campo não recebeu protagonismo, pois “não se considerava necessário

* Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

** Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

saber ler e escrever para trabalhar com a terra”. (BREITENBACH, 2011, p. 117). Deste modo, o que se observa era uma educação para a elite. A partir de 1930, com os movimentos escolanovistas, impulsionados pela industrialização e consequente urbanização do país, emergem reivindicações sociais para a criação de escolas públicas, gratuitas e laicas em todo o território nacional, além de uma concepção de educação rural direcionada às características peculiares desta população. (BAVARESCO; RAUBER, 2014).

No entanto, apesar do olhar diferenciado dado pelos pioneiros da Escola Nova, o rural era visto como menos desenvolvido que o urbano, e que o primeiro desapareceria para dar lugar ao segundo, sendo a educação um dos meios para tornar isso possível. (SOUZA, 2008). Nos anos 60, com o crescimento da mão de obra urbana acima da demanda, ocorreu a acumulação de cidadãos nas periferias das grandes cidades. O Estado, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, atribui aos poderes públicos a responsabilidade de fornecer os meios para que a população rural pudesse manter-se na zona rural, através da criação de escolas voltadas às vocações profissionais. Essa foi uma estratégia utilizada pelo governo da época para diminuir as taxas de êxodo rural. (QUEIROZ, 2011; BREITENBACH, 2011).

As décadas de 70 e 80 são marcadas pelo “crescimento do movimento operário e camponês, o surgimento dos partidos de esquerda e de grupos e entidades que almejavam a transformação da estrutura da sociedade” (QUEIROZ, 2011, p. 38), sendo que o setor da educação acompanhou essa movimentação, através de iniciativas de educação popular e da formação de lideranças sindicais e comunitárias. (QUEIROZ, 2011). Foi somente nos anos 90, através da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen 9.394/96), incentivada pela mobilização popular, que se estabeleceu, em seu art. 28, que a educação básica seria adequada às “peculiaridades da vida rural e de cada região”, no que diz respeito à metodologia, aos conteúdos curriculares e à organização escolar.

Já, em 2002, através da Resolução n. 1, do Conselho Nacional de Educação, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Neste documento foi definida a identidade do campo por sua realidade particular e potencialidades futuras. (BRASIL, 2002). No ano de 2004, foi elaborado por um grupo de trabalho permanente do Ministério da Educação (MEC), em conjunto com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (Contag), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e os Centros Familiares de

Formação por Alternância (CEFFAs), o documento “Referências para uma política nacional de educação do campo”, que estabelece o perfil e os pressupostos de uma educação no campo.

Aqui, percebe-se o papel da mobilização popular nos avanços produzidos dentro dessa temática. Um documento mais recente, que estabelece as “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”, Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, enfatiza que a locomoção dos alunos “deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade” (BRASIL, 2008, p.01), o que demonstra o reconhecimento do campo como local de vida. Além disso, o documento anteriormente citado reconhece como moradores do campo “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2008), novamente apontando a relevância dos movimentos sociais de luta pela terra.

Três políticas públicas voltadas à educação no campo são importantes para serem mencionadas: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). O Pronera foi instituído em 1998, fruto da pressão dos movimentos sociais no campo, e tem como objetivo ser um “mecanismo para a democratização da educação para os trabalhadores da reforma agrária”. (SANTOS; SILVA, 2016, p. 138).

O Procampo foi criado em 2007, e se propõe a discutir a formação de professores para atuarem em escolas no campo. E o Pronacampo, programa mais recente dos três, foi criado em 2013, através do Decreto 7.352, visando assegurar a qualidade da educação no campo, em relação à gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica e infraestrutura física e tecnológica. (SANTOS; SILVA, 2016). Concluindo, pode-se dizer que a questão da educação no País remonta uma história de exclusão, desde a sua colonização até os dias de hoje. Percebe-se que, nos últimos 15 anos, através da luta dos movimentos sociais, alguns avanços puderam ser conquistados para a educação no campo. Porém, a não ser que uma forma de organização social justa e igualitária seja implementada em nosso País, alguns continuarão tendo seu direito fundamental à educação negado.

Palavras-chave: Políticas públicas. Políticas educacionais. Educação no campo.

Referências

BAVARESCO, Paulo Ricardo; RAUBER, Vanessa Daiane. Educação no campo: uma trajetória de lutas e conquistas. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 85-92, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 2, de 28 de abril de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho de Educação no Campo. **Referências para uma política nacional de educação no campo**. *Caderno de Subsídios*, Brasília, DF, 2004.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A educação no Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 121, p. 116-123, 2011.

QUEIROZ, João B. P. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas no campo. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 14, n. 18, p. 37-46, 2011.

SANTOS, Ramofly B.; SILVA, Marizete A. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v.10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, 2008.

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A AVALIAÇÃO NA ÁREA DE MATEMÁTICA: DESAFIOS NAS ESCOLAS DA REGIÃO LESTE DE CAXIAS DO SUL

Simone Beatriz Rech Pereira*
Andréia Morés**

O Ensino Médio Politécnico, implementado pelo Estado do Rio Grande do Sul em 2011, apresentou uma nova organização curricular e trouxe também a dimensão do trabalho como um princípio educativo. Destacou a interdisciplinaridade como promotora do fazer pedagógico e inseriu um novo componente curricular – o seminário integrado – como facilitador do processo educativo, apresentando como objetivos: a integração das disciplinas em diferentes áreas do conhecimento e a inserção do seminário com o propósito da interdisciplinaridade, como aponta o texto do documento: “O Seminário Integrado. Tem como objetivo, numa visão dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

A proposta entrou em vigor no ano seguinte (2012) e as disciplinas deram espaço para as Áreas de Conhecimento. As notas deram espaço a conceitos e pareceres descritivos, e o currículo teve que ser reformulado. A organização metodológica do ensino médio politécnico contempla o ensino através de “Projetos”, e apresenta um tema gerador dos trabalhos, que parte do interesse da escola, dos professores ou de uma área específica. Através do tema gerador e da interdisciplinaridade, as aulas acontecem com o intuito da não fragmentação do conhecimento. As aulas expositivas, nas quais o estudante era mero espectador, foram repensadas e foram sugeridas opções por trabalhos, nos quais o professor é o orientador e o aluno o investigador, visando a pesquisa como instrumento da aprendizagem e exercício da autonomia do educando.

O professor foi, então, convidado a avaliar o processo de aprendizagem como um todo e a avaliação emancipatória ganha ênfase na proposta defendida pelo governo estadual. Conforme Saul (2000), a avaliação tradicional quantitativa é a que está relacionada com o conceito de “medida de resultados”, de “classificação” dos sujeitos e qualidade de ensino. É a prática avaliativa mais comum nos estabelecimentos de ensino e

* Professora na rede estadual e municipal de ensino, graduada no curso de Licenciatura em Matemática, pela UCS. Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática pela UNIASELVI. Membro do Observatório de Educação. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado – UCS.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Área de Conhecimento de Humanidades, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Co-cordenadora do e pesquisadora no Observatório de Educação (UCS). Pesquisadora no Grupo de Estudos Inovação e Avaliação na Universidade (UFRGS).

amplamente difundida. Seu objetivo é mensurar e estabelecer parâmetros de comparação, conforme a quantidade de informações que os alunos conseguem memorizar, no final de um dado período estabelecido, e reflete uma forte influência do pensamento positivista, sendo resultado da corrente neoliberal.

A qualidade de ensino defendida nessa perspectiva é a divulgada nos meios de comunicação através dos chamados *rankings* de qualidade de ensino. Em oposição à avaliação quantitativa de caráter tecnicista, um outro olhar sobre a avaliação pode ser considerado, tomando como centro dessa visualização o educando que é sujeito e parte integrante de um processo pedagógico que o observa, não mais com padrões pré-estabelecidos e importantes para a contemplação e manutenção do que foi imposto, mas, sim, que o compare com si próprio (SAUL, 2000).

Esse olhar diferenciado é a avaliação qualitativa, parte integrante da avaliação emancipatória. O processo avaliativo-qualitativo implica a consideração da subjetividade do próprio processo, que é formado também por erros e possíveis limitações, mas não toma o erro como algo ruim, merecedor de punição, ele parte do erro para a possibilidade de construção e reconstrução dos conceitos estudados, no caso escolar, do conteúdo dos programas curriculares. A avaliação qualitativa pode utilizar-se de dados quantitativos; porém, eles não se sobrepõem aos qualitativos. (SAUL, 2000).

Conforme a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) (2014): “A Avaliação Emancipatória é processual, diagnóstica, prognóstica, formativa e somativa, entre estes preceitos salientamos a interdisciplinaridade e a ênfase no trabalho pelas áreas do conhecimento” e, dentro do tema, a proposta ressalta, ainda, a necessidade de mudança sobre a importância dada a uma determinada disciplina e não a outra. A afirmativa pode estar se referindo à Matemática, que, historicamente, sempre foi tratada de maneira mais importante do que as demais áreas do conhecimento. Relatos de alunos apontam a Matemática como “temida”, “odiada”, mas, mesmo assim, “muito difícil, mas muito importante”.

Pais e alunos evidenciam isso em suas falas, o que é resultado de uma ideologia, há muito tempo arraigada, da sociedade. “A compreensão que os problemas não são resolvidos apenas à luz de uma única disciplina ou área do saber desmitifica a ideia, ainda predominante, da supremacia de uma área de conhecimento sobre outra.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19). O que percebeu-se, então, desde a implantação do Ensino Médio Politécnico, foram as diversas dificuldades de adaptação, vindas de professores, alunos e comunidade em geral, o que motivou o interesse pelo tema, a ponto de ser proposto um

projeto de pesquisa ainda em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul.

As escolas da rede estadual enfrentaram dificuldades estruturais na implementação do Ensino Médio Politécnico, como falta de professores responsáveis pelo Seminário Integrador para ampliação de carga horária, e o quadro de docentes escasso foi apenas um dos entraves. A proposta amplia a carga horária do Ensino Médio e, para isso, fez-se necessário dar início ao contraturno em várias escolas, que, na maioria, não conseguiram dar continuidade ao turno inverso proposto, devido à falta de salas de aula no turno contrário, destinadas às demais turmas, incluindo algumas de Ensino Fundamental.

troca de notas por pareceres também dividiu opiniões entre pais, alunos e professores. O apego às notas e à classificação gerou discussões e desconforto para muitos envolvidos no processo, o que trouxe falas referentes ao nivelamento “por baixo” da aprendizagem dos estudantes, pois todos que alcançassem a média estabelecida teriam o mesmo conceito. Uma parcela de professores desmotivados por diversos fatores, ou acostumados com o sistema vigente, defendia a ideia de ineficiência do Ensino Médio Politécnico, pois não se valorizava a competitividade. Portanto, além da relevância social, a justificativa para a presente pesquisa é pessoal, enquanto profissional da área de matemática e participante da implementação da proposta governamental.

Apresenta-se então o seguinte problema de pesquisa: Que concepção de prática avaliativa está presente nos planos de estudos, registros e práticas avaliativas, na área da matemática? Ao refletir um pouco mais sobre avaliação em Matemática, outras questões norteadoras surgem a partir do tema, como: Quais as características das práticas avaliativas de matemática no contexto do Ensino Médio Politécnico? Com as reflexões acerca do Ensino Médio sobre a avaliação, é possível perceber, nos registros de trabalho dos professores, alguma mudança que aponta novas práticas e atividades avaliativas?

O Seminário Integrador, como articulador de movimentos dialéticos na trajetória escolar, possibilitou à matemática participação efetiva nos projetos interdisciplinares? E a matemática, como área do conhecimento, contribuiu para a aprendizagem por projetos? O objetivo do trabalho proposto é investigar a concepção de avaliação na área de matemática, presente nos documentos oficiais e nas práticas docentes, vinculadas ao Ensino Médio Politécnico, no Rio Grande do Sul, especificamente na região de abrangência da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (região leste de Caxias do Sul), em um período específico, de 2012 a 2016.

Para o desenvolvimento desta pesquisa será utilizada a metodologia Estudo de Caso. Segundo Yin (2005), o método estudo de caso possibilita a investigação do contexto em que ele acontece, podendo ser ilustrados certos tópicos, abarcando de modo descritivo e qualitativo o cotidiano. Assim, a presente pesquisa está em fase inicial de estudo e construção dos dados, sendo desenvolvida no Ensino Médio Politécnico no RS, especificamente na região de abrangência da 4ª CRE (região leste de Caxias do Sul). Os sujeitos da pesquisa são professores atuantes na área da matemática, no Ensino Médio Politécnico. A metodologia de estudos de caso inclui análise documental do Regimento Escolar, Planos de Estudos, Projeto Político Pedagógico, Diários de Classe e Planos de Trabalho das turmas de Ensino Médio, referentes ao período estudado.

O levantamento de análise bibliográfica e documental incluirá o compilamento de estudos sobre a temática investigada, através de exames de conteúdo estritamente ligados ao objeto de estudo. Pretende-se também caracterizar a concepção da prática avaliativa na área de matemática, a partir de grupos focais com professores do Ensino Médio Politécnico da região estudada, e analisar a concepção de avaliação presente nas falas dos professores. Deseja-se, ainda, descrever os processos avaliativos retratados nos documentos analisados na área da matemática, e estabelecer relações entre as práticas avaliativas das escolas investigadas e os referenciais de avaliação do Ensino Médio Politécnico. Avaliar não é uma tarefa fácil, tanto em matemática quanto em qualquer outra área do conhecimento, principalmente no que diz respeito aos aspectos qualitativos a serem considerados. Para uma área como a matemática, que historicamente tem a característica de “quantificar”, a avaliação emancipatória pode ser, ainda, um grande desafio. É uma modalidade de avaliação que exige um trabalho árduo e muita dedicação por parte de alunos e professores, exige tempo na preparação das atividades, orientações e requer um cuidado ainda maior nos registros, a fim de representar da melhor forma o desenvolvimento do estudante dentro do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Médio Politécnico. Avaliação. Matemática.

Referências

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 1º out. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **ENCONTRO DE ACOMPANHAMENTO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR**. [evento] Rio Grande, 2014.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

O ACESSO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Magali Inês Pessini*

O objetivo da pesquisa é analisar as políticas de educação profissional para a pessoa com deficiência no Brasil. O presente estudo foi realizado a partir da análise teórica da legislação específica sobre a educação profissional, cuja principal fonte de estudo foi a legislação educacional brasileira (Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Ao longo de diferentes períodos históricos, as iniciativas de profissionalização de pessoas com deficiência foram, na sua maioria, marcadas por um viés assistencial e compensatório. Experiências anteriores de profissionalização tinham caráter puramente formal. Estas, por sua vez, propiciavam atividades às pessoas com deficiência, consideradas “profissionalizantes”, podendo ser remuneradas ou não, com o objetivo de integrá-los socialmente, através do trabalho. Contudo, ainda ocorre a segregação destes indivíduos com deficiência, dentro das instituições de atendimento especiais; esta exclusão reduz a participação na vida da comunidade e nas relações tecidas, nas várias instâncias sociais. São incontáveis as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência para a qualificação profissional, e a sua inserção no mercado de trabalho é histórica. Dentre os fatores, está a desinformação, derivada do estigma ligado à pessoa com a deficiência, em uma sociedade que tem, na aparência, um dos critérios elementares para a seleção de mão de obra, estes e outros pontos constituem obstáculos que fazem com que as conquistas nesse campo, de certa forma significativas, sejam tímidas.

Embora a legislação determine, por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, que a Educação Básica ocorra em instituições regulares de educação profissional pública, estas devem atender aos alunos que apresentam deficiência, por meio da promoção das condições de acessibilidade; da capacitação de recursos humanos envolvidos; da flexibilização e adaptação do currículo, e do encaminhamento para o mercado de trabalho; assim, avaliar e certificar competências dos indivíduos, certificação de saberes, o que tende a minimizar os graves efeitos da exclusão desse segmento da sociedade. (ROSA, 2011).

* Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Feevale). Doutoranda em Educação e Ciências, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). magali.pessini@caxias.ifrs.edu.br

A LDB 9.394/96, no capítulo II, art.35, estabelece, dentre as diferentes finalidades do Ensino Médio, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do aluno, para continuar aprendendo de maneira a ser capaz de adaptar-se às novas e diversas condições de ocupação/trabalho e/ou aperfeiçoamentos posteriores. Analisando esta vertente legal, articulando conjuntamente com as políticas de formação profissional para pessoas com deficiência, deve-se ponderar para a necessidade de expansão das oportunidades de educação básica para todos igualmente. Por vezes, torna-se inviável uma boa formação profissional sem uma sólida educação geral que considere a síntese entre ciência e trabalho.

A inclusão no mundo do trabalho, em uma sociedade essencialmente capitalista, é por si só classificatória, excludente e competitiva, regida por critérios – aceitar e/ou rejeitar as peculiaridades e características pessoais. Além disso, estes regramentos levam em consideração elementos como ausência de anomalias, defeitos ou imperfeições físicas e mentais, competência profissional, eficiência e eficácia. O ensino profissional estava restrito a poucas instituições de ensino público, filantrópicas ou corporativas e nesta reorganização, visando ao atendimento emergente das demandas. Em 1909, Nilo Peçanha inaugura 19 escolas técnicas, dedicadas especialmente a órfãos, pobres e pessoas com deficiência. (CUNHA, 2000).

A década de 30 marca a história da educação brasileira, pela sucessão de importantes fatos econômicos e políticos, que delinearam a consolidação de um capitalismo industrial, que impulsionaram o surgimento de novas demandas educacionais, especialmente no que diz respeito ao atendimento destas demandas pela educação pública. Cabe destacar que, até o ano de 1945, as escolas primárias dobraram, e as escolas secundárias quadruplicaram. As escolas de ensino profissional cresceram de 133 para 1.368. Neste período também foi criado o Sistema S (SENAI e SENAC). (ARANHA, 1989).

As chamadas “Escolas de Aprendizes Artífices”, eram destinadas ao ensino profissional de nível primário e de forma gratuita, através do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, que por muitos nomes da área da educação profissional, instituiu-se um marco histórico e do ensino técnico profissionalizante no Brasil. A Lei 9.394/96 apresenta um novo paradigma para a Educação Profissional: ela deve conduzir o cidadão a “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, intimamente “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” (art. 39). Este enfoque supõe a superação total do entendimento tradicional de Educação Profissional,

como simples instrumento de uma política de cunho assistencialista, ou mesmo como linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho.

A “nova” educação profissional requer, para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico que informa a prática profissional e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários às tomadas de decisão. Nesta perspectiva, não basta mais aprender a fazer. É preciso saber que existem outras maneiras para aquele fazer e saber o motivo pelo qual se escolheu fazer desta ou daquela maneira. Em suma, é preciso deter a inteligência do trabalho, com a qual a pessoa se habilita a desempenhar com competência suas funções e atribuições ocupacionais, desenvolvendo permanentemente suas “aptidões para a vida produtiva”. (BRASIL, 1996).

É preciso alterar radicalmente o panorama atual da educação profissional brasileira, superando de vez as distorções herdadas pela profissionalização universal e compulsória instituída pela Lei Federal 5.692/717 e, posteriormente, regulamentada pelo Parecer CFE 45/72.8, de 2000. Essa legislação, na medida em que não se preocupou em preservar uma carga horária adequada para a educação geral, ao ser ministrada no então segundo grau, facilitou a proliferação de classes ou cursos profissionalizantes soltos, tanto nas redes públicas de ensino quanto nas escolas privadas. Realizada em geral no período noturno, essa profissionalização improvisada e com má-qualidade confundiu-se, no imaginário das camadas populares, com a melhoria da empregabilidade de seus filhos. Com isso, a oferta de curso único integrando a habilitação profissional e o segundo grau, com carga horária reduzida, passou a ser estimulada como resposta política local às pressões da população. Pior ainda, com a falta de financiamento que padece o Ensino Médio há décadas, tais cursos profissionalizantes concentraram-se quase em sua totalidade em cursos de menor custo, sem levar em conta as demandas sociais e de mercado, bem como as transformações tecnológicas em processo de implantação. (SILVA FILHO, 2007).

Coerente com os novos paradigmas de desenvolvimento, a reforma educacional iniciada pela LDB 9.394/96 introduziu a diferenciação e a separação entre preparação geral para o trabalho (que passa a integrar a formação básica nacional) e a formação profissional (preparação do indivíduo para o desempenho de profissão técnica). A partir disso, a preparação para o desempenho de profissões referenciadas, nas diversas áreas profissionais, passa a ser realizada em cursos complementares, porém articulados aos diversos níveis da educação nacional.

A educação profissional tem significativa visibilidade diante dos recentes índices de crescimento econômico do nosso País. Associada a uma formação integral do ser humano e de suas diferentes formas de apoio à permanência, estas, por si só, têm sido aliadas como uma importante alternativa para aqueles que têm o trabalho, como meio de subsistência e precisam conciliar frequência à escola e à sua inserção no mercado de trabalho. Diversos estudos têm mostrado o forte desejo deste segmento populacional de poder cursar ensino profissional. Por sua vez, esta importante modalidade de ensino tem passado por dificuldades de posicionar, num patamar de destaque no sistema educacional, mantendo-se quase na margem dele ou destinados às classes/segmentos da sociedade em vulnerabilidade.

Palavras-chave: Educação Profissional. Inclusão. Deficiência.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino industrial – manufactureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 89-107, 2000. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

ROSA, Vanderley Flor. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola**: uma visão a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. 2011. 137 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011. Disponível em:
<http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/rosa_vf_do_mar.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2014.

SILVA FILHO, Lucindo Ferreira. **Inclusão na educação profissional**: barreiras e possibilidades para a formação da igualdade e construção da cidadania. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) UNESA, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:
<<http://portal.estacio.br/media/3485785/lucindo-ferreira-completa.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL*

Querubina Aurélio Bezerra**
Carla Beatris Valentini***

A educação inclusiva tem sido colocada, a partir da década de 1980, como novo paradigma educacional que, como forma de garantir a educação enquanto questão de direitos humanos, prevê a “prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21). Esse discurso de direito à participação na sociedade, iniciado na família, deve acompanhar o indivíduo em toda a sua vida escolar e chegar aos diversos espaços de relações sociais, dentre os quais, o trabalho.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) prevê “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência [...] nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais”. (BRASIL, 2008). A Lei 13.146/2015, por seu turno, indica que o Poder Público deve garantir um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. (BRASIL, 2015).

Para pensar os processos inclusivos voltados à qualificação para o trabalho, esta pesquisa propõe-se a investigar a escolarização de estudantes com deficiência intelectual (DI) em cursos de educação profissional técnica de nível médio.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), a Educação Profissional se constitui uma etapa da educação básica que, para além da formação geral do Ensino Médio, poderá preparar o educando para o exercício de formações técnicas. No entanto, quando tratamos da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, a realidade apresentada nas escolas nem sempre ocorre em conformidade com os preceitos legais, especialmente quando se trata dos estudantes com deficiência intelectual.

* Este trabalho é um recorte do projeto de dissertação de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

** Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva, pela Universidade de Caxias do Sul. Grupos de Pesquisa Incluir/ UCS e Tecnologias na Educação/IFRS. Esta pesquisa tem o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

*** Doutora em Informática na Educação pela Universidade de Caxias do Sul.

De acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), a DI é definida como “incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos dezoito anos de idade”. (AAIDD, 2010, apud SILVA, 2016).

A partir de uma verificação das produções acadêmicas disponíveis no Banco Digital de Teses e Dissertações, publicadas entre os anos de 2008 e 2017, foi possível verificar que a educação inclusiva apresenta um vasto campo de pesquisa. No que se refere à escolarização de pessoas com deficiência intelectual, as pesquisas teóricas ou experimentais, desenvolvidas desde a implementação da PNEE-PEI, envolveram diferentes temas: aspectos conceituais, identificação/ diagnóstico e encaminhamento ao AEE, políticas de acesso, escolarização, estratégias pedagógicas e processos de ensino e de aprendizagem, formação de professores, (auto)representação, expectativa da família e trabalho.

No referido levantamento, foi possível verificar cinco estudos que têm a escolarização de estudantes com deficiência intelectual, como tema principal da pesquisa: Moscardini (2011) observou como a escolarização do aluno com deficiência intelectual vem se estruturando no bojo do movimento inclusivo, identificando o significado que o trabalho com conteúdos acadêmicos assume tanto no contexto regular de ensino, quanto nas propostas de atendimento especializado; Pintor (2011) estudou as condições e forma de educação e escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual acentuada, matriculados em classes comuns, analisando as ações intersetoriais desenvolvidas por profissionais da saúde e da educação; Effgen (2011) investigou as possibilidades de articulação entre o currículo escolar e a escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em processos de inclusão escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Lima (2009) questionou a terminalidade específica enquanto dispositivo de certificação de estudantes com DI com os quais não foi possível trabalhar os conteúdos curriculares previstos para o Ensino Fundamental, e apontou para as incertezas que essa certificação resultaria na continuidade da escolarização dos estudantes com DI e; Freitas (2014) analisou o processo de escolarização de jovens com deficiência intelectual, que frequentam a Educação de Jovens e Adultos.

Este levantamento permitiu verificar que as pesquisas que tratam da escolarização de pessoas com deficiência intelectual apontam para estudos com foco em diferentes

níveis e modalidades de ensino; no entanto, a educação profissional não se apresentou como objeto de estudo em nenhuma das pesquisas identificadas, indicando um campo de estudo a ser explorado.

Manica e Caliman (2015) destacam que pessoas adultas com deficiência buscam alternativas para capacitação, que envolva aquisição de conhecimentos e escolaridade necessários ao ingresso no mercado de trabalho, devido à inviabilidade de seguir o processo regular de escolarização. No entanto, esta situação demonstra a contradição ainda existente no sistema educacional brasileiro, uma vez que a escola profissionalizante, que seria uma alternativa para estes estudantes, também fica limitada a esse processo de inclusão, devido à ausência do pré-requisito de escolaridade exigido para o ingresso na educação profissional, ou, em ocorrendo a inclusão em classe regular, o risco da frustração do estudante com deficiência pela dificuldade de acompanhamento dos conteúdos curriculares. Esse contexto faz emergir alguns questionamentos: Como as políticas públicas de educação inclusiva se efetivam no contexto das instituições de educação profissional? Como ocorre a inclusão de estudantes com DI nessa modalidade de ensino?

Esses questionamentos iniciais, associados ao recorte que será feito neste estudo, apontaram para o seguinte problema de pesquisa: Como os profissionais da educação que atuam em uma instituição da Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica compreendem a escolarização de estudantes com deficiência intelectual, em curso técnico de nível médio? Para buscar respostas a essa pergunta, propõe-se a realização de um estudo de caso a ser realizado em um Instituto Federal,¹ integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O estudo de caso terá como fontes de evidências a análise documental (leis, decretos, documentos institucionais, etc.) e entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação (professores e técnicos administrativos) de um *campus* de um Instituto Federal. A partir do levantamento para composição do estado da arte, identificou-se que a análise da escolarização de estudantes com DI, em instituições de educação profissional, ainda se coloca como um campo de pesquisa a ser investigado, o que indica para a relevância acadêmica para o desenvolvimento da pesquisa proposta.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Educação profissional. Educação inclusiva.

¹ “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”. (BRASIL, 2008).

Referências

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 2 out. 2016.

EFFGEN, A.P.S. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. Dissertação (Mestrado) – UFES, 2011.

FREITAS, M.A.S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos**: interfaces do processo de escolarização. 2014. Dissertação (Mestrado) – UFSCar, São Carlos – São Paulo, 2014.

LIMA, S.R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual**: terminalidade específica e expectativas familiares. 2009. Tese (Doutorado) – UFSCar, São Carlos – São Paulo, 2009.

MANICA, L. E.; CALIMAN, G. **A educação profissional para pessoas com deficiência**: um novo jeito de ser docente. Brasília: Liber Livro, 2015.

MOSCARDINI, S.F. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2011. Dissertação (Mestrado) – UNESP, São Paulo, 2011.

PINTOR, N.A.M. **Uma análise do projeto Espaço Integrado de Desenvolvimento e Estimulação (EIDE) na rede municipal de ensino de Niterói/RJ período 2008-2009**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Fiocruz, 2011.

SILVA, C.M. **Deficiência intelectual no Brasil**: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização. 2016. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, 2016.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ST 07 – Língua, educação e cultura: diálogos interdisciplinares

Coordenadores:

Cristiane Barcelos (UCS)

Juliana Rossa (UCS/UniRitter)

Ementa:

Língua e educação são temas indissociáveis à cultura, que não podem ser pensados de maneira isolada daquilo que ocorre com os sujeitos e suas vivências. Nessa perspectiva, o presente Simpósio Temático aborda discursos transversais entre aspectos linguísticos e educativos e suas correlações com a cultura. Dessa forma, este Simpósio acolherá estudos envolvendo diferentes áreas do conhecimento, como educação, linguística, literatura, antropologia, sociologia, comunicação, entre outros. Serão aceitos estudos teóricos e empíricos que valorizem esse diálogo inter e transdisciplinar.

ESCOLAS CORÂNICAS E O APRENDIZADO DO ÁRABE: RELATO DE ETNOGRAFIA NO SENEGAL

Juliana Rossa*

Este trabalho é um recorte da tese de doutorado em Letras (Associação Ampla UCS-UniRitter) intitulada “Cantos murides: leituras e práticas religiosas de imigrantes senegaleses em Caxias do Sul/RS”. Tal pesquisa motivou-se pelo elevado número de imigrantes senegaleses na cidade, que trazem consigo suas práticas religiosas. Mais de 90% da população do Senegal é muçulmana, praticante de uma vertente sufi do islamismo denominada muridismo, que foi fundada no século XIX pelo líder religioso Cheikh Ahmadou Bamba (1853-1927). Esse líder escreveu mais de sete toneladas de poemas religiosos de louvor a Alá e ao profeta Maomé. Esses poemas escritos em árabe, denominados *khassidas*, são cantados em práticas religiosas murides.

A poética vocal e a performance dessas práticas são o foco de estudo na pesquisa de doutorado, sob a perspectiva das teorias de Paul Zumthor (1997; 2007). O autor propõe a ampliação do conceito do texto literário, entendendo que ele se tece nas tramas das relações humanas. Para Zumthor, a poesia ultrapassa o texto, pois voz, corpo e presença compreendem o seu significado. Nesse sentido, é possível analisar a leitura cantada das *khassidas* pelos murides, que exigem técnicas corporais de modulação de timbres, que podem ser compreendidas como práticas de vocalidade, que suscitam na audiência reações emocionais que envolvem também a corporeidade, constituindo uma performance coletiva.

Nesta comunicação, destacam-se resultados parciais do percurso etnográfico realizado em viagem para o Senegal, durante duas semanas, no mês de março de 2017. Nessa oportunidade, realizaram-se visitas a locais importantes para o muridismo, bem como entrevistas e observações.

Em especial, neste trabalho, apresenta-se um relato sobre a significativa maneira como os murides vivem a religião no Senegal: o toque de celular são de *khassidas*, no rádio do táxi tocam *khassidas*, nas paredes dos negócios aparecem trechos de *khassidas*. Esses poemas estão por toda a parte, servindo, inclusive, como proteção para seus fiéis. As publicações desses poemas movimentam um grande mercado, sendo possível

* Doutoranda em Letras UCS-UniRitter. Professora na Faculdade Murialdo. E-mail: julirossa@hotmail.com

encontrá-las (geralmente em formato de livretos) em pequenas e grandes lojas de artigos religiosos, bastante comuns no Senegal.

Essa prática de difusão das *khassidas* é algo que começa muito cedo na vida dos senegaleses murides. Com cerca de cinco anos, as crianças senegalesas passam a frequentar a escola corânica, chamada de *dahara*, onde ocorre uma espécie de catequese do muridismo. Tive a oportunidade de visitar duas dessas escolas, em duas cidades importantes para o muridismo, distantes cerca de 200 quilômetros da capital Dakar: Touba, a cidade sagrada fundada pelo líder religioso Bamba; e Diurbel, outra cidade importante onde o líder viveu por 15 anos.

Nessas escolas, ocorre, em primeiro lugar, a alfabetização em árabe.¹ A permanência maior ou menor na escola – três a cinco anos, geralmente – vai depender do desejo da família da criança. Somente após esse período na escola corânica é que as crianças ingressam na escola regular francesa. “Mesmo que a criança ingresse na escola francesa alguns anos após o período normal da escola regular, a base da escola corânica vai fazê-la alcançar ou até mesmo superar as crianças que não tiveram a mesma vivência da formação religiosa”, apontou um dos senegaleses, que vive em Caxias do Sul e que estava em férias no Senegal, que auxiliou como guia durante a viagem.

Quanto maior o tempo na escola corânica, mais entendimento da língua árabe e dos preceitos religiosos terá o aprendiz. O primeiro nível de aprendizado é a alfabetização em árabe, o que permite a decodificação das escrituras. Crianças que permanecem mais tempo passam para um nível mais profundo do aprendizado da língua, que consiste no entendimento do significado dos textos do Alcorão e das *Khassidas*. A esses processos de aprendizagem, soma-se o ensino de fundamentos de ciências da religião.

Nas duas escolas, percebeu-se uma estrutura muito simples, sem quadro negro e outros materiais didáticos. As crianças não possuem carteiras e cadeiras, sentam em tapetes no chão de areia. A manutenção das escolas se dá por contribuições das famílias das crianças e por doações espontâneas de fiéis.

Na primeira escola visitada, chamada Abdou Dieng, em Touba, o professor mostrou a base que utiliza para a alfabetização das crianças: oito folhas brancas tamanho A4 com o alfabeto e as sílabas em árabe manuscritos em preto. Observou-se que o ensino se dá pela oralidade, além do acesso a trechos ou livros inteiros do Alcorão, a maioria bastante desgastada. A prática da escrita se dá principalmente em tábuas, nas quais é possível

¹ A língua oficial do Senegal é o francês. Também se falam diversas línguas locais, sendo a principal o *wolof*, a cuja etnia de mesmo nome pertence a maioria da população senegalesa.

escrever e apagar, sendo assim reutilizáveis. Nessa primeira escola, cujas aulas ocorrem em uma única sala, estudam cerca de 110 crianças, das quais 25 dormem no local. O professor explicou que as aulas iniciam-se bem cedo, e as crianças levantam-se por volta das 6 horas. “Esse é o melhor horário para aprender. As pessoas mais inteligentes levantam-se a essa hora”, apontou o professor. O ensino segue até a parte da tarde, cinco dias por semana.

Ficou evidente que o objetivo principal da escola é a leitura do livro sagrado: “Primeiro as crianças aprendem o Alcorão, depois aprendem árabe.² O Alcorão é o fundamento das crianças e de todos nós. Quem aprende o Alcorão, aprende a lei”, explicou o professor. Assim como as crianças aprendem a ler o Alcorão, aprendem a ler as *khassidas*. “Do mesmo modo que o corpo precisa de alimento, a mente precisa de estudo. Alcorão, *khassida* e oração alimentam a alma”, complementou.

A segunda escola visitada, cujo nome é Serigne Moustafa Gueye, na cidade de Diurbel, é considerada uma das mais tradicionais do Senegal. Mesmo que apresentando a simplicidade da primeira escola mencionada, é bem maior, com quatro espaços delimitados por níveis das crianças. Logo ao entrar, foi perceptível o alto rumor de mais de uma centena de crianças lendo e recitando, individualmente, o Alcorão. Muitas delas o faziam com o acompanhamento de um balançar do corpo para frente e para trás. O diretor, que empresta seu nome à escola e é um líder religioso descendente de Cheikh Ahmadou Bamba, falou sobre o seu funcionamento, que é baseado na tradição da religião. “O nosso objetivo é perpetuar a obra conforme Serigne Touba³ fazia. Nada mudou na sua maneira de ensinar até os dias de hoje”, evidenciou o líder.

Entre os aspectos destacados por ele, está a questão de que as crianças que estudam ali precisam pedir, na vizinhança, comida para seu almoço. “As crianças não mendigam na rua, elas aprendem a pedir nas casas, o que auxilia na formação do seu caráter, fortalecendo-as para a superação de dificuldades da vida”, explanou. Nesse sentido, é possível identificar que o período passado na escola corânica é, inclusive, de sacrifícios por parte das crianças. Um sacrifício que será recompensado por Alá, conforme a crença dos muçulmanos.

² Aqui o professor fala de forma figurada. Na verdade, para ler o Alcorão é preciso saber árabe. No entanto, aqui o professor quis chamar a atenção para o objetivo primeiro que é o aprendizado da decodificação da escrita.

³ Serigne Touba é um dos nomes pelos quais é chamado Cheikh Ahmadou Bamba.

Ao ser questionado sobre esses sacrifícios das crianças nas escolas corânicas, um dos senegaleses que auxiliou como guia durante a viagem de estudos ressaltou: “Para um pai e uma mãe, a maior felicidade é um filho decorar o Alcorão. Assim, os pais irão direto ao paraíso”.

Esse período é tido como fundamental para a formação do caráter dos murides. E o que é aprendido na escola corânica repercute para toda a vida. As escrituras sagradas, conforme presenciado no Senegal, têm relevância e presença no cotidiano da população. Principalmente no interior do País, o Alcorão, as *khassidas*, entre outras referências à religião, estão por toda a parte. E o reflexo disso tudo também é vivenciado pelos imigrantes senegaleses pelo mundo, como os que vivem em Caxias do Sul.

Palavras-chave: Muridismo. Escolas corânicas. Senegal. Imigração senegalesa.

Referências

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

JOHN DOS PASSOS: IDEIAS INTERDISCIPLINARES INTERLIGANDO LINGUAGENS E HUMANAS

Silvia Maria Zanella*

O termo *interdisciplinaridade* continua bastante em voga. E, apesar de parecer que a discussão já foi encerrada, compreendida e assimilada pelos professores, é só entrar em uma sala de aula e se perceberá que, em muitos momentos, o conceito de interdisciplinaridade está apenas no plano de estudo, não aparecendo efetivamente no cotidiano escolar. As possibilidades de trabalhar interdisciplinarmente são infinitas, porém dependem de um trabalho em equipe e que desacomode os professores no momento do planejamento. Contudo, de acordo com a criatividade e com o trabalho em equipe exercitado por professores de diferentes áreas, os resultados podem ser envolventes, significativos e transformadores do microcosmo social no qual os alunos estão inseridos.

Uma forma de se trabalhar interdisciplinarmente é a partir de uma problemática que, na busca por soluções para desenvolver o tema, exija o envolvimento de diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma não haverá uma disciplina norteadora, mas um problema que poderá ser resolvido pela conversa entre professores das diferentes matérias escolares. Um autor que cita a questão da problemática como solução ao conceito de interdisciplinaridade é Nilbo Nogueira (1998). Segundo ele, para haver interdisciplinaridade é necessário um problema em comum, que irá unir as disciplinas com o propósito de resolver essa questão.

Interdisciplinaridade – nesse caso, a tônica é o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento. Um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento. As diferentes disciplinas não aparecem de forma fragmentada e compartimentada, pois a problemática em questão conduzirá a unificação. (NOGUEIRA, 1998, p. 26).

Portanto, partindo de uma problemática, o ato interdisciplinar se torna um impulsionador do desejo de resolver tal problema. O fim então deixa de ser o conteúdo em si e passa a ser mais abrangente e desafiador, e a disciplina terá a função de proporcionar as habilidades necessárias para desenvolver competências para resolver o problema.

* Mestranda do **Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura (PPGLET)**, na Universidade de Caxias do Sul (UCS/Capes) (taxa).

O que se pretende apresentar aqui é uma possibilidade de trabalho interdisciplinar, que envolva e integre as áreas das linguagens (Língua estrangeira – Inglês, Literatura, Produção textual) e das humanas (Geografia e História), a partir da questão-problema: Como entender e buscar alternativas para evitar conflitos diários, tendo como valores centrais o respeito, a tolerância e a aceitação do próximo?

Ao invés de responder de forma superficial, o presente trabalho propõe uma proposta inovadora que utilize as mais diversas áreas do conhecimento para se engajarem na resolução de tal problema.

O *corpus* escolhido foi o conto “Red, white and blue thanksgiving” do escritor norte-americano John dos Passos (1896-1970). O período em que a história se passa é o pós-grande guerra, conhecido como “entreguerras”. Além disso, é também uma finalidade deste trabalho mostrar que a Língua Estrangeira pode ser disciplina ativa em projetos interdisciplinares e, por vezes, mediadora desse processo, usando o texto literário como testemunha da história e como fonte para a aprendizagem de vocabulário, gramática, cultura e produção escrita.

A metodologia utilizada para a análise do conto é a teoria do conto, e a visão histórica fica a cargo da dialética histórica, que pode mudar a interpretação do passado, a partir das perguntas e dos questionamentos do presente, tendo, como ponto de partida, uma reflexão sobre a sociedade e a inquietude do nosso dia a dia.

Os objetivos deste trabalho são, além de mostrar a língua estrangeira como impulsionadora de uma proposta integrada, elaborar um plano de aula interdisciplinar, que reúna as áreas das linguagens e humanas; trabalhar um importante período histórico do século XX – período entreguerras – por meio do estudo de um texto literário em língua estrangeira; abordar temas atemporais presentes no texto, traçando as semelhanças com a posição norte-americana em sua política externa nos anos 1930 e atualmente; e explorar aspectos culturais dos EUA – celebração do “*Thanksgiving*” (Ação de Graças), como parte integrante do estudo da língua inglesa.

Para alcançar esses objetivos, é necessária a análise do conto a ser trabalhado, a fim de fazer a ponte com as demais disciplinas integrantes da proposta. Em relação a esse aspecto, a escolha do conto deve ser cuidadosamente pensada e aprofundada, para que todas as áreas do conhecimento possam utilizar e se beneficiar dos escritos a serem desenvolvidos. Em relação a isso, a escolha do conto “Red white and blue thanksgiving” é justificada, pois foi escrito por um autor consciente do seu papel social e com fortes opiniões relacionadas à política e aos valores da época, num período crítico da sociedade

– entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial – e que traz conceitos e valores questionados no período, ainda vistos com divergências nos dias atuais. Sendo assim, trata-se de um texto provocativo e que possibilita diferentes discussões e argumentos.

O conto se passa num dia de Ação de Graças, quando a família se reúne para celebrar e conversar sobre diversos assuntos. Nesse ambiente, a criança que narra a história ouve atentamente as discussões de seu pai Herbert e de seu tio Mat sobre questões como guerra, religiosidade, valores, cidadania. Essas conversas ilustram as preocupações e opiniões presentes em diversos lares americanos no período entreguerras.

É nesse ambiente que as conversas e reflexões familiares vêm à tona. O espaço nesta obra assume um papel importantíssimo. A casa, ao redor da mesa de jantar, estabelece-se como um microcosmo dos Estados Unidos na época: o anfitrião Herbert – exemplo dos americanos contrários à guerra –, o convidado Mat – representando os americanos com características de nacionalismo extremo, semente dos ideais imperialistas –, as mulheres ainda sem poderem se manifestar ou emitir opinião a respeito do tema não parecem prestar atenção à discussão –, e as crianças apenas observando, que mais tarde seriam os jovens a partir novamente para a Europa, na Segunda Guerra Mundial.

O conto é narrado por um menino que observa atentamente as conversas e os desentendimentos entre seu pai *Herbert* e seu tio *Mat*, justamente num jantar de Ação de Graças. Seu irmão mais velho está indo para a Alemanha com o exército de ocupação depois da derrota alemã na Primeira Guerra Mundial.

Herbert apresenta uma postura contrária à ocupação do território alemão, demonstra valores contrários à guerra e afirma que o povo alemão não deve ser castigado já que os conflitos começam e acabam de acordo com interesses políticos, econômicos ou religiosos de um grupo de pessoas, normalmente a elite governante e não pela vontade do povo. O povo, às vezes, é simplesmente manipulado ou forçado a lutar, mesmo sem ter interesse e benefício algum; portanto, não se sente orgulhoso em ter seu filho na ocupação da Alemanha.

Por outro lado, o tio *Mat* apresenta a visão de muitos americanos em relação à guerra. *Mat* aceita a propaganda feita pelo governo de que a guerra é valorosa, que as pessoas devem ser patriotas e isso significa derramar sangue pelo seu país, e que seu sobrinho deve ser motivo de orgulho para toda a família por estar punindo os alemães e servindo os Estados Unidos.

Por se tratarem de conceitos atuais, mesmo que em tempos diferentes, o texto de John dos Passos pode ser considerado atemporal. Hoje em dia, os meios de comunicação se expandiram consideravelmente, no Brasil é possível ter acesso a diversas fontes de informação e opiniões diversificadas sobre os assuntos abordados na obra de John dos Passos. Isso facilita a possibilidade de cada um formular sua própria ideia sobre os assuntos. Porém, essas informações se confrontam também com as crenças e valores particulares de cada ser humano, o que faz com que as pessoas tenham divergências de opiniões e argumentos contrários, que poderiam proporcionar, quase um século depois, o mesmo tipo de diálogo promovido por John dos Passos em sua obra.

A partir disso cada disciplina pode trabalhar separadamente, nos seus devidos períodos contemplando formas de resolver o problema mencionado anteriormente. Em línguas e em literatura, se estuda o conto; em história, o contexto histórico e o desencadeamento dos fatos, a partir das decisões tomadas na época; em geografia, pode-se estudar o espaço e a geopolítica do período entreguerras em relação ao período atual; em filosofia e sociologia, as formas como refletir e possibilidades de soluções dos problemas.

Portanto, a partir da escolha do conto e da problemática envolvendo um problema atual, a aula ganha significado e sentido. Os alunos percebem a relevância da proposta e se engajam de forma a compreender que o que se estuda em sala de aula se aplica no seu dia a dia.

Palavras-chave: John dos Passos. Interdisciplinaridade. Educação.

Referências

NOGUEIRA, N. R. **Interdisciplinaridade aplicadaa**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PASSOS, J. D. Red white and blue thanksgiving. In: ROSS, Van Holden. **Contemporary american prose**. Macmillan, 1963.

TERRA DOS HOMENS, DE ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY E O ESPAÇO DO DESERTO REPRESENTADO

Emanuele Mendonça de Freitas*

O presente artigo analisa a obra de Antoine de Saint-Exupéry, *Terra dos homens*, com foco na representação do espaço. A análise concentra-se na experiência de Exupéry no deserto, mais especificamente nas experiências de vida de Exupéry e na transposição dessa "experiência regional" para a obra literária. Para tanto, torna-se necessário compreender a definição de espaço que, segundo Certeau (1994, p. 202), é "um lugar praticado".¹ Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito". Nesse contexto, a prática do espaço é a repetição da experiência da infância. É, "no lugar, ser outro e passar ao outro".² (CERTEAU, 1994, p. 191).

Percebe-se então que, ao representar o espaço, o relato atribui a ele diversas características e, ao descrever, pode-se, inclusive, fundar um espaço. Diversos escritores descrevem o espaço utilizando os relatos, permitindo que seus leitores criem uma imagem e uma compreensão próprias a respeito do espaço abordado por seus textos. É o caso da obra *Terra dos homens*, na qual Exupéry apresenta suas memórias de piloto do correio aéreo francês, no período de 1926 a 1935, relatando suas aspirações profissionais e suas experiências em diferentes localidades. No decorrer do texto, percebe-se que um dos lugares mais mencionados é o deserto, também escolhido por Exupéry para ser o pano de fundo de *O pequeno príncipe*.

A obra tem início com comentários acerca de um voo noturno, no qual Exupéry tentava encontrar o ponto de escala, buscando no horizonte pistas do local em que estava e, ao enxergar uma luminosidade, ele acredita que "só podia ser o seu farol, porque à noite, o Saara inteiro se apaga e forma um grande território morto". (SAINT-EXUPÉRY, 2014, p. 28). Nesse primeiro relato, já é possível criar uma ideia de como é o Saara para o autor à noite, escuro e vazio, uma imensidão de areia. Em seguida, o autor relata que, quando piloto da linha do Saara, ficava prisioneiro da areia durante semanas, meses e

* Bolsista PROSUP/CAPES de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

¹ Grifo do autor.

² Grifo do autor.

anos, passando de um fortim a outro, sem poder ir à França, transmitindo a ideia de que o deserto é um lugar solitário, uma prisão.

Um pouco mais adiante na história, o autor faz uma descrição sobre a costa do Saara, na qual, “entre o cabo Judy e Cisneros, o piloto sobrevoa, de longe em longe, platôs em forma de troncos de cone cuja largura varia de algumas centenas de passos até mais de trinta quilômetros” (SAINT-EXUPÉRY, 2014, p. 55), mencionando ainda que, na hora do pouso, a areia pode enganar o piloto, e, o que antes parecia um solo firme, faz com que as rodas do avião afundem. Devido a isso, quando possível, os pilotos escolhiam, “para descer, as superfícies lisas daqueles platôs, que não dissimulavam nunca uma cilada” (SAINT-EXUPÉRY, 2014, p. 55), transformando esses platôs, de certa forma, em um espaço seguro na vastidão do Saara.

Exupéry conhecia o deserto desde sua primeira viagem, quando junto com Riguelle e Guillaumet, seus companheiros de trabalho, caiu perto do fortim Nouatchott, um “pequeno posto militar da Mauritânia” (SAINT-EXUPÉRY, 2014, p. 69), que “era, naquele tempo, tão isolado da vida como uma ilha perdida no mar” (SAINT-EXUPÉRY, 2014, p. 69), de forma que “não havia outra coisa a ver senão estrelas”. (SAINT-EXUPÉRY, 2014, p. 70). Esse relato, se analisado juntamente com os anteriores, permite compreender que Exupéry apresenta uma visão do deserto vinda dos diversos países dos quais ele faz parte, trazendo novas informações no decorrer de sua viagem e, ao mesmo tempo, relatando recordações e experiências de viagens anteriores.

Durante sua estada no deserto, o autor teve a oportunidade de conhecer alguns mouros que, segundo ele, “jamais haviam visto, antes, uma árvore, ou uma fonte ou uma rosa. Só através do Alcorão conheciam a existência de jardins em que murmuram regatos, pois assim é chamado o Paraíso” (SAINT-EXUPÉRY, 2014, p. 76), trazendo à tona as diferenças espaciais vivenciadas por alguém como ele, que já havia conhecido jardins, árvores e flores, e os mouros, que conheciam somente a areia e o deserto.

Entre suas memórias, Exupéry (1994) também afirma haver chegado, um dia, ao coração do deserto, “durante um reide à Indochina, em 1935” (SAINT-EXUPÉRY, 1994, p. 95), ele esteve no Egito, nos confins da Líbia, onde enfrentou problemas. Por meio dos relatos, é possível notar que o Saara se modifica conforme a percepção e as vivências de cada um que por ali passa, os guerreiros lembram-se de um Saara “onde cada dobra de areia era rica de ameaças escondidas, onde o acampamento, noite alta, destacava sentinelas em todas as direções, onde as notícias que chegavam dos movimentos dos inimigos faziam bater os corações em volta dos fogos noturnos”. (SAINT-EXUPÉRY, 2014,

p. 78). Apesar disso, um dos guerreiros segue afirmando que “hoje, ele erra ingloriamente por uma terra pacificada, vazia de todo o prestígio. Hoje, somente hoje, o Saara é um deserto” (SAINT-EXUPÉRY, 2014, p. 78), passando de um Saara inquieto, de guerras e ameaças, para um Saara pacífico e calmo, apenas um deserto.

Ao se mudar para uma cidade, esse mesmo guerreiro esperava encontrar lá o essencial. Porém, após a viagem, descobriu que “as únicas riquezas verdadeiras ele as possui aqui, no deserto: o prestígio da areia, da noite, o silêncio, esta pátria de vento e de estrelas”. (SAINT-EXUPÉRY, 2014, p. 82). Em *Terra dos homens*, percebe-se que o espaço se define pela prática que se faz dele, ou seja, o espaço assume outra forma dependendo de como é vivenciado.

O deserto do Saara se modifica conforme as experiências de Exupéry, podendo ser uma aventura, uma alegria, um espaço de medo ou de depressão. A cada relato, ele assume uma forma, sendo possível compreendê-lo de variados modos, tornando-se um exemplo de lugar praticado, que se transforma em espaço e se desenvolve, assumindo uma imagem diferente em cada relato. O deserto deixa então de ser somente uma imensidão de areia e é transformado em espaço pelas pessoas que por ali passam.

Esse acontecimento é exemplificado na obra de Exupéry, quando afirma que, para seu Sargento, o deserto era “um deus perpetuamente em marcha para o seu fortim. E também a doçura de uma prima loura atrás de cinco mil quilômetros de areia”. (SAINT-EXUPÉRY, 1994, p. 70). Para Exupéry e seus colegas, por outro lado, o deserto era aquilo que “nascia neles, o que eles sentiam dentro de si mesmos” (SAINT-EXUPÉRY, 1994, p. 70), aproximando o espaço de si próprio, como se ambos estivessem unidos.

O desespero daqueles que se perdem transforma o deserto em um espaço de desalento e solidão e a alegria daqueles que encontram um poço de água em suas profundezas o transforma em um espaço de vida e de conquista. Sua imagem oscila conforme as experiências daqueles que ali passam o que, segundo Bentancor (2016), faz com que o espaço deixe de ser uma referência concreta para se transformar em um “lugar praticado” (CERTEAU, 1994, p. 202), que as pessoas impulsionam pela vivência.

No caso de Exupéry, o deserto recebe destaque em seus relatos, não só em *Terra dos homens*, mas também em suas cartas para familiares e amigos e em outras obras, como é o caso de *Correio Sul*. O Saara se tornou um espaço tão representativo para ele que, acabou virando pano de fundo, inclusive, de sua obra de ficção, *O pequeno príncipe*. Como lugar praticado, o Saara descrito por Exupéry se confunde com suas vivências, crenças e valores, assumindo aspectos únicos. Outros indivíduos poderão descrevê-lo de

maneira diversa, transformando-o em um local totalmente diferente, apesar de suas características geográficas permanecerem as mesmas.

Referências

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

JOSGRILBERG, Fabio B. **Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau**. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **Terra dos homens**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

A CRIAÇÃO LITERÁRIA E A AUTOEXPRESSÃO: BREVE ANÁLISE DE TRABALHOS ESCRITOS POR JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Cristiane Barcelos*

Relatos de vida, experiências vivenciadas em meio à violência e os percalços causados pelo mundo das drogas estão entre os temas mais recorrentes, em textos produzidos por meninos que estão internados no Centro de Atendimento Socioeducativo (Case) de Caxias do Sul e publicados pelo projeto Recriar Textos, da Rede de Atenção à Criança e ao Adolescente de Caxias do Sul (Recria). Ao analisar esse material, um instrumento educacional, este trabalho tem como objetivo interpretar o papel da criação literária como ferramenta de autoexpressão entre esses rapazes.

Inicialmente, é necessário compreender como nascem esses textos. As oficinas da Rede Recria ocorrem em Caxias do Sul uma vez ao ano, desde 2008, e têm como público-alvo meninos e meninas atendidos em entidades assistenciais (em geral no turno inverso àquele em que frequentam a escola), além de garotos e garotas abrigados em casas-lares, por terem sido provisória ou definitivamente afastados do convívio com a família biológica, bem como jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, seja em regime de semiliberdade ou de privação total da liberdade. Em Caxias, os rapazes completamente privados da liberdade, em função de terem cometido algum delito, são internados no Centro de Atendimento Socioeducativo (Case), e aqueles submetidos à semiliberdade são encaminhados ao Centro de Atendimento em Semiliberdade (Casemi). Para este trabalho, o recorte diz respeito aos textos escritos por rapazes internos no Case, em função do contexto de vulnerabilidade social. As produções feitas pelos garotos estão editadas no livro que é resultado da nona edição da Mostra Literária da Rede Recria, publicado em 2016.

Os jovens participam de oficinas literárias ministradas por agentes que atuam nas próprias instituições, após serem previamente instruídos pela equipe da Rede Recria. A cada ano, crianças e adolescentes são convidados a escrever a respeito de um tema diferente: a edição mais recente, por exemplo, foi intitulada “Ler e escrever: da realidade à fantasia”. Os trabalhos produzidos são avaliados pelos próprios educadores, e os melhores são selecionados para integrar uma obra literária.

* Mestranda em Letras e Cultura. UCS/CAPES.

É importante observar aspectos como a situação em que vivem esses jovens-autores, cujos textos são analisados, ou seja, sem contato com o mundo externo ao Case. As visitas recebidas na instituição, oportunidade de manutenção do laço familiar, ocorrem em dias e horários pré-determinados, por exemplo. Além disso, cabe destacar o perfil do menor infrator no Brasil, como ferramenta para tentar compreender melhor quem são os jovens em medidas socioeducativas. Levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), divulgado em 2015, mostra dados que ajudam a entender esse universo. Na Região Sul do País, 39% dos jovens em privação de liberdade foram apreendidos por furto e roubo, 20% por tráfico de drogas, 20% por homicídio e latrocínio e 21% por outros delitos. (IPEA, 2015, p. 28). A respeito do Brasil como um todo, o IPEA recorre a dados anteriores elencados pelo próprio Instituto, em conjunto com o Ministério da Justiça, que aponta um perfil de exclusão social entre os jovens privados de liberdade: 51% não frequentavam a escola, 49% não trabalhavam quando cometeram o delito e 66% viviam em famílias consideradas extremamente pobres. (SILVA; GUERESI, 2003, apud IPEA, 2015). Os dados são genéricos, mas servem como um norte para guiar a compreensão, uma vez que este trabalho faz referência a jovens em privação de liberdade.

Em um dos trabalhos publicados no Recriar Textos, um garoto identificado apenas como Felipe U¹ revela a infância vivida em meio ao crime: ele conta que, durante 15 anos, a mãe visitara o pai no presídio. O jovem de 18 anos relata sua primeira incursão no mundo do crime, quando aos 14 anos foi apreendido pela primeira vez. Depois, narra como surgiu o desejo de vingança e o reingresso na criminalidade. Foi quando encontrou o tio, a quem considerava como um verdadeiro pai, morto a tiros: “[...] chorei muito, prometi naquele momento que vingaria sua morte. Perdido na decepção da perda do meu tio, entrei novamente na vida do crime [...]” (RECRIAR, 2016, p. 277).

Em outro texto, um rapaz de apenas 16 anos escreve sobre o dia em que se preparou para receber a visita da filha e de como passa dias e noites a esperar pelos encontros: “Hoje estou numa cela/ pensando sempre nela,/ Para eu sair daqui/ e dar mais valor a ela,/ A ela, minha liberdade./ Estou morrendo,/ Morrendo/ de saudade da minha filha/ Que não veio me visitar,/ Mas com certeza minha mãe/ Não vai me abandonar [...]” (RECRIAR, 2016, p. 240).

Como se pode observar nos exemplos acima, os textos tratam tanto de relatos sobre a vida vivida no lado de fora das paredes do Case quanto das angústias sofridas

¹ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determina a preservação da identidade de menores de idade.

durante a reclusão. Quanto a isso, Käte Hamburger (1975, p. 2) entende que criação literária e realidade podem estar interligadas: “[...] a criação literária é coisa diferente da realidade, mas também significa o aparentemente contrário, ou seja, que a realidade é o material da criação literária”. Assim, uma linha de raciocínio possível é interpretar que os meninos encontram no projeto Recriar Textos uma ferramenta tanto para narrar parte dos sentimentos vividos dentro da instituição como para relatar, em uma espécie de diário, o caminho percorrido até que fossem apreendidos. Assim, é como se encontrassem no papel e na caneta o subterfúgio necessário para, de alguma forma, “se dizerem”.

Fator importante a ser também analisado é o papel dessa criação literária que, como ferramenta de autoexpressão, pode significar um mecanismo para a manutenção do sentimento de cidadania do sujeito, uma vez que ele encontra no Projeto Recria uma oportunidade para falar de si – mesmo que o texto possa estar carregado de fantasia, uma vez que não há elementos para medir até que ponto o jovem autor é fiel à verdade.

Percebe-se, ainda, o predomínio massivo da primeira pessoa do singular entre os textos escritos pelos garotos internos do Case: de 53 textos publicados na edição mais recente, de 2016, apenas seis não são escritos em primeira pessoa. Hamburger (1975, p. 223) aponta a forma autobiográfica na narração em primeira pessoa, como o seu significado próprio. A autora chama a atenção para a necessidade de se examinar a noção do “eu”, ou seja, um “[...] sujeito-de-enunciação autêntico” (1975, p. 224). Assim, o “eu” que surge nos trabalhos produzidos pelos internos parece se aproximar da escrita de um diário, quando os autores parecem estar escrevendo para si mesmos, como neste trecho de autoria de Djonathan G., de 18 anos: “[...] Acredito que tenha coisas boas reservadas para mim. Rezo todos os dias para que amanhã sejam um dia de grandes vitórias em minha vida”. (RECRIAR, 2016, p. 265).

Pensadores como Edgar Morin também compõem o escopo teórico, como suporte para estudar as formas de compreender o que esses jovens-autores dizem, observando, ainda, que a escrita tem natureza e características que divergem da fala. Esta breve análise busca, enfim, interpretar a relevância que as narrativas produzidas por esses garotos têm para sua autoexpressão enquanto sujeitos, a partir de aporte teórico e de análise textual. Ou seja, trata de entender os textos como a própria fala dos indivíduos, observando que as lembranças e experiências vividas podem fazer parte do resultado transposto para o papel.

Palavras-chave: Criação literária. Autoexpressão. Vulnerabilidade.

Referências

HAMBURGER, Käte. **A lógica da criação literária**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

IPEA. **O adolescente em conflito com a lei e o debate sobre a redução da maioridade penal: esclarecimentos necessários**. 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/notatecnica_maioridade_penal>. Acesso em: 17 jun. 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

RECRIAR Textos. **Ler e escrever: da realidade à infância**. IX Mostra Literária da Rede Recria. Caxias do Sul: Editora São Miguel, 2016.

ST 08 – Políticas públicas em perspectiva histórica: o impacto das políticas públicas na História da Educação

Coordenadores:

Maria Augusta Martiarena de Oliveira (IFRS-Osório)

Mônica de Souza Chissini (UCS)

Ementa:

Este Simpósio tem por objetivo proporcionar reflexões a partir de estudos em perspectiva histórica das políticas públicas em educação, os quais são extremamente relevantes e abrangentes, visto que permitem a compreensão dos contextos macro e micro. Dessa forma, o estudo das políticas não se restringe apenas a uma abordagem da legislação, mas também ao impacto que estas exerceram sobre as instituições e as práticas escolares, além de permitir compreender as propostas educacionais de diferentes períodos.

ARQUIVO HISTÓRICO ANTÔNIO STENZEL FILHO: ACERVOS JORNALÍSTICOS COMO FONTE E OBJETO DE PESQUISA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Clarice Maria de Sousa Portela Germann Teixeira*
Maria Augusta Martiarena de Oliveira**

O presente estudo faz parte de uma pesquisa maior, denominada “Arquivo Histórico Antônio Stenzel Filho: imprensa e história”, que busca, a partir do uso dos impressos resguardados no Arquivo Histórico Municipal, estudar os principais desafios, as conquistas e os impasses na educação e os discursos que permeavam as visões sobre o pensamento e a prática educacional em Osório – Cidade do Litoral Norte do Rio Grande do Sul –, contribuindo assim com a preservação da memória da cidade. Tendo em vista que o referido arquivo não foi, até o presente momento, objeto de investigação, o projeto em questão propõe-se a desenvolver um catálogo dos jornais presentes na referida instituição.

Este trabalho específico tem como objetivo refletir sobre os acervos jornalísticos como espaço para realização de pesquisas na área de História da Educação, bem como analisar a imprensa como fonte e objeto de pesquisa. O presente trabalho propõe-se, ainda, a apresentar de forma parcial, os temas referentes à educação mais abordados na imprensa osoriense.

Esta investigação é pautada nos seguintes periódicos produzidos durante o século XX: *Jornal Momento*, *Painel*, *Folha Patrulhense*, *Litoral Norte*, *Jornal Integração*, *Abertura*, *Gazeta do Litoral*, *Correio do Litoral* e *Folha do Litoral*. A criação do arquivo histórico surgiu da necessidade de um ambiente que pudesse resguardar adequadamente a documentação escrita, fotográfica e sonora relativa ao município. Em 21 de agosto de 1991 o Arquivo foi oficializado com a revogação da Lei nº2.361, tendo como nome inicial “Arquivo Público Municipal”. Os documentos foram selecionados, organizados e retirados da antiga sala da Prefeitura Municipal – que serve atualmente como a biblioteca pública “Fernandes Bastos” – e levados para o novo local de resguardo.

Em 18 de dezembro de 1997, com a Lei 2.927, recebeu o nome de “Arquivo Histórico”, tendo como patrono Antônio Stenzel Filho.¹ Nas últimas décadas, com a

** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Osório. Pós-Doutora em Educação (Universidade do Vale do Rio dos Sinos). Grupo de pesquisa Formação de professores.

¹ Escritor osoriense, autor de “Vila da Serra”, uma das obras mais reconhecidas sobre a memória da cidade durante o século XIX.

ampliação da visão acerca de novas fontes de pesquisa para a história, a imprensa passou a ser entendida como uma fonte válida e proficiente para os estudos em história da educação, auxiliando na remontagem das visões acerca do pensamento educacional ao longo do tempo. A imprensa é uma fonte inestimável de pesquisa para os historiadores da educação, tendo em vista o seu papel de difusor, formador de informações, opiniões.

Era tamanha a importância da mídia impressa, que, no Brasil Colonial, não se produzia palavra impressa. De acordo com Lustosa (2004), até 1808, data da chegada de Dom João VI, as letras impressas eram proibidas no Brasil. Além disso, as poucas tentativas de estabelecimento de tipografias esbarraram na intransigência das autoridades portuguesas, as quais consideravam perigosa a existência de jornais. Deve-se ter em conta que houve certa relutância na utilização da imprensa como fonte histórica, embora a sua importância fosse reconhecida. Os fatores que explicam tal situação encontram-se na tradição, dominante durante o século XIX e as décadas iniciais do XX, na busca da verdade dos fatos, atingida por intermédio de documentos oficiais.

Nesse contexto, os jornais pareciam pouco adequados para a recuperação do passado, já que se constituíam em “enciclopédias do cotidiano”, contendo registros fragmentários do presente, realizados sob o influxo de interesses, compromissos e paixões. No entanto, segundo a autora: “O estatuto da imprensa sofreu deslocamento fundamental ainda na década de 1970: ao lado da História da imprensa e por meio da imprensa, o próprio jornal tornou-se objeto da pesquisa histórica”. (LUCA, 2005, p. 118).

Nessa perspectiva, destaca-se a importância dos acervos histórico-locais que resguardam os periódicos, permitindo uma preservação da memória regional não só no campo da educação, mas em todos os setores sociais, que são narrados pela imprensa, a partir das percepções e representações vigentes no período em que foram observados. Os referenciais teórico-metodológicos construídos, a partir de leituras de obras significativas na área e utilizados na realização da pesquisa, auxiliam maior compreensão de alguns termos e conceitos essenciais para análise dos documentos. Como uma das fundamentações teórico-metodológicas, utiliza-se a História Cultural, notadamente Le Goff (1990), o qual compreende que todo documento é um monumento e a sua preservação não se dá de forma aleatória, pois, para Le Goff, é “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1990, p. 470). Sendo assim, cada documento é resultado de um conjunto de escolhas de quem o elabora, cabendo ao historiador identificar essas escolhas e as características que demonstram os discursos dominantes presentes na época.

Em concordância com Le Goff (1990), Carvalho, Araújo e Gonçalves Neto (2002) compreendem que a imprensa, ligada à educação, constitui-se em um “corpus documental”, permeado de inúmeras dimensões, o qual se consolida como testemunho de métodos e concepções pedagógicos de um determinado período. Para os autores, os periódicos possibilitam aos historiadores da educação análises aprofundadas, com relação aos discursos educacionais, na medida em que revelam a forma como eram recebidos e debatidos na esfera pública. Logo, os jornais são capazes de formar opiniões, disciplinar, encontrando-se muito longe de sua pretendida imparcialidade que insistentemente lhe é atribuída.

Para Vidal (2008), os impressos contribuem para a construção e o entendimento da História da Educação, servindo de fonte significativa para a área, cabendo ao pesquisador possuir um olhar crítico para analisar e perceber as intencionalidades desses escritos. Para uma análise da imprensa como objeto de estudo, Vidal afirma que é a partir dos jornais que se manifestam vozes que não seriam ouvidas em outros veículos de mídia ou impressos, o que permite relacionar o escrito ao contexto em que está inserido, o seu uso e a recepção.

Ainda sobre as possibilidades de utilização da imprensa como fonte e de seu estudo como objeto de pesquisa, Nóvoa (2002) afirma que a imprensa revela as múltiplas facetas dos processos educativos, em uma perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos, etc.) e também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização das crianças e dos jovens. Dessa forma, é admissível dizer que a imprensa propicia o contato com uma série de informações, as quais, organizadas de forma adequada, constituem-se em uma rica fonte de pesquisa. Caspard e Caspard (2002) evidenciam a riqueza de suas possibilidades de utilização, pois consideram a imprensa abundante e diversa, consistindo em uma mídia muito mais interativa do que os tratados ou os manuais. Nesse sentido, os autores entendem que a mesma configura-se em um dos melhores observatórios do movimento social na obra da escola e da formação. Até o presente momento, foram transcritas oitocentas e oitenta notícias referentes à educação, sendo que, destas, 48,2% foram publicadas no Jornal Folha do Litoral – equivalente a 424 transcritos – e 39% publicadas pelo jornal *Momento*, com 344 notícias transcritas. Os demais estão distribuídos entre os outros periódicos da seguinte forma: 54 notícias (6,1%) no *Correio do Litoral*; e 22 notícias (2,5%) no jornal *Painel*; os 4,2% restantes estão distribuídos entre os jornais *Folha Patrulhense*, com 10 notícias; *Gazeta do Litoral*, com nove notícias; jornal

Abertura, com oito notícias; *Litoral Norte*, com quatro notícias; jornal *Integração*, com duas notícias; *Guarda Velha*, com duas notícias e *O Legendário*, com uma notícia transcrita.

Palavras-chave: História da Educação. Imprensa. Educação

Referências

CASPARD, Pierre; CASPARD, Pénélope. A imprensa pedagógica e formação contínua dos professores (1815 -1939). In: CATANI, Denice; BASTOS, Maria Helena (Org.). **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. 1. reimp. São Paulo: Escrituras, 2002.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. Imprensa e representações de educação, disciplina e ordem social: Uberabinha (MG), 1907-1920. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1990.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

LUSTOSA, Isabel. **O nascimento da imprensa brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004 il. (Descobrimo o Brasil).

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002, p. 11-32.

SILVA, Zélia Lopes da. Os acervos históricos: guardar para que e para quem? **Patrimônio e Memória** (Unesp), v. 2, p. 13-24, 2006.

VIDAL, Valdevania Freitas dos Santos. O uso dos impressos: como fonte e objeto de investigação para a história da educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju, 2008.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PROPOSTA PELA MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016 e LEI 13.415/2017

Adriana Pavan (URI/FW)*
Valesca Brasil Costa (URI/FW)**

O presente trabalho tem por objetivo desenvolver um estudo sobre as recentes alterações feitas no Ensino Médio, propostas pela Medida Provisória 746/2016 e a Lei 13.415/2017, fazendo uma breve consideração histórica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB) e descrever a importância da LDB 9.394/96, como instrumento para efetivar políticas públicas de educação, pois determina parâmetros que venham a atender os programas mundiais, que buscam o fim do analfabetismo nas escolas e a aprendizagem dos valores na educação escolar, sendo um fundamento novo ao currículo escolar.

Com isso, espera-se instigar o entendimento e o desenvolvimento de uma visão crítica a respeito destes temas que circundam as questões educacionais, tão importantes para a atual conjuntura político-brasileira, o que colabora o exercício e a efetivação dos direitos dos cidadãos. Assim, de um lado, temos os que são favoráveis a esta mudança no Ensino Médio brasileiro, alegando que os jovens de baixa renda conseguiriam, com o Ensino Médio Técnico, obter uma formação mais rápida para a inserção no mercado de trabalho; porém, torna-se negativo se levarmos em conta a imaturidade de muitos jovens, que poderão ter dificuldades para saber escolher a profissão ou o que realmente querem para o seu futuro.

Além disso, outro ponto polêmico e desfavorável é o oferecimento de forma optativa das disciplinas de Filosofia e Sociologia, pois faz com que os jovens não tenham formação de pensamento mais crítico, no âmbito escolar e na sociedade, nesse mundo globalizado; há também o desaparecimento de áreas de licenciaturas, que não serão mais procuradas, fazendo com que a formação do cidadão seja única e exclusivamente para o mercado de trabalho.

As alterações priorizaram: aumento gradual da carga horária, flexibilização curricular e estímulo à escola em tempo integral, sendo o Português e a Matemática os

* Graduada em Ciências Contábeis. Mestranda em Educação no campus de Frederico Westphalen e membro do Grupo de Pesquisa em Educação – GPE/URI. *E-mail:* adrianapavan@bol.com.br

** Orientadora. Graduada em Filosofia (UFPEl) e Direito (UCpel), Mestre em Educação (UFPEl). Doutora em Educação (Unisinos). Professora no PPGE/ URI/ Frederico Westphalen, Membro do Grupo de Pesquisa em Educação/ URI. *E-mail:* valescacosta@gmail.com

componentes curriculares obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, visando somente melhorias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A implantação da obrigatoriedade da Língua Inglesa leva em consideração o fato de ser uma língua moderna e contemporânea no cenário de hoje; a Língua Espanhola também para que os alunos tenham uma base de conhecimento quando se depararem com a necessidade de saber espanhol, e também para que os professores dessa área não sejam desvalorizados. Também podemos destacar que têm grande relevância as mudanças feitas na carga horária, o que torna-se preocupante em relação à quantidade enorme de jovens que trabalham e estudam. A jornada é de 7 horas diárias de aula. Sabe-se que muitos dos jovens estudam à noite, porque precisam trabalhar durante o dia para sua sobrevivência. As escolas não possuem a estrutura física e material necessária para receber os alunos em tempo integral; também o número de professores é insuficiente para adotar a jornada.

O ensino integral é importante e poderá gerar melhor qualidade no ensino, mas a estrutura física existente ainda é precária e não comporta tal medida. Ao invés de haver cortes no setor educacional, deveriam ser investidos mais recursos na infraestrutura e no ambiente físico. Também é necessário o investimento na quantidade de professores, aumentando a carga horária de trabalho, oferecendo uma formação continuada com qualidade, e mais materiais tecnológicos.

Um dos pontos desfavoráveis, que recebeu críticas importantes, foi o fato de esta MP, que tem relevância significativa em nível nacional, ser lançada sem levar em conta a opinião pública sobre as decisões em torno das reformas do Ensino Médio que se devem à estagnação do atual modelo de ensino, que gerou fortes consequências na educação, dada a evasão escolar e o baixo desempenho dos alunos em disciplinas básicas, como Português e Matemática. Outro ponto, considerado negativo é o de que a reforma deixou questões basilares, como a melhoria da infraestrutura escolar e a valorização dos professores de fora da proposta.

Em meio aos questionamentos feitos em relação às alterações da MP 746/16, ocorreram também indicações de pontos favoráveis; críticos acreditam que tal medida trará benefícios, apontando que o jovem terá a oportunidade de escolher o caminho de ensino, possibilitando, assim, a diminuição do abandono neste nível de escolaridade.

Para realização deste trabalho, optou-se, na sua primeira fase, por uma revisão bibliográfica respaldada em livros de autores clássicos e artigos de *sítes* de teses e dissertações. Ressalta-se ainda que há programas mundiais que buscam o fim do

analfabetismo; possibilitam que a educação tenha fácil acesso; acenam à permanência dos indivíduos nas escolas e à promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, enfatizando o ensino e a aprendizagem dos valores na educação escolar, dando um fundamento novo e transversal ao currículo escolar.

A última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, estabeleceu a carga horária mínima anual do Ensino Médio, progressivamente, para 1.400 horas. Há controvérsias ao fracionamento e à hierarquização, no atual modelo curricular do Ensino Médio, pelo fato de que umas disciplinas serão optativas, pois os alunos tiveram um conhecimento de formação básica, ficando carentes de conhecimentos fundamentais para a formação pessoal, diante da realidade atual, numa sociedade complexa e no aumento das dificuldades dos jovens em conseguirem passar no Vestibular de universidade pública sendo eles de escolas públicas.

A mobilização desta temática permite uma reflexão sobre os aspectos que envolvem políticas públicas, uma vez que é de interesse da sociedade, pois todo movimento é norteado por políticas públicas, as quais impactam de forma positiva ou negativa nos diferentes setores. Algumas das críticas giram em torno da forma como foi lançada tal medida, que tem uma relevância significativa em nível nacional.

Dentre as principais observações, está o fato de não se levar em conta a opinião pública e, sim, de ter sido uma forma antidemocrática, imposta pelo governo, considerada uma medida autoritária.

Há pontos de vista que consideram que o governo limitou o acesso da população e aos órgãos educacionais às decisões em torno da reforma do Ensino Médio, impedindo que o debate que estava acontecendo continuasse. Cabe observar que, segundo o governo, estas novas alterações apenas retiram a obrigatoriedade destas disciplinas nos currículos, mas fica a cargo das escolas mantê-las ou não em seus currículos, caso for necessário, pois estas farão parte da Base Nacional Comum Curricular. Diante disso, questiona-se: Qual o rumo das escolas frente a esta opção, pois se subentende que com as “crises econômicas”, os orçamentos devem ser controlados, através de cortes de gastos ditos desnecessários, podendo ter como consequência a não valorização de tais áreas, levando, assim, ao abandono pelos gestores.

Enfatiza-se que as políticas públicas de educação são importantes para o exercício e a efetivação dos direitos dos cidadãos, pois pressupõem a equidade para todos na esfera educacional, sendo um dever do Estado. As alterações feitas no Ensino Médio

apresentam pontos favoráveis e desfavoráveis, gerando discussões na sociedade, que não foi ouvida em sua opinião, tornando-se uma decisão autoritária.

Assim, podemos concluir neste estudo que os desconfortos ocorridos, em relação às mudanças propostas para o Ensino Médio, são decorrentes, da não aceitação das alterações da Lei 13.415/2017; é necessário melhorar a infraestrutura das escolas; repensar a condição de disciplinas da área das ciências humanas; contratar profissionais com notório saber (e não com graduação em licenciaturas), e ampliar o investimento na formação dos professores.

Palavras-chave: Política pública educacional. Ensino Médio. Estado.

NEGOCIAÇÃO E RESISTÊNCIA: A GREVE DO MAGISTÉRIO ESTADUAL EM 1997 NOS JORNAIS DO LITORAL NORTE

Diana Patrícia Mauer*
Ezequiel Nunes Pires**
Maria Augusta Martiarena de Oliveira***

O presente trabalho é parte de um projeto de pesquisa intitulado “Arquivo Histórico Antônio Stenzel Filho: Imprensa e História”, que se dedica ao desenvolvimento de um catálogo dos jornais pertencentes ao acervo da referida instituição, bem como a transcrição de notícias que versão sobre a temática educacional. O arquivo está localizado na cidade de Osório, no litoral norte do Rio Grande do Sul. Foram mais de 10 títulos catalogados, de jornais publicados no século passado na região.

Nas muitas notícias transcritas, foram encontradas temáticas mais recorrentes, de acordo com o período, como desfiles cívicos, inaugurações de escolas e greves do magistério. No ano de 2016, foi realizado um trabalho sobre as greves ocorridas em 1979 e 1980, analisando como os jornais do litoral norte abordaram a questão e qual era seu posicionamentos.

Assim, no primeiro semestre de 1997, foram publicadas 10 notícias, no jornal *Momento*, órgão de imprensa local, sobre a greve do magistério estadual. Tendo em vista o expressivo número de menções ao tema e o desenvolver da pesquisa, optou-se por analisar como esta greve foi compreendida pelo periódico citado. Destaca-se que esse Jornal *Momento* foi lançado em julho de 1986 e permanece em atividade até os dias atuais. O diretor do jornal, no período, era Omar Batista Luz, e o periódico estava invulado à Associação Brasileira de Jornais do Interior (ABRAJORI) e à Associação de Jornais do Interior do Rio Grande do Sul (ADJORI). Ainda que seja um diário local, sua circulação chega a todo o litoral norte. Ressalta-se que as notícias selecionadas apresentam a percepção do periódico com relação à greve naquela região. Esta investigação encontra-se em andamento e pretende-se utilizar, como fonte de pesquisa, outros jornais locais para efetuar uma contraposição entre as notícias publicadas. Dessa forma, o objetivo

* Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Graduanda em Pedagogia – Grupo de Pesquisa Formação de Professores – FAPERGS.

** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *campus* Osório – Graduando em Licenciatura em Letras Português/Inglês – Grupo de Pesquisa Formação de Professores – CNPq.

*** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *campus* Osório – Pós-Doutora em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Grupo de Pesquisa Formação de Professores.

deste estudo é analisar como a greve do magistério estadual foi compreendida pela imprensa osoriense, através das notícias publicadas no jornal *Momento*, bem como compreender a relação entre a mobilização realizada, a promulgação da LDB de 1996 e sua percepção na imprensa. Este trabalho desenvolve-se a partir da reflexão acerca das categorias: negociação e resistência, apresentadas por Burke (2012) como possibilidades de interlocução entre a História e a Teoria Social. A negociação é caracterizada por Burke (2012), como o processo de troca entre a elite e as classes subordinadas, em que “os desprivilegiados não rejeitam os valores dominantes” (p. 140), mas negociam ou modificam de acordo com seu contexto.

Entretanto, há a opção pela resistência, o que segundo o autor abrange formas de ação coletiva, a fim de se defender, e assim são discretas, como a “operação tartaruga” – em que o empregado/escravo realiza suas atividades de forma lenta. A diferenciação entre resistência e negociação não está tão evidente para Hobsbawn (2016), pois compreende algumas atividades de mobilização e manifestação como “negociação pelo tumulto”. Ainda que tal expressão refira-se a operários, mestres artífices, entre outros, ocorrida notadamente no século XIX, tal categoria pode ser ampliada para o magistério. Acredita-se que tal qual o operariado, constituiu-se como classe a partir da segunda metade do século XIX; os professores, principalmente aqueles vinculados à rede pública de ensino (municipal e estadual) vivenciaram uma experiência semelhante ao longo da segunda metade do século XX.

A greve configura-se na forma de resistência usual, notadamente no que tange à reivindicação salarial, essa é, portanto, a forma de resistência e/ou negociação encontrada pelo magistério estadual, para tentar sanar seus problemas.

Os referenciais teórico-metodológicos que embasam a utilização da imprensa, como fonte, se deram, principalmente, por Vidal (2008) e Bastos (2002), que auxiliam a compreender a imprensa como um veículo formador de opinião e ideologias, e por isso um dispositivo privilegiado para forjar sujeitos. Bastos (2002, p. 153) afirma, ainda, que a imprensa “produz e divulga saberes que homogeneizam, modelam e disciplinam o público leitor”, pois ela é produtora e portadora de significações e constitui verdades ao promover práticas que legitimam um conhecimento em detrimento de outro.

Vidal (2008) alerta que o documento não é neutro, mas intencional, por isso é preciso considerar a fácil manipulação das notícias, conforme a censura imposta por um governo ou, ainda, a corrente política do jornal.

De acordo com as notícias encontradas no jornal *Momento*, entre os meses de maio e julho de 1997, o magistério estadual estava sem reajuste salarial desde 1995; assim, a greve iniciou no dia 16 de maio de 1997 após uma assembleia do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação CPERS, e no mesmo dia iniciaram as negociações com o governo, o governador do período era Antônio Britto. Pode-se afirmar que, no setor educacional, a década de 1990 é marcada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Entretanto, é na Lei Estadual 6.672/74, que trata do plano de carreira do magistério público estadual do RS, que se estabelecem “princípios básicos comuns, que podem ser considerados como diretrizes da política de valorização dos profissionais da educação: profissionalização, paridade de remuneração, progressão na carreira, valorização da qualificação”. (MELLO; LUCE, 2011).

No dia 27 de maio de 1997, a notícia publicada na capa trazia em seu título o veredito da última assembleia: “Magistério estadual suspendeu a greve”. Mas, continuariam com paralisações semanais. O governo convidou a Associação de Pais e Mestres para participar das reuniões. O governador pretendia criar uma proposta ousada, por isso proporcionou aos secretários de educação e de administração e recursos humanos a dedicação exclusiva ao caso do magistério. Já no mês de junho, a notícia publicada no dia 20, na página 5, traz a informação de que o governo realizou uma proposta. A notícia aborda as quatro grandes vantagens dos professores. A primeira, seria o aumento do salário-base, sobre o qual incidiriam os benefícios; a segunda vantagem seria a criação de um incentivo para que os professores, que estivessem se aposentando, continuassem a dar aulas. A terceira vantagem seria a manutenção dos contratos-básico, e contratar professores que já compunham o quadro institucional, para evitar a falta de professores. A última vantagem seria a criação do Fundo Estadual da Educação para a melhoria da remuneração dos professores.

A notícia termina afirmando que o governo não quer repetir a história mal-sucedida dos 25 anos anteriores, em que, com Plano de Carreira do Magistério Público Estadual do RS (Lei Estadual 6.672/1974), vigente ocorreram diversas paralisações em busca de melhora salarial. As notícias posteriormente publicadas, em 25 e 27 de junho, abordam o contexto do litoral norte e informavam que apenas uma parcela das escolas foi “atingida” pela greve, e estimava-se que 10% do corpo docente estivesse participando.

Nesse sentido, verifica-se que o referido periódico mostrava-se contrário às atividades de resistência que representavam o movimento grevista. O prefeito da cidade

de Osório, no período, era Alceu Moreira. Destaca-se que, na década de 1990, o jornal *Momento* demonstrou-se muito mais contrário à greve do que seus correspondentes durante as greves de 1979 e 1980, os quais tentaram, ainda que sem sucesso, apresentar uma postura neutra (MAUER; SILVA; OLIVEIRA, 2016). Assim como em 1979 e 1980, a preocupação com o veraneio era uma constante, pois com a extensão da greve, as aulas poderiam perdurar até janeiro, o que prejudica o veraneio e a economia das cidades litorâneas.

Nos anos de 1979 e 1980, havia, ainda, a preocupação com a influência negativa exercida sobre os alunos pelos professores, devido à radicalização da greve. Uma carta dos pais foi publicada no jornal *Correio do Litoral*, em 14 de abril de 1979, afirmando que a greve privaria seus filhos de participarem do descanso em família, no final do ano, e demonstrando os valores conservadores vigentes no período. (MAUER; SILVA; OLIVEIRA, 2016). A última notícia encontrada foi um editorial de 3 de julho de 1997, publicado após o fim da greve do magistério. Este editorial se posicionava contra a mesma e afirmava que esta só prejudicava os alunos com a perpetuação das aulas, e que somente os cofres públicos não eram capazes de solucionar os problemas salariais do magistério. Resistência e negociação constituem-se, então, em categorias que não se contrapõem, mas se complementam. Entretanto, a imprensa osoriense, através do jornal *Momento* mostrava-se atrelada a interesses contrários aos do magistério estadual, articulando sua oposição em argumentos relacionados ao veraneio e à economia. A catalogação dos jornais, bem como a transcrição de notícias, está em andamento, por isso os resultados são parciais.

Palavras-chave: Greve do magistério. Negociação. Resistência.

Referências

BASTOS, Maria Helena Camara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira:** instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

BURKE, Peter. **História e teoria social.** São Paulo: Unesp, 2012.

HOBBSAWN, Eric. **Pessoas extraordinárias:** resistência, rebelião e jazz. Trad. de Irene Hirsch, Lólio Lourenço de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

MAUER, Diana Patrícia; SILVA, Yago Schwartzhaupt de Souza da; OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. As greves do magistério estadual em 1979 e 1980, sob a ótica dos jornais do litoral norte gaúcho. In: ENCONTRO DA ASPHE, 22., 2016, Bagé. **Anais...** Bagé, 2016.

MELLO, Elena Maria Billing; LUCE, Maria Beatriz. Gestão do magistério no Rio Grande do Sul (1995-2006): uma análise das políticas de valorização na rede estadual. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2011.

VIDAL, Valdevania Freitas dos Santos. O uso dos impressos: como fonte e objeto de investigação para a história da educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju, 2008.

ABERTURA DEMOCRÁTICA ENTRE A PRESCRIÇÃO E A EFETIVAÇÃO: REVERBERAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

Mônica de Souza Chissini*

Este trabalho tem por objetivo discutir algumas das políticas públicas que contribuíram para desdobramentos democráticos, atentando especialmente para a segunda metade do século XX, no contexto brasileiro. A partir disso, busca-se evidenciar movimentações e leis caracterizadas pela descentralização de poderes e abertura participativa da sociedade civil, e observar em que medida tais processos de democratização contribuíram para a redução de desigualdades, especialmente no âmbito da educação, e se efetivaram no contexto brasileiro.

Considerando-se o(s) processo(s) de democratização no período anunciado, este estudo trata do direito ao voto e da criação dos Conselhos Municipais, como movimentos de redemocratização pós-ditadura bastante significativos, tendo em vista seu impacto na ampliação da participação da sociedade civil. Desse modo, documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases, n. 9.394, de 1996, e o Estatuto da Criança, n. 8.069, de 1990, foram políticas emergentes à época, que buscaram, além da prescrição, assegurar princípios democráticos, alguns especificamente no âmbito educacional, além de sinalizarem para a necessidade de políticas afirmativas.

A partir das discussões desenvolvidas em relação aos temas anunciados, serão construídas as considerações finais. O sufrágio universal é considerado um grande marco na conquista de direitos a todo Estado democrático. Atenta-se para a relevância do voto universal à luz de Bobbio (2015, p. 27), que concebe o regime democrático como um conjunto que envolve procedimentos específicos, e que visa contribuir para processos deliberativos, com ampliação do direito de tomada de decisão por todos ou por tantos sujeitos quanto for possível em uma sociedade.

Por essa razão, sustenta-se que o direito ao voto, de modo irrestrito, viabiliza a participação política e o exercício da cidadania. Ademais, o viés de Bobbio (2015) permite relacionar a democracia aos direito de tomada de decisão, especialmente quando operada, a partir dos procedimentos adequados referidos pelo autor, quais sejam: (a) processos de escolha de representantes; (b) espaços para a educação do cidadão, e (c)

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista CAPES/ PROSUP. Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM).

liberdade do sujeito em suas escolhas – pressuposto basilar para o voto no sentido democrático.

Sendo assim, ressalta-se que o exercício democrático está subjacente à condição de liberdade no processo deliberativo e cabe ao Estado de direito promover e garantir processos de participação e deliberação por parte da sociedade civil. No contexto brasileiro, as primeiras eleições irrestritas ocorreram em 1986, em face de um período de reabertura política e ampliação de participação social. É nessa conjuntura que se consolida o direito de voto universal.

Os estudos de Arretche (2015) sinalizam para relações entre o sufrágio universal e a abertura democrática em outras arenas políticas. Ainda, Arretche (2015) aponta que os desdobramentos democráticos nesse(s) contexto(s) vêm contribuindo para a afirmação de direitos, além de gradativa redução de desigualdades. Por essa razão, considera-se pertinente sinalizar para algumas das contribuições sociais que o contexto de redemocratização pós-ditadura veio a promover no contexto nacional. Outrossim, a concretização da democratização pressupõe, em certa medida, a articulação entre prescrição e prática – entre ordenamentos legais que visam encaminhar e assegurar práticas democráticas. Além da conquista do voto universal nas eleições brasileiras, em 1986, outras prescrições legais alicerçadas em princípios democráticos reverberaram na ampliação do acesso a serviços básicos de educação e saúde.

Dentre os marcos legais, no processo histórico da educação no Brasil, que se articulam com a emergência democrática pós-ditadura, destaca-se a Constituição Federal de 1988, em vista de que consolida esforços e fortalece um Estado democrático garantidor de direitos individuais. Destarte, com a demanda de participação de todos, a arena política e deliberativa é ampliada, não ficando mais restrita ao poder representativo parlamentar. Tendo em vista as exigências da sociedade civil por maior participação para além do voto e as (re)configurações do Estado brasileiro pós-ditadura, os encaminhamentos legais no final dos anos 80 e início dos 90, do século XX, reverberam em diferentes instâncias sociais.

Aponta-se que, muitas instituições, como as escolas, passam, gradativamente, a adotar em suas práticas alguns princípios democráticos, encorajando a participação de diferentes representantes e segmentos em seus processos deliberativos. Nesse sentido, destaca-se o surgimento dos Conselhos Municipais, nos anos 90, como resultante da busca pela ampliação de espaços de deliberação e de participação social.

Arretche (2015) explica que, inicialmente, municípios mais ricos tiveram maior abertura aos Conselhos enquanto municípios com poucos recursos tiveram menores oportunidades de participação popular. Não obstante, outros fatores podem ser relacionados quanto à não efetivação de espaços participativos no âmbito nacional nesse período.

Desdobramentos democráticos na forma de Conselhos Municipais, constituídos por diferentes segmentos da população, nem sempre se concretizavam, haja vista que enquanto algumas regiões aderiram aos princípios, efetivando-se nessas algumas práticas democráticas, outras resistiram à implementação de tais propostas, evidenciando alguns distanciamentos entre ordenamentos legais e prática.

A emergência dos Conselhos se deu largamente somente com a legislação, pois “essas arenas tornaram-se universais apenas naquelas políticas em que a indução federal atrelou transferências de recursos à instalação e ao funcionamento de conselhos municipais”. (ARRECTHE, 2015, p.432).

Logo, foi apenas quando ordenamentos federais destinaram recursos à criação e manutenção dos conselhos municipais que se percebe a consolidação de tais espaços para a escuta das demandas sociais, resultantes das reivindicações feitas ao Estado. Logo, os Conselhos Municipais constituem uma conquista social, os quais posteriormente também se fortaleceram, a partir de sua previsão legal. Orientados pelos princípios de paridade, sendo formados por representantes de diversos segmentos, os Conselhos Municipais constituem-se em espaços democráticos que viabilizam efetiva participação social, no que tange ao planejamento, à fiscalização e ao controle da administração pública.

Em vista do incentivo à gestão participativa que a legislação dos Conselhos Municipais confere, reitera-se a perspectiva de Bobbio (2015) quanto à importância da promoção de espaços para o exercício democrático, que efetivem a participação nas tomadas de decisão, em diferentes instâncias políticas e sociais, aproximando o Estado e a sociedade civil. Diante de tal reconfiguração político-social, considera-se que o investimento em Conselhos Municipais foi não apenas encorajado, porém também necessário.

Para que sociedade civil e o Estado produzissem consensos, era preciso fazer delimitações, dadas as contingências do Estado, incapaz de fazer-se dialogar com uma grande população. Logo, um projeto mais viável, econômico ou, até mesmo, conveniente, para o governo federal e para o exercício democrático, foi dividir as responsabilidades

políticas e sociais. Assim, algumas reestruturações ocasionaram o processo de municipalização. Aos municípios foi atribuída maior responsabilização com a saúde e a educação. Os sistemas foram sendo cada vez mais refinados, da Constituição de 1988 para a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96.

Portanto, com a abertura e o estabelecimento de segmentos democráticos, tais como os Conselhos Municipais, foi possível assegurar a implementação das prescrições legais feitas pela Constituição de 1988, com ampliação de participação da sociedade civil nas decisões da administração pública. Não há unanimidade no que se refere aos benefícios da municipalização em relação à redução de desigualdades. No caso da educação, a municipalização consolidou a gestão pública do ensino, prevista na Constituição, com maior abertura política, o que também exigiu que o sistema de educação estivesse subordinado aos repasses da União.

Em 1996, por meio de Emenda Constitucional e consolidação pela Lei de Diretrizes e Bases, 9.394/96, foi criado o FUNDEF, fundo responsável pela redistribuição de recursos de forma a garantir o funcionamento principalmente do Ensino Fundamental dos municípios. Em 2006, o FUNDEF foi substituído pelo vigente FUNDEB. Essa redistribuição é contabilizada *per capita*, tomando como referencial o número de alunos em cada município, o que é benéfico quando o município dispõe de um grande número de alunos, porém inviável quando o município é pequeno e o número de alunos reduzido. Há, portanto, ressalvas em relação aos critérios adotados na operação de repasses dos referidos fundos, desde a época em que emergiram.

Indagando os efeitos da municipalização em relação ao projeto democrático na educação, Souza e Faria (2004) analisam a reforma educacional brasileira na conjuntura de descentralização e municipalização, e apontam para avanços e entraves em relação às políticas que preconizam o exercício democrático via municipalização. Sabe-se que entre a prescrição legal e a efetivação há conflitos, o que exige que o processo de participação, ao ser investigado, possa ser considerado desde sua emergência até sua consolidação. Atenta-se para o fato de que muitos segmentos populares jamais haviam participado de grupos deliberativos, quando no período de sua emergência, e, certamente não foi sem entraves que consensos entre representantes de conselhos puderam ser negociados.

Ademais, ressalta-se que os conselhos não iniciaram sua operação desde que passaram a estar legalmente previstos, afinal, em muitos locais, eles ainda não existem. Em caderno publicado em 2006, pelo Ministério da Educação, vinculado ao Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação, dados indicam haver distanciamento entre

prescrição legal e exercício dos princípios democráticos, no que tange à efetivação de conselhos e de gestão participativa.

Assim sendo, considera-se significativo ressaltar que o processo de implementação de políticas envolve transições e negociações, além da emergência de novas culturas, nas quais os sujeitos vão consolidando a arena democrática, apropriando-se e constituindo práticas específicas de seu espaço e tempo.

Palavras-chave: Democratização. Políticas públicas. Educação.

Referências

ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades:** como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. São Paulo. Ed. da Unesp. 2015. p. 423-455.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia.** Trad. de Marco Aurélio Nogueira. 13. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pradime: **Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

SOUZA, Donaldo B.; FARIA, Lia C. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004.

DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA PRESCRIÇÃO ÀS PRÁTICAS

Caroline Caldas Lemons*

Considerações iniciais

Considerando a escola (regular) como sendo, ainda, uma importante instituição de socialização, é preciso entender os pressupostos básicos das políticas educacionais e também conhecer o cotidiano de quem as vive, se o desejo é melhorar as práticas educativas escolares. Caso contrário, como afirma Ball (2011, p. 14), a política será puramente simbólica.

O entendimento da educação como um direito de todos e um dever do Estado somente se deu a partir da Constituição Federal de 1988 e de algumas políticas públicas dela desdobradas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei 8.069/90), elaborados – sem restringir sua abrangência e importância – para dar sustentação e orientação às ações desenvolvidas por professores, gestores e coordenadores pedagógicos nos espaços de educação escolar, têm sido fundamentais nesse processo.

Contudo, efetivar o direito à educação não se restringe a elas ou aos processos educacionais que envolvem a organização curricular, a formação de professores e a infraestrutura oferecida pelas escolas; mas se relaciona com a necessidade de compreender como as orientações legais traduzem-se no cotidiano escolar, refletir acerca das práticas ou modos de apropriação dos recursos materiais e humanos, indo além da medição de resultados nos processos avaliativos.

Na tentativa de entender melhor o que significa ter direito à educação, buscou-se analisar como este foi traduzido nas narrativas produzidas pelos professores, sobre seus percursos de atuação e como é efetivado (ou não) no cotidiano da escola.

Direito à educação: para além da garantia jurídica

O conhecimento dos percursos de elaboração das políticas educacionais, intimamente relacionados com os percursos sociais que decorriam em paralelo, ou, como em muitas situações, forçavam tais elaborações, permite observar que tais normativas nem sempre têm o poder que muitos lhes atribuem – o da implantação –, mas que, por vezes, mal conseguem sair dos gabinetes políticos, pois, atreladas a planos de governos,

* Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

em muitas situações as políticas educacionais não são levadas adiante pelas gestões públicas seguintes, ocasionando uma razoável distância entre o que foi proposto e o que foi efetivado, continuado e estendido.

O hiato entre o instituído e o vivido das políticas educacionais pode ser percebido por meio dos processos educativos do período colonial, imperial e republicano – até recentemente –, voltados para a alfabetização e/ou preparação da mão de obra, conforme simplifica Cury (2011). Sem desconsiderar a importância da garantia jurídica, do conjunto de aparatos físicos (estruturais e organizacionais) e teóricos que tentam apoiar o direito à educação e as maneiras como acontecem as intervenções pedagógicas, a investigação permitiu observar que ainda não foi possível alinhar satisfatoriamente prescrições e práticas.

A efetivação de qualquer direito humano no espaço escolar e fora dele precisa ser perseguida por todos e, embora não dependa exclusivamente de políticas públicas, ainda requer, para a sua legitimidade e manutenção, a intervenção do Estado e, no mesmo patamar de importância, dos professores, uma vez que é na intimidade da sala de aula que as compreensões de educação são postas em prática.

O papel de cada docente é decisivo para a potencialização de práticas convergentes ao direito à educação. Ao compreender que, nele subscrito, está o direito à aprendizagem, e que esse passa pelo olhar através do outro, por ouvi-lo verdadeiramente, criar formas de inserção etc., o professor pode escolher intervenções que o favoreçam.

Da prescrição à intervenção pedagógica

Entre o que é instituído (e instituinte) e as práticas de ensino decorrentes, há um teor inventivo empregado pelo professor, ao confrontar-se com as emergências do cotidiano escolar. Levando em consideração que das aproximações e os limites entre o que é pensado para a escola, o que lá é realizado, está o que é possível conhecer acerca desse movimento, buscou-se, através da análise e interpretação de narrativas dos professores que compõem a RME de Caxias do Sul, e que viveram o período da mudança legislativa educacional, proposta pela Constituição Federal de 1988, especialmente, e daqueles que se depararam com a mesma depois de estabelecida, o entrelaçamento das ideias pedagógicas, das políticas educacionais e das práticas docentes decorrentes.

Ao explorar quais concepções de educação e de aprendizagem estariam presentes em suas narrativas e, como estas se identificavam com as políticas educacionais

pormenorizadas, a partir da Constituição Federal e com as possíveis práticas de intervenção pedagógicas vivenciadas para a sua efetivação, concluiu-se que o direito à educação no País ainda está em processo de seguridade. Sem menosprezar toda a complexidade envolvida, enquanto as singularidades não forem consideradas e protegidas horizontalmente por quem media as teorias e normas; enquanto os modos de intervir docentes não estiverem em consonância com o direito à aprendizagem, não será possível falar em legitimação do direito à educação.

Apesar disso, mesmo que os professores apontem as responsabilidades públicas ou a ausência das materialidades necessárias e exista um hiato entre o direito normatizado e as aprendizagens fundamentais, a pesquisa também evidenciou a existência de *culturas de intervenção pedagógicas*, ou seja, práticas pedagógicas vividas nos espaços formais de educação, narradas ou representadas pelo professor, em que há a intenção de intervir e favorecer os processos de aprendizagem e que têm permanecido temporalmente.

Identificadas e categorizadas, elas podem ser brevemente entendidas do seguinte modo: a) *reprodução* – em que são muitas as iniciativas de reprodução de conteúdos, experiências e práticas, mesmo com readequações; b) *recomendação* – sobre o que deve ou não fazer o aluno, seja para acessar informações ou para cuidar “o outro”; c) *disciplina* – no sentido de impedir o aluno de se expressar ou de ensiná-lo a colocar-se no mundo de forma responsável e com respeito aos demais; d) *outorga/transferência* – no sentido de delegar uma responsabilidade com vistas a não assumi-la ou de buscar auxílio multiprofissional para potencializar o desenvolvimento do aluno; e) *emancipação* – reúne práticas que carregam o inusitado, conduzem a novos arranjos pedagógicos, etc.

Por ser a educação um processo e uma prática sociocultural, as *culturas de intervenção pedagógicas* categorizadas, certamente, assumem diferentes dimensões e profundidade, consoante verificado pelas experiências e concepções docentes influenciadas pela legislação educacional brasileira e pelas políticas educativas locais, mas, também, pelos processos de formação experienciados, agregando as representações que constroem sobre seus papéis, na rede de ensino a que pertencem. De todo modo, chama a atenção que, mesmo sem o entendimento claro de que aprender é direito do aluno, os professores municipais, em geral, têm internalizado essa responsabilidade profissional.

Considerações finais

O art. 1º da LDB, ao tratar do direito à educação, afirma que este não é só escolarização e que, portanto, não é apenas a escola nem ela sozinha poderia dar conta. No entanto, enquanto houver uma distância significativa entre a intenção, a regulação e a prática, os caminhos para superá-la continuarão a ser a busca pelo conhecimento das políticas educacionais e as possíveis práticas que as assistem.

Mesmo que não se possa negar a existência de práticas que caminham para sua legitimidade, há ainda um inadequado entendimento docente acerca do direito à educação e, transcorridos mais de 25 anos, ainda é preciso (re)significá-lo. Pensar em todas as questões que envolvem seu reconhecimento exige muitos investimentos por parte dos professores, dos gestores escolares e das secretarias de Educação, mas cabe pontuar que a aplicação da lei não é questão de escolha, mas obrigação de quem está dela investido, ou seja, cabe ao Estado e cabe a todos os indivíduos, além de representar uma questão de cumprimento das obrigações, sem direito à exceção ou privilégios.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação escolar. Intervenção pedagógica.

Referências

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reformas educacionais no Brasil. In: SAVIANI, Demerval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira.** Vitória: Edufes, 2011, p. 343-372.

O ENSINO TÉCNICO NA MODALIDADE À DISTÂNCIA NO RS: UMA DISCUSSÃO POLÍTICA

Ana Carina Tavares*

A Educação a Distância (EaD), no sistema de ensino brasileiro, tem sido a modalidade com maior expansão e crescimento dos últimos anos. Apesar das discussões ainda pautarem opiniões contrárias à oferta e questionar sua qualidade, o cenário atual demonstra que este formato de ensino tende a permanecer crescente e expandindo nos próximos anos. Erroneamente, entendemos que a EaD surgiu em concomitância ou decorrente das novas tecnologias de comunicação e informação. Entretanto, os avanços tecnológicos auxiliariam na expansão e acessibilidade deste formato de ensino, pois registros históricos apontam o início da EaD aproximadamente pelo ano de 1891. Naquele ano, a primeira sessão de classificados do Brasil registrava um anúncio que oferecia um curso de profissionalização por correspondência em nosso País.

A EaD surge como uma alternativa para atender à demanda de formação profissional da mão de obra, principalmente por meios radiofônicos, o que permitiria a formação dos trabalhadores do meio rural, sem a necessidade de deslocamento para os centros urbanos. Nunes (1992, p. 86) reforça que “[...] a história da Educação a Distância [...] esteve sempre ligada à formação profissional capacitando pessoas ao exercício de certas atividades ou ao domínio de determinadas habilidades, sempre motivadas por questões de mercado [...]”.

Compreendendo que a trajetória da EaD na educação brasileira está intimamente ligada ao ensino profissionalizante, em decorrência do iminente processo de industrialização, cuja trajetória gerou uma demanda por políticas educacionais que formassem o trabalhador para a ocupação industrial, o objetivo deste trabalho é transcrever um breve percurso do contexto legal em que emergiu a EaD no nível de Ensino Técnico, no sistema de ensino brasileiro. Evidencia sinteticamente as legislações vigentes que tratam da regulação dos cursos técnicos EaD, no Estado do Rio Grande do Sul (RS).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a EaD passou a ser respaldada legalmente, no Brasil, citando-a

* Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), na Linha de Pesquisa Educação, História e Políticas. Bolsista CAPES/PROEX. Colaboradora do Grupo de Pesquisa em Evasão Escolar.

no art. 80, como uma modalidade de ensino, possibilitando a oferta nos diferentes níveis, sendo regulamentado através dos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, posteriormente revogados pelo Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, que está em vigência até o momento. Fomenta também a discussão a Lei Federal 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), em 9/1/2001, a vigor por dez anos, ressaltava a importância desta modalidade, e definiu prazos para sua implantação e consolidação.

Ao tratar da Educação Básica e Profissional em EaD, o decreto vigente reforça o estabelecido na LDB, determinando a regulamentação da oferta nestes níveis de responsabilidade dos sistemas de ensino estadual e distrital. Assim, no Estado do Rio Grande do Sul (RS), o primeiro ato legal a tratar sobre a oferta da Educação a Distância foi a Resolução 262, de 3 de outubro de 2001. O documento trata sobre os encaminhamentos que devem ser providenciados pela Instituição de Ensino, e que estejam sob a jurisdição do sistema estadual de ensino. Com o decreto federal, em 2005 aprovado, o Estado do Rio Grande do Sul estabelece normas e regulamenta a oferta da EaD com a Resolução do CEED 293, de 22 de agosto de 2007. A Resolução de 2007 é revogada pela Resolução CEED 300, de 15 de julho de 2009, que é atualizada pela Resolução 320, de 18/01/2012, tendo nova redação pela Resolução CEED/RS 334/2016.

A última Resolução do RS – os cursos técnicos em EaD – prevê a oferta de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A matrícula de alunos nesta modalidade de ensino é permitida para maiores de 18 anos. Na Resolução, há um capítulo que trata sobre os referenciais de qualidade; determina-se que a instituição tenha um projeto político-pedagógico, equipe profissional habilitada e qualificada, comprovação de mecanismos de interatividade entre professor e aluno, recursos didáticos disponíveis, infraestrutura e processo de avaliação dos alunos e do estabelecimento de ensino. Sobre a organização curricular da oferta EaD, são permitidos os cursos disponíveis no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, atendendo seus requisitos; é determinado que os cursos tenham momentos presenciais obrigatórios; para a Educação Técnica de Nível Médio 35%, e alguns cursos do eixo tecnológico “Ambiente e Saúde”, 50% da carga horária, sendo outros impedidos de oferta. As resoluções citadas, como também outras complementares, tratam no RS de documentos e procedimentos para as visitas *in loco* para autorização e renovação de funcionamento dos cursos técnicos.

Mesmo definindo requisitos, a oferta de cursos técnicos, na modalidade de EaD, acontece sem avaliações sistêmicas, não há no estado ou em nível federal normas de um

sistema de avaliação. Essa situação não consta somente nos cursos técnicos na modalidade a distância, mas, também, em todos os cursos na modalidade de educação profissional.

Em 2 de fevereiro de 2016, o Ministério da Educação, através da Resolução 1, de 2 de fevereiro de 2016, definiu as diretrizes operacionais e nacionais para o credenciamento e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos. A resolução pouco avança num sistema de avaliação e supervisão dessas etapas e modalidades de ensino, como garantia de oferta de um curso de qualidade e seriedade de trabalho. A dimensão e proporção que a avaliação em larga escala tomou no ensino superior, que muitas vezes é objeto de discussões e críticas, por interferirem no andamento pedagógico e didático da Instituição, demonstra que a ausência de qualquer processo de acompanhamento traz preocupações e o sentimento de um livre campo de ensino, propício para adequar-se às regras do mercado, como um produto a ser comercializado.

Conforme dados do Censo da Educação Básica de 2015, havia 130.600 alunos matriculados na Educação Técnica de Nível Médio, sendo 18.567 na modalidade a distância, no RS. Os últimos anos registram um aumento significativo nas matrículas nos cursos técnicos, tanto na rede pública quanto na privada. As instituições públicas registraram crescimento de 16,83%, e a rede privada um crescimento de 42,57%. Os dados demonstram que, ao falar sobre a modalidade a distância, as instituições privadas detêm um número maior de matrículas. As instituições privadas representam 60,7% das matrículas, e as públicas, 39,3%. No ano de 2015, havia 130.600 alunos matriculados na Educação Técnica de Nível Médio, sendo 18.567 matriculados na modalidade a distância.

Estes alunos estão inseridos numa modalidade que deve oferecer um ensino com qualidade; portanto, é importante investigar e olhar o que acontece nesses espaços, que até o momento pouco se fala, pouco se vê e pouco se escuta. O último decreto presidencial 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamenta a educação a distância definindo-a como a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e de tecnologias de informação e de comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliações compatíveis, entre outros. O documento não traz novidades significativas no que tange às avaliações, ao acompanhamento didático, ou sistema que busque ou garanta a qualidade do ensino nesta modalidade.

Palavras-chave: Ensino técnico. Educação a Distância. Políticas.

Referências

BRASIL. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, 1996.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEED/RS 300**, de 15 de julho de 2009. Estabelece normas complementares para a oferta da Educação a Distância – EaD no Sistema Estadual de Ensino. Revoga a Resolução CEED 293, de 22 de agosto de 2007. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CEEEd_300_2009_1.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 262**, de 3 de outubro de 2001. Estabelece normas para a organização e funcionamento de cursos de Educação a Distância no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/4328001-Resolucao-n-262-de-03-de-outubro-de-2001.html>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEED/RS 320**, de 18/1/2012. Atualiza normas para o credenciamento de estabelecimento de ensino e autorização para funcionamento de cursos e regula procedimentos correlatos. Dá nova redação ao art. 12 da Resolução CEED 300, de 15 de julho de 2009. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=237643>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEED/RS 334**, de 28/1/2016. Estabelece normas para a oferta de Educação a Distância – EaD no Sistema Estadual de Ensino. Dá nova redação ao art. 5º da Resolução CEEd 320/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33151-resolucao-ceb-n1-fevereiro-2016-pdf&category_slug=fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 fev. 2017.

NUNES, Ivonio Barros. **Noções de Educação a Distância**. 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/21015548/Artigo-1994-Nocoas-de-Educacao-a-Distancia-Ivonio-Barros-NUNES>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

**A EDUCAÇÃO FORMAL COMO DISTINÇÃO NOS ANOS DE 1940 A 1950:
UMA ANÁLISE DO CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO,
NO RIO GRANDE DO SUL, EM UM BREVE PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO
DO PAÍS**

Luciana de Souza Mazur*
Maria Augusta Martiarena de Oliveira**

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa maior, relativa à monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação Básica Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, o qual versa sobre o ensino secundário no Rio Grande do Sul, nos anos de 1940 e 1950, e tem por objetivo compreender de que modo a educação escolar formal era entendida como distinção pelos sujeitos que se encontravam inseridos no ambiente escolar, durante o período. Os objetivos específicos da pesquisa são: compreender como estava organizado o ensino secundário naquele momento histórico; investigar como era a relação dos indivíduos com a educação, bem como analisar de que modo a educação formal influenciou a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho e para a ascensão social.

O recorte temporal escolhido justifica-se, pois abrange um curto período de redemocratização do País, em um contexto de pós-guerra, marcado pelo fim do Estado Novo e também por mudanças nas relações de trabalho. O referencial teórico-metodológico, além da categoria de distinção de Pierre Bourdieu, baseia-se na História Cultural, utilizando-se de pesquisa documental, bibliográfica e História Oral.

O tema se deve ao fato de que, em tempos de realização do Exame Nacional do Ensino Médio, do Sistema de Seleção Unificada e da criação do Programa Universidade para Todos, em um país em que há pouco mais de uma década foi ampliado, consideravelmente, o número de vagas e as formas de ingresso no Ensino Superior e também passou a ser oportunizado amplo acesso ao ensino técnico por meio de políticas públicas, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, como forma de viabilizar a qualificação da população, e suscitou o interesse em analisar de forma mais aprofundada como era a organização do ensino secundário, entre os anos de 1940 a 1950 e a relação da sociedade com a educação.

Por outro lado, o recorte espacial escolhido justifica-se diante do interesse de utilizar a metodologia da História Oral, por meio da realização de entrevistas orais e

* Especialista em Educação Básica Profissional.

** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Osório.

semiestruturadas, com indivíduos inseridos no contexto escolar no período objeto de estudo.

Isso porque, no período, o acesso ao então denominado Ensino Secundário era restrito a uma pequena parte da população, pois não era obrigatório. Além disso, o Ensino Secundário não possuía o prestígio do Ensino Superior; para alguns era apenas uma etapa para ingressar naquele nível de ensino, mas também não era tão popularizado como o Primário.

Daí o interesse em aprofundar o estudo acerca do Ensino Secundário entre os anos de 40 e 50, pois aqueles que conseguiam ingressar em tal nível de ensino já eram considerados sujeitos privilegiados no espaço social. Aliadas a esses fatores, as recentes alterações legislativas, envolvendo o Ensino Médio, demonstram a atualidade do tema objeto da pesquisa.

Diante desse contexto, é necessário analisar a legislação educacional do período, que compreende as denominadas Leis Orgânicas do Ensino. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é compreender de que modo as políticas públicas contribuíram para o acesso dos sujeitos entrevistados à educação formal e para o ingresso dos mesmos no mundo do trabalho nos anos de 1940 e 1950.

A distinção de Bourdieu, a legislação educacional nos anos de 40 e 50 e a dualidade estrutural do ensino: Inicialmente, deve-se observar que a História Cultural é uma das correntes historiográficas que mais influenciam as pesquisas no âmbito da História da Educação, no Brasil. De acordo com Peter Burke, nos dias atuais as distinções culturais são mais importantes do que aquelas de natureza política e econômica.

Bourdieu, em sua obra *A distinção: crítica social do julgamento* defende que, em função do nível de instrução, é possível observar, de acordo com o crescimento do mesmo, a diferença entre os indivíduos no que se refere às formas de apreciação da arte, conforme pesquisa realizada. O autor apresenta, a partir dos conceitos de bens culturais, gosto, nobreza cultural, entre outros, algumas questões relacionadas ao contexto escolar. Bourdieu defende que, diferentemente da ideia de que os gostos, em matéria de cultura legítima, seriam um dom da natureza, as necessidades culturais são fruto da educação e, secundariamente, seriam decorrentes da origem social dos indivíduos.

Se atualmente estudar e frequentar um curso de nível técnico ou superior é uma necessidade, nos anos de 1940 e 1950, a educação formal era utilizada como um modo de diferenciação entre os sujeitos na sociedade, em virtude da dificuldade de acesso.

Segundo Lopes e Galvão, no Brasil, por influência da Nova História, mais especificamente, da Nova História Cultural, os pesquisadores passaram a investigar alguns temas antes não tão valorizados no âmbito da História da Educação, de modo que, nas últimas décadas, as atenções se voltaram a determinados sujeitos que as autoras chamam de “esquecidos” da História, tais como crianças, mulheres e camadas populares.

No que se refere à utilização da metodologia da História Oral, utilizamos como referência Grazziotin e Almeida, e deve-se destacar que, na presente pesquisa, a intenção é que a memória oral não possua um papel de coadjuvante, mas, sim, de fonte com a mesma relevância que as demais fontes.

Faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a legislação educacional vigente em nosso País, no período pesquisado, a qual era constituída, basicamente, pelas Constituições de 1937 e 1946, bem como pelas denominadas Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como Reforma Capanema. Essas leis que na realidade eram decretos-leis, disciplinavam separadamente os diferentes níveis e ramos de ensino: Primário, Secundário, Industrial, Comercial e Agrícola.

Da leitura, ainda que breve, da legislação acima, é possível constatar a dualidade estrutural do ensino no Brasil, existente no período compreendido entre as décadas de 1940 e 1950, especialmente diante do que dispõe o Decreto-lei 4.244/1942, que versava sobre o Ensino Secundário, objeto da presente pesquisa e os demais decretos-leis que disciplinavam o ensino profissional e seus diversos ramos.

A título de exemplo, vale destacar o disposto no art. 2º, item 2, da Lei Orgânica do Ensino Agrícola,¹ o qual tratava das finalidades deste último que, segundo o texto expresso da lei, deveria atender, dentre outros, “aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra”. E constava, ainda, no art. 3º, do Decreto-lei 9.613/1946, que, no que respeitava especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, essa modalidade de ensino possuía por finalidade “2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.”

¹ Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De19613.htm>. Acesso em: 9 jul. 2017.

No entanto, em oposição a tal norma, a chamada Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei 4.244/1942,² dispunha em seu art. 1º, que esse nível de ensino era voltado à formação, em continuidade ao Ensino Primário, da personalidade integral dos adolescentes, bem como, também possuía como finalidade acentuar a elevar a consciência patriótica e humanística na formação espiritual dos adolescentes, assim como dar preparação geral a qual poderia servir de base a estudos mais elevados. Esses estudos denominados “mais elevados” seriam relativos ao Ensino Superior.

Análise das entrevistas

O estudo contou com a participação de quatro sujeitos entrevistados, todos residentes atualmente em Porto Alegre, os quais cursavam o Ensino Secundário, entre as décadas de 1940 e 1950, em instituição de ensino localizada no Estado do Rio Grande do Sul. Há sujeitos dos gêneros feminino e masculino. Deve-se observar que alguns deles tiveram de enfrentar dificuldades quanto à aprendizagem, conforme foi possível constatar durante a realização das entrevistas, o que bem ilustra as ideias apresentadas por Bourdieu, que defende a existência de duas formas de aprendizagem da cultura: a aprendizagem familiar, precoce, inconsciente, a qual garante o que denomina de “avanço” em relação aos demais sujeitos; e a aprendizagem escolar, tardia, que demanda eventual trabalho necessário para correção dos efeitos de aprendizagens impróprias.

Tal aspecto ficou demonstrado no seguinte trecho da entrevista, quando o entrevistado B, oriundo das camadas populares, menciona as dificuldades para o ingresso no Ensino Superior:

Principalmente, na faculdade, uma das exigências eram línguas estrangeiras. Porque em matemática e português eu me saí louco de bem; ótimo. Mas quando deu em línguas importadas, patinei. Não em Espanhol, mas não tinha Espanhol no curso que eu queria fazer, o que eu queria. A opção era Francês ou Inglês. Ah, eu optei por Francês [...]. Mas não me aceitaram, tinha que ser Inglês. Aliás, tinha os dois, no Francês eu me saí bem, mas no Inglês, negativo. Consequentemente, não deu, né? Tentei três vezes, mas aí já tava meio desistindo de faculdade [...].

Conclusões

Se em um primeiro momento a leitura de Bourdieu aparentemente demonstra eventual caráter elitista, ao longo da realização da presente pesquisa foi possível perceber que suas constatações são válidas para que, no âmbito escolar, se possa repensar

² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14244.htm>. Acesso em: 9 jul. 2017.

estratégias a serem utilizadas pelos docentes para driblar as dificuldades e garantir a manutenção dos estudantes na escola, independentemente do nível de ensino, com interesse e bom aproveitamento, como forma de dar efetividade ao direito constitucional à educação.

Palavras-chave: História da educação. Ensino Secundário. Leis Orgânicas de Ensino.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NO QUAL O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME) FOI CONCEBIDO

Vagner Peruzzo*
Diogo Onofre Gomes Souza**

A Educação Integral no Brasil surge a partir de movimentos educacionais ao longo da História e tem como ideário o desenvolvimento do homem em uma perspectiva multidimensional. Compreendemos que a Educação Integral preconiza o desenvolvimento de habilidades no domínio intelectual, físico, emocional, social e cultural. (PATARO; MACHADO, 2014). O referencial teórico e metodológico da presente pesquisa se apóia no ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1994), por mostrar-se um ciclo flexível que favorece uma avaliação contínua da política pública. Os autores apresentam um conjunto de questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas/programas educacionais, com base nos cinco contextos do ciclo de políticas: a) contexto de influência, b) contexto da produção de texto, c) contexto da prática, d) contexto dos resultados/efeitos, e e) contexto de estratégia política. Nesses escritos, voltamos o olhar para o Contexto da Influência e para tal valemo-nos de pesquisa bibliográfica. De acordo com os autores, “o contexto da influência é onde inicia a política pública. É aqui que os recursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas se esforçam para influenciar nas definições e finalidades sociais da educação”. (BALL; BOWE, 1994). No contexto da influência, objetivamos resgatar os principais aspectos históricos e os marcos legais que amparam a Educação Integral no Brasil, como forma de pontuar o contexto do qual o Programa Mais Educação foi concebido.

No Brasil, a concepção de Educação Integral surge no final do século XIX, com a chegada dos imigrantes europeus que, embora não possuíssem condições financeiras, eram oriundos de países escolarizados e entendiam a educação como uma ferramenta para ascensão social. (FERREIRA, 2007). Foi somente nas décadas de 20 e 30 do século XX, que propostas de Educação Integral passaram a fazer parte de diferentes concepções políticas no Brasil.

Coelho (2004) ressalta as três concepções políticas que se sobressaíam ao longo da História: o Conservadorismo, o Socialismo e o Liberalismo. Entre as três concepções,

* Mestre em Educação em Ciência, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

** Doutor em Educação em Ciências, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

se destaca o Liberalismo que primava pela reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, sendo alicerçado pelos saberes de Anísio Teixeira, que esteve à frente do Manifesto dos Pioneiros em 1932.

De acordo com Branco (2012), Anísio Teixeira assumiu de 1931-1935 a Diretoria de Instrução Pública do então Distrito Federal, e elaborou para o Rio de Janeiro um projeto educacional com cinco escolas experimentais como forma de ensaiar e experimentar novos métodos de ensino. Em 1947, como secretário de Educação e Cultura da Bahia, Teixeira implantou, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a Escola em Tempo Integral. No primeiro turno, a criança receberia o ensino propriamente dito, sendo que, no segundo, teria, em um parque-escola, aulas de educação física, educação musical e educação sanitária (TEIXEIRA, 1997). “O currículo do Centro, contemplava a leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física”. (EBOLI, 1969, p. 22).

Nos primórdios dos anos 50, por convite do então presidente Juscelino Kubistchek, Teixeira juntou-se a Darcy Ribeiro para planejar o modelo de educação para o Brasil, na futura capital – Brasília. De acordo com Branco (2012), Anísio deixou seu ideal de Escola em Tempo Integral também em Brasília com a construção das Escolas – Parques e Escolas – Classes. Mas, a necessidade de aumentar o número de vagas nas escolas públicas levou as escolas a atenderem em dois ou três turnos, deixando adormecer o ideal de educação integral.

Nos anos 80, Ribeiro retomou os ideários de Educação Integral de Teixeira, no Rio de Janeiro, ao longo das duas gestões do governador Brizola, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Os CIEPs ofereciam aulas relativas ao currículo básico, complementadas com sessões de estudo dirigido, atividades esportivas e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetivava elevar o rendimento global de cada aluno (MOTA 2006).

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal do Brasil e nela encontrou-se subsídio (Art. 205, 206 e 207) para manter vivo o ideal da Educação Integral. Até a década de 1990, as experiências de Educação Integral no País não se consolidaram, porém, os movimentos sociais mantiveram vivas as lutas por políticas que primavam por um “justo e digno viver da infância-adolescência popular”. (ARROYO, 2012, p. 35).

Em 13 de julho de 1990, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei 9.089/1990, regulamentando o direito das crianças e dos adolescentes. O ECA garante que as crianças e os adolescentes gozem de todos os

direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. Adiante, com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) a Educação Integral ganha outra dimensão (Arts. 34 e 87). Neste caminho, a Educação Integral ganhou espaço no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, Lei 10.179/2001, que apresentou a educação em tempo integral, como objetivo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, estabelecendo como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias.

Em 2007 criou-se, por meio da Lei 11.494/2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que considerou o tempo integral (Art. 10) como um dos tipos de matrícula a receber distribuição proporcional de recursos financeiros. Ainda em 2007, o governo federal instituiu o Programa Mais Educação (PME), por meio da Portaria Interministerial 17/2007. Esse programa representou uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral; o texto-base contou com a participação de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação, de universidades e de organizações não governamentais.

Para Ball e Bowe (1994), no contexto de influência, há um conjunto de arenas públicas formais, comitês, organismos nacionais, grupos representativos para a articulação de influência. No momento em que diferentes atores sociais, com diferentes matrizes ideológicas concebem o PME é possível vislumbrar um novo “fôlego” à Educação Integral no Brasil. O PME surge a partir da influência de fatores como: a) a crise política e econômica que assolou a década de 80 e 90 e que levou milhares de famílias brasileiras à miséria; b) a partir dos direitos à infância e a adolescência preconizados na Constituição Federal de 1988; c) a partir da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, que fundamentou-se na Doutrina de Proteção Integral; d) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e) do Plano Nacional de Educação; f) do movimento das Cidades Educadoras, na década de 90; g) do binômio, educar e cuidar, apresentando-se articulado com o espaço-tempo escolar, uma vez que compreende-se que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana.

Em 2010, o texto-base da Conferência Nacional de Educação, reforça a perspectiva de Educação Integral, uma vez que o eixo III é intitulado: “Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar”, cuja temática fez parte do colóquio “Educação integral e integrada: ampliação de tempos e espaços educativos”. O Projeto de Lei 8.035/2010, que trata do Plano Nacional de Educação (2011-2020), sancionado pela presidente da República, em 26 de junho de 2014, contemplou a referida temática no conjunto das metas em debate no Congresso Nacional, destacando na meta 6 a oferta da educação em tempo integral em 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica.

Em 2015, foi aprovado o Plano Municipal de Educação, em pelo menos, 97% dos municípios brasileiros, sendo que a meta 6 aborda a oferta de Educação Integral. Em 2016, o Programa Mais Educação foi inibido por conta da forte crise econômica/política que assola o Brasil.

Em 2017, percebe-se um movimento, com o “Novo Programa Mais Educação”, porém seu formato não preconiza a educação em uma perspectiva integral, uma vez que prioriza duas grandes áreas do conhecimento (Português e Matemática) e diminui as possibilidades educativas dos estudantes.

Por certo, as tentativas de Educação Integral, percorridas nestes escritos desde a criação das escolas experimentais em 1931; das escolas em Tempo Integral – Centro Educacional Carneiro Ribeiro em 1950; das Escolas-Parques e Escolas-Classes em 1951; dos Centros Integrados de Educação Pública em 1980 e do Programa Mais Educação em 2007, mostram-se como o protótipo de Educação Integral que mais se aproxima do desenvolvimento multidimensional do homem, porém todas essas investidas entorno da Educação Integral preconizam, necessariamente, vontade pedagógica e intencionalidade política.

Palavras-chave: Educação integral. Política pública. História.

Referências

AIRES, L. **O sentido da formação pliniana**. In: Enciclopédia do Integralismo. Rio de Janeiro: Clássica Brasileira, 1959, V. IX apud CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Integralismo – ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937). Bauru: EDUSC, 1999.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: _____. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educacionais**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da educação integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 45, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: jun. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB)**: DF, MEC, 2007.

_____. **Programa Mais Educação (PME)**: DF, MEC, 2007.

_____. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**: DF, MEC, 2010

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: Brasília, DF, MEC, 2014.

BALL, S.; BOWE, R. **Reforming Education e Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1994.

CAVALARI, Rosa Feiteiro. **Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil**. Bauru: Edusc, 1999.

CAVALIERI, Ana Maria. A educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: JORNADA DE PESQUISADORES DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...**

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Formação continuada de professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da Educação Integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra; CAVALIERI, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes; 2002. p. 133-146.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004.

COUTINHO, Maria Angélica. A história da educação integral em seropédica a experiência do CAIC.VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e fronteiras na história da educação no Brasil. De 20 a 23 de Maio de 2013. Mato Grosso: UFMT/ Instituto da Educação, 2013. Disponível no site. Acesso em: 25 jun. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB N7/2010: diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica.

GALLO, Sílvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Ligia Martha C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (Org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GONÇALVES, Antonio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2, Educação Integral, 2º sem. 2006.

MOTA, Sílvia Maria Coelho. **Escola de tempo integral: da concepção à prática**. 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/escola_de_tempo_int.pdf>. Acesso em: 25 maio 2014.

MOOL, Jaqueline. Educação integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. **Salto para o futuro: Educação Integral**, aon XVIII, boletim 13, p. 11-16, ago. 2008.

_____. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educacionais**. Porto Alegre: Penso, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

ROVAI, Esméria (Org.). **Ensino vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2005.

SALGADO, Plínio. **Despertemos a nação**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1935. p. 145-150. (Obras Completas, v. 10).

PATTARO, R. de C. V.; MACHADO, V. L. de C. M. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 117-128, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.cascavel.ufsm.br>>. Acesso em: jun. 2017.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997. (Original publicado em 1936).

INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS EM PELOTAS/RS E AS LEIS DE PROTEÇÃO AO MENOR: DÉCADAS DE 1920 A 1940

Jeane dos Santos Caldeira*

Este texto tem como objetivo analisar aspectos históricos da Associação Protetora de Meninos Desvalidos de Pelotas e do Asilo Bom Pastor, fundados para acolher meninos e meninas da região, tendo também como enfoque o estudo das leis de proteção ao menor.

A delimitação temporal corresponde às décadas de 1920 a 1940. No ano de 1924, foi fundada a Associação Protetora de Meninos Desvalidos. Em 1929, surgiu o Asilo Bom Pastor. Ressalta-se que, no ano de 1940, faleceu o bispo diocesano Dom Joaquim Ferreira de Melo, um dos principais idealizadores dessas instituições. Em 1942, o bispo Dom Antônio Zattera assumiu a Diocese de Pelotas e foi nesse período, que as instituições citadas começaram um novo ciclo, ao ganharem novas edificações para melhor acolher o público assistido por elas. Uma mudança significativa, em nível nacional, refere-se às leis e ações de proteção à criança e à estimulação do ensino técnico-profissional, destinado principalmente à população brasileira oriunda das classes menos abastadas.

Destaca-se, como principal problema de pesquisa, a atuação da Igreja católica na cidade de Pelotas, ao criar instituições educativas de amparo ao menor, compactuando assim, com os ideais republicanos, que tinham como principais objetivos educar, civilizar e preparar crianças pobres para mão de obra qualificada. Atas, estatutos, excertos de jornais locais e legislações de ensino são algumas fontes documentais que respaldam esta investigação.

Cabe aqui elucidar sobre o principal motivo para a escolha das duas instituições investigadas. Salienta-se que estas instituições foram fundadas e mantidas pela Igreja católica, através do trabalho do bispo Dom Joaquim Ferreira de Melo na Diocese, nomeado Bispo da Diocese de Pelotas, em 15 de março de 1921, pelo papa Bento XV, tomando posse em 14 de novembro do mesmo ano, permanecendo até 1940, ano de sua morte.

Em relação à instituição de acolhimento de meninos, algumas pesquisas apontam que o Abrigo de Menores, instituição atualmente denominada como Instituto de Menores

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Mestra em Educação. Grupo de Pesquisa: Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE-UFPEL).

Dom Antônio Zattera, teve como marco inicial a Associação Protetora de Meninos Desvalidos, fundada por Dom Joaquim Ferreira de Mello. Em 1925, esta instituição passou a ser denominada Asilo de Meninos Desvalidos. Além da colaboração da Diocese, a obra foi mantida com subvenções governamentais, legados, donativos e esmolas. Em 1926, cinco Irmãos da Congregação Lassalista passaram a colaborar com esta instituição. (MENDES; ALVES, 2010). Mais tarde, em 1944, o Asilo foi transferido para o prédio situado no bairro Areal, recebendo a denominação de Abrigo de Menores. O Abrigo teve como principal agente administrador, o bispo Dom Antônio Zattera. Nesta perspectiva, destacam-se as divergências encontradas nos estudos de historiadores locais, entre eles Walney Hammes, Léo Poersch e Victorino Piccinini, sobre a origem da instituição mencionada.

Outra obra, que fez parte do ciclo do apostolado episcopal de Dom Joaquim, foi o Asilo Bom Pastor. Idealizado em conformidade com a Associação das Damas da Caridade, a instituição foi inaugurada no dia 14 de janeiro de 1929 e contou com a colaboração das Irmãs da Congregação do Bom Pastor. Com o objetivo de prestar assistência moral e material, o asilo buscou recuperar, regenerar e reeducar moças “transviadas”. A entidade também abrigou crianças pobres e desamparadas, oferecendo-lhes um novo lar, carinho e instrução. Com a ajuda da comunidade, da província e da diocese, em 1945 iniciou-se a construção de um novo prédio para o asilo, sendo inaugurado oficialmente em 1948. (A PALAVRA, 9/7/1964). Até o momento, não foi possível verificar o ano de encerramento dos trabalhos do Asilo Bom Pastor.

Para a realização do estudo proposto, é necessário elencar alguns aspectos relacionados à história da infância desvalida no período investigado: o objetivo do governo referente ao amparo, à instrução e à profissionalização do público acolhido pelas instituições asilares, as leis de proteção ao menor e a legislação para o ensino destinado a meninos e meninas das camadas populares.

A educação voltada para os “desvalidos da sorte”, esteve presente em diferentes momentos da História do Brasil. Entre os séculos XVIII e XIX, com a fundação de Escolas de Aprendizes e de Asilos de Órfãos, as crianças pobres eram preparadas para trabalhos artesanais ou domésticos. Com a abolição oficial da escravatura no Brasil em 1888, e com a Proclamação da República no ano de 1889, a instrução de crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade social, passou a fazer parte das ações do governo, isso devido a alguns fatores que devem ser destacados.

Considerando o modelo europeu de civilização, com a República o Brasil buscou formar uma nova nação, moderna, através do processo de urbanização e industrialização. Junto ao processo de formação de uma nova nação, estavam o crescimento populacional urbano, os problemas sociais, como o de saúde, de habitação e de educação, principalmente das camadas mais pobres. Para atingir os ideais positivistas da ordem e do progresso, era necessário regenerar, civilizar e instruir o povo.

Solucionar o problema de abandono moral da sociedade, do analfabetismo e preparar os excluídos sociais para constituírem mão de obra mais qualificada e pouco intelectualizada eram algumas das estratégias do governo republicano. Diante disso, houve um investimento na educação da criança, pois a ela foi atribuída a função de salvar o Brasil do atraso, uma vez que, nesse período, a criança passou a ser vista como patrimônio da nação, chave para o futuro, um ser em formação que pode ser transformado em um homem de bem e tornar-se útil à sociedade. (RIZZINI, 2011).

Nesse sentido, a educação católica entra como importante aliada aos ideais do governo, apesar do rompimento entre a Igreja católica e o Estado, no início do regime republicano. Como a Igreja católica, com a implantação da República, perdeu espaço de atuação no cenário político e econômico do País, foi na educação que ela fez seus maiores investimentos. No final do século XIX, algumas congregações religiosas chegaram ao Brasil, fundaram colégios em regime de internato ou externato, e passaram a assumir o ensino em instituições asilares, que não eram mantidas pela Igreja católica. (AMARAL, 2003).

Também nesse período, a imprensa periódica passou a identificar e a divulgar os principais problemas relacionados à infância desvalida, como o descaso das famílias, a falta de instituições escolares e a ausência de políticas públicas por parte do Estado. Alguns segmentos intelectuais, amparados pelo discurso médico, jurídico e assistencialista, traçaram metas definidas pelas funções de prevenção, educação, recuperação e repressão. Tais metas são assumidas em defesa da criança, mas também (e principalmente) em defesa da sociedade. (CAMARA, 2010; RIZZINI, 2011). As medidas assistenciais de controle e de vigilância das condições de abandono moral e físico da infância desvalida foram essenciais para manter a ordem e a paz social.

Apesar das ações do Poder Público, das iniciativas privadas, religiosas e assistencialistas em prol da infância, somente em 1927, 38 anos após a Proclamação da República, a infância passou a contar com legislação própria. O Código de Menores, promulgado em 12 de outubro de 1927, pelo Decreto 17.943-A, no governo de

Washington Luís (1927-1930), consolidou, em todo território nacional, as leis de assistência e proteção, os direitos civis e do trabalho infantil, prevendo também medidas legais relacionadas à guarda, à tutela, à vigilância, à educação e à prevenção dos abandonados e delinquentes. Com base na filosofia higienista e correccional disciplinar, o Código também incorporou a visão jurídica repressiva e moralista. (CAMARA, 2010; RIZZINI, 2011). Além do Código de Menores, destaca-se, no período analisado, o Departamento Nacional da Criança em 1940, e o Serviço de Assistência a Menores (SAM) durante o governo de Getúlio Vargas, em 1941.

Dentre os resultados do presente estudo, ainda em construção, pode-se afirmar que a Associação Protetora de Meninos Desvalidos e o Asilo Bom Pastor foram fundados num período em que a proteção e assistência da infância desvalida tinha interesse político, social e econômico no país. Também é possível aferir que o bispo Dom Joaquim, na Igreja católica, foi fundamental no trabalho com a institucionalização de meninos e meninas desvalidas da cidade de Pelotas.

Palavras-chave: Instituições asilares. Infância desvalida. Igreja católica.

Referências

A PALAVRA. Jornal. Pelotas, exemplar de 9/7/1964.

AMARAL, Giana Lange do. **Gatos pelados x galinhas gordas**: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960). 2003. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2003.

CAMARA, Sônia. **Sob a guarda da república**: a infância memorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

MENDES, Fábio Raniere da Silva; ALVES, Marcelo Möller. **Centenário da Diocese de Pelotas 1910-2010**: uma história de Evangelização. Pelotas: Editora do autor, 2010.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS) NA SOCIEDADE BRASILEIRA: REFLEXÕES SOBRE AS MATRIZES CURRICULARES DA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA ENTRE 1939 E 2006

Livia Crespi*
Márcia Finimundi Nóbile**

A graduação em Pedagogia expõe os formandos a uma multiplicidade de saberes sobre o processo de ensino e aprendizagem relacionada à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental; ademais, o curso propõe-se a preparar o profissional para o exercício pedagógico nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, em espaços escolares tradicionais e espaços não escolares, como empresas, hospitais, centros recreativos, consultorias, entre outros.

Esse amplo leque de atuação vem sendo construído paulatinamente, visto que a primeira institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil se deu nos termos do Decreto-Lei 1.190/1939, sendo afetado, no passar dos anos, pelo cenário social e político, até chegar à sua regulamentação mais recente, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação 01/2006, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso.

O presente estudo é uma pesquisa de metodologia qualitativa, construída através de revisão bibliográfica e análise de documentos, resoluções e pareceres legais, tendo por objetivo primordial compreender a constituição do curso de Pedagogia no Brasil, bem como as variações que ocorreram em sua matriz curricular, ao longo dos anos, realizando uma síntese sobre instrumentos legais relacionados ao curso, como o Decreto-lei 1.190/1939, o Parecer 252/1969, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, o Parecer CNE/CP 5/2005 e a Resolução CNE/CP 1/2006. A pesquisa bibliográfica sobre esta formação fundamenta-se em autores como Saviani (2008) e Brzezinski (1996).

Em seu primeiro marco legal, o curso de graduação em Pedagogia era visto como um adendo à Faculdade Nacional de Filosofia, atendendo às demandas técnicas de sua época e polarizando o curso entre bacharelado e licenciatura. Após diversos instrumentos legais, o curso passou a ser entendido como o local de formação e desenvolvimento do docente que deseja atuar na educação das crianças nos seus primeiros anos de

* Mestra em Educação em Ciências, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde).

** Doutora em Educação em Ciências pela UFRGS (PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde).

escolarização, ao mesmo tempo em que adquire conhecimentos sobre gestão escolar, possibilitando ao graduado o exercício de funções administrativas escolares, como planejamento de currículos, orientação a professores e inspeção de escolas, entre outros. O Decreto-Lei 1.190, de 1939, instituiu a primeira normatização legal do curso de Pedagogia, no âmbito universitário brasileiro. Este Decreto, promulgado durante o governo de Getúlio Vargas, criou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que compreendia as Faculdades de Filosofia, Ciências e Pedagogia como seções. (BRASIL, 1939). De acordo com o Decreto-lei 1.190/39, o curso de Pedagogia tinha a duração de três anos letivos, sendo que a organização curricular direcionava o curso para disciplinas voltadas aos fundamentos da educação, sendo que, em seu art. 19, definia que, na primeira série do curso, seriam ofertadas disciplinas como: Complementos de Matemática; História da Filosofia; Sociologia; Fundamentos Biológicos da Educação; Psicologia Educacional. Na segunda série do curso, os alunos estudariam: Estatística Educacional; História da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Psicologia Educacional; Administração Escolar. E, por fim, na terceira série do curso, seriam ofertadas as seguintes disciplinas: História da Educação; Psicologia Educacional; Administração Escolar; Educação Comparada e Filosofia da Educação. (BRASIL, 1939).

No art. 20 desse mesmo decreto, determinou-se que o curso de Didática teria a duração de um ano e seria constituído das seguintes disciplinas: Didática Geral; Didática Especial; Psicologia Educacional; Administração Escolar; Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. (BRASIL, 1939). Com a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/1961, fixou-se um currículo mínimo para o bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas obrigatórias e duas facultativas escolhidas pela Instituição de Ensino Superior. Já a licenciatura desse curso, de acordo com o Parecer do Conselho Federal de Educação 251/1962, previa o estudo de três disciplinas obrigatórias: uma delas consistia em um módulo de Estágio Supervisionado.

Apesar de apresentar considerável mudança na grade curricular do curso de Pedagogia, com a introdução de novas disciplinas eletivas e a exclusão de outras ofertadas até então, a organização seriada, conhecida como “3 +1” e presente na organização curricular dos cursos de Pedagogia, foi mantida na Lei de Diretrizes e Bases 4.024/1961. Ainda se mantinha a distinção entre bacharel e licenciado, reforçando a separação entre a teoria e a prática do fazer pedagógico.

Em 1968, foi promulgada, pelo Conselho Federal de Educação a Lei da Reforma Universitária 5.540/68 e, naquele momento, como esclarece Saviani (2008), ocorreu uma

ruptura entre a faculdade de Pedagogia e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, vindo o curso de Pedagogia a tornar-se uma escola profissional com o objetivo específico de formar professores para atuarem no ramo secundário do ensino nacional. No ano seguinte, foram promulgados o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) 252/1969 e a Resolução do CFE 2/1969. Ambos dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia no País, sendo que Parecer do CFE 252/69 aboliu a separação entre licenciatura e bacharelado, determinando disciplinas obrigatórias em um núcleo central e introduzindo a formação de especialistas em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação escolar.

A partir desta nova legislação educacional, criaram-se novos espaços para a formação de professores para a educação básica, devendo, de acordo com o art. 62 desta legislação, passar por formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Em meio às discussões sobre o texto legal da nova LDB brasileira, foi promulgado o Parecer 05/2005, do Conselho Nacional de Educação, no dia 13 de dezembro de 2005, e nele foram explicitadas DCNs para o curso de Pedagogia. As DCNs pontuam que a formação do pedagogo deve ser marcada pela docência, dando-se ênfase à licenciatura como identidade do educador e extinguindo-se as habilitações técnicas obtidas no bacharelado, como ocorria em legislações anteriores. Observa-se que a tradicional dicotomia entre bacharelado e licenciatura foi extinta nesta nova legislação, visto que os seus egressos do curso recebem ao término do mesmo o grau de Licenciados (as) em Pedagogia, fazendo jus a atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional e também em setores administrativos em ambientes escolares e não escolares. (BRASIL, 2005).

Em relação à organização curricular do curso, as DCNs afirmam que devem ser observados os princípios constitucionais e legais prévios, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/1996; a diversidade social, étnico-racial e regional do País; a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas e o princípio de gestão democrática e autonomia das instituições de Ensino Superior. Assim, o Parecer 05/2005 rompe com os modelos curriculares anteriores para o curso, ao passo que não estabelece os conteúdos e as disciplinas básicas que devam ser ofertadas para o docente durante o curso. No entanto, no referido documento legal identificam-se algumas sinalizações que apontam para a necessidade de um diálogo entre saberes de diferentes campos do conhecimento

para a formação do(a) docente, devendo ele(a) ser exposto a um conjunto plural de informações, conhecimentos e habilidades teóricas e práticas, adotando como princípio o respeito e a valorização de diferentes concepções teóricas e metodológicas, no campo da Pedagogia e de outras áreas do conhecimento integrantes e subsidiárias à formação pedagógica (BRASIL, 2005).

Em 2006, entrou em vigência a Resolução do CNE/CP 1/2006, que por sua vez buscou retificar partes do Parecer 05/2005 e instituir princípios, condições de ensino e aprendizagem e procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino superior no País. Conclui-se que as lacunas de formação docente, criadas pela LDB 9.394/1996, fomentaram a construção das DCNs para a graduação em Pedagogia.

O Parecer do CNE/CP 05/2005 e a Resolução 01/2006 buscaram delimitar a atuação profissional do pedagogo dentro e fora do ambiente escolar, além de focar nos aspectos da sua formação no curso. No entanto, o currículo do curso não foi tratado em profundidade, ao contrário, a Resolução 01/2006 determinou tão somente núcleos de estudos que deveriam ser pautados na interdisciplinaridade, pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos da área de Pedagogia e áreas afins. Visto o exposto, evidencia-se a relevância do aprofundamento de debates sobre a constituição de grades curriculares de qualidade, que abordem temáticas educacionais relevantes para a formação dos (as) pedagogos (as), cabendo, aos pesquisadores, setores da educação e legisladores fomentarem discussões e propostas que auxiliem a dar mais identidade, consistência e qualidade para a formação inicial desse profissional.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação de pedagogos. Matrizes curriculares.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 9.394, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.** Parecer CNE/CP n.5, 13 dez. 2005. Conteúdo online disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.** Resolução

CNE/CP, n. 1, 15 maio 2006. Conteúdo online disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2016.

_____. **Decreto-Lei 1.190**, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Conteúdo online disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm>. Acesso em: 2 fev. 2016.

_____. Congresso Nacional. **Lei 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 2 fev. 2016.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papyrus, 1996.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

UM OLHAR SOBRE ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO DA DITADURA MILITAR (1964-1985)

Jésica Storchi Ferreira*

Este estudo tem por objetivo entender o processo da história educacional do Brasil, durante o período conhecido como Ditadura Militar (1964-1985). Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre como se constituiu o Estado, a sociedade e a educação no período da Ditadura Militar. Recentemente, muitos estudos vêm apresentando várias interpretações em relação à educação no período militar, auxiliando nos questionamentos e as discussões a respeito de temas que enriquecem a aprendizagem crítica. A partir de pesquisa bibliográfica em artigos e livros referentes ao período citado, pode-se assimilar que o autoritarismo e a centralização, sob a forma de obrigação por meio das leis, atingiram, não somente, mas especialmente, a reestrutura educacional. Dentre os autores consultados estão Avritzer (2012), Cunha (2007; 2014), Romanelli (2008). A coação e o domínio autoritário, a política, a sociedade e a Reforma Universitária de 1968 mostram a importância de refletirmos sobre esse momento da história do Brasil.

Buscando o contexto de Estado, pode-se dizer que o regime político que se inseriu, a partir de 1964, acabou por apressar ainda mais a modernização do capitalismo e formou uma sociedade urbano-industrial, depois do “milagre econômico” (1969-1974).

O envolvimento de intelectuais e empresários no governo trouxe um perfil burguês ao regime, que nutriu certa autonomia em relação à elite e às outras classes sociais. Os militares utilizaram o Poder Público para tornar viável seus interesses. Quando o Estado Militar assumiu a administração política do Brasil, trocou as classes sociais que seriam protagonistas do processo de mudança; cortou-se de forma autoritária a probabilidade de envolvimento das classes populares na formação histórica brasileira. Quanto à sociedade civil na ditadura militar, a gênese da sociedade foi resultado de inúmeros processos, como, por exemplo, a forma como a população do campo foi deslocada para o meio urbano, colocada em lugares que tinham pouco ou nenhum serviço público.

Para Avritzer (2012, p. 385), “a organização dos pobres brasileiros para lutar por serviços públicos é umas das origens da sociedade civil brasileira”. O governo da Ditadura Militar adotou um viés tecnocrático de desenvolvimento da cidade e também de políticas

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, membro do GRUPHEIM, bolsistas CAPES/PROSUP.

públicas, quis agregar a população da classe média no ideal de modernização. Entretanto, esses sujeitos reagiram à proposta e organizaram juntos várias ações e associações, a fim de discutir aspectos desse projeto. A sociedade civil brasileira renasce na década de 1970, quando o Regime Militar começa a suavizar o controle e interdições de assembleias do povo, mas continuaram as mesmas regras para competição política.

A segunda metade da década de 1970 foi um período em que novos movimentos sociais inseriam-se na sociedade, auxiliando nos processos de declínio, ou desgaste da Ditadura Militar. Relacionado ao conceito e contexto educacional, no período tratado, pode-se dizer que é importante o fato de que a Segunda Guerra Mundial teve influência nas leis educacionais do Brasil, com um sistema de ideias volvido para a formação de mão de obra, e para isso era necessária uma educação técnico-profissionalizante.

Os primeiros anos da década de 1960 foram marcados por aumentos de inflação e volubilidade político-social. A discussão entre o privado e setor público foi acirrada ainda quando estavam formulando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961. Autores como Romanelli (1991) e Santos et al. (2006) explanam que o que restou das discussões foi uma lei ambígua, ou algo que indique uma maior responsabilidade do Estado em relação à educação, mas também deixou que o setor privado atuasse como desejava, visto que ao Estado não cabe fiscalizá-lo.

Cunha (2014) afirma que algumas das tratativas educacionais do Regime Militar já haviam sido discutidas, iniciadas, desde o Estado Novo. A Igreja católica esteve com força e interesse ao lado da área privada. As políticas educacionais, então, foram implementadas de acordo com as relações próximas daqueles que estavam a favor da privatização. A partir de 1964, o ensino no Brasil começou a ser vigiado pelos comandantes militares, pois a ditadura era sucessora da briga constante entre público e privado, na política educacional.

Em outras palavras, havia uma disputa entre os que afirmavam que a educação devia atuar e desenvolver, sobretudo, pela esfera privada e outros que argumentavam que a atuação, se não fosse exclusiva, deveria ser principalmente feita pelo Estado. Sendo assim, o Poder Público deveria dar concessões; avaliar e acompanhar a atuação do setor privado. Essas discussões ainda acontecem até porque o setor privado continua reivindicando a autonomia pelo ensino, para conseguir comercializar os serviços educacionais e ainda tentam realizar as atividades com recursos do Estado. Os militares empunharam a repressão policial e mesmo de ideias em escolas e universidades. Entretanto, ministros civis também tiveram papel importante neste cenário, alguns deles

ganharam até normas de repressão ao movimento estudantil com o seu nome, por exemplo o Decreto-lei 228/67, conhecido como Decreto Aragão e a Lei 4.464/64, lembrada como Lei Suplicy, e eles eram professores de grandes universidades do País. Gradualmente, foram conferidos à sociedade os Atos Institucionais que impossibilitaram manifestações coletivas.

Os presidentes Castello Branco e Costa e Silva, junto com os norte-americanos realizaram acordos por meio da parceria entre o MEC e *United States International for Development* (USAID), e realizaram combinações que geraram as reformas de leis, no sistema educacional brasileiro.

Essas convenções deram novos caminhos à educação: o autoritarismo e a domesticação eram características. Mesmo que os militares buscassem opiniões sobre a educação de pessoas qualificadas, pode-se dizer que eles tinham um projeto para a educação, especialmente se pensarmos em termos de Ensino Superior. Para este nível de ensino eles tinham um projeto criado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes), e desejavam paralisar as intervenções dos que se opunham a trabalhar mais rapidamente para implantá-lo.

Houve o afastamento de docentes, demissão de reitores, “limparam” as bibliotecas. O projeto do Ipes resultou em um direcionamento para a privatização e modernização tecnocrática, quando se pretendeu integrar escola e empresa e pagar pela educação nas instituições oficiais.

No ano de 1967, houve manifestações dos estudantes que se recusavam a aceitar os acordos entre o MEC e a USAID, devido à política de privatização da educação a que estavam envolvidos. Muitos foram os motivos para as manifestações; além dos já descritos, ainda havia a falta de vagas nas universidades – a demanda de vagas para o Ensino Superior era muito maior do que as vagas que as universidades tinham para oferecer –, a carência do Regime em patrocinar o ensino público, o que fazia com que muitos estudantes aprovados não fossem chamados e então eram conhecidos por “excedentes”. O Regime Militar buscou acatar as vontades dos capitalistas, agindo ao mesmo tempo na dimensão escolar voltando-a para o objetivo de formar mão de obra qualificada e fundamental para a indústria que se desenvolvia. As reformas que existiram vieram para ajudar a concretizar o que se pretendia, a Reforma do Ensino Superior, em 1968, e a Reforma do Ensino Primário, em 1971. Tinham também a finalidade de impedir a participação da sociedade civil, evitando mobilizações de outros setores que não o que estava no poder.

Foi implantada a educação tecnicista, com a finalidade da neutralidade científica, som os pressupostos da racionalidade, produtividade e eficiência. O ensino estava sendo adaptado para o pensamento empresarial tecnocrata. Com isso, aconteceram mudanças na área educacional e queriam-se melhorias na educação. Houve reação dos estudantes. As orientações dos agentes da USAID eram no sentido de que se organizasse pedagógica e administrativamente as Universidades, como se fossem empresas, pois acreditavam que somente assim iriam alavancar seus desempenhos, para eles a solução era privatizar a educação. Entretanto, o governo brasileiro resolveu não imitar o modelo dos EUA, mas adaptá-lo de acordo com o que convinha ao Regime.

O controle dos militares sobre a educação, os projetos do período, o perfil relacionado aos mais abastados do Regime Militar e a influência no sistema educativo, em que os projetos valorizavam o que havia de mais avançado na forma de educação existente na época, davam sinais do favoritismo da ideia de privatização educacional no País. A educação estava envolta a uma ideia de tecnocracia durante o período da Ditadura Militar. O argumento é dado a partir do pressuposto de que as reformas educacionais do período tinham o caráter de modernização autoritária do capitalismo do Brasil abarcada pela teoria do “capital humano”. A ideologia tecnocrática da época pressupunha uma concepção pedagógica autoritária e produtivista na relação entre educação e mercado de trabalho.

Por fim, podemos perceber, com a ajuda de Cunha (2007; 2014), que a ditadura utilizou diversas políticas educacionais para atingir seus objetivos e por vezes essas políticas foram até um pouco contrárias entre si. Por um lado, a educação serviu para qualificar a mão de obra para as indústrias, ao mesmo tempo em que o regime boicotava iniciativas que fossem contra a ideia de educação que eles defendiam.

Palavras-chaves: Estado. Sociedade. Educação e Ditadura Militar.

Referências

AVRITZER, L. Sociedade civil e Estado no Brasil: da autonomia à interdependência política. **Opinião Pública**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 383-398, nov. 2012,

CUNHA, L. A. **A universidade reformada:** o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Unesp, 2007a.

_____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007b.

_____. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio/ago. 2007c.

_____. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 76, set./dez. 2008.

SANTOS, I. S. F.; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 131-149, jun. 2006.

ST 09 – Linguagem visual e suas aplicações

Coordenadores:

Itamar Ferretto Comarú (UCS)

Roberto Rossi Menegotto (UCS/UniRitter)

Ementa:

O objetivo deste Simpósio é explorar estudos e reflexões sobre temas relacionados à utilização da linguagem visual em diferentes manifestações, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, com vistas a fomentar discussões acerca de suas aplicações e formas de propagação em diferentes culturas. Este Simpósio Temático é destinado a pesquisadores de diferentes níveis acadêmicos e de diferentes áreas de conhecimento.

ANÁLISE DA COR BRANCA EM *A RUA DOS CATAVENTOS*, DE MARIO QUINTANA

Roberto Rossi Menegotto*

No primeiro livro de Mario Quintana, *A rua dos cataventos*, o autor transita entre a lembrança da infância e a expectativa do fim da vida, com emoção e ironia, fazendo com que, segundo Bordini (2006), estreitem-se os limites entre a realidade biográfica de Quintana e a ficção vivida pelo eu-lírico, de forma tão intensa, que o leitor apropria-se e incorpora a poesia à sua própria vida.

Na obra, uma ocorrência estética chama a atenção. De 35 sonetos, o autor utiliza cores em dezesseis deles, seja para caracterizar o verde de uma caneta, seja para descrever o manto negro da morte. A percepção de uma cor pode ter relação direta com sensações e imagens mentais pretendidas pelo autor, colaborando para a significação do poema.

Conforme Farina (1990, p. 27), “na realidade, a cor é uma sintaxe individual. O homem reage a ela subordinado às suas condições físicas e às suas influências culturais. Não obstante, ela possui uma sintaxe que pode ser transmitida, ensinada.” A respeito do fator cultural na interpretação das cores, Chevalier e Gheerbrant (1999) afirmam que “as interpretações podem variar. [...] As cores permanecem, no entanto, sempre e sobretudo como fundamentos do pensamento simbólico”. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999, p. 275).

A interpretação das cores utilizadas por Quintana permite acrescentar novas compreensões ao livro *A rua dos cataventos*. A mudança de estado de espírito do eu-lírico também impacta as cores, como se refletissem a própria alma do poeta. Chevalier e Gheerbrant (1999) explicam que as tonalidades claras e luminosas produzem sensações estimulantes, enquanto cores apagadas são reflexivas, podendo ser negativas. A coloração atua como signo estético, aprofunda a significação e vai além: ressignifica a obra, abrindo espaço para novas análises. Para Jan Mukarovsky (1988), “o modo como foi feito o objecto envolvido na atitude estética, ou seja, o objecto que se converteu em portador da função estética, indica uma determinada orientação na maneira de ver a realidade em geral”. (MUKAROVSKY, 1988, p. 123).

* Bolsista PROSUP/CAPES no Programa de Doutorado em Letras UCS – Associação Ampla UniRitter. Mestre em Letras e Cultura, pela Universidade de Caxias do Sul. Graduado em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda e Comunicação Social – Jornalismo, pela Universidade de Caxias do Sul.

Assim, portanto, será feita a leitura da cor branca, presente no soneto 10 e no soneto 13 d'*A rua dos cataventos*, de Mario Quintana. A significação será explorada a partir de cada tonalidade proposta pelo eu-lírico.

Observe-se o branco, no soneto 10:

Eu faço versos como os saltimbancos
Desconjuntam os ossos doloridos.
A entrada é livre para os conhecidos .
Sentais, Amadas, nos primeiros bancos!

Vão começar as convulsões e arrancos
Sobre os velhos tapetes estendidos .
Olhai o coração que entre gemidos
Giro na ponta dos meus dedos **brancos!**

“Meu Deus! Mas tu não mudas o programa!”
Protesta a clara voz das Bem-Amadas.
“Que tédio!” o coro dos amigos clama.

“Mas que vos dar de novo e de imprevisto?”
Digo, e retorço as pobres mãos cansadas:
“Eu sei chorar Eu sei sofrer. Só isto!”
(QUINTANA, 1992, p. 27, grifo nosso).

Ao longo do soneto, o eu-lírico expressa que a única coisa que sabe fazer é escrever versos, tal como os saltimbancos que vivem para as palhaçadas, chegando até mesmo a se colocar no centro do picadeiro para exhibir suas criações. Apesar das reclamações do público sobre a repetição de temas, isso ocorreria porque, de acordo com o poeta (1992, p. 27): “Eu sei chorar . Eu sei sofrer . Só isto!” O eu-lírico, apesar do seu desgaste, segura o próprio coração nos dedos brancos de cansaço e expressa os seus sentimentos da única maneira que sabe: escrevendo.

Conforme Heller (2013), em algumas culturas, cordeiros e outros animais brancos são utilizados como sacrifício para aplacar a ira dos deuses. Na Bíblia, Jesus, o cordeiro de Deus, sacrificou-se para expiar os pecados da humanidade. Além disso, a vestimenta branca em algumas religiões representa a crença na reencarnação. O branco também simboliza a cor dos mortos, espíritos e fantasmas, que vagam sem descanso e não encontram paz. Ademais, segundo Pastoreau (1997), a ausência de cor pode representar medo e inquietação.

No soneto 10, em análise, pode-se dizer que o branco revela o cansaço do eu-lírico e sua contemplação da morte. O poeta coloca o próprio ato de escrever como sacrifício para agradar um público que o percebe como atração de circo. Através da escrita, ele expia os pecados que seu coração cansado comete e, apesar de seus esforços, não consegue encontrar a paz, repetindo constantemente o sacrifício para tentar encontrar a própria salvação e transcender para o descanso eterno.

No soneto 13, mais uma vez o branco (agora representado na forma de marfim) aparece. Entretanto, ele é acompanhado da prata, conforme se lê a seguir:

Este silêncio é feito de agonias
E de luas enormes, irreais,
Dessas que espiam pelas gradarias
Nos longos dormitórios de hospitais.

De encontro à Lua, as hirtas galharias
Estão paradas como nos vitrais
E o luar decalca nas paredes frias
Misteriosas janelas fantasmais .

O silêncio de quando, em alto mar,
Pálida, vaga aparição lunar,
Como um sonho vem vindo essa Fragata .

Estranha Nau que não demanda os portos!
Com mastros de **marfim**, velas de **prata**,
Toda apinhada de meninos mortos .
(QUINTANA, 1992, p. 33, grifo nosso).

Aqui, o eu-lírico novamente contempla a morte. A ambientação é noturna e silenciosa, porém bela, e a presença da lua é sentida constantemente. O sujeito lírico parece sonhar com uma caravela misteriosa, que recolhe as almas dos mortos para o além-túmulo, como na crença grega em que o barqueiro Caronte conduzia os mortos em sua barca até o Hades.

Mesmo que nem todos os sentidos atribuídos às cores encontradas no poema possam ser aqui analisados, é interessante observar o que os autores afirmam a respeito. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (1999, p. 562), “a Lua é um símbolo do conhecimento indireto, discursivo, progressivo, frio. A Lua, astro das noites, evoca metaforicamente a beleza e também a luz na imensidade tenebrosa”. Ainda, conforme os mesmos autores, o marfim é associado à pureza e ao poder. Para Heller (2013), a

tonalidade branca e opaca do marfim remete à ideia de morte e de ressurreição. Já a cor prata, em consonância com a mesma autora, sugere frieza e distanciamento, mas também indica uma mente límpida, clara e cristalina.

No poema em questão, a nau com mastros de marfim e velas de prata, apinhada de crianças mortas, navega sem direção precisa sob uma lua enorme, misteriosa, fantasmagórica, quase irreal. Embora a atmosfera onírica do soneto aponte para um suposto pesadelo do eu-lírico, pode-se interpretar a barca carregada de crianças sem vida na perspectiva da dificuldade do poeta em deixar a infância para trás, em permitir que o passado se cumpra e a sua vida siga em frente.

A análise das cores permite aprofundar a interpretação das ações e dos sentimentos do eu-lírico, visto que elas revelam novas significações pertencentes ao interior do poeta. Com sua linguagem particular, as colorações concedem novas características ao poema, expandem suas relações e ampliam o campo de sentidos. Farina (1990, p. 101) afirma que “[...] a cor é uma realidade sensorial à qual não podemos fugir. Além de atuarem sobre a emotividade humana, as cores produzem uma sensação de movimento, uma dinâmica envolvente e compulsiva”.

Conscientemente ou não, essas ferramentas estéticas empregadas por Quintana acrescentam fatores fundamentais para os sonetos analisados. Mukavorsky (1988) entende que “só a função estética é capaz de manter o homem na situação de estranho perante o universo, de estranho que uma e outra vez descobre as regiões desconhecidas com um interesse nunca esgotado e vigilante”. (MUKAROVSKY, 1988, p. 124).

A investigação da função estética da cor branca possibilita encontrar novos detalhes empregados por Mario Quintana e compreender sua poesia sob novas perspectivas. Também é possível estreitar a relação do leitor com o eu-lírico, adentrar no seu mundo de sonhos e desfrutar uma experiência estética mais completa e satisfatória.

Palavras-chave: Mario Quintana. *A rua dos cataventos*. Cor branca.

Referências

BORDINI, Maria da Glória. A arte do poeta Quintana. In: ARENDT, João Claudio; PAVANI, Cinara Ferreira. **Na esquina do tempo: 100 anos de Mario Quintana**. Caxias do Sul: Educs, 2006.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1999.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgar Blücher, 1990.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores**: como as cores afetam a emoção e a razão. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

MUKAROVSKY, Jan. **Escritos sobre estética e semiótica da arte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.

PASTOUREAU, Michel. **Dicionário das cores do nosso tempo**: simbólica e sociedade. Lisboa: Estampa, 1997.

QUINTANA, Mario. **A rua dos cataventos**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1992.

BIOGRAFIA, MEMÓRIA E AUDIOVISUAL NO ENSINO DE HISTÓRIA EM NÍVEL SUPERIOR

Denise Ruaro Radaelli*

O presente estudo é uma tentativa de análise da memória construída por João Ruaro Filho acerca de sua trajetória política como membro da resistência à Ditadura Civil-Militar brasileira, nas décadas de 1960 a 1980. Apesar de este tema de pesquisa já ter sido objeto de reportagens de jornal, não há ainda pesquisas científicas publicadas. Tangenciando o tema da Ditadura Civil-Militar no Brasil, verifica-se que uma quantidade significativa de obras já foi publicada, e a abertura dos arquivos da Ditadura Civil-Militar abrem campo cada vez maior para as pesquisas.

No entanto, abordando a memória de ex-militantes sobre suas trajetórias individuais, a publicação de trabalhos acadêmicos é escassa. Este texto é parte integrante de uma pesquisa maior sobre a trajetória de Ruaro, que resultará em dissertação de mestrado e videografia, com foco no ensino de História em nível superior. Frente ao recente (res)surgimento de manifestações pedindo o retorno das forças militares ao poder, este estudo torna-se pertinente, uma vez que pretende analisar a memória da resistência de mais um cidadão brasileiro na luta contra o autoritarismo estatal e o terrorismo de Estado.

Nascido em Caxias do Sul em 1938, e após viver quase toda a infância e adolescência no interior de São Francisco de Paula, Ruaro relata que se transferiu para Porto Alegre para cumprir as obrigações militares. Depois de servir ao quartel, permaneceu na capital gaúcha para dar continuidade aos estudos e trabalhar. Na capital gaúcha, entrou para o Partido Comunista Brasileiro e engajou-se na Vanguarda Armada Revolucionária, o que culminou com sua prisão, tortura, e condenação a doze meses de reclusão por crime de subversão e terrorismo, entre 1970 e 1971. Após o cumprimento da pena, João afirma ter regressado a uma vida de trabalhador sem atuação política muito intensa, embora continuasse militando no movimento sindical. Uma década mais tarde, em 1982, é eleito vereador em Caxias do Sul pelo PMDB, pois o PCB permanecia na ilegalidade. Sua vereança foi marcada pela defesa de propostas em prol dos Direitos Humanos, haja vista que Ruaro foi o proponente do projeto que criou a Comissão de Direitos Humanos da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, em 1984.

* Mestranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade de Caxias do Sul.

Para dar conta desta pesquisa, estão sendo analisadas fontes do acervo particular de documentos de Ruaro, composto por documentos particulares de identificação, comprovante de escolaridade, carteiras de identificação de sindicatos e órgãos estudantis, reportagens de jornais com depoimentos de Ruaro, correspondência privada e fotografias. Além disso, foram buscadas cópias fotográficas do processo aberto por Ruaro, requerendo indenização do Estado do Rio Grande do Sul pelos danos causados pelas perseguições e prisões na Ditadura Civil-Militar. Outra fonte importante é o processo judicial que resultou na prisão e condenação de Ruaro a um ano de reclusão em São Paulo, em 1970. Partes de um quarto processo judicial utilizado como fonte se refere a uma tentativa de sabotagem de um avião da FAB, no Aeroporto Salgado Filho de Porto Alegre, em 1965. Ruaro foi indiciado por terrorismo em função de sua possível participação neste caso. No entanto, para a escrita do presente texto, outra categoria de documentos de suma importância são as fontes orais. Foram analisadas entrevistas concedidas por Ruaro e outros militantes ao Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, de Caxias do Sul. Além disso, foram realizadas entrevistas com familiares e amigos de Ruaro.

A iniciativa de pesquisar a trajetória política de Ruaro demandou por levantar algumas reflexões teóricas que envolvem o método biográfico, história oral, a relação subjetiva entre pesquisador e objeto, bem como sobre a relevância dos estudos da História do Tempo Presente. A respeito da história oral, foram utilizadas as reflexões de Alberti (2004), que defende que a história oral deve estar amparada pela consulta a outras fontes históricas de naturezas diversas. No caso específico da biografia de Ruaro, dada a relação familiar entre sujeito e objeto de análise (pai e filha), a questão da subjetividade e proximidade foi pensada a partir de Bédarida (2005), que afirma que a relação subjetiva sempre existe entre pesquisador e objeto de pesquisa. O autor pondera que, ao escolher um determinado tema/objeto de pesquisa, ao envolver-se com tal tema, no decorrer da pesquisa, o próprio historiador já entra em uma relação subjetiva de escolhas, de afinidades e de interpretações. A pesquisa também se ampara nos estudos de Bourdieu (2005), quando este discorre sobre os perigos da *ilusão biográfica*, aludindo que as histórias de vida tendem a ser compreendidas de forma linear, cronológica, com uma razão de ser, desconsiderando fatores importantes, como as tensões e contradições inerentes à existência humana.

Os conceitos de *projeto* e *campos de possibilidades* desenvolvidos por Velho (2003) são da mesma forma importantes para este estudo, na medida em que auxiliam a

compreender o indivíduo biografado em suas escolhas, condutas e objetivos. As mudanças e adaptações no padrão de escolhas e condutas aparecem sempre inseridas em um conjunto de situações-contexto que se definem como campos de possibilidades.

Esta pesquisa também se insere na perspectiva da História do Tempo Presente (HTP), que é permeada ainda por algumas discussões acerca de sua pertinência, temporalidade, teoria e metodologia. Estas questões estão relacionadas à subjetividade e à proximidade que envolve o historiador e seu objeto de pesquisa. Levando-se em consideração que a HTP é normalmente datada de meados do século XX até os dias atuais, muitos atores sociais ainda estão vivos. Além disso, os próprios historiadores vivenciaram muitos fatos históricos ocorridos neste recorte temporal.

Neste sentido, Padrós (2009) postula que o uso de instrumental teórico-metodológico adequado e rigorosamente aplicados pode vencer ou minimizar a pressão da carga subjetiva que recai sobre o pesquisador.

Partindo deste referencial teórico, que permite a análise e escrita de biografias de tipo renovada, busca-se analisar a trajetória de Ruaro também do ponto de vista da memória à luz de escritos de Pollak (1989, 1992) e Halbwachs (2004). A principal fonte utilizada foi a entrevista de Ruaro ao Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, datada de 2004, com a temática “GUERRA E REVOLUÇÕES – Revolução de 1964 – prisioneiros políticos”. Pollak (1989) refere que normalmente os objetos de pesquisa são escolhidos pelos historiadores em situações nas quais há disputa entre memórias diferentes.

Considerando essa afirmativa, a biografia de Ruaro tende a contribuir com a construção do conhecimento histórico sobre a Ditadura Civil-Militar brasileira, e trazer elementos para fomentar as discussões a respeito das diferentes memórias estabelecidas sobre este período e suas consequências para o povo brasileiro.

Halbwachs (2004) explica que nossas memórias e/ou lembranças estão sempre impregnadas de elementos vindos dos Outros ou do meio. A evocação destas memórias herdadas aparece nas falas de Ruaro, quando se refere a fatos relacionados à sua história familiar, antes mesmo de seu nascimento. Pollak (1992) também explica que a memória pode ser herdada, não necessariamente sendo resultado de vivências diretas do indivíduo. Além disso, Halbwachs afirma que a memória pode ser afetada pelo nível de comprometimento e de envolvimento emocional do indivíduo com o grupo ou com as situações vividas. Considerando que Ruaro foi um militante que ousou arriscar sua própria

integridade física e sua liberdade, em função da ideologia que defendia, é possível encontrar diversos trechos de envolvimento emocional conforme aponta Halbwachs.

Todo este esforço de pesquisa desembocará na produção de uma videografia abordando a trajetória política de Ruaro, com foco no ensino de História em nível superior. Esta videografia abordará de forma incipiente alguns dos conceitos desenvolvidos na pesquisa, contribuindo para sua discussão em sala de aula com os graduandos. A escolha da videografia tem parte da proposta de uma nova forma de escrita da História, isto é, uma escrita não textual, mas sim audiovisual. Esta escrita se dá, conforme Mauad e Knauss (2006), de forma triangular, estando o historiador na função de mediador entre as fontes (ou os próprios sujeitos da História) e o seu público. Mager (2013) explica que a videografia se diferencia do documentário na medida em que ela apresenta preocupação didática, com vistas ao seu uso no ensino. O filme não é o único objetivo, mas normalmente é resultado de uma pesquisa acadêmica com problematizações e objetivos delimitados. Em contraponto, o documentário não possui o caráter pedagógico, bem como não prevê o arquivamento das fontes (entrevistas audiovisuais) integralmente, para posterior consulta de pesquisadores interessados.

Por todo o exposto, e também retomando a defesa de Pollak sobre a pertinência do crescimento da história oral, desde fins da década de 1980, este texto e os incipientes apontamentos sobre memória contidos nele abrem caminho para o aprofundamento da pesquisa acerca de trajetórias individuais no contexto da Ditadura Civil-Militar. Militantes até então anônimos, desconhecidos do grande público, podem trazer novas luzes para o esclarecimento dos fatos ocorridos durante a Ditadura Civil-Militar, bem como de suas causas e consequências para o Brasil e os brasileiros.

Palavras-chave: Biografia. Ditadura Civil-Militar brasileira. Memória.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2004.

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 219-229. Cap. 18.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 7. ed. Campinas, SP: Papius, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

MAGER, Juliana Muylaert. Entre o olhar e a escuta: documentário e vídeo-história. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal – RN. CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL. ANPUH. Disponível em: <<http://www.snh2013.anpuh.org>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

MAUAD, Ana Maria; KNAUSS, Paulo. Memória em movimento: a experiência videográfica do LABHOI/UFF. **História Oral**, v. 9, n. 1, p.143-158, jan-jun, 2006. Semestral. Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

PADRÓS, Enrique Serra. História do tempo presente, ditaduras de segurança nacional e arquivos repressivos. **Tempo e Argumento: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p.30-45, jan./jun., 2009. Semestral. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/708/599>>. Acesso em: 24 maio 2016.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

_____. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

MAR DE POSSIBILIDADES: A RELAÇÃO DAS OBRAS DE EDOARDO DE MARTINO E A FORMAÇÃO DA MEMÓRIA CULTURAL DA MARINHA BRASILEIRA

Bárbara Tikami de Lima*

O século XIX, momento de grande dissenso do pensamento moderno (BAUMER, 1977), foi um período extremamente promissor para a produção da arte brasileira. Em 1808, a transferência da Corte portuguesa trouxe grandes transformações para o País. Dentre essas mudanças, a contratação da Missão Artística Francesa e a fundação da Academia Imperial de Belas Artes alteraram significativamente o cenário artístico-nacional (BISCARCI; ROCHA, 2006). A centúria também foi marcada pela constante presença de pintores estrangeiros, dos quais destacamos Edoardo de Martino. Suas pinturas adquirem grande importância para a história nacional, se analisadas conjuntamente às diversas medidas tomadas pela Marinha Brasileira – uma das principais comitentes do artista – com o intuito de criar e consolidar sua cultura naval.¹ Norteados pelo constante convite à historicização dos significados dos oceanos (BARREIRO, 2005), pretendemos apontar para a necessidade de nos apoiarmos em diferentes matrizes disciplinares, a fim de extrapolarmos uma simples análise formalista e nos aproximarmos de um ideal de saber sobre as obras do pintor. (DIDI-HUBERMAN, 2013).

Para ultrapassarmos a análise superficial das imagens produzidas por Edoardo de Martino, devemos encarar o estudo de sua trajetória sob a ótica de Giorgio Vassari. Assim, ao examinar as obras do artista com seus dados biográficos, poderemos reconstituir o fluxo de ideias de uma época, materializado na criação artística do pintor. (DOSSE, 2009).

Portanto, é importante esclarecer que Edoardo de Martino nasceu em Meta di Sorrento no ano de 1838, estudou na Escola Naval de Nápoles, onde obteve formação em desenho. Veio para a América do Sul como segundo tenente da Marinha de Guerra Italiana. De acordo com Ana Maria de Moraes Belluzzo (1988), abandonou seu posto em 1868, devido ao acidente ocorrido próximo a Montevideu, em 7 de maio de 1866, pelo qual o pintor foi responsabilizado. Por isto, passou a se dedicar à atividade artística nas cidades de Montevideu, Buenos Aires e Porto Alegre.

* Mestranda em história pela Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos).

¹ O Decreto-lei 4.116, de 14 de março de 1868, aponta para a necessidade de criar um museu da Marinha Brasileira com o intuito de “criar e consolidar uma cultura naval”. A criação desta cultura náutica também pode ser observada nas encomendas que a força armada fez a diversos artistas e o incentivo às publicações de periódicos e livros que tratassem do assunto.

No período em que esteve no Brasil, o artista teve uma carreira bastante prolífica. Durante a Guerra do Paraguai, foi nomeado pintor oficial por dom Pedro II, o que lhe garantiu o título de Cavaleiro da Ordem da Rosa. (PEREIRA, 1999). Participou das importantes exposições da Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, e representou o Brasil, ao lado do famoso pintor Pedro Américo, na Exposição Universal de Viena de 1873. (CARDOSO, 2007).

Apesar do sucesso profissional e de ter se casado com uma brasileira, Edoardo de Martino partiu para a Inglaterra por volta do ano de 1875, onde faleceu em 21 de maio de 1912. Sua carreira na corte britânica também foi notória; em 1889 foi nomeado Marine Painter in Ordinary to Her Majesty Queen Victoria. Após a morte da rainha, continuou sendo pintor da corte de Eduardo VII e Jorge V (BELLUZZO, 1988).

Além da trajetória de Edoardo de Martino, também devemos levar em conta o complexo contexto histórico, pois este imprimiu sensações que foram refletidas em toda a obra do artista. (BAUDELAIRE, 1996).

Assim, torna-se importante ressaltarmos que, nos séculos XVI e XVII, o advento das grandes navegações proporcionou a interação entre as diferentes sociedades. Isto gerou uma mudança no núcleo do espírito moderno, que passou do sentido do ser ao devir. Um modo de pensar que substituiu a concepção do absoluto ao relativo e da imobilidade ao movimento. (RENAN, 1890 apud BAUMER, 1977). A nova ordem econômica e social, decorrente das navegações, fez o Brasil emergir no início do século XIX em proporções nunca vistas anteriormente. (BARREIRO, 2005).

Em 1808, a vinda da família real para o Rio de Janeiro, devido à fuga das invasões napoleônicas, abriu novos horizontes ao País. Grande parte das mudanças políticas, econômicas e culturais realizadas pelo monarca D. João VI visavam adaptar e consolidar o Brasil como sede do império português. (BISCARCI; ROCHA, 2006).

Dentre as medidas de aparelhamento do Estado, podemos destacar a contratação da Missão Artística Francesa em 1816. Esta iniciativa, deslocada da realidade local, trouxe uma colônia de artistas e artífices com clara orientação neoclássica. Ela visava instaurar uma instituição oficial de ensino, que pudesse adequar a arte brasileira ao século das luzes. Deste modo, foi fundada a Escola Real de Ciências Artes e Ofícios, que posteriormente originou a Academia Imperial de Belas Artes (FERNANDES, 2006).

É importante destacar que, neste cenário, a sociedade brasileira também foi atuante e responsável pelas operações que moldaram seu íterim. Por conseguinte, a Academia Imperial de Belas Artes produziu um tipo de pintura de paisagem com características que

foram consideradas representações das bases constitutivas do caráter moral do povo. (MATTOS, 2010).

Analisar as obras de Edoardo de Martino pelo prisma da ligação entre paisagem e povo permite associá-las à cultura naval que a Marinha brasileira pretendia construir. Isto nos leva a supor que a instituição militar se apropriou do gênero de paisagem histórica, difundida na Academia Imperial de Belas Artes. Tal fato gerou a produção de uma iconografia oficial marcada pela paisagística da marinha e pode ser associada à necessidade da instituição em difundir valores morais capazes de enaltecer as virtudes dos homens do mar, sendo estes fundamentais para neutralizar os conflitos existentes no tenso ambiente dos navios. (BARREIRO, 2005).

Para nos aproximarmos de um ideal de saber sobre as obras de Edoardo de Martino, devemos vê-las em detalhes. Para tanto é preciso admitir que as imagens sejam “um fato de experiência sempre renovado, inesgotável, lancinante”, que nunca deixará de “estar diante de nós como uma distância, uma potência, jamais como um ato completo”. (DIDI-HUBERMAM, 2013, p. 297). Este pensamento somado à compreensão das obras de Edoardo de Martino, como o produto do trabalho de um indivíduo repleto de singularidades, que esteve inserido em uma dinâmica relação com a sociedade (ELLIAS, 1995), nos leva a conscientização quanto à complexidade das imagens. Assim precisaremos recorrer ao aporte teórico e metodológico de diferentes matrizes disciplinares, para nos afastarmos do frugal formalismo estético e nos aproximarmos de um ideal de saber acerca das pinturas e dos desenhos produzidos por Edoardo de Martino.

Referências

BARREIRO, José Carlos. Os relatórios do ministério da marinha como fontes para a análise da formação da disciplina de trabalho na Marinha do Brasil. (1780-1850). **Patrimônio e Memória**, Assis, n. 2, 2005.

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BAUMER, Franklin. **O pensamento europeu moderno**. Lisboa, 1990. v. I e II.

BELLUZZO, Ana Maria de Moraes (Org.). **Edoardo de Martino: pintor e marinheiro**. São Paulo: Companhia São Paulo de Petróleo/ Pancrom, 1988.

BISCARDI, Afrânio; ROCHA, Frederico Almeida. O mecenato artístico de D. Pedro II e o Projeto Imperial. **19&20**, Rio de Janeiro, v. I, n. 1, maio 2006. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/mecenato_dpdro.htm>.

CARDOSO, Rafael. Ressuscitando um velho cavalo de batalha: novas dimensões da pintura histórica do Segundo Reinado. **19&20**, Rio de Janeiro, v. II, n. 3, jul. 2007. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/critica/re_batalha.htm>. Odebrecht, 1994.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem**. São Paulo: Ed. 34, 2013.

DOSSE, François. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. São Paulo: Ed. da USP, 2009.

ELIAS, Norbert. **Mozart: sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1995.

FERNANDES, Cybele Vidal Neto. O Ensino de Pintura e Escultura na Academia Imperial das Belas Artes. **19&20**, Rio de Janeiro, v. II, n. 3, jul. 2007. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/aiba_ensino.htm>.

MATTOS, Claudia Valladão de. Paisagem, monumento e crítica ambiental na obra de Félix-Émile Taunay. **19&20**, Rio de Janeiro, v. V, n. 2, abr. 2010. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/obras/obras_fet_cvm.htm>.

PEREIRA, Walter Luiz. E fez-se a memória naval: a coleção Edoardo de Martino no Museu Histórico Nacional. In: MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, v. XXXI, 1999. **Anais...**

SCHMITT, Jean-Claude. **O corpo das imagens**: ensaios sobre a cultura visual na Idade Média. São Paulo: Edusc, 2007.

**VISUALIDADES XENÓFOBAS:
BARBEIROS, OLHARES E TENSÕES PERANTE O PERCEBIDO COMO NÃO
EUROPEU NA CAXIAS DO SUL DE 1950**

Itamar Ferretto Comarú*

Certo sábado, nos primeiros anos da década de 1950, Osmar Fortes Barcelos percorria a avenida Júlio de Castilhos, na cidade de Caxias do Sul/RS, em busca de uma barbearia. O *fantástico Tesourinha*, como era reconhecido, estava na cidade para, no dia seguinte, defender as cores do *Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense* contra o *Esporte Clube Juventude*, time local. Então recentemente contratado pelo *Club de Regatas Vasco da Gama*, do Rio de Janeiro, Tesourinha já havia defendido a *Seleção Brasileira de Futebol* entre os anos de 1944 e 1950 – ano em que uma contusão o afastou da Copa do Mundo realizada no Brasil – e o *Sport Club Internacional*, entre os anos de 1939 e 1949, período em que a equipe colorada fora conhecida como *rolo compressor*, tamanha sua qualidade técnica e admirável quantidade de vitórias e títulos.

Entretanto, ao enfrentar o time caxiense, o papel social do atleta perante a partida iria muito além de seu desempenho esportivo. Ele representava uma ruptura institucional na equipe de Porto Alegre, que agora passava a aceitar, oficialmente, pessoas negras em seu elenco. Assim, tal confronto, receberia muita atenção da imprensa, pois quebraria anos de preconceitos existentes no clube, que até então não aceitava negros como atletas da instituição.¹

Desse modo, em março de 1952, o jornal *Correio do Povo* destacaria que, pela “primeira vez, em meio século de lutas, o clube da Baixada incluirá um elemento de cor preta em sua equipe. Caberá a Tesourinha a satisfação de quebrar uma velha e arraigada tradição tricolor”. (16/03/1952). O jornal *Pioneiro*, editado na cidade onde se daria a partida de futebol, seguia a mesma linha informacional, de modo que, além de apresentar o atleta como “o melhor, o maior, o mais perfeito e correto craque gaúcho da atualidade”, também ressaltava que a cidade de Caxias do Sul, em relação a “questão racial, tem uma dívida de honra para com Tesourinha. E, a todo custo, devemos resgatá-la”. (PIONEIRO, 16/03/1952, p. 10). Assim, a partida parecia ser percebida como o “capítulo final de um

* Doutorando em Educação. Mestre em Turismo e licenciado em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS)/RS. Membro do grupo de pesquisa História da Educação, Imigração e Memória, da Universidade de Caxias do Sul – GRUPHEIM/UCS. Professor na rede municipal de ensino em Caxias do Sul.

¹ Outros atletas negros já teriam jogado pelo time de Porto Alegre, entretanto, de modo esporádico. Tesourinha teria sido contratado como uma grande estrela, gerou a mudança do estatuto interno do clube, que foi criticado por parte da torcida e de conselheiros.

drama [...], a vitória completa e total dos direitos de igualdade do homem, sobre uma tradição racista que não podia persistir”. (p. 10). Ali, Tesourinha não seria apenas o “ídolo do futebol [...] a maravilhar-nos com suas magníficas jogadas. Ele será [...] o símbolo vitorioso [...] da completa [...] igualdade humana, sem distinção alguma de cor, raça ou religião. [...] Ele será a mais alta expressão da vitória do homem-homem sobre o homem-raça”.

Tesourinha não desapontou. Marcou dois gols na vitória de 5 x 3, saiu de campo consagrado como o melhor jogador da partida, foi amplamente fotografado e recebeu várias homenagens.

No entanto, se o atleta colaborava para a mudança no campo social do futebol gaúcho, e alegrava as torcidas com seus dribles desconcertantes, ele ainda era vítima de intolerâncias e preconceitos fora dele. Assim fora percebido, quando da sua caminhada pela cidade originária das antigas Colônias Imperiais de Imigração europeia, em busca de uma barbearia que não lhe negasse atendimento.

Em tal jornada, acompanhado de outro atleta gremista, Tesourinha observava, receoso, a tradicional barbearia Adami. O barbeiro assim relata o ocorrido²: “Foi numa manhã de um sábado que dois moços, um de epiderme branca e um dita preta, pararam na porta de minha barbearia. Tendo o primeiro deles me perguntado se eu servia gente de cor. Respondo-lhe, eu, que não fazia distinção entre brancos e pretos, conquanto fossem [...] dignos”. Ao ouvir tal réplica, o goleiro Ivo relata ao barbeiro o motivo de seu questionamento: “Eu pergunto [...] porque estivemos numa barbearia ali perto do Cine Central “Salão Avenida”, e não quiseram cortar a barba deste meu companheiro”. Atento ao diálogo, Tesourinha, contrariado, não desejava adentrar no recinto. Apenas afirmava que cortaria sua barba quando do retorno à cidade de Porto Alegre. Ouvindo o desejo do jogador, Adami lhe responde que “não o ia servir, em atenção ao pedido de seu companheiro, e sim por não usar fazer diferença entre as pessoas, por causa de sua cor de pele”. Após ouvir atentamente as palavras proferidas pelo barbeiro, deu-se o ingresso e o serviço, o posterior pagamento e o adeus.

Tal ocorrido não seria um fato isolado, e teria prolongamentos, como ver-se-á adiante. Naquela época afirma Adami, “a gente de cor, em nossa cidade era sistematicamente rechaçada na quase totalidade das barbearias. E quiçá, fosse eu o único barbeiro a atender gente de cor”. Essa realidade é destacada por João Spadari

² O registro de Adami sobre o ocorrido consta em documento isolado, fotocopiado, fora obtido no Museu Municipal de Caxias do Sul.

Adami em outro relato onde se percebem tanto os choques culturais quanto o tenso caminho da segregação local. Afirma, assim, o barbeiro: “Certo sábado, à noite, se [...] apresenta em minha barbearia um cidadão negro e me faz a pergunta de praxe: o Sr. serve gente de cor? Sirvo! Foi o que me disseram na Delegacia de Polícia, que viesse aqui, que seria servido.”

Eu não sou daqui. Cheguei a pouco de viagem, entro numa barbearia existente ali na rua Marechal Floriano, perto do Posto Bay e Cia. Sentei-me a espera da minha vez de ser atendido. E qual não foi meu espanto, ao ouvir da boca do dono daquele estabelecimento proficional (sic), sr. Carmelito Antoniutti: “Nós não servimos gente de cor.” Fui até a Delegacia de Polícia levar o meu protesto e na certeza de que algo fizessem contra tão monstruosidade contra a gente de epiderme negra. Mas não arrumei nada, porque, me disseram, não existir nenhuma lei contra tal desrespeito ao homem preto, em nosso país.

Em tom de desabafo, o cliente não identificado por Adami dá a perceber alguns indícios que desvelam parte da personalidade social de uma época para além das lendas que, por vezes travestidas de cientificidade, optou-se por consolidar enquanto construção regional.

Segundo Antônio Candido (1995, p. 9), “registrar o passado não é falar de si; é falar dos que participaram de uma certa ordem de interesses e de visão do mundo, no momento particular do tempo que se deseja evocar”. Os relatos de Adami são documentos históricos que expõem a brutalidade social existente no espaço que habita. A percepção do barbeiro perante as dificuldades sociais enfrentadas pelos negros, ou os esquecimentos e as invisibilidades direcionados a outros grupos, prática por ele combatida, nos instigou a desenvolver o presente estudo. Assim, almeja-se contribuir para a análise das relações de força e poder entre os grupos sociais existentes em tal região, reconhecida tanto como um tradicional espaço de fluxo migratório quanto por seu acolhimento e hospitalidade.

O estudo discute a região enquanto construção cultural e suas relações de poder no campo das memórias e representações. É um trabalho de história, com tendências culturais e etnográficas. O historiador etnográfico “estuda a maneira como as pessoas comuns entendiam o mundo. Tenta descobrir sua cosmologia, mostrar como se organizavam a realidade em suas mentes e a expressavam em seu comportamento”. (DARNTON, 2001, p. 14). Já a história cultural procura “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”, de modo que, embora “as representações sociais aspirem a universalidade de

um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam”. (CHARTIER, 1988, p. 17).

Segundo Roger Chartier (p. 17), as percepções do social não são de modo algum “discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas), que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Desse modo, nada mais salutar do que “centrar o estudo de uma sociedade em um de seus aspectos particulares, ou, melhor ainda, em um dos problemas precisos que levantam este ou aquele desses aspectos: crença, economia, estrutura das classes ou dos grupos, crises políticas”. (BLOCH, 2001, p. 135).

Desse modo, ao historiador “deveria ser possível descobrir a dimensão social do pensamento e extrair a significação de documentos, passando do texto ao contexto e voltando ao primeiro, até abrir caminho através de um universo mental estranho”. (DARTON, 2011, p. 17). Tal qual Tesourinha, abria caminho perante as defesas adversárias e enfrentava, mesmo que em silêncio, os defensores dos preconceitos étnicos e sociais.

É sabido que o desenvolvimento regional deu-se por muitas mãos e, de igual modo, por diversas etnias. Outros grupos têm igual valor em tal processo, tal qual se perceberá na sociedade local contemporânea. Entretanto, as exclusões ainda são percebidas ao longo do cotidiano e irão se potencializar com a chegada de novos imigrantes, agora de origem africana e da América Central. Desse modo, a luta pelo fim do isolamento ainda não terminou.

Palavras-chave: Racismo. Sociedade. Caxias do Sul/RS.

Referências

ADAMI, João Spadari. **O barbeiro dos negros**. Documento isolado.

BLOCH, Marc L. B. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

CÂNDIDO, A. Prefácio. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Alges – Portugal: Difel 82, 1988.

DARTON, Robert. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. São Paulo: Graal, 2011.

JORNAL PIONEIRO – 16/03/1952, p. 10.

ST 10 – Diálogos entre educação, linguagem e práticas pedagógicas

Coordenadores:

Carla Roberta Sasset (UCS)

Rúbia Pinno (UCS)

Ementa:

O simpósio temático “Diálogos entre educação, linguagem e práticas pedagógicas” tem o propósito de promover uma discussão acerca de questões relacionadas à educação, articuladas aos fenômenos linguísticos e às práticas pedagógicas, no que concerne aos processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o formato desta proposta visa a estabelecer uma interlocução de produções científicas desenvolvidas pela comunidade acadêmica e sua interface com o contexto educativo-escolar.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E PLANO DE NEGÓCIO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE ENSINO TÉCNICO DO IFRS

Cláudia Soave*
Jefferson Pereira de Almeida**

1 Propósito central do trabalho

A Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, é uma teoria embasada na Psicologia, cuja ideia central é a de que o aprendizado decorre de um processo no qual o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o aprendiz, por meio da relação do novo conhecimento à sua estrutura cognitiva, de forma significativa e não arbitrária.

Fundamentado nessa teoria, este artigo tem como problema de pesquisa a questão: *Como ocorre o processo de desenvolvimento de um Plano de Negócio, a partir da perspectiva da teoria da Aprendizagem Significativa?* O objetivo geral deste estudo é relatar a experiência do uso de um Plano de Negócio em uma turma do segundo ano do Ensino Técnico do curso de Viticultura e Enologia, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, *Campus* Bento Gonçalves. Os objetivos específicos visam analisar a relação entre o uso do Plano e Negócio e a Teoria da Aprendizagem Significativa e refletir sobre os resultados desse processo realizado com os discentes.

2 Marco teórico

2.1 Aprendizagem significativa

Dentre as diferentes teorias que auxiliam na construção e condução do processo de aprendizagem, a Aprendizagem Significativa, do psicólogo David Ausubel, demonstra que o aprendizado decorre de um processo no qual o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o aprendiz, por meio da relação do novo conhecimento à sua estrutura cognitiva, acionado de maneira substantiva e não arbitrária. (MOREIRA, 1997, p. 1). Ou seja, existe na estrutura cognitiva do aprendiz um conhecimento relevante (anterior), que vai ao encontro e dá a possibilidade de ancorar a incorporação de um novo conhecimento, por meio de signos ou grupos de signos, de maneira não arbitrária. (MOREIRA, 1997, p. 2).

* Professora IFRS *Campus* Bento Gonçalves – RS. Doutoranda UCS. Mestra em Filosofia.

** Professor do IFRS *Campus* Farroupilha – RS. Mestre em Educação.

Moreira e Masini (2005) apontam que uma situação é significativa quando o indivíduo decide, por meio de sua própria elaboração e compreensão, ampliar e aprofundar a sua consciência, atribuindo significado aos objetos e às situações. A aprendizagem significativa acontece diante de um processo ativo que exige ação e reflexão do aprendiz. Algo é significativo quando existe o interesse individual em procurar um significado pessoal que dá origem à alguma escolha. (TEODORO 2003, p. ix). “O significado propriamente dito é um produto do processo de aprendizagem significativa”. (AUSUBEL, 1980, p. 38).

Nesse contexto, os três tipos básicos de aprendizagem são (i) *aprendizagem representacional*: condiciona os outros aprendizados significativos, implica aprender o significado de símbolos particulares e o que eles representam, por exemplo: a aprendizagem de uma nova palavra ou símbolo e sua representação. (AUSUBEL, 1980, p. 39); (ii) *aprendizagem proposicional*: aprender o significado de uma nova estrutura de sentido por meio do conjunto dos elementos, da sua relação e combinação; (iii) *aprendizagem de conceitos*, segundo Ausubel et al. (1980, p. 40), ocorre quando as palavras combinam-se para formar sentenças e constituir proposições, através de formulação de hipóteses, testes e generalização. (AUSUBEL et al., 1980, p. 39-40).

Para Ausubel (2003, p. 2), os conceitos têm papel importante na teoria da assimilação, pois a compreensão e resolução de problemas estão ligados à disponibilidade de subsunçores. Segundo Moreira (1985, p. 62), a palavra *subsunçor* seria equivalente a “inserir, facilitador ou subordinador”. Subsunçores são conhecimentos prévios especificamente relevantes para que os materiais de aprendizagem e os novos conhecimentos sejam potencialmente significativos. Ou subsunçores podem ser proposições, modelos mentais, construtos pessoais, concepções, ideias, representações sociais e, também, os conceitos, já existentes na estrutura cognitiva de quem aprende. (MOREIRA, 2012).

Diferente da aprendizagem mecânica, na qual a informação é armazenada de maneira arbitrária, sem interação entre a informação já armazenada, na Aprendizagem Significativa, “se pressupõe a existência prévia de conceitos subsunçores” e à medida que a aprendizagem vai sendo significativa esses subsunçores ficam mais elaborados e possibilitam a ancoragem de novas informações. (MOREIRA; MASINI, 2005, p.19).

Não havendo subsunçores na estrutura cognitiva do aprendiz, fenômenos e conceitos mais gerais e inclusivos, ou seja, organizadores prévios devem ser apresentados no início do processo instrucional, a fim de que possam servir de

ancoragem para a etapa subsequente da aprendizagem. A Aprendizagem Significativa se processa quando o material novo interage com conceitos relevantes e inclusivos já existentes, sendo assimilados e incorporados pela estrutura. Essa incorporação é chamada de assimilação. (MOREIRA; MASINI, 2005, p. 59).

Moreira (2012) aponta que para a Aprendizagem Significativa ocorrer são necessárias duas condições essenciais: conhecimento prévio (para fazer a conexão) e predisposição discente (para aprender e relacionar os novos conhecimentos à sua estrutura cognitiva prévia). Portanto, a Aprendizagem Significativa decorre do elo existente entre o conhecimento anterior que se relaciona, harmonicamente, ao novo conhecimento e se incorpora na estrutura cognitiva, mas depende das condições sobre o material da aprendizagem e da predisposição do aluno para aprender.

2.1 Plano de negócio

O Plano de Negócio é um documento formal usado para descrever um empreendimento, bem como o modelo de negócio que o sustenta; sua elaboração decorre de um processo de aprendizagem e autoconhecimento e permite ao futuro empreendedor uma visão situacional do ambiente de negócios. (DORNELAS, 2003, p. 96). O Plano de Negócio é uma preparação e um processo de modelagem que aumenta as chances de sobrevivência no mercado, porém não garante o sucesso. (BERNARDI, 2003, p. 70).

Para Dornelas (2001, p. 97), um Plano de Negócio deve apresentar as seções que o compõem, de forma padronizada para facilitar o entendimento e com seu propósito específico. Os aspectos-chave a serem considerados versam sobre qual é o negócio, o que realmente se quer vender e qual é o mercado-alvo.

Conforme Zadavil (2013, p. 50), o Plano de Negócio deve iniciar por um esboço e pelo Plano de Marketing, através das informações obtidas pela análise do mercado. Feita essa parte, o próximo passo é a Descrição da Empresa e o Plano Financeiro.

3 Método de investigação

O método utilizado neste estudo tem caráter qualitativo-descritivo e participante, construído por estudo de caso dividido em três fases: (i) observação da turma durante o desenvolvimento do Plano de Negócio; (ii) coleta de dados obtidos por meio de questionários e grupo de discussão; e (iii) análise e interpretação dos dados e sua relação com a teoria da Aprendizagem Significativa, por meio de análise de conteúdo,

A pesquisa foi realizada no período letivo de 2014, na disciplina Planejamento e Projetos, durante o estágio-docência, com uma turma de trinta e um alunos, do segundo ano do curso Técnico de Viticultura e Enologia, do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves – RS.

4 Discussão dos resultados

O estudo proporcionou a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a análise sobre a forma pela qual a Aprendizagem Significativa contribuía e dialogava com as necessidades dos estudantes, para a elaboração do Plano de Negócio. O processo valorizou o conhecimento e o entendimento do conteúdo e não a simples memorização mecânica de conceitos. Além disso, instigou a curiosidade docente e o desenvolvimento reflexivo, permitindo preparar aulas embasadas teoricamente.

Colaborou para entender os aspectos sobre conhecimento anterior dos estudantes, organizadores prévios, subsunçores, tipos de aprendizagem e condições para a ocorrência da Aprendizagem Significativa. Um dos elementos primordiais para a condução de todo processo foi a necessidade de identificar, constantemente, qual era o conhecimento prévio dos alunos. Porém, isso não foi fácil ou rápido, houve (re)planejamento e preparação das aulas; verificou-se constantemente a presença (ou não) de subsunçores, de organizadores prévios, de material de aprendizagem apropriado para criar as condições potenciais para a Aprendizagem Significativa.

Por se tratar de aspectos psicológicos e depender da predisposição dos estudantes em aprender, não há como afirmar se a Aprendizagem Significativa ocorreu em cem por cento dos alunos ou em parte deles, se para alguns foi meramente mecânica e pensou-se ser significativa. Um dos desafios enfrentados foi o de buscar, incessantemente, o diálogo e a interpretação dos conceitos com os estudantes.

A pesquisa revelou algumas evidências sobre a relação entre a teoria de Ausubel e o Plano de Negócio, construído com outro tipo de dinâmica, tanto no preparo quanto na condução das aulas. Os alunos mencionaram que os conhecimentos anteriores ajudaram a escolher o tipo de empresa e o público-alvo. Indicaram que a possibilidade de usarem experiências anteriores auxiliou a ter maior entendimento no decorrer das aulas e na elaboração do Plano de Negócio. “O método utilizado foi de fácil e clara compreensão. Pudemos acompanhar passo a passo do planejamento até a organização do negócio, de forma que nada ficou perdido.” (ESTUDANTE, 2014).

O estudo demonstrou uma possibilidade de aliar a Teoria da Aprendizagem Significativa ao conteúdo desenvolvido em aulas de Gestão, mas não pode ser tomado como um processo encerrado, uma vez que haveria necessidade de fazer uma nova pesquisa, posterior ao trabalho desenvolvido, para verificar se os discentes, de algum modo, incorporaram esses significados ao cotidiano pessoal e profissional.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Plano de negócio.

Referências

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. Marília: UNESP, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANASIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDI, Luiz Antonio. **Manual de empreendedorismo e gestão: fundamentos estratégias e dinâmicas**. São Paulo: Atlas, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. Manual. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**, 2012. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/apresentacao.php>>.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 191, 2013.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo corporativo: como ser empreendedor, inovar e se diferenciar a sua empresa**.

GOMES, Andréia Patrícia, et al. A educação médica entre mapas e âncoras: a aprendizagem significativa de David Ausubel, em busca da Arca Perdida In: MOREIRA, M.A.; CABALLERO, M. C.; RODRIGUEZ, M. L. (Org.). **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España, 1997. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsupport.pdf>>.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MOREIRA, Marco Antonio. **Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos**. São Paulo: Moraes, 1985.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, M. A. et al. (Org.). **Teoria da aprendizagem significativa: contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Peniche, 2000**. Disponível em: <<http://www.mlrg.org/memberpublications/LivroPeniche2000.pdf>>.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2005.

MOREIRA, Marco Antonio. ¿Al final, que es aprendizaje significativo? **Revista Currículum**, v. 25, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/96956>>.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PRAIA, João Félix. Aprendizagem significativa em D. Ausubel: contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. In: MOREIRA, M. A. et al. (Org.). **Teoria da aprendizagem significativa: contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Peniche, 2000**. Disponível em: <<http://www.mlrg.org/memberpublications/LivroPeniche2000.pdf>>.

SANTOS, Cecília. O grupo de discussão e os estudos sociológicos em contextos escolares. In: **VI Congresso Português de Sociologia: mundos sociais saberes e práticas**. Universidade Nova de Lisboa, 2008. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/228.pdf>>.

TEODORO, Vitor Duarte. Introdução. In: AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

LEITURA DE CONTOS NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Mariele Gabrielli*

Este estudo é um recorte de investigação científica que tem por objetivo apresentar uma experiência pedagógica de leitura, com vistas à promoção do letramento literário na escola.

A presente proposta de abordagem do texto literário foi aplicada pela professora de sua turma, com 25 alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul. Está teoricamente fundamentada na orientação metodológica de promoção do letramento literário na escola do professor e pesquisador Rildo Cosson (2006).

Para Cosson (2006, p. 40), toda leitura é “resultado de um processo de interação”; por isso, apesar de parecer um procedimento individual e solitário, a leitura da literatura torna-se uma atividade social. Nesse sentido, o percurso da leitura deve ser compreendido como uma sequência que contempla a *antecipação* – as várias operações que o leitor realiza antes de adentrar no texto; a *decifração* – entrada no texto através das palavras e a *interpretação*, construção de sentidos para a leitura.

A metodologia indicada pelo autor, denominada “sequência básica”, organiza-se em quatro etapas de trabalho com o texto literário: *motivação*, *introdução*, *leitura* e *interpretação*. (COSSON, 2006, p. 51).

Além das etapas da sequência básica, o autor sinaliza que a promoção do letramento literário também depende da adequada seleção dos textos a serem oferecidos aos alunos. Cosson (2006, p. 35) refere três critérios simultâneos a serem considerados nessa escolha, que devem levar em conta a *valorização dos textos clássicos*, sua *atualidade* e a *diversidade* de obras a ser disponibilizada aos alunos.

Na presente proposta, a escolha do conto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles (1999), justifica-se por ser uma narrativa breve, que apresenta características de literariedade. Essa marca da Literatura é evidenciada na elaboração especial da linguagem, na relação de palavras, sons, imagens e associações inesperadas, possíveis em textos que propõem uma leitura que transcende os limites da página escrita.

* Mestra em Educação, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Busca nos textos os sentidos múltiplos, vazios e as possibilidades que permitem o envolvimento e a identificação do leitor.

Além disso, a temática contribui para a escolha dessa leitura, por ser conhecida dos alunos: o fim do relacionamento amoroso, fazendo parte de seu contexto. Envolve mistério e suspense, que sempre atraem os leitores, especialmente os adolescentes e por possibilitar o reconhecimento da contribuição da autora do texto à Literatura brasileira.

As considerações construídas após a aplicação reforçam a importância de se pensar o todo, o processo, ao lado do particular, como estabelecem as bases do paradigma sistêmico na educação. A reflexão sobre os resultados da experiência sustenta-se a partir de Maurice Tardif (2002), que pondera sobre os saberes específicos que caracterizam a profissão docente.

A maioria das atividades desenvolvidas na proposta de sequência básica foi coletiva, buscando atingir o que Cosson (2006, p. 71) chama de “leitura solidária que fundamenta a comunidade de leitores”. Ao propor que as tarefas fossem realizadas por toda a turma, propiciou-se o compartilhamento de impressões iniciais da leitura, fortalecendo os sentidos do texto, por meio do debate de ideias.

A socialização das impressões, após a leitura e ao longo das atividades, evidenciou as contribuições da Literatura, no sentido de fazer pensar e de colocar em nível de conflito com as próprias ideias. Alguns alunos arriscaram uma ponderação em sua produção, pertinentes aos estudos de Literatura, ao afirmarem que, apesar de ter sido escrito há alguns anos, do tom fantasioso e surpreendente, o conto fala sobre a vida das pessoas, das reações diante de situações desagradáveis, como o fim de um amor. Como seres humanos temos desejos, fantasias, medos e reações iguais aos apresentados na história lida.

Na prática, é a constatação de que os textos literários são atemporais e suas temáticas se mantêm pertinentes. A Literatura traz à cena a própria condição humana, que sempre terá suas grandes questões passíveis de discussão e reflexão.

A experiência compartilhada sustenta-se na colocação de Cosson (2006, p. 47) de que “o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário”. Através da sequência básica, como estratégia metodológica para promoção do letramento literário na escola, busca-se perceber a repercussão do texto literário na subjetividade do aluno.

Os alunos do Ensino Médio, em sua maioria, não se interessam por textos literários. Leem pouco, apenas quando a escola cobra leituras necessárias, ou obras solicitadas para o exame vestibular. Preferem resumos, comentários, notas explicativas, necessários

no contexto de imediatismos, da pressa, da urgência que constitui a realidade contemporânea. A escola contribui para isso, ao reproduzir discursos sociais que valorizam os saberes técnicos, pragmáticos, diante do apagamento das humanidades, das artes, da literatura.

Nesse sentido, ensinar Literatura na atual organização escolar é um grande desafio. Primeiro, porque os currículos do Ensino Médio preveem apenas um período semanal de aula, ou seja, menos do que uma hora. Além disso, os alunos chegam a esse nível de ensino com pouca bagagem de leitura literária. No Ensino Fundamental ainda se tem, na maioria dos contextos educacionais, um ensino de Língua Portuguesa voltado ao estudo da gramática ou à transmissão de conteúdos e condutas desejáveis, sem atenção às práticas de leitura. Às vezes, faltam tempos e espaços para a vivência do literário na escola, instituição que o afirmou como saber escolar e que deveria ser a promotora dessa vivência.

No que se refere à formação docente, Tardif (2002, p. 21) afirma que “o saber do professor não provém de uma fonte única, mas de vários princípios e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional”. Nesse sentido, aponta para a existência de quatro saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Tardif (2002, p. 33) chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais, pois estes se constituem como “fundamentos da prática e da competência profissional”. Nessa perspectiva, os saberes experiências formam “o conjunto de saberes-atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos”. (TARDIF, 2002, p. 48).

Por isso, o autor estabelece que os saberes docentes não se reduzem à transmissão de conhecimentos já constituídos, mas integra diferentes posicionamentos oriundos da formação inicial, das especificidades do componente curricular e das habilidades de saber-fazer e saber-ser dos professores. (TARDIF, 2002, p. 39).

Na escola, alguns métodos estão enraizados e são repetidos, tomados como certos. No ensino de Literatura, essa questão se dá na abordagem historicista da disciplina que é ministrada na escola, principalmente no Ensino Médio, e às práticas moralizantes e conteudistas, comuns nos anos anteriores. Dentro do pouco tempo que se tem, é muito comum que se recorra a essa estratégia.

Porém, trazer o texto literário para o centro da sala de aula também não é uma tarefa simples. Sabe-se que a maioria dos alunos não têm o hábito da leitura literária, leem para obter informações, para se divertir, para se comunicar via internet e para revisar o conteúdo antes da prova. Não sabem ler por prazer, ler para a fruição, ler para conhecer a história do outro e, de repente, encontrar-se nessa história.

A vivência relatada ajuda a demonstrar a viabilidade da proposta metodológica de letramento literário como condição para o ensino de Literatura, inserido numa concepção sistêmica de educação. O processo de leitura do conto foi uma atividade individual de cada aluno participante, porém os efeitos da experiência foram compartilhados com a turma, apresentados à escola por meio dos cartazes construídos, levados a outros alunos, através dos comentários, da indicação de leitura que alguns possam ter feito para seus amigos ou familiares. O processo individual tomou uma dimensão social. Essa é a proposta do letramento, de tornar a prática da leitura literária uma atividade significativa para que encontre ecos na vida do leitor e no contexto maior em que ele está inserido.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Letramento literário. Ensino Médio.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALOR LINGUÍSTICO: UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO DA TEORIA SAUSSURIANA PARA O ENSINO DE LÍNGUA

Daniela Fátima Dal Pozzo*
Carina Maria Melchiors Niederauer**

A linguagem é imprescindível ao ser humano. É por meio dela que o indivíduo expõe suas ideias, conhece o outro e se reconhece, ou seja, ele faz uso da linguagem para se comunicar, uma vez que esta possibilita as mais diversas relações no cotidiano. Para exercer essa capacidade, o indivíduo faz uso da língua, que é um conjunto de convenções determinado socialmente. Nesse sentido, Saussure (2002, p. 131, grifo do autor) declara que “não se conhece um povo completamente sem conhecer a sua língua ou ter dela alguma idéia; que a língua é uma parte importante das bagagens das nações, contribuindo para caracterizar uma época, uma sociedade”.

Considerando que os indivíduos passam cerca de 12 anos na escola estudando Língua Portuguesa e, mesmo assim, ao finalizarem o Ensino Médio continuam apresentando muitas dificuldades no que se refere à compreensão leitora e à produção escrita; pode-se considerar que isso esteja relacionado à metodologia de ensino empregada. Baseado nisso, este trabalho tem como temática o ensino de língua na Educação Básica, mais especificamente, o ensino de classes gramaticais, tais como substantivos, adjetivos e artigos, considerando o valor linguístico do signo no enunciado.

Assim sendo, busca-se investigar, por meio da teoria saussuriana, a relevância do valor linguístico no ensino de classes gramaticais, a fim de propor alternativas que colaborem para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita dos alunos da Educação Básica. A questão norteadora que se apresenta é: Como e por que ensinar classes gramaticais, considerando o valor linguístico de um signo?

Concernente a isso, este estudo – em processo de desenvolvimento – busca revisar os conceitos de base da teoria saussuriana; analisar o sentido de um signo em relação à presença simultânea de outros; apresentar exemplos de como uma palavra pode ter seu sentido modificado e, assim, sua classe gramatical, pela relação com os demais signos em um sintagma; para finalmente propor algumas possibilidades de ensino de uso da língua.

* Acadêmica de Letras na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

** Professora no curso de Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

A gramática normativa não prevê a língua em uso, então, muitas vezes, em decorrência disso, os alunos não conseguem entender como uma palavra ora é substantivo ora é adjetivo, por exemplo. Em outras palavras, eles se confundem e não conseguem entender as alternâncias da língua, posto que, como já dito, esse modelo de ensino não considera a língua em seu uso.

Para explicar a relevância de considerar o *valor linguístico* para o ensino de língua, esta pesquisa tem em sua base teórica o linguista Ferdinand de Saussure e alguns outros estudiosos da mesma corrente investigativa.

Antes de mais nada, é preciso esclarecer a importância do *signo linguístico* para essa teoria. Para Saussure, o *signo*, entidade psíquica, possui um *conceito* e uma *imagem acústica*, chamados, respectivamente, de *significado* e *significante*. Ele tem como uma de suas características a *arbitrariedade*. Esta diz respeito à relação entre o significado e o significante, em que não há relação entre uma palavra e o seu conceito, pois a ideia não está ligada à imagem acústica, conforme exemplifica o mestre genebrino “a ideia de ‘mar’ não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons *m-a-r* que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa qual”. (SAUSSURE, 2012, p. 108).

Esse conceito é imprescindível, pois comprova que um signo, em um sintagma, deve ser analisado com base no seu valor linguístico, e não no seu significado *a priori*, uma vez que, para um mesmo signo, pode haver mais de um significado. De outro modo, não se pode analisar uma palavra isoladamente, para compreender seu sentido em um enunciado, em razão de que o valor de um signo se constitui a partir de uma relação de oposição com os outros signos presentes em um sistema.

Saussure (2012) ainda diz que a diferença entre as línguas e a existência de diversas línguas comprova que não se pode considerar apenas o significado e o significante de um signo, pois, se assim fosse, um signo deveria ter um termo equivalente em todas as línguas, o que, como se sabe, não ocorre. Também, em uma mesma língua, muitas vezes, um signo tem o mesmo significante para significados distintos.

Outro conceito relevante da teoria saussuriana (2002) é o da *negatividade*, em que os termos são considerados como *diferenças determinadas*. Isto é, um termo tem determinado significado em virtude da oposição com outros signos, conseqüentemente, ele não é “A” porque é “B” e vice-versa. Dado isso, o linguista considera a língua como um sistema, uma vez que “todos os termos são solidários e o valor de um resulta somente da

presença simultânea de outros”. (SAUSSURE, 2012, p. 161). Em outras palavras, o valor de um signo é consequência da presença conjunta de outros.

A língua não compreende ideias nem sons preexistentes. Sobre o signo, ainda é possível afirmar que “não tem sentido [...] buscar o que é cada elemento por si mesmo. Ele não é nada além de uma peça que vale por oposição às outras, segundo certas convenções”. (SAUSSURE, 2002, p. 63). Dessa maneira, um signo pode ter seu valor alterado apenas modificando um outro signo inter-relacionado.

Se digo, por exemplo, “Rita, olha que gato fofinho!”, entende-se que o signo *gato* refere-se ao animal por causa da relação entre os signos; mas, se dito “Rita, olha que cara gato!”, percebe-se que *gato* está caracterizando uma pessoa, atribuindo-lhe a ideia de beleza. Desse modo, o exemplo comprova que o valor de um signo só se define por oposição aos outros dentro de um sistema.

Ademais, se, como no exemplo acima, fosse considerado apenas um signo isolado do outro, a ideia designada aos sintagmas citados não corresponderia à ideia expressada, já que não seria considerada a oposição. Sobre isso, o linguista afirma: “Defini-lo assim seria isolá-lo do sistema do qual faz parte; seria acreditar que é possível começar pelos termos a construir o sistema fazendo a soma deles, quando, pelo contrário, cumpre partir da totalidade solidária, para obter, por análise, os elementos que encerra”. (SAUSSURE, 2012, p. 160).

De outra maneira, o *valor linguístico*, a *negatividade* e a *arbitrariedade* são conceitos que devem ser considerados, posto que explicam que é possível usar uma palavra e atribuir a ela sentidos diferentes. É ilusório supor que o sentido de um termo resulte da junção de um som e de um conceito, a língua é muito mais do que isso, em razão de que: “Uma palavra só existe verdadeiramente [...] pela sanção que recebe, a cada momento, daqueles que a empregam. É isso que faz com que ela difira de uma sucessão de sons, e que difira de uma outra palavra, mesmo composta da mesma sucessão de sons”. (SAUSSURE, 2002, p. 76).

Os conceitos estudados nesta pesquisa, e da maneira como entendemos, não são considerados na gramática normativa e, conseqüentemente, repercutem no Ensino Básico. Quanto às classes gramaticais, os alunos, em geral, reconhecem um adjetivo, um artigo, um pronome ou um sujeito, por exemplo, pois aprenderam isoladamente cada classe. Todavia, ao lerem um texto, muitas vezes, em virtude de não conseguirem inter-relacionar as palavras de um enunciado, não atribuem sentido ao que leem.

Conforme abordado acima, acredito que, ao ensinar classes gramaticais, é necessário considerar o conceito de *valor*, proposto pela teoria saussuriana, porquanto, ele contribui para que se possa compreender como o sentido de um signo (palavra) se constitui. Logo, é o *valor* linguístico – junto à *arbitrariedade* e à *negatividade* – que colabora para a compreensão do significado de um signo em um sintagma. Se com o ensino da gramática normativa os alunos apresentam, em geral, dificuldades em atribuir sentido ao que leem – acarretando desprazer em ler –, este trabalho ainda em fase de pesquisa, a partir da análise de livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tem o intuito de propor atividades de ensino voltadas à produção de sentido.

Acredito que este estudo possa colaborar com o ensino de língua, em razão de abordar língua e linguagem em uso. A proposta aqui apresentada é a de repensar o ensino de língua na Educação Básica – uma vez que muitos estudantes finalizam o percurso escolar sem saber o básico sobre sua própria língua, isto é, não saberem utilizar a língua nas mais variadas situações do seu dia a dia.

Palavras-chave: Ensino de língua. Valor linguístico. Classes gramaticais.

Referências

SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de lingüística geral**. Trad. de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2002.

_____. **Curso de lingüística geral**. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

PRESSUPOSTOS DE COMPREENSÃO LEITORA, A PARTIR DA TEORIA DA POLIFONIA, DE OSVALD DUCROT

Carla Roberta Sasset Zanette*

Esta investigação tem a intenção de apresentar uma proposta para o ensino da leitura, mais especificamente para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, por meio da *transposição didática* da *Teoria da Polifonia*, desenvolvida por Oswald Ducrot. A opção por essa teoria justifica-se pelo fato de que compreender as diferentes vozes que constituem o discurso pressupõe o desenvolvimento de habilidades leitoras mais complexas, o que condiz com um sujeito proficiente em leitura. O propósito maior deste estudo é qualificar a aprendizagem de compreensão leitora dos alunos, contribuindo, dessa forma, para a melhoria da educação.

A constatação de que muitos alunos apresentam dificuldades na compreensão de discursos é fato, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, e cada vez mais é confirmada por professores de diferentes componentes curriculares, nos anos subsequentes, à medida que os alunos progridem sem conseguir sanar lacunas de aprendizagem que dizem respeito à compreensão leitora. Nesse sentido, pesquisas apontam que dificuldades de leitura interferem diretamente na aprendizagem de diferentes componentes curriculares, uma vez que o aluno, ao não compreender a formulação das questões, seja de prova, seja de livro didático, não consegue respondê-las ou as responde equivocadamente. Nessa lógica de raciocínio, quanto mais situações de interação em sala de aula que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora forem proporcionadas, melhor será o desempenho dos alunos nesse quesito.

É claro que não é suficiente só proporcionar inúmeras situações, é preciso, sem dúvida, articular a quantidade de interações às suas respectivas qualidades. Sendo assim, o que me parece essencial, diante dessa dificuldade acentuada de compreensão, é repensar como estão sendo planejadas e efetivadas as atividades que dizem respeito à compreensão leitora, e aqui, especificamente, refiro-me às aulas de Língua Portuguesa dos anos finais.

Muitas vezes, espera-se que os alunos cheguem à etapa final do Ensino Fundamental com um bom desenvolvimento de leitura; no entanto, o que é proposto em aula pelo professor, durante o percurso escolar, será que corresponde a essa expectativa

* Doutoranda em Educação, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

de aprendizagem com foco na leitura compreensiva? É exatamente a partir desse questionamento que suponho ser possível apresentar uma proposta de leitura, por meio da transposição didática de alguns conceitos da *Teoria da Polifonia*, de Oswald Ducrot, a fim de oferecer ao leitor subsídios teórico-metodológicos que lhe permitam melhor entender o ensino de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, inicialmente, são apresentadas algumas concepções que tratam de *leitura*; de *aprendizagem*, de *transposição* e *transformação didática*; e da *Teoria da Polifonia*, de Ducrot, que visa a evidenciar as diferentes vozes que constituem o sentido do discurso. Em se tratando de *leitura*, Allende e Condemarín (1987) esclarecem dois pontos fundamentais para o entendimento dessa concepção: a) leitura diz respeito à compreensão de sentido; b) a compreensão pressupõe como etapa anterior e primeira à decodificação, ou seja, o reconhecimento do signo. Para os autores, toda leitura é compreensiva, sendo a decodificação apenas a primeira etapa, porém é necessária.

Nesse mesmo viés, Azevedo (2016, p.75) afirma que *leitura* é entendida como um “ato de constituição de sentido”, formado por três níveis, organizados de modo ordenado e hierárquico, sendo estes: decodificação, compreensão e interpretação. Dando continuidade, Kleiman (2001) afirma que, no ensino da leitura, é preciso que haja coerência entre os pressupostos teóricos e a ação pedagógica, os quais, em um processo de interação, possibilitam o “reconhecimento do aluno enquanto sujeito leitor, e não como mero decodificador, o reconhecimento do professor enquanto adulto modelo desse leitor”. (KLEIMAN, 2001, p. 9).

É interessante destacar que as definições de leitura aqui apresentadas já apontam para a direção de uma leitura enunciativa constituída de sentido. Ao entender a *leitura* numa perspectiva enunciativa, Teixeira (2005, p.199) pontua: “Conceber a leitura como ato enunciativo é concebê-la como um ato do sujeito-leitor, mediante o qual ele estabelece uma relação com o texto para produzir sentido no momento da leitura”. Consoante a autora (2005, 199), o sujeito-leitor é o “indivíduo vivo, de carne e osso”, que, no ato da leitura, “transforma-se num coenunciador, pois constrói sentidos de acordo com sua experiência, sua cultura, seus valores”.

Considerando a aprendizagem da leitura, é importante que o professor de língua materna conheça pressupostos que alicerçam o desenvolvimento de habilidades leitoras, para, assim, poder planejar atividades orientadas a esse propósito. Segundo Vigostky (1987), *aprendizagem* compreende consciência e linguagem, na medida em que o sujeito, que possui uma estrutura cognitiva previamente construída ou em construção, interage

sobre o objeto de conhecimento. Para o autor, o sujeito aprende, não por responder a estímulos, mas por operar sobre eles, transformando-os. Entender aprendizagem sob essa perspectiva implica compreender que o conhecimento é resultado de uma construção individual, que exige uma interação de sujeitos, mediados pela linguagem.

Assim, as figuras de aluno, como um sujeito passivo que recebe informações; e de professor, como um transmissor de informações, não correspondem ao que se concebe aqui por *aprendizagem*. No que diz respeito ao ensino de língua, Azevedo (2016) propõe uma reformulação do conceito de *transposição didática*, desenvolvido por Yves Chevallard (1991) para o de *transformação didática*. No entender de Chevallard (1991), a *transposição didática* é constituída por três etapas distintas, mas relacionadas. São elas: o saber produzido pelos cientistas, também entendido como o saber sábio; o saber contido nos programas e livros didáticos, compreendido como o saber ensinar, que envolve a ação direta dos professores e sua didática; e o saber que acontece na sala de aula, conhecido como o saber ensinado, que é aprendido pelo aluno.

Azevedo (2016, p. 77, grifos da autora) diferencia e define *transformação didática* como um “*saber a ser ensinado*, este como potencializador de aprendizagens que requeiram o desenvolvimento de habilidades”. Para a autora, as teorias linguísticas têm a finalidade de potencializar, por meio de problemas, exercícios, entre outros, o desenvolvimento de habilidades essenciais à aprendizagem de língua. Ampliando esse entendimento para o contexto escolar, é importante, para a aprendizagem da leitura, que o professor de língua materna conheça pressupostos que alicerçam o desenvolvimento de habilidades leitoras, para, assim, poder planejar atividades orientadas a esse propósito.

Como concepção linguística, a *Teoria da Polifonia*, desenvolvida por Ducrot e fundamentada nas obras *O dizer e o dito* (1987) e *Polifonia y argumentación* (1990), tem como pressuposto basilar o de que existem num mesmo enunciado vários sujeitos com estatutos linguísticos diferentes: o *sujeito empírico*, o *locutor* e o *enunciador*. O *sujeito empírico* é o ser físico, que está no mundo, do qual o linguista semanticista não se interessa, uma vez sua atenção (do linguista) está no sentido do enunciado. O *locutor* é o responsável pelo sentido construído em seu discurso, deixando marcas de pessoa, tempo e espaço. Por sua vez, o *enunciador* é um ser do discurso; os *enunciadores* são pontos de vista abstratos.

Consoante Ducrot (1990), na polifonia linguística, o conteúdo pressuposto está inscrito na significação, e o locutor pode tomar diferentes atitudes em relação aos pontos de vista mobilizados: identificar-se com um dos enunciadores, assumindo seu ponto de

vista; concordar com um dos enunciadores, aceitando o ponto de vista; ou opor-se a um enunciador, recusando-lhe o ponto de vista. No que diz respeito ao ensino da leitura, a *Teoria da Polifonia* pode ser um alicerce, na medida em que contribui para uma compreensão mais proficiente, envolvendo habilidades-leitoras mais complexas. Além disso, o leitor busca as informações no discurso que está escrito, pois o que está no domínio do extralinguístico, por exemplo, a interpretação, não é objeto de estudo da polifonia linguística. Nessa perspectiva, o ensino de leitura, no âmbito do desenvolvimento da compreensão-leitora, não se restringe à identificação e classificação de termos gramaticais, o que pressupõe apenas memorização, ou seja, um conhecimento *sobre* a língua e não para o seu uso. (leitura/escrita).

Palavras-chave: Teoria da Polifonia. Transposição didática. Compreensão-leitora.

Referências

ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. **Leitura:** teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 1987.

AZEVEDO, Tânia Maris de. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. **Desenredo** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 198-214, jul./dez. 2010.

AZEVEDO, Tânia Maris de. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 73-81, jan./mar. 2016.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique:** du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

DUCROT, Oswald. **Polifonía y argumentación:** conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidade del Valle, 1990.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

TEIXEIRA, Marlene. É possível a leitura? **Nonada:** leitura em revista, Porto Alegre: Unirriter, ano 8, n. 8, p. 195-204, nov. 2005.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A ORGANIZAÇÃO DA ENUNCIÇÃO DO DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS

Márcia Speguen De Quadros Piccoli*

Qual estudante, ao participar de uma aula, não se preocupa com a aprendizagem dos conteúdos, nem que seja só para “ir bem nas provas”, infelizmente. Ou qual professor já não esteve preocupado com a realização do ensino, com vistas a possibilitar a aprendizagem do seu aluno? Em síntese, ambas as preocupações, tanto a do aluno como a do professor representam a importância e a necessidade de formação de conceitos científicos, pois se o conceito está formado, o conhecimento está garantido. Mas é preciso admitir que, no processo de aprendizagem, muitas vezes, a formação de conceitos não se concretiza, ocasionando a falta de compreensão, sistematização das informações, generalização, abstração e uso da informação na prática.

Diante disso, a pessoa que segue a carreira profissional, voltada para a atuação como docente, precisa de orientação para perceber que, dentre inúmeras ações a serem desenvolvidas como educador, é possível destacar o seu papel de facilitador na transformação das informações em conhecimentos. E isso pode requerer um pouco mais de atenção, quando o conhecimento a ser sistematizado estiver relacionado aos conceitos científicos.

Nesse sentido, às Instituições de Ensino Superior (IES), ao planejarem os cursos de formação de professores, cabe uma importante tarefa, no sentido de preparar os futuros docentes para chegarem na sala de aula, onde exercerão sua docência, sabedores deste desafio. Pensando nesta preparação do profissional-educador, como alguém que incentive a formação de conceitos científicos, este estudo considera as bases teóricas de Lev Semenovitch Vygotsky, para abordar a aprendizagem voltada à *formação de conceito científico* e de Patrick Charaudeau, para explicitar o uso das *funções enunciativas* no discurso oral do docente. Sendo assim, o objetivo desta comunicação está na intenção de mostrar possíveis relações entre a formação de conceitos científicos de Vygotsky e as categorias modais de Charaudeau, na organização da situação enunciativa do docente.

Pergunta-se, diante dessa exposição inicial, se o professor tem consciência da importância da sua competência discursiva e, ainda, se o docente percebe essa competência como produtora de atos de linguagem portadores de sentido, conforme

* Mestra no Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul (UCS).

propõe Charaudeau (2010). É focando também essa competência discursiva do professor, que esta pesquisa buscou compreender se há possibilidades das funções do modo enunciativo, de Patrick Charaudeau, serem utilizadas como recurso pedagógico para organizar a situação enunciativa, potencializando a aprendizagem voltada para a formação dos conceitos científicos.

A verificação sobre como realizar a situação enunciativa pode levar o professor a organizar intervenções, por meio das categorias modais, que contribuam para a formação de conceitos científicos, e isso pode levar à reconstrução das práticas pedagógicas. As estratégias de comunicação oral, consciente ou inconscientemente, já existem e são colocadas em prática pelo docente, pois isso é próprio do sujeito comunicante. O que precisa ser feito é a organização da situação enunciativa, contribuindo para a formação de conceitos científicos. Parece que, agindo dessa forma, o docente estará promovendo também uma aprendizagem por meio da qual os alunos têm a possibilidade de expressar o seu eu, além de ser ainda um modo de aprender solidário e cooperativo, em oposição à ideia de concorrência e trabalho individual.

Duas questões nortearam esta pesquisa: a linguagem, pelo poder que representa no contexto de educação, e os conceitos científicos. Nesse sentido, buscou-se, em estudos anteriores, referendar a importância de trabalhar os conceitos na formação das pessoas, e uma pesquisadora que se manifesta a respeito é Márcia Maria Cappellano dos Santos (2001) reiterando esse valor das bases científicas na vida das pessoas, ao afirmar que o fazer científico prepara o aprendiz para lidar não apenas com o que é previsto, mas também para permanentes descobertas, para a observação e análise da realidade, para a hipótese explicativa, para a experimentação, para a interpretação e para o novo, ampliando o capital intelectual do aprendiz-cidadão e contribuindo para o desenvolvimento de suas condições emancipatórias. Outro autor a ser mencionado e que reforça a preocupação existente neste trabalho, em relação à organização da situação discursiva, é Paulo Freire. Ele endossa as reflexões aqui apresentadas e merece ser citado, pois expõe a preocupação no sentido de que os momentos em sala de aula devem ultrapassar a simples transmissão de conteúdos, como se lê: “Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar bem os conteúdos, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos.” (1996, p. 62).

As análises e reflexões realizadas revelam que o professor pode fazer uso das funções enunciativas de Charaudeau para organizar a situação enunciativa de ensino, como recurso pedagógico para potencializar a aprendizagem voltada à formação de

conceitos científicos. Esta investigação também apresenta, como contribuição e resultado do estudo, propostas para que o professor, ao planejar a situação enunciativa de ensino, possa favorecer a formação de *conceitos científicos* pelos seus alunos, potencializando a reflexão e a problematização dos conceitos estudados, aprimorando o senso crítico, confrontando experiências e desenvolvendo a capacidade intelectual. É necessário que, durante o processo de sua formação, o professor perceba que a organização da situação de ensino está relacionada ao tipo de aprendizagem que pretende alcançar.

Como o foco da pesquisa que origina este trabalho está na aprendizagem de conceitos científicos, observa-se que, no período de formação do professor, as instituições precisam capacitá-los para uma relação verdadeiramente dialógica com seus alunos, permitindo a expressão de hipóteses, o debate de ideias, o estabelecimento de relações e a sistematização de práticas. Independentemente da função enunciativa a ser utilizada, pois isso vai depender do objetivo da situação enunciativa a ser organizada pelo professor, destacam-se algumas considerações apresentadas por Charaudeau (2008), em relação ao papel do locutor e que podem ser observadas pelo docente, que tem o objetivo de possibilitar a aprendizagem de conceitos científicos: o locutor precisa saber ocupar o espaço da fala, utilizando estratégias discursivas para organizar o que vai dizer e de que modo pretende dizer e, ainda, para atender à finalidade que se propõe com o seu dizer. Acredita-se que, desta forma, por meio de um trabalho docente que contemple a organização do discurso para a formação do conceito científico, estarão sendo preparados cidadãos autônomos, visto que é difícil existir autonomia sem conhecimento.

Além disso, é válido destacar alguns aspectos que podem ser trabalhados, enquanto o professor utiliza as funções do modo enunciativo de Charaudeau, como recurso pedagógico para potencializar a formação de conceitos científicos: incentivar o aluno a uma participação questionadora, como forma de abandonar a busca por respostas “certas e acabadas”; fazer com que os alunos percebam a aprendizagem como uma tarefa autônoma pela qual devem se tornar responsáveis; e possibilitar o reconhecimento da aprendizagem de modo divergente, incentivando a diversidade de resultados e excluindo a busca por resultados iguais para todos os estudantes.

Este estudo, por meio dos resultados alcançados, pode juntar-se aos esforços daqueles que se preocupam com a aproximação das áreas da linguagem e da educação, principalmente no que diz respeito à formação dos conceitos científicos. Esta pesquisa reforça a necessidade de que, assim como a educação, os conceitos não sejam vistos como produtos, mas como processos, de modo que seja uma preocupação constante dos

professores a busca de estratégias para a formação dos conceitos científicos de seus alunos, podendo assim contribuir com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Pensando dessa forma, não há aqui a pretensão de mostrar as funções enunciativas como o único e o melhor caminho para a formação desses conceitos, porém, também não se pode deixar de reconhecê-las como uma possibilidade de ação a ser experimentada em estudos futuros, que busquem explorar, ainda mais, a relação entre a linguagem e a formação de conceitos científicos.

Outro fator que pode contribuir para a organização da situação enunciativa, além de inserir o professor nesse contexto, é o exercício de autoavaliação por parte do docente. Para isso, o professor pode fazer uma retomada, lembrando como os conceitos foram trabalhados enquanto era estudante, quais foram formados e que são utilizados em seu cotidiano e, ainda, por que estão formados. Esse exercício pode fazer com que o professor, nesse processo, reconheça-se como educador e como sujeito que aprende e vive, constantemente, em prol do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Conceito científico.

Referências

ALTET, Marguerite et al. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II.** Campinas, SP: Pontes, 1989.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I.** 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

_____. **Pedagogia do oprimido.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LARA, Glaucia Muniz Proença et al. **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PERRAUDEAU, Michel. Estratégias de aprendizagem. **Como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008

PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA DA PESSOA COM CEGUEIRA CONGÊNITA PELO SISTEMA *BRILLE* E/OU PELO SOFTWARE DE VOZ NVDA SOB A ÓTICA DA TEORIA DA POLIFONIA, DE OSWALD DUCROT

Fernanda Ribeiro Toniazzo*

Considerando a importância da aprendizagem das pessoas com cegueira congênita pelo Sistema *Braille* de leitura e escrita e/ou pelo uso da informática com a utilização de *software* de voz, o presente estudo objetiva analisar o processo de compreensão leitora dessas pessoas, sob a ótica da Polifonia Linguística de Oswald Ducrot. No Mestrado em Educação, desenvolvi estudo – sobre o processo de formação de conceitos e o desenvolvimento da linguagem verbal da criança com cegueira congênita – intitulado: “A configuração da relação enunciativa *eu-tu* no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita”. Dar continuidade a esse estudo me fez refletir sobre o tema da inclusão, processo social amplo e complexo, que vem acontecendo em todo o mundo, bem como, e mais especificamente, sobre o processo da compreensão leitora das crianças com cegueira congênita pelo Sistema *Braille* de leitura e escrita e/ou pelo recurso da informática, isto é, pelo *software* de voz NVDA. A curiosidade em saber como se desenvolve esse processo pelo Sistema *Braille*, no qual se utiliza o sentido tátil para a aprendizagem das letras, e o *software* de voz NVDA, que privilegia a audição, nas crianças desprovidas de visão, com a finalidade de criar mecanismos para potencializá-lo, foi o que me levou a formular o problema de pesquisa deste estudo.

A Política Nacional de Educação Especial tem como finalidade atender os interesses da sociedade em busca de uma educação de qualidade para todos os estudantes. A educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica e estabelece que todos os alunos devem estar juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. As pessoas cegas e as pessoas com deficiência, de modo geral, vivenciam, ainda hoje, situações de desigualdade de oportunidades. Portanto, a meu ver, são necessários mais estudos na área, bem como formação qualificada de professores para atender essa população com suas especificidades.

Tendo em conta todo esse contexto, atualmente vivemos em um período de grandes avanços tecnológicos e, conseqüentemente, de dilemas que cobram reflexões sobre cibercultura e que questionam o fim da cultura do livro em papel. Será que as

* Universidade de Caxias do Sul. Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Taxista PROSUP/CAPES.

tecnologias irão ameaçar a validade do código *Braille*? E de que forma esse processo poderá influenciar as habilidades de leitura e escrita das crianças cegas congênitas? Contudo, ao mesmo tempo, sabe-se que as tecnologias proporcionam e ampliam habilidades funcionais das pessoas com deficiência. Na educação, de modo geral, a tecnologia tem oferecido, notoriamente, condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

A destreza tátil e a coordenação são habilidades que precisam ser desenvolvidas e estimuladas desde a mais tenra idade, pois tanto a técnica de leitura como a da escrita das letras depende dos movimentos coordenados das mãos e da percepção tátil das diferenças, que estabelecerão a relação do conjunto de pontos que formam as letras, no Sistema *Braille*, com os sons da fala. A aprendizagem do Sistema *Braille* acontece por meio de instrumentos chamados *reglete* e *punção* ou por meio da máquina *Braille*, que torna a escrita mais veloz, tendo em vista que, com a *reglete*, cada um dos pontos que constitui uma letra é feito individualmente, enquanto a máquina *Braille* faz todos os pontos que constituem a letra de uma só vez.

Na atualidade, com a inserção das tecnologias da informação na vida das pessoas cegas, os *softwares* de voz tornaram-se muito importantes para o seu acesso à informação, levando-nos a pensar que o Sistema *Braille* pode estar vivendo um momento de crise em sua utilização, como ferramenta em detrimento dos dispositivos móveis, como os *tablets* e os *smartphones*, dentre outros, os quais privilegiam a oralização.

Questões como essas e a curiosidade de entender como se configura o processo de compreensão leitora nessas crianças, bem como a importância da aprendizagem do Sistema *Braille* concomitante com a aprendizagem de utilização dos *softwares* de voz (para que a criança adquira uma leitura proficiente e desenvolva as habilidades necessárias para o acesso ao conhecimento) foi o que me motivou à proposição desta pesquisa.

A investigação dar-se-á pela análise dos resultados oriundos da aplicação de testes pelo Sistema *Braille* e *software* de voz NVDA, a fim de conjecturar uma proposta pedagógica que qualifique o processo de compreensão-leitora dessas pessoas, e torne possível verificar se existe diferença na compreensão-leitora entre os dois sistemas mencionados. Os pressupostos teóricos utilizados na tentativa de resolver o problema desta pesquisa incluem estudos da Linguística, ciência que se detém na investigação da linguagem verbal humana e que traz importantes contribuições teóricas acerca do processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Estudos de autores, como Oswald Ducrot e sua *Teoria da Polifonia*, pode contribuir para o processo de compreensão leitora das crianças cegas, com vistas à sua potencialização. Além do autor já citado, os pressupostos teóricos utilizados na tentativa de resolver o problema desta pesquisa incluem também os estudos de Ferdinand de Saussure, no que se refere aos aspectos referentes à *Teoria do Valor*, que postula os signos linguísticos numa relação diferencial e negativa entre si, dentro do sistema da língua, visto que um signo só adquire valor na medida em que não é outro signo, e o Conceito de *Alteridade* em Platão.

Essas teorias ajudam-nos a compreender o ser humano como ser de linguagem, bem como o processo de leitura e escrita. Outros conceitos fundamentais a serem desenvolvidos e que irão nortear a pesquisa são as concepções de *conhecimento* e *aprendizagem* (e suas inter-relações, já que é pelo processo de aprendizagem que o sujeito constrói conhecimento), que serão analisadas por meio do paradigma epistemológico interacionista, que entende a construção do conhecimento pela interação do sujeito com o meio físico e social.

Sendo assim, *conhecimento* é entendido aqui não apenas como “acesso à informação”, mas também, e principalmente, como o resultado do estabelecimento de uma rede de inter-relações de informações, em que é necessária a interação do sujeito do conhecimento com o objeto de conhecimento. Desta forma, é pela perspectiva da interação do sujeito com o objeto de conhecimento, entendendo a linguagem como mediadora desse processo, que a pesquisa será fundamentada. A investigação dar-se-á a partir da análise de análise dos resultados oriundos da aplicação de testes pelo Sistema *Braille* e *software* de voz, a fim de propor um método que qualifique o processo de compreensão-leitora dessas pessoas, e torne possível verificar se existe diferença na compreensão-leitora entre os dois sistemas mencionados e de materiais bibliográficos aplicados à Educação, bem como pela análise dos materiais disponibilizados e normalmente utilizados por pessoas com deficiência visual.

O estudo será construído a partir de pressupostos teóricos, que tratam a linguagem, os conceitos desenvolvidos por Oswald Ducrot, bem como de estudos realizados por Azevedo, voltados à teoria da polifonia e ao sentido do discurso. Por meio dessa pesquisa, acredito ser possível analisar e conhecer as principais contribuições teóricas existentes relacionadas ao problema proposto neste estudo, e conjecturar acerca de uma abordagem pedagógica que aperfeiçoe e qualifique o processo de compreensão leitora de

peças com cegueira congênita e, assim, aprender e contribuir para a educação desses sujeitos da aprendizagem.

Palavras-chave: Compreensão-leitora. Polifonia linguística. Cegueira congênita.

A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA NO ENSINO DA COMPREENSÃO-LEITORA DOS ARTICULADORES *MAS E EMBORA*

Luciana Idiarte Soares Falkenbach*

Por meio desta pesquisa, que teve como produto final uma proposta de transposição (transformação) didática de alguns conceitos da *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL), de Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre e Marion Carel, com vistas à compreensão dos articuladores do tipo de *mas* e *embora*, presentes no discurso escrito, busco contribuir para a reflexão sobre como uma teoria linguística pode servir de base para a elaboração de material didático, que vise ao aprimoramento de habilidades de compreensão-leitora.

Como pressuposto deste trabalho, entendo que a aprendizagem de uma língua implica o desenvolvimento de habilidades de uso oral e escrito dessa língua, e não somente o estudo da metalinguagem. Portanto, os estudantes terão maiores chances de aprender a utilizar a língua escrita de modo adequado e eficaz, à medida que essa se torne objeto de uso em situações enunciativas de leitura e produção discursiva, sendo que a função essencial do professor, como mediador de tal aprendizagem, vincula-se à organização de uma intervenção pedagógica problematizadora.

Na busca desse propósito, a produção de conhecimentos científicos tem um grande papel; entretanto, para que o conhecimento seja considerado científico sua construção, deverá implicar, de acordo com Azevedo (2006, p.13), “a habilidade de descobrir uma outra forma de olhar, observar, de perceber um determinado fenômeno e de, alicerçado em conhecimentos já solidamente construídos, explicar esse fenômeno, mas explicá-lo tendo em vista ou propor uma solução viável [...]”. Nesse sentido, uma proposta para reduzir o grande obstáculo que ainda é a compreensão-leitora para os estudantes pode ser oriunda de uma teoria científica já estabelecida. Esse é o caso da *Teoria da Argumentação na Língua*, cujo maior pressuposto é o de que a argumentação constitui o sistema linguístico, estando enraizada na visão de Saussure.

As defasagens em relação às habilidades linguístico-discursivas dos estudantes brasileiros de todos os níveis de ensino vêm sendo constatadas por avaliações externas, por professores e até mesmo pela população em geral.

* Mestra em Educação, pela Universidade de Caxias do Sul. Docente no Instituto de Desenvolvimento Educacional de Caxias do Sul (IDEAU).

Sobretudo, no cenário atual, no qual esses estudantes são inundados por uma avalanche de informações que necessitam ser selecionadas, para que possam ser transformadas em conhecimentos, a dificuldade de compreender, isto é, de constituir o sentido das inter-relações das unidades que compõem o discurso e do discurso como uma unidade semântico-enunciativa (AZEVEDO, 2016) e o fato de os brasileiros ingressarem no Ensino Superior com as mesmas carências são fator de grande preocupação.

É consenso que uma parte significativa dos universitários ainda precisa aprimorar suas habilidades de compreensão-leitora, no intuito de que façam uso do discurso escrito, não apenas para o desempenho acadêmico mas também para as práticas sociais do dia a dia. Como decorrência dessa premissa, o problema da pesquisa que norteou a elaboração deste estudo assumiu a seguinte formulação: *Que elementos/aspectos/operações fundamentam uma proposta de transposição (transformação) didática da Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre e Marion Carel, mais especificamente no que diz respeito à significação dos articuladores mas e embora, a fim de auxiliar estudantes do Ensino Superior a qualificarem o desenvolvimento da habilidade de compreensão do discurso escrito?*

Além do problema de pesquisa, outras questões também nortearam o estudo, especialmente na construção do referencial teórico fundamentador da proposta de transposição (transformação) didática. São elas: Como ocorre a aprendizagem, em específico, a aprendizagem de língua escrita? Quais são as diferentes formas de compreender a relação sujeito cognoscente – objeto de conhecimento? De que maneira os paradigmas epistemológicos alicerçam práticas pedagógicas de ensino de língua? Qual é o papel social da leitura? Quais os processos envolvidos na leitura? Como a leitura pode ser vista como um processo enunciativo? Que aspectos estão envolvidos na habilidade de compreensão-leitora? De que forma os articuladores *mas* e *embora* atuam na constituição do sentido do discurso? Como o conceito de *transformação didática* pode colaborar para o ensino e a aprendizagem de língua materna no contexto escolar e acadêmico?

Além disso, o objetivo geral foi o de elaborar uma proposta de transposição (transformação) didática da *Teoria da Argumentação na Língua*, de Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre e Marion Carel, a fim de fornecer subsídios para que estudantes do Ensino Superior possam compreender os articuladores *mas* e *embora*, presentes no discurso escrito.

A fim de responder ao problema de pesquisa e às demais questões norteadoras, esta investigação configurou-se como uma pesquisa de caráter teórico-metodológico e

teve por base principalmente pressupostos teóricos de Saussure, Ducrot, Anscombe, Carel, Azevedo, Vigotski, Chevallard, Álvarez, dentre outros estudiosos em *Semântica Argumentativa*, educação, transposição didática, aprendizagem e ensino de língua. Essa escolha metodológica justifica-se pelo fato de a *Teoria da Argumentação na Língua* e, mais especificamente, a descrição semântica dos articuladores, ainda não ter sido objeto de transformação didática para o ensino da compreensão leitora.

Sendo assim, na condução deste trabalho, inicialmente, realizei o estudo e a seleção de conceitos para a construção de meu referencial teórico, tendo por base os autores já citados. Em seguida, realizei a síntese integradora dos conhecimentos advindos desse aprofundamento, para então desenvolver o produto final do processo de investigação: a proposta de transformação didática da *Teoria da Argumentação na Língua* para o ensino de compreensão-leitora de articuladores como *mas* e *embora*.

Explico a escolha dos articuladores *mas* e *embora* primeiramente por questão de delimitação metodológica: considerando as restrições de tempo e exequibilidade desta pesquisa, fruto de minha dissertação de mestrado, o estudo de um número mais amplo de articuladores seria inviável. Além disso, a experiência docente me fornece dados para conjecturar que a compreensão das relações de *oposição* e *concessão* semanticamente estabelecidas no discurso escrito impõe um desafio aos estudantes em geral, incluindo aqueles do Ensino Superior.

No referencial teórico do estudo, aponto a relação entre *educação* e *leitura* ao discorrer acerca do ensino de língua portuguesa no Brasil e do papel da leitura na construção do conhecimento. Ademais, caracterizo a leitura como um processo enunciativo de interação do sujeito-leitor com o discurso escrito, imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e a autonomia do sujeito conhecedor.

Definir, com base nos princípios da Teoria da Argumentação na Língua, como os articuladores *mas* e *embora* constituem sentido no discurso também foi um procedimento metodológico que me propus a seguir. Por essa razão, realizei um percurso investigativo a respeito da ciência Linguística para então poder desenvolver uma abordagem coerente da teoria ducrotiana. Feita essa etapa, expus as bases teóricas enunciativas da *Teoria da Argumentação na Língua*, mais especificamente, da *Teoria da Polifonia* e da *Teoria dos Blocos Semânticos*, para, enfim, compreender o processo de constituição semântica propiciado pelos articuladores *mas* e *embora*, sob a ótica da Semântica Argumentativa.

Pelo estudo da teoria ducrotiana, encontrei na análise polifônica fundamentação para explicar de que modo o articulador *mas* estabelece sentido no discurso e assim

pensar em formas de mediação para o rompimento das barreiras existentes no que tange à compreensão do que está posto e pressuposto no discurso. Além disso, a *Teoria dos Blocos Semânticos* forneceu-me subsídios para o esclarecimento das noções de *conector* e *articulador*, essenciais para pensar o ensino da compreensão dos discursos articulados por *mas*. Um passo além que visei a realizar nesta pesquisa foi o de ampliar as instruções fornecidas por Ducrot para a compreensão do *mas*, e para a compreensão do articulador *embora*. Devido ao entendimento de que ambos os articuladores apresentam a noção de *oposição*, critério semântico em conformidade com a Teoria que me serve de aporte, tal aproximação fora possível.

Ao propor atividades para a compreensão dos articuladores *mas* e *embora*, apoiadas em concepções oriundas da Teoria da Argumentação na Língua, creio poder ter contribuído para a reflexão sobre como uma teoria linguística pode servir de subsídio para a elaboração de material didático que vise ao desenvolvimento de habilidades de compreensão-leitora. Pude perceber que alguns procedimentos teórico-metodológicos nortearam o processo de elaboração da proposta de *transformação didática* propriamente dita. Foram eles: (1) a compreensão aprofundada dos fundamentos da TAL; (2) o entendimento de que a aprendizagem de língua materna no contexto da educação formal pressupõe o desenvolvimento de habilidades e não a formação de conceitos; (3) a noção de que as atividades precisavam ser organizadas de modo problematizador; e (4) a percepção de que o discurso científico precisa passar por um processo de adaptação em termos de formulação linguística com a finalidade de ser compreendido pelos aprendizes.

Palavras-chave: Educação. Aprendizagem de língua. Compreensão-leitora. Semântica argumentativa. Transposição e transformação didática.

Referências

AZEVEDO, Tânia Maris de. **Em busca do sentido do discurso:** a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso. Caxias do Sul: Educs, 2006.

_____. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 51, n.1, p. 73-81, jan./mar. 2016.

CONHECIMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS REVELADOS NA REFLEXÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE EM ESTÁGIO DE PEDAGOGIA

Cineri Fachin Moraes*
Cristiane Backes Welter**

A formação, no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade de Caxias do Sul – UCS, exige em seu currículo a realização de estágio curricular obrigatório totalizando 400 horas de prática profissional. Um dos estágios é realizado na Educação Infantil, a qual de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) é a primeira etapa da Educação Básica. A atividade do estágio é caracterizada pela vivência do exercício profissional, realizado no campo real de trabalho, que promove a construção, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das competências próprias da profissão e a integração do estudante com a comunidade. (STEDILE; RIBEIRO; POZENATO, 2008, p. 54).

Quando se trata da Educação Infantil, é preciso considerar, sobretudo, a criança, em suas especificidades evolutivas e contextuais, além de estarmos atentos ao significado e à importância da figura e do desempenho do papel do docente. Diante disso, o estágio, no campo da Educação Infantil, prevê uma prática de ensino que envolva a observação e a participação em atividades próprias da vida escolar; atividades de planejamento, orientação e acompanhamento do estágio no trabalho docente. Dessa forma, o estágio convida o acadêmico a olhar para a vida cotidiana com olhos atentos, ultrapassando o olhar imediato e ingênuo, próprio do agir naturalizado no cotidiano. O objetivo dessa etapa da formação docente é proporcionar ao acadêmico situações que permitam integrar conhecimentos teórico-práticos a experiências pessoais, mediante a vivência de situações concretas de trabalho, que exijam aplicação tanto da competência técnico-científica quanto do compromisso político-social do docente, subsidiado pelos estudos realizados no curso, até o momento dessa ação.

Dessa forma, o Estágio em Educação Infantil mobiliza todos os elementos conceituais e as competências referentes à Educação e à Educação Infantil, desenvolvidos no curso. Em virtude disso, após a atuação docente o estagiário reflete sobre suas ações sistematizando o vivido em forma de artigo. Neste trabalho, optou-se pela análise textual discursiva, a partir das narrativas presentes nos artigos finais do

* Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestra em Educação.

** Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutora em Educação.

estágio na Educação Infantil, produzidos pelas acadêmicas nos anos de 2015 e 2016. Percebemos, subsidiadas por Moraes (2003), que existe a necessidade de expressarmos nossos entendimentos tomando por base a leitura, a categorização e a síntese das vivências expressas pelas acadêmicas, em seus artigos finais de estágio.

A análise dos artigos produzidos pelos estagiários, na área da Educação Infantil, revela a necessidade da vivência prática em docência, na primeira etapa da educação básica e não somente o acompanhamento de momentos de observação das práticas de outros docentes. Isso se deve às experiências em disciplinas anteriores, durante a formação acadêmica, em que os estudantes eram mobilizados a observar diferentes espaços, ações, tempos e atitudes dentro do área escolar. Sabe-se, também, que muitos desses acadêmicos já possuem experiência anterior na Educação Infantil enquanto monitores, atendentes ou assistentes do professor titular. Porém esses elementos revelam-se insuficientes, uma vez que explicitam, quando instigados a refletir sobre a prática da docência, que a sua identidade docente passa a ser modificada quando lhes é exigido um olhar cuidadoso para a infância e para a criança, durante a prática da docência em sala de aula.

Em todos os artigos finais de estágio analisados, os acadêmicos sinalizam disciplinas anteriores realizadas na formação curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, como apoio ao exercício da prática docente. Ainda assim, revelam que sair do lugar de espectador dentro da sala de aula e passar a ser docente que protagoniza, junto às crianças, experiências do cotidiano, são elementos indispensáveis à formação docente e impactam em uma futura atuação qualificada nesse espaço profissional.

Outro aspecto a revelar, a partir da análise produzida, é a indissociabilidade de teoria e prática, pois as acadêmicas pontuam que, no início do estágio, vivenciavam a expectativa da prática docente, pois poderiam “aplicar” o que estavam aprendendo ao longo da formação. No final do estágio, no momento de sintetizar suas aprendizagens em um artigo final, registram que todos os momentos exigidos para a efetivação da prática docente, desde a observação inicial da escola até a produção do artigo, foram balizados pelos estudos teóricos que eram permeados pela prática e vice-versa. Compreendemos, a partir desses achados, que a prática profissional na docência exige a supervisão atenta por parte dos orientadores de estágio, pois os mesmos são responsáveis por garantir que os acadêmicos avancem e suplantem o discurso mergulhado no senso comum, da dicotomia teoria e prática. Exigir que, desde o início do estágio, o acadêmico participe das dinâmicas das escolas e faça registros periódicos construindo suas reflexões; a partir das

vivências e dos estudos realizados, no trilhar de sua formação acadêmica, permite ampliar o olhar da docência para além do saber-fazer. Ou seja, é necessária uma construção dialética entre o saber, o saber-fazer e o ser. Por fim, os artigos mostram as diferentes e abrangentes possibilidades de práticas docentes na Educação Infantil, construídas a partir das múltiplas linguagens, do brincar, das interações, do afeto, dos valores humanos, do cuidado com a primeira infância, da urgência em repensar espaços para a infância, da diversidade, dos cantos temáticos, dos campos de experiência, entre tantos outros.

Existe uma multiplicidade de possibilidades que envolvem os objetivos de aprendizagem sinalizados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que os acadêmicos priorizam para experienciar com as crianças na escola. Mas isso não é feito sem sofrimento, pois os mesmos revelam que muitas instituições de Educação Infantil continuam organizando seus tempos escolares solidificados em uma organização tradicional e ultrapassada, baseada em datas comemorativas do calendário oficial, que passa a ser letivo. Pontuamos que essa expressividade de instituições escolares, que naturalizam suas práticas distanciadas do paradigma histórico-cultural, poderá ser inspirada pela presença da universidade, através de estagiários e orientadores de estágio, que procuram repensar esse cotidiano.

Uma provocação constante, encontrada nos artigos, foi experimentar, por exemplo, algumas propostas de ação pedagógica regadas pelos discursos teóricos atuais sobre a importância dos campos de experiência na Educação Infantil. Os resultados apresentados neste trabalho podem ser expressos em três pilares para a formação docente na educação infantil: (a) Pilar da Vida – necessidade de prática profissional na docência assumida enquanto regência de turma e não somente observação de práticas escolares cotidianas; (b) Pilar do Diálogo – obrigatoriedade do diálogo sistemático entre estagiário e orientador da instituição universitária, no sentido da dialogicidade de Freire, pois importa à construção da identidade docente em formação as dimensões do diálogo, presentes na ação e na reflexão; e (c) Pilar da Experimentação – possibilidade de vislumbrar práticas cotidianas na infância, que podem e devem ser experienciadas, oportunizando que o docente e a criança sejam, de fato, protagonistas dentro da instituição de Educação Infantil e não meros ocupadores de tempo e de espaços. Assim, no âmbito profissional, o olhar crítico dos acadêmicos, diante de situações vivenciadas que divergem do ideal, revelam a importância de mantermos as diferentes etapas do estágio na área da Educação Infantil, pois, ao observar a realidade das crianças e, a partir desses conhecimentos prévios, construir um planejamento, alicerçado no aporte teórico, permite

uma prática docente qualificada. A reflexão final exigida em forma de artigo também amplia a qualidade final dessa experiência de formação profissional, pois a sistematização do vivido aprofunda os conhecimentos adquiridos durante o curso de Licenciatura em Pedagogia e permite ao estagiário o crescimento em sua identidade profissional docente.

Palavras-chave: Formação docente. Estágio curricular. Conhecimentos teórico-práticos.

Referências

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

STEDILE, Nilva Lúcia Rech; RIBEIRO, Liane Beatriz Moretto; POZENATO, Kenia Maria Menegotto. **Cadernos da UCS: princípios e orientações para a organização curricular dos cursos de graduação da Universidade de Caxias do Sul**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008. (Cadernos da UCS. Graduação, 1).

DA BIOLOGIA À LINGUÍSTICA: A NOÇÃO DE SISTEMA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Fabiana Kaodoiniski*

O desempenho dos estudantes brasileiros quanto à leitura é deficitário. Isso pode ser evidenciado a partir dos péssimos resultados obtidos em testes como o Exame Nacional do Ensino Médio, que explicita no Guia do Estudante que a resolução de muitas questões depende, além do conhecimento teórico sobre o conteúdo, a compreensão e a interpretação de dados, além da atenção na hora da leitura do enunciado, e Prova Brasil, exame em que estudantes do Ensino Fundamental respondem a questões ligadas à resolução de problemas, sendo que, muitas vezes, não compreendem a problemática em questão, devido a não entenderem sequer a questão proposta.

Hoje, parece que a educação com perspectiva tecnicista, voltada sobretudo ao mundo do trabalho, ou até com uma abordagem cartesiana, centrada em conteúdos e não em problemas, distancia a escola de propiciar o letramento, burlando uma formação humanística. O aluno nem sempre percebe sentido nas práticas-leitoras em sala de aula, pois, não raras vezes, os temas em questão estão distantes de sua realidade. Em outros casos, precisam ler de modo a “decorar” matérias para a prova (ou para o vestibular), as quais, geralmente, com o passar do tempo, são esquecidas, ficando, assim, em segundo plano a abordagem humanística, o desenvolvimento de habilidades e de competências e a reflexão crítica sobre o mundo.

Nessa perspectiva, parece ser importante destacar o papel do professor como agente de letramento; porém, nem sempre ele sabe lidar com os desafios do desenvolvimento dessa prática. Não raras vezes, ele próprio não é proficiente em leitura e escrita; em outros casos, deixa a desejar pelo fato de que não teve possibilidade de seguir seus estudos para aprimorar sua prática; em algumas situações, tem acesso à teoria, mas precisa de reflexões entre os pares para implementá-la e qualificar as aulas; em outras, equivoca-se quanto à aplicação de teorias, distorcendo-as com base em modismos; pode, também, esforçar-se, mas sentir-se desamparado diante das contradições do sistema de ensino atual.

Desprovido de noções claras sobre como trabalhar em sala de aula, de modo a auxiliar os alunos a compreenderem melhor os textos lidos, o professor, não raras vezes,

* Mestra em Educação – UCS.

organiza estratégias de ensino, tendo como foco a gramática normativa, enquanto o trabalho com a leitura fica em um patamar secundário.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, p. 23) de Língua Portuguesa indicam que o objeto de estudo da aula de língua materna precisa ser o texto, em detrimento de análises gramaticais muitas vezes descontextualizadas e de meras classificações, de modo a propiciar ao aluno a “competência discursiva”. Com foco no texto, parece ser possível sair da perspectiva fragmentária proporcionada pela gramática normativa e buscar um ensino com base na complexidade e com foco nas relações sistêmicas.

Diante disso, este trabalho objetiva realizar uma aproximação teórica entre o conceito de sistema, proposto por Bertalanffy e utilizado em estudos de Morin, Maturana e Varela, e a noção de sistema cunhada por Saussure, em seus estudos linguísticos. Torna-se relevante propiciar subsídios teóricos capazes de trazer à tona reflexões para redimensionar o ensino.

Antes de explicitar a noção de sistema, cabe explicar que entender os fatos de forma sistêmica representou uma ruptura em relação ao modo como a humanidade e a ciência compreendiam fatos e fenômenos. Isso contribuiu, inclusive, para uma mudança de *paradigma*, que influenciou várias áreas do saber.

Para compreender essa questão, cabe citar que um *paradigma* é entendido como mais apropriado para determinada teoria ou para as práticas científicas até que ele, de uma forma ou outra, seja superado por outro modelo considerado, até então, eficaz. (BAUER, 2009). Uma mudança paradigmática significativa, no curso da história, ocorreu quando Bertalanffy (1977, p. 84) teorizou sobre sistema e suas premissas foram utilizadas para explicar fatos e fenômenos. Para o autor, sistema é um “[...] complexo de elementos em interação formado por um total de partes que se inter-relacionam”.

A noção de sistemas (ou máquinas, em uma conotação organizacional) refere que há um todo organizado, que não se reduz aos elementos que o constituem, não podendo ser descritos de forma correta quando isolados,¹ ou seja, vistos em suas particularidades: “A unidade superior (a máquina) não se pode dissociar nas unidades elementares, mas, pelo contrário, traz a inteligibilidade das propriedades que elas manifestam”. (MORIN, 1973, p. 21).

Cabe destacar que a auto-organização citada por Morin remete ao conceito de sistema autopoietico, elaborado por Humberto Maturana e Francisco Varela (1995),

¹ A respeito disso, Moraes (1997, p. 72) explica que se o todo é indivisível, não existem partes, pois elas “são fios de uma teia inseparável de relações”.

biólogos chilenos, que criaram o conceito de autopoiesis, os quais entendem o ser humano como um organismo vivo que se autorregula, em uma interação constante com seu entorno. Para Capra (2001, p. 89), a autopoiese, conforme construído desses autores, refere “uma rede de processos de produção”, em que o funcionamento de cada componente participa da constituição ou da mudança de outros componentes dessa rede. Dessa forma, ao passo que essa rede participa da produção de seus componentes, é produzida por eles. Essa característica mostra a possibilidade de auto-organização, de autocriação.

A partir das noções sistêmicas e desses novos estudos, Edgar Morin (2005, p. 35) elaborou a teoria da *complexidade*, que “é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades”. O autor destaca que essa combinação de unidades ocorre em todo sistema que é vivo, pois ele se auto-organiza.

No que se refere à postura sistêmica relacionada à linguagem; entende-se, com base em Saussure (1999), que nenhuma parte de um sistema existe por si só, assim como é possível pensar que ele só consegue manter-se com todas as partes funcionando porque existe, nesse caso, uma relação de interdependência.

Dessa forma, do mesmo modo que se acredita que os fatos e fenômenos do universo estão interligados, é possível notar a configuração da língua como um todo articulado, verificando a relação de interdependência entre as partes do sistema. Assim, passa-se a perceber a relação de oposição entre os signos no sistema, a qual é aqui entendida como *valor*, de acordo com Saussure (1999).

Ressalta-se que os valores são dependentes na sincronia de um sistema. Para o mestre genebrino (1999, p. 133), a língua [...] “é um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outros”.

Com base nas teorias abordadas, elabora-se a hipótese de que os professores e os alunos, nas instituições de ensino, não estão acostumados a estudar a língua e vários outros fenômenos de forma sistêmica. Um exemplo disso ocorre quando estudam palavras isoladas, até mesmo buscando-as no dicionário, para ampliar seu vocabulário. Não se está, nesse caso, pensando em uma perspectiva sistêmica, pois cada palavra só adquire sentido no uso. Para tanto, o professor pode ajudar o aluno, por exemplo, a perceber que ler é reconhecer as relações de oposição que se estabelecem entre as palavras em uma frase, entre as frases em um parágrafo e entre os parágrafos em um texto.

Desse modo, pode-se pensar em uma prática pedagógica de mediação da leitura e da escrita, que parta do uso da língua, a qual só é possível porque o sujeito se apropria da organização sistêmica fornecida, ou seja, percebe que nenhuma parte de um texto existe por si só, assim como um sistema só é efetivo com todos os componentes funcionando, em uma relação de interdependência.

Palavras-chave: Sistema. Ensino. Linguagem.

Referências

BAUER, Ruben. **Gestão da mudança:** caos e complexidade nas organizações. São Paulo: Atlas, 2009.

BERTALANFFY, Ludwig von. **Teoria geral dos sistemas.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido:** a natureza humana. Trad. de Hermano Neves. 3. ed. Paris: Editions du Seuil/ Publicações Europa-América, 1973.

PARÂMETROS curriculares nacionais de língua portuguesa. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. Org. por Charles Bally e Alberto Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. 21. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

**DA TEORIA À PRÁTICA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA:
A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONCEITO DE ENCADEAMENTO
ARGUMENTATIVO PARA PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Rúbia De Cássia Ferreira Pinno*

Esta pesquisa tem como finalidade elencar e fundamentar os princípios que norteiam a transposição didática do conceito de *encadeamento argumentativo* presente na Teoria dos Blocos Semânticos para o ensino de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental II. O objetivo deste estudo é o de contribuir para o aprimoramento da formação do professor de língua materna e para a melhoria do seu aprendizado, qualificando, assim, a constituição de sentido na leitura e, conseqüentemente, a produção de discursos escritos pelos alunos.

Sobre a Teoria da Argumentação da Língua (TAL), é preciso elaborar um breve relato: num primeiro momento, foi desenvolvida por Ascombre e Ducrot, e sua essência nada mais é do que a aplicação do estruturalismo saussuriano na semântica linguística. Considera que o significado de uma expressão reside nas relações dessa expressão com outras expressões da língua. Enquanto, para Saussure, o significado do signo é o conjunto de relações que ele tem com os outros signos da língua, para a TAL essa mesma relação acontece em nível de enunciado.¹

O significado do Enunciado E₁ somente se constitui em relação com o significado dos enunciados E₂, E₃, En. Nesse momento da TAL, Ducrot entendia que a *argumentação* se dava por meio da relação argumento-conclusão, consoante Azevedo (2006). Com o propósito de apresentar “a relação de um signo com outros”,² e considerando unicamente o contexto linguístico, Ducrot (2005, p. 13) passa a desenvolver com Carel a TBS, pois essa versão da TAL consegue manter-se fiel à ideia central proposta desde o seu início: “A argumentação não se agrega ao sentido, mas o constitui”.³ Na TBS, a argumentação é de ordem estritamente linguística e o sentido das entidades linguísticas de nível concreto se dá por certos discursos que essas entidades linguísticas evocam. Esses discursos são denominados *encadeamento argumentativo*. Sua construção se dá pelo esquema X

* Mestranda em Educação, Linguagem e Tecnologia pela Universidade de Caxias do Sul.

¹ *Enunciado*, nesse caso, como a realização da frase. Definição adotada por Ducrot em seu estudo na formulação da Teoria da Polifônica da Enunciação, em seu livro *O dizer e o dito* (1987).

² Tradução nossa.

³ Tradução nossa.

CONECTOR Y, no qual X e Y são os segmentos A e B unidos por duas categorias de conectores: *DONC*⁴ (exemplos: *portanto, por isso, então*) e *POURTANT* (exemplos: *no entanto, mas, mesmo assim*). Essas duas categorias de conectores originam, conseqüentemente, dois tipos de encadeamentos argumentativos: os *normativos* com a presença dos conectores do tipo de *DONC* e os *transgressivos* com conectores do tipo de *POURTANT*.

O discurso (a) *Atillio treinou por seis meses, PORTANTO venceu a competição de ciclismo de estrada* apresenta o conector de forma explícita, mas também pode estar implícito como no discurso (a'): *Atillio treinou por seis meses. Venceu a competição de ciclismo de estrada*. Já o conector do tipo de *POURTANT*, pode ser observado no discurso (b) *Atillio treinou por seis meses, CONTUDO não venceu a competição de ciclismo de estrada*. O discurso (b) demonstra um sentido diferente do anterior (a), pois o *encadeamento argumentativo* apresenta um conector do tipo *transgressivo*. A vitória de *Atillio* não aconteceu apesar de ter treinado para competir.

Os discursos que ilustram os aspectos do *encadeamento argumentativo* já demonstram o que Ducrot (2005) chama de *interdependência semântica*. Em ambos, temos o que os autores denominam de *Bloco Semântico*. Nos discursos (a) e (b), o *bloco semântico* apresenta os conceitos *treino/vitória*, contudo o sentido originado em cada encadeamento é definido a partir de cada *conector* utilizado explícita ou implicitamente. O que está em jogo é o sentido de *treino* em relação à *vitória* e vice-versa.

Em (a), *treino* viabiliza *vitória* que, por sua vez, somente acontece por causa do *treino*. Já em (b), *treino* não possibilita *vitória*, e *vitória* não é propiciada por *treino*. Para provar que os segmentos *treino* e *vitória* estabelecem uma relação de sentido diferente em cada discurso, é preciso observar que os conectores estabelecem essa interdependência entre eles, para que a compreensão dos distintos sentidos seja possível.

Para Ducrot (2005, p. 18), na “compreensão de um *encadeamento* do tipo *isso PORTANTO aquilo*, o segmento *isso* é compreendido em relação ao segmento *aquilo*, e o segmento *aquilo*, por sua vez, é compreendido em relação ao segmento *isso*”. O mesmo raciocínio pode ser usado para a percepção do *encadeamento* do tipo *isso NO ENTANTO aquilo*, pois para compreender *isso* é necessário assimilar *aquilo* e vice-versa. Tal compreensão demanda a noção de interdependência, estabelecida pela presença de conectores.

⁴ *DONC* e *POURTANT* são conectores da língua francesa, mas por serem considerados como categorias, preservarei o uso que os autores fazem. Ou seja, os conectores são do tipo *DONC* e *POURTANT*.

É a relação entre *treino* e *vitória*, nos discursos apresentados, que institui o sentido de cada um dos segmentos, pois, isoladamente, *treino* e *vitória* não têm sentido, não passam de meras informações. No que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão-leitora, Azevedo (2016b, p. 75) destaca que as relações e as inter-relações semânticas pertencem ao aspecto interno do discurso a ser lido, ou seja, à compreensão do sentido dos enunciados que o constituem e “das relações entre eles e do discurso como um todo”.

Para tanto, Azevedo (2016b) chama a atenção para a ação do leitor, que se dá em dois subníveis: *compreensão analítica*, momento em que o discurso tem a sua totalidade semântica desagrupada em enunciados e/ou palavras, com o objetivo de analisar cada parte que os constitui e as relações de umas com as outras, a fim de compreender o todo; e *compreensão sintética*, ocasião em que a unidade do discurso é recuperada pela “reconstituição das inter-relações semânticas previamente compreendidas por análise”. (AZEVEDO, 2016b, p. 76).

Conforme a autora (2016b), o que está fora da língua não é considerado para a investigação da *semântica ducrotiana* e, por isso, a etapa relacionada à interpretação de um discurso escrito não faz parte do desenvolvimento da compreensão-leitora mediante as premissas relacionadas à Teoria da Argumentação da Língua. Logo, sua concepção centra-se em uma atividade em que a habilidade da leitura é voltada única e exclusivamente para o discurso escrito e os aspectos linguísticos inerentes a ele, já que tal condição é o suficiente para se depreender o sentido do discurso escrito.

Acerca dos conceitos desenvolvidos por Yves Chevallard e Tânia Máris de Azevedo sobre a transposição didática: o autor afirma que um conteúdo de saber, designado a ser ensinado, sofre um conjunto de modificações para se tornar apto e passar a ser o objeto de ensino. Este trabalho de transformação de um objeto de saber para ser ensinado em um objeto de ensino é a própria transposição didática. A transformação proposta por Chevallard (2005) consiste em: o objeto de saber passar a objeto a ensinar e, finalmente, a objeto de ensino. Vale dizer que esse esquema representa nada mais do que a modificação de um saber científico, para tornar-se objeto de ensino no contexto escolar. Essa modificação é necessária, porque o objetivo e o público-alvo deixam o contexto da comunidade científica e passam para o âmbito da escola, assim, o objeto de ensino deixa de ser objeto de saber pelo fato de ter sofrido adaptações de fundo didático, para que possa ser ensinado, consoante Azevedo (2010).

A proposta de Azevedo (2010, p. 207) de “transposição didática do saber linguístico à aprendizagem do uso da língua” considera os seguintes aspectos: a necessidade de se

entender o papel da língua portuguesa no currículo escolar, que compreende o desenvolvimento das habilidades de “recepção e produção discursiva” e, como consequência, a qualificação e o aprimoramento do uso que o indivíduo “faz da própria língua”. A semanticista (2016b, p.76, grifo da autora) propõe uma “revisão do conceito de transposição didática”, pelo fato de Chevallard (2005) fundamentar suas reflexões acerca de modificações de conceitos como um saber que não se aplica ao ensino de língua. Para a autora, a referida revisão tem o intuito de fortalecer a noção de que “aprender a utilizar proficientemente uma língua, nas modalidades oral e escrita, não depende da formação de conceitos, mas do desenvolvimento de habilidades”. (AZEVEDO, 2016b, p. 76).

Dessa forma, a proposta desta investigação visa à compreensão de enunciados e discursos escritos presentes na vida do leitor, a partir de seu contexto estritamente lingüístico, mediante uma transposição didática do conceito de *encadeamento argumentativo*. O referencial teórico desta pesquisa é constituído pela Teoria da Argumentação na Língua de Oswald Ducrot e Marion Carel e, também, pelas contribuições sobre a transposição didática de Yves Chevallard e Tânia Maris de Azevedo.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Encadeamento argumentativo. Transposição didática.

Referências

AZEVEDO, Tânia Maris de. **Argumentação, conceito e texto didático**: uma relação possível. Caxias do Sul, RS: Educs, 2000.

_____. **Em busca do sentido do discurso**: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

_____; ROWELL, Vânia Morales. A língua portuguesa como instrumento de aquisição de conhecimentos no ensino fundamental: algumas reflexões. In: SILVA, Carmem Luci da Costa et al. (Org.). **Teorias do discurso e ensino**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009a, p. 12-33.

_____; ROWELL, Vânia Morales. Problematização e ensino de língua materna. In: RAMOS, Flávia Broccheto; PAVIANI, Jayme (Org.). **O professor, a escola e a educação**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009b. p. 211-230.

_____. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. **Desenredo**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 198-214, jul./dez. 2010. Disponível em:

<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/viewFile/1716/1133>>. Acesso em: 6 jul. 2014.

_____. Por uma aprendizagem significativa da língua materna: o ensino fundamentado em Saussure e Ausubel. **Nonada: letras em revista**, v. 1, n. 20, p. 191-212, 2013. Disponível em:

<<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/626>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. Encadeamentos argumentativos, relações sintagmáticas e associativas: reflexões sobre o ensino da leitura. **Antares**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade. Programa de Doutorado em Letras. v. 8, n. 15, p. 48-65, jan./jun. 2016a. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/4398/2578>>. Acesso em: 22 out. 2016.

_____. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje (Online)**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras. Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. 51, p. 73/8-81, 2016b. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/21558/14340>>. Acesso em: 15 out. 2016.

CAREL, Marion. O que é argumentar? **Desenredo**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, RS, v. 1, n. 2, p. 77-84, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/488>>. Acesso em: 8 set. 2016.

CHEVALLARD, Yves. **La tansposición didáctica**: del saber sábio al saber enseñado. 3. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

DUCROT, Oswald. Verbete Enunciação. In: GIL, Fernando (Coord.). **Enciclopédia EINAUDI**, Porto: Imprensa Nacional, 1984-1997. v. 2.

DUCROT, Oswald. Polifonia y argumentación. **Conferencias del seminario**: teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Universidade del Valle, Cali, Colombia.: Talleres Gráficos de Impresora Feriva, 1990.

DUCROT, Oswald; CAREL, Marion. **La Semántica argumentativa**: una introducción a la teoría de los bloques semánticos. Buenos Aires: Colihue, 2005.

ST 11 – Educação como Direito Humano para sustentabilidade

Coordenadores:

Patricia Noll (UCS)

Rubiane Galiotto (UCS)

Ementa:

O objetivo deste Simpósio é abordar temas relacionados à educação como um direito humano a ser efetivado, tornando a pessoa um cidadão, para que possa exercer e ter consciência de seus direitos. Propõe-se a refletir sobre o direito à educação, a educação para direitos, e a educação em direitos. A ênfase temática recai sobre a necessidade de mudanças de comportamento em prol da sociedade e do meio ambiente, que conduzem a um repensar a educação. Objetiva-se discutir o papel da educação na busca da sustentabilidade, sendo que o maior desafio é o de estimular mudanças de atitude e de comportamento na sociedade. A abordagem busca a discussão da sustentabilidade como consequência de uma sociedade de cidadãos conscientes de seus direitos, que exercem seus deveres, o que se implementará por meio da educação.

OS COSTUMES E A LEGISLAÇÃO FRENTE ÀS RELAÇÕES DE CONSUMO, NO QUE TANGE AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, SOB A ÉGIDE DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Nágila Valinhas de Castro e Souza*

Introdução

Face às variações ocorridas nos últimos tempos, mais especificamente a utilização dos recursos naturais de forma desregrada, em sua maior parte, é relevante analisar alguns pontos que contribuíram para a formação da sociedade contemporânea. Essa questão encontra respaldo no fundamento que “o século XX testemunhou uma exploração de recursos naturais sem precedentes, o que causou uma deteriorização física dos grandes componentes da biosfera, representando assim uma ameaça à existência e a preservação das mais variadas formas de vida no planeta”. (ALBAGLI, 1998, p. 17).

Assim sendo, é necessária uma análise do histórico da ideia de consumo do homem, ou seja, sua exploração dos recursos naturais para sua subsistência, na Antiguidade e para consumo na atualidade. Nascendo do trabalho humano para responder aos desafios da natureza, a cultura tem como papel precípua satisfazer as necessidades do homem. Assim a cultura, em conjunto com outros elementos, vai além dos meios de satisfazer as penúrias básicas do ser humano, ela contribui para ideia de consumo e uso dos recursos. Percebe-se que um grande número de necessidades do homem é criado pela cultura e por ele assimilado através da socialização.

A cultura de consumo foi difundida na sociedade pós-moderna, como algo apreciável e aceito como requisito de evolução, considerando padrões econômicos e sociais então repassados para a população. Assim uma sociedade, que consome cada vez mais, explora em grande parte seus recursos naturais de forma desregrada e se depara com problemas ambientais e sociais como o caos atual.

As críticas ao modelo de crescimento econômico surgiram, com ênfase na década de 60 e foram dirigidas não apenas ao processo econômico, mas igualmente a todo modelo de vida predominante. Os teóricos e militantes estavam na busca de uma formulação que estabelecesse relações dialéticas entre o homem e o conjunto das condições culturais e as estruturas materiais e naturais.

* Mestra em Educação, Cultura e Organizações Sociais (UEMG).

Em comunhão com esse pensamento, cita-se o relato de Meadows que menciona a provável existência, em qualquer sistema finito, de restrições capazes de pôr fim a um crescimento exponencial. Estas restrições constituem os ciclos negativos de realimentação, que se tornam cada vez mais fortes, à medida que o crescimento se aproxima do limite máximo (ou capacidade de manutenção) do meio ambiente do sistema. “Finalmente, os ciclos negativos equilibram ou dominam os ciclos positivos, pondo fim ao crescimento. No sistema mundial, os ciclos negativos de realimentação abrangem processos tais como a poluição do meio ambiente, o esgotamento dos recursos naturais e a fome”. (MEADOWS et al., 1972, p. 154).

Nessa visão tem-se o relatório de Roma apresentado há mais de 40 anos, e na década de 70 já anunciava a impossibilidade de se realizar um crescimento sustentável, se não diminuíssemos o ritmo de nosso crescimento populacional e econômico, ideia contestada por economistas e grupos ligados à produção industrial. Conforme menciona Giddens, a ideia básica de os limites para o crescimento era a de que existem influências sociais e naturais que limitam a capacidade de o planeta absorver o desenvolvimento econômico contínuo e o crescimento populacional.

A descoberta do relatório de Roma foi utilizada por muitos grupos para sugerir que o desenvolvimento econômico deveria ser severamente reduzido, a fim de proteger o meio ambiente. “No entanto, essa visão foi criticada por outros que a julgavam improvável e desnecessária. O desenvolvimento econômico pode e deve ser promovido, afirmavam eles, pois é por meio dele que se ampliará a riqueza mundial.” (GIDDENS, 2005, p. 486).

Assim surge posteriormente o conceito de ecodesenvolvimento ou desenvolvimento sustentável, como apontam alguns autores, “que foi apresentado na Conferência Mundial sobre Conservação e Desenvolvimento da União Internacional pela Conservação da Natureza (IUCN), que pode ser definido como a política que busca estabelecer um ponto *optimum* de equilíbrio entre o aumento econômico e a compatibilização com a proteção dos recursos naturais e o ambiente sadio”. (ALENCASTRO, 2010, p. 132).

Todavia, esse conceito ainda não foi incorporado na realidade, pois, ao analisar-se a situação cotidiana, notamos uma sociedade que, em sua maior parte, causou uma exploração dos recursos naturais mundiais sem precedentes, como a ocorrida no século XX, mais especificamente, porque causou repercussão sobre a deteriorização física dos grandes componentes da biosfera, representando uma ameaça à existência e à perpetuação das diferentes formas de vida no planeta.

Dentre as perdas ocasionadas pelo uso irracional dos recursos naturais tem-se a das florestas, que são os ecossistemas mais ricos em biodiversidade. Assim como as questões ambientais, como a destruição da camada de ozônio ou o agravamento do efeito estufa, por exemplo, embora correlacionadas, associam-se mais diretamente com os padrões tecnológicos dos países de tecnologia mais avançada, seus estilos de vida e seu consumo. Assim, nota-se que a biodiversidade reveste-se de um duplo sentido: elemento essencial de suporte à vida e reserva de valor ao futuro.

Nesse ponto, a noção da aclamada sustentabilidade se transforma em uma utopia guiada por seguimentos governamentais preocupados somente com o desenvolvimento econômico, deixando a questão ambiental em segundo plano ou, ainda, para uma questão do “politicamente correto”, o que torna a concepção insustentável do ponto de vista ecológico.

Ainda sob esse prisma, deparamo-nos na contemporaneidade com temas como o efeito estufa, buraco na camada de ozônio, que é oriundo do desmatamento desenfreado, causando a extinção de espécies, tudo isso é resultado da “ganância” autodestrutiva do próprio homem, que não soube utilizar de forma adequada os recursos ora ofertados pela natureza.

Todo este quadro exige enorme esforço do espírito humano, para conciliar os desejados progressos da ciência com os esperados, bons e convenientes, resultados em prol da espécie. Urge, pois, uma nova adequação ético-jurídica de responsabilidades e prioridades que garantam a qualidade de vida no planeta. É que os inevitáveis riscos trazidos pelas inovações tecnológicas afetam desde a ética científica (bioética, p.ex.), o meio ambiente, o consumo humano, dentre outros interesses para a vida integral do homem.

Sob a égide desse pensamento, temos alguns autores que apontam como a questão do impacto ambiental do consumo, definida, inicialmente, nos limites da noção de consumo verde e “um pouco mais tarde concentrou-se no chamado consumo sustentável além de expressões similares que contribuem mais para confundir do que para enriquecer a discussão, tais como consumo ético e consumo responsável e consumo consciente”. (PORTILHO, 2005, p. 110).

Assim, pode-se visualizar como uma provável solução para esse embate a mudança de conduta, ou seja, percebe-se deste modo que governos, indústrias e empresas devem fortalecer parcerias para programar os princípios e critérios do desenvolvimento sustentável; identificar e implementar medidas regulamentadoras, como

legislações, normas para promover “o uso de sistemas de produção mais limpos, ser estimulados a informar anualmente sobre seus resultados ambientais e adotar códigos de conduta que promovam as melhores práticas ambientais”. (ALENCASTRO, 2010, p. 136).

Como se pode visualizar, a concepção de consumo, a cultura da exploração dos recursos naturais e a criação de normas especiais para amparar o cidadão repercutem na sociedade como um todo, tendo em vista que as questões ora mencionadas estão em constantes avanços e assim como a busca pela conscientização da coletividade em favor de uso coerente das matérias-primas ainda carecem de atuações mais assertivas. De tal modo pode harmonizar-se uma sociedade consumista que almeja uma saída para um crescimento sustentável; crescimento que visa acelerar o dispêndio em prol do desenvolvimento econômico. Diante dessa perspectiva, busca-se crescer mais, produzir maior quantidade de bens duráveis e de consumo, reduzindo ao máximo os impactos ao meio ambiente. Essa seria a conduta apropriada para uma sociedade que visa à sustentabilidade.

É salutar referir também que não basta a existência de um identificador para tratar das questões de consumo e de meio ambiente, é necessária uma medida, uma tomada de consciência global perante os desastres ecológicos. De nada adianta uma regra para resolver as consequências do problema, se ainda persiste a ideia de consumo associada ao avanço e ao desenvolvimento, deixa de lado as implicações desse consumo, que acaba gerando desperdício. O cidadão trabalha para consumir cada vez mais e descartar em excesso e assim, conseqüentemente, polui o ambiente no qual está inserido.

Por fim, percebe-se que as leis ambientais associadas às leis de consumo, por si só, não são capazes de sanar os enigmas da sociedade atual, levando-se em consideração o fator cultural que fomenta a conduta do cidadão e seus reais valores frente ao meio ambiente. Vale mencionar o pensamento de Ihering, no que tange aos direitos sociais. O direito não é pura teoria, mas uma força viva. “O direito é um trabalho incessante, não somente dos poderes públicos, mas ainda de uma nação inteira. A rigor, a consciência em torno da cidadania e uso adequado dos recursos naturais é o rumo mais seguro para os ataques especulativos das novidades deste maravilhoso mundo novo”. (IHERING, 2009, p. 23).

Palavras-chave: Costumes. Sociedade. Sustentabilidade.

Referências

ALBAGLI, Sarita. **Geopolítica da biodiversidade**. Brasília: Edições Ibama, 1998.

ALENCASTRO, Mario Sergio Cunha. **Ética empresarial na prática: liderança, gestão e responsabilidade corporativa**. Curitiba: Ibpex, 2010.

GUIDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

IHERING, Rudolf Von. **A luta pelo direito**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

PORTILHO, Fátima. **Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, Jadir Cirqueira de. **Ação Civil Pública ambiental**. São Paulo: Pilares, 2005.

O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO COMO CONDIÇÃO DE EMANCIPAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PENSAMENTO DE THEODOR ADORNO

Moisés João Rech*

O objetivo do presente ensaio é levantar algumas considerações a respeito das contribuições do pensamento de Theodor W. Adorno para o campo da educação, mais especificamente, em relação ao aspecto emancipatório do pensamento reflexivo e crítico-social. De forma complementar ao pensamento de Adorno, é analisada a necessidade de a educação figurar como direito humano, em razão de constituir a condição de possibilidade da formação de sujeitos emancipados. Assim, em um primeiro momento, será analisado o pensamento adorniano, no que se refere à sua contribuição ao campo da educação para, em seguida, analisar a necessidade de a educação figurar como direito humano.

O lugar-comum da crítica ao pensamento de Adorno concentra-se, para além de seu elitismo, em seu diagnóstico pessimista e pouco propositivo para a transformação social. A possibilidade de uma ação transformadora, de uma *práxis* revolucionária é obstaculizada pela visão sombria de uma sociedade integralizadora, isto é, de uma totalidade social que ofusca sua real dimensão ideológica em detrimento do sujeito. Em sua visão macrológica, Adorno dirige críticas à categoria de totalidade presente na filosofia de Hegel, em razão de sua visão sistemática, isto é, de prioridade do todo sobre o particular, em outras palavras, da sociedade sobre o sujeito.

Da assertiva presente na *Fenomenologia do espírito*, “o verdadeiro é o todo” (HEGEL, 2005, p. 36); Adorno contrapõe, em sua *Minima moralia* que: “o todo é o não-verdadeiro”. (ADORNO, 2008, p. 46). A totalidade social é falsa na medida em que é constitutivamente injusta e reificante. O mundo é falso em razão de ser um mundo administrado, que integra os indivíduos e tolhe sua liberdade e espontaneidade, na mesma medida em que é reproduzido por eles. (ADORNO, 2009). O trabalho do negativo na dissolução das contradições, em busca uma reconciliação ulterior no Espírito Absoluto, revelou sua forma totalitária. A esse respeito, “só hoje, cento e vinte e cinco anos depois, o mundo concebido pelo sistema hegeliano se comprovou satanicamente como um sistema em sentido literal, ou seja, como o sistema de uma sociedade radicalmente socializada”. (ADORNO, 2013, p. 102).

* Mestre em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (2017). Graduado em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (2015). Advogado.

Em nível micrológico, o diagnóstico de integração do indivíduo na totalidade social é mediado pela Indústria Cultural. Na *Dialética do esclarecimento*, há o desenvolvimento de um diagnóstico pautado na razão instrumental – na racionalidade burguesa que se fundamenta no princípio da equivalência. O conceito de capitalismo tardio é marcado pelo funcionamento integrado ao sistema político-burocrático; o antigo capitalismo liberal é agora capitalismo administrado, tornando-se opaco à tomada de consciência da real fonte de dominação. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Somado a isso, a administração da vida perpassa todas as dimensões em sociedade, da organização do trabalho à consciência individual. Não há mais uma classe que se reconheça como força emancipatória necessária e como crítica da ideologia.

É nesse ponto que o conceito de ideologia é transformado; desprendendo-se de sua raiz marxiana – que considerava a ideologia como uma fala-consciência –, trata-se agora, para Adorno, de uma total identificação entre ideologia e realidade: a ideologia é a própria sociedade. No ensaio *Crítica cultura e sociedade*, Adorno indica que hoje a sociedade, ela própria, é sua ideologia, pois a ideologia não seria mais um conjunto de ideias particulares com pretensão de universalidade, mas a própria ordem social. (ADORNO, 1986, p. 80). Assim, a partir do diagnóstico sombrio apresentado por Adorno, é possível pensar potenciais de resistência em direção à emancipação?

Em 1966, três anos antes de sua morte, é publicada a obra *Dialética negativa*, considerada uma das principais obras de Adorno, cujo tema central é a crítica da tradição dialética afirmativa, em prol de uma dialética sem síntese, isto é, permanentemente negativa, ainda que “sem perder nada em determinação”. (ADORNO, 2009, p. 7). A *Dialética negativa* pode ser lida conjuntamente com os ensaios sobre educação, que compõem o livro *Educação e emancipação* (1995), que constituem a principal contribuição de Adorno para o campo da educação.

A *Dialética negativa* busca contrapor à totalidade a insubmissão da particularidade; o não idêntico é expressão máxima da negatividade, que resiste à positividade social, isto é, o indivíduo, através de sua reflexão crítica, deve contrapor-se à integração, deve não aceitar o dado imediato, pois o imediato é mera duplicação da falsidade social. Adorno irá afirmar – no mesmo sentido de Hegel – que “pensar é, já em si, antes de todo e qualquer conteúdo particular, negar, é resistir ao que lhe é imposto”. (ADORNO, 2009, p. 25). Por essa razão, Adorno enfatiza o papel da educação para a formação de indivíduos emancipados e autônomos, que sejam capazes de resistir à integração mediante o

pensamento crítico-reflexivo. “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.” (ADORNO, 1995, p. 122).

Adorno se posiciona contrário a um modelo ideal de educação, que seja heterônomo, que molde a subjetividade dos indivíduos de fora. Para Adorno (1995, p. 141), ao contrário, a educação é a “produção de uma consciência verdadeira”. A modelagem de uma pessoa do exterior não coaduna-se com a perspectiva de uma formação autônoma; além disso, a mera transmissão de conhecimento igualmente não configura uma formação educacional emancipada. Apenas a produção de uma consciência verdadeira, no sentido kantiano – de esclarecida – é capaz de produzir sujeitos conscientes de sua relação com o ambiente, não aceitando o imediato dado de forma acrítica. Pensar é negar.

A saída da menoridade é função da educação, possibilitando tornar o sujeito autônomo, capaz de decidir por si mesmo as questões que lhe são postas. Mas além de possibilitar pensar por si próprio, a educação deve adaptar os homens para viverem em sociedade. “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo.” (ADORNO, 1995, p. 143). Mas Adorno não deixa de enfatizar a ambiguidade do caráter de adaptação e resistência da educação, ainda que tome parte da resistência: “A educação [...] teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação.” (p. 144).

Contudo, para que a educação atinja seus objetivos emancipatórios e de resistência à total integração do indivíduo, é antes necessário que todos tenham acesso à educação. Em razão disso, a educação como um direito humano é condição de possibilidade de uma sociedade emancipada, formadora por indivíduos autônomos e conscientes de sua posição no mundo.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada e proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, reafirma, no seu art. XXVI, que: a) toda pessoa tem direito à instrução; b) a instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais; c) a instrução elementar será obrigatória; d) a instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (DIAS, 2007, p. 441). Assim, a luta pela implementação e efetivação do direito à educação está alinhada à concepção adorniana de que é por meio da educação que o indivíduo torna-se capaz de refletir e

criticar a sociedade existente e, desse modo, lutando pela sua transformação, ainda que seus limites e instrumentos sejam os mais limitados possíveis.

Fomentar uma cultura dos direitos humanos, em especial uma cultura da universalização da educação é tornar possível a transformação social. Para Candau (2007, p. 399), ao penetrar em todas as práticas sociais, a cultura dos direitos humanos será capaz de favorecer processos de democratização, articular a afirmação dos direitos fundamentais, em especial o direito à educação. Por fim, a formação de um pensamento crítico-reflexivo, ainda que seja muito limitado quanto ao seu potencial de transformação, é a melhor alternativa diante da sociedade integralizadora, como forma de resistência do indivíduo diante da totalidade social.

Palavras-chave: Educação. Direitos humanos. Emancipação. Theodor Adorno.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Três estudos sobre Hegel**. Trad. de Ulisses Vaccari. São Paulo: Unesp, 2013.

_____. **Dialética negativa**. Trad. de Marco A. Casanova; rev. téc. de Eduardo S. N. Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida lesada. Trad. de Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

_____. **Crítica cultural e sociedade**. In: ADORNO, Theodor W.; COHN, Gabriel. Sociologia. Trad. de Flávio R. Kothe. São Paulo: Ática, 1986. p. 76-91.

_____. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. p. 399-412.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. p. 441-556.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Trad. de Paulo Menezes. 3. ed. Petrópolis: Vozes.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL FAMILIAR COMO FATOR DE SUSTENTABILIDADE

Gabriel da Silva Danieli*

Os direitos humanos, no dizer de Ramos (2017, p. 29), “consistem em um conjunto de direitos considerado indispensável para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade”. São, portanto, essenciais e indispensáveis à vida digna.

A educação, em específico, é prevista como um direito humano no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), o qual foi internalizado no Brasil, através da promulgação consubstanciada pelo Decreto 591/1992.

Assim, o direito à educação, reconhecido no Brasil por um tratado sobre direitos humanos, tem hierarquia supralegal no país, em face de ter sido internalizado anteriormente ao advento da Emenda Constitucional 45/2004, que inseriu o parág. 3º ao art. 5º da Constituição Federal de 1988, sem observância do rito previsto no referido dispositivo, nos termos do entendimento consolidado pelo Supremo Tribunal Federal, embora não integre o bloco de constitucionalidade brasileiro.

Além disso, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 prevê, em seu art. 6º, no título concernente aos direitos sociais, ser a educação um direito social. Portanto, o direito à educação é um direito humano.

Com relação à sustentabilidade, está disposto no art. 225 da Constituição Federal de 1988 que todos têm direito a um ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. Encontra-se ela, desta forma, constitucionalmente prevista, uma vez que somente através de práticas sustentáveis será possível a preservação por esta geração de um ambiente viável à manutenção da vida das futuras gerações.

Aliás, uma das facetas da sustentabilidade é o desenvolvimento sustentável, sendo adotado para o presente trabalho o conceito apresentado por Steinmetz, Carvalho e Ferre (2015), o qual é composto essencialmente por três dimensões: econômica, social e ambiental.

* Mestrando em Direito na Universidade de Caxias do Sul. Grupo de pesquisa: “Cultura política, políticas públicas e sociais”.

Esta sustentabilidade está prevista no art. 2º do Plano Municipal de Educação de Caxias do Sul,¹ sendo uma das diretrizes do sistema de ensino do município gaúcho. Aliás, uma das estratégias definidas no referido Plano Municipal de Educação de Caxias do Sul é consolidar o desenvolvimento sustentável, conforme se infere na Meta 7, mais especificamente no ponto 7.5.

É evidente, e os poderes públicos nacionais, estaduais e municipais já perceberam, que o desenvolvimento sustentável somente será possível através da consolidação de uma educação eficaz, capaz de abranger as reais necessidades da população e ser alcançada pelos estudantes – futuros cidadãos.

Porém, a eficácia deste direito humano encontra-se longe de ser alcançada. No próprio Município de Caxias do Sul, a exemplo de milhares de municípios pelo Brasil, é notória a falta de vagas na Educação Infantil, falta de professores nas escolas municipais e estaduais, insuficiência de recursos para investimentos em educação. Como será possível uma educação que vise à sustentabilidade se nem a própria estrutura escolar está completa? Este é o primeiro ponto a ser pensado.

Ademais, apesar de existir uma pretensa preocupação com a sustentabilidade, o que é realizado efetivamente no sistema de educação para o fim de consolidá-la? Esse é outro fator a ser refletido.

Apesar de estar previsto na Lei 9.795/1999 que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal, quantas escolas públicas e privadas adotam práticas que visem à sustentabilidade ambiental?

Não obstante, o que não deve ser esquecido é que nem só de bancos escolares é formada a educação da sociedade. É cediço e aceito que a maior contribuição para a formação de uma pessoa provém do ambiente familiar, uma vez que são as práticas familiares que moldam o caráter do cidadão e lhe possibilita aprender na escola os ensinamentos técnicos, tais como o português, a matemática, as ciências, etc.

Em se tratando do ambiente familiar, tendo em vista que o próprio sistema de educação não proporcionou à gama da população o acesso aos conhecimentos

⁷¹ Art. 2º. São diretrizes do PME, em conformidade com o PNE: [...] X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Caxias do Sul. Lei 7.947, de 19 de junho de 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Win/Downloads/Caxias_do_Sul.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2017.

ambientais suficientes a uma educação eficiente, quantas famílias têm a capacidade de educar ensinando a sustentabilidade?

Por exemplo, quantas famílias sabem separar corretamente o lixo, ou mesmo quantas o fazem? Quantas sabem a razão de não poderem ser descartadas pilhas, baterias, lâmpadas fluorescentes, vidro, medicamentos, etc. junto dos demais resíduos? Quantas famílias fazem reaproveitamento de água, ou mesmo aproveitamento de água da chuva? Quantas utilizam energia limpa, como a solar? Quantas buscam utilizar meios de transporte coletivos para o fim de evitar poluição? Quantas levam em consideração a agressividade ambiental de eletrodomésticos quando de sua compra, ou mesmo sobrepõem tal fator ao econômico?

Embora não existam estudos científicos amplos e conclusivos sobre os aspectos referidos, o meio em que se vive leva à conclusão de que a maioria das famílias não tem o conhecimento ambiental necessário a possibilitar uma sociedade sustentável.

Pior que isso, quanto maior a vulnerabilidade socioeconômica, maior a ausência de conhecimento e, mesmo que esse exista, menor a possibilidade de serem adotadas práticas sustentáveis, o que pode ser facilmente percebido pelas construções em áreas que deveriam ser de preservação ambiental, ausência de destinação correta para os resíduos cloacais, depósitos de lixo a céu aberto e sem qualquer separação, entre tantos outros problemas sentidos pela classe econômica mais vulnerável da sociedade.

Porém, embora o caminho seja árduo e os esforços devam ser conjuntos, é possível a mudança desse paradigma, desde a educação ambiental das famílias brasileiras independentemente da adoção de práticas escolares específicas.

Nesse sentido, muitos projetos pelo Brasil afora merecem reconhecimento, atenção e multiplicação, tais como: o Projeto Salas Verdes, do Ministério do Meio Ambiente; o Projeto Cultura Ambiental nas Escolas, da Tetra Pak; o Projeto Referencial de Educação Ambiental nas escolas das comunidades de atuação do Projeto Sertão, no Território do Pajeú-PE; o Projeto de Educação Ambiental Voltado para a Água, em parceria com a ONG preservacionista SOS Mata Atlântica, entre tantos outros.

Entretanto, para que se atinja sistematicamente a totalidade das famílias brasileiras, isso deve ser iniciado através de cortes geográficos mínimos, tais como bairros ou mesmo condomínios ou ruas específicas.

Uma boa prática, por exemplo, seria a elaboração de um projeto que conscientizasse as famílias de um determinado condomínio, rua ou bairro a realizar a

separação dos resíduos residenciais, explicando de forma correta como o descarte deve se dar e as razões pelas quais a ausência de separação prejudica o meio ambiente.

Outra prática possível seria a informação das pessoas de uma determinada localidade de que é possível o reaproveitamento de água através de sistemas simples e de baixo custo, que podem ser feitos pelas próprias famílias, explicando e fornecendo subsídios técnicos para a fabricação de equipamentos que possibilitem a captação e utilização das águas da chuva.

Enfim, é plenamente possível a mudança de paradigma da sociedade atual, com vistas à sustentabilidade. Contudo, isso só será possível, a partir do momento em que a educação, este direito humano de suma relevância e que se inicia no ambiente familiar, for agregado com informações ambientais que proporcionem às famílias brasileiras adotarem práticas sustentáveis e, através do exemplo às crianças e adolescentes, tornar o desenvolvimento sustentável uma realidade.

E, no Município de Caxias do Sul, isso seria possível através da elaboração e execução de projetos que visem, através da educação ambiental das famílias caxienses, a sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação ambiental. Sustentabilidade. Educação familiar.

Referências

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

STEINMETZ, Wilson; CARVALHO, Márcio Mamede Bastos de; FERRE, Fabiano Lira. O conceito jurídico do princípio do desenvolvimento sustentável no ordenamento jurídico brasileiro: por um conceito adequado e operativo. **Revista Direito Ambiental e Sociedade**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/E-book-Direito-ambiental-sociedade.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2017. p. 77-96.

A ESSENCIALIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: CONSIDERAÇÕES SOB A PERSPECTIVA DA APLICABILIDADE DO PRINCÍPIO DA SOLIDARIEDADE

Caroline Ferri Burgel*
Vagner Gomes Machado**

Pensar a educação ambiental como um dos elementos basilares do desenvolvimento sustentável implica conhecer os aspectos conceituais, políticos e jurídicos desses termos, haja vista que são fundamentais para determinar ações voltadas à educação e que promovam o desenvolvimento sustentável. Nesse cenário, é imprescindível abordar a ideia de solidariedade, tendo em vista que implica justamente fazer com que as gerações atuais tenham como parâmetro de suas ações os interesses atinentes à manutenção da dignidade das gerações futuras.

A educação ambiental é um aspecto importante, até mesmo essencial na realização de tal premissa. Segundo Sarlet e Fensterseifer (2014), a educação tem de ser encarada como um “dever fundamental” que se vincula de forma elementar ao princípio da solidariedade. O presente estudo tem o **objetivo** de apreciar a educação enquanto fomentadora do desenvolvimento sustentável, a partir das premissas constantes no documento “Nosso Futuro Comum”, elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas no ano de 1987, a fim de compreender em que medida a reprodução dos atuais modelos econômico e social, calcados por um individualismo que lhes são próprios, dificultam a conscientização para a problemática ambiental. Assim, a **questão norteadora** é se, a partir de uma educação ambiental voltada à solidariedade, é possível promover de maneira efetiva o desenvolvimento sustentável, principalmente na perspectiva de uma gestão racional dos recursos naturais, a fim de não comprometer a manutenção da vida digna das gerações atuais e futuras, ou se a educação, orientada para a sensibilização sobre questões

* Universidade de Caxias do Sul. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Direito (UCS). Bacharel (2016) em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Membro dos grupos de pesquisa “Ambiente, Estado e Jurisdição” (ALFAJUS) e “Direito Ambiental Crítico: Teoria do Direito, Teoria Social e Ambiente”. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *E-mail*: cfburgel@gmail.com.

** Universidade de Caxias do Sul. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Direito (UCS). Bacharel (2016) em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Membro do grupo de pesquisa “Direito Ambiental Crítico: Teoria do Direito, Teoria Social e Ambiente”. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *E-mail*: vgmachado1@gmail.com

inerentemente solidárias, resta nulificada frente aos atuais paradigmas econômicos e sociais marcados pelo individualismo.

A educação ambiental pode ser entendida como uma forma de emancipar o indivíduo, propicia a possibilidade de compreender adequadamente seus direitos e deveres frente aos órgãos públicos, além de oportunizar uma interação da coletividade com o Poder Público, principalmente no que concerne à reivindicação de direitos ecológicos quando desrespeitados. (SARLET; FENSTERSEIFER, 2014, p. 159).

É preciso considerar, e trazer como aporte, a dignidade da vida humana, uma vez que a educação ambiental, sendo um instrumento de promoção do desenvolvimento, implica a concretização de direitos humanos, os quais são dependentes de uma condição que se convencionou denominar de “mínimo existencial”. Tal assertiva se justifica pelo entendimento de que o mínimo existencial não se compõe somente de aspectos de subsistência; para tanto, a educação, conscientização, informação devem estar disponíveis à coletividade, para que esta atue de forma ativa e solidária e, assim, se possa concretizar a dignidade da pessoa humana.

Portanto, o princípio da solidariedade é fundamental à concretização do Direito Ambiental. O referido princípio, é preciso destacar, apresenta-se em um contexto de evolução dos direitos fundamentais, orientada pelas máximas de “liberdade, igualdade e fraternidade” da Revolução Francesa, que ensejou acepções teóricas acerca de dimensões de direitos correspondentes ao lema francês.

Nesse sentido, a primeira dimensão diz respeito aos direitos vinculados à *liberdade*, aos direitos de propriedade, à segurança, individualidade, etc., os quais, por serem de defesa e serem estabelecidos contra a ação do Estado, são especificamente classificados como direitos “negativos”. A segunda dimensão relaciona-se aos direitos sociais, econômicos e culturais, direitos fundados no princípio da *igualdade* e com alcance positivo, pois não são contra o Estado, mas ensejam sua garantia e concessão a os todos indivíduos por parte do Poder Público. A terceira dimensão, fundamentalmente importante para este trabalho, são os direitos metaindividuais, direitos coletivos e difusos – direitos de solidariedade. Os direitos de terceira dimensão consagram o princípio da *fraternidade*, uma vez que fundamentam-se na proteção de interesses de titularidade coletiva como, por exemplo, o meio ambiente. Esses direitos caracterizam-se pela forte preocupação não mais apenas com o meio social, o qual tem que ser normatizado imediatamente, mas também com as gerações futuras, que serão prejudicadas pela forma como se exploram

os recursos naturais, a fim de proporcionar um estilo de vida insustentável. (WOLKMER, 2004).

Segundo Sarlet e Fensterseifer (2014), o princípio da solidariedade, especialmente na sua aplicação voltada para a questão ambiental, remete ao dever de responsabilidade entre as gerações humanas presentes e futuras. Aqui se adentra na **hipótese** de que a educação ambiental deve ser elevada a sua devida significância, ou seja, propagada por meio de ações efetivas que deem praticidade ao princípio da solidariedade. Nesse cenário, ainda que os paradigmas organizacionais contemporâneos sejam substancialmente marcados pela busca da realização de interesses individuais, a educação voltada à solidariedade, tanto para as gerações atuais quanto para as futuras, é indispensável para que se possa concretizar as aspirações constantes no documento “Nosso Futuro Comum”.

No plano nacional, a Constituição Federal de 1988, influenciada pelas crescentes preocupações ambientais, mundialmente compartilhadas, consagrou, no art. 225, *caput* e §1º, inciso VI, tanto o dever de solidariedade intergeracional de proteção ao meio ambiente, como o dever do Estado de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988), respectivamente.

Contudo, é sabido que somente a afirmação constitucional não implica efetividade. A concretização dos referidos dispositivos constitucionais, que consolida o princípio da solidariedade, combinado com o dever de promover a educação ambiental é um desafio, principalmente, em um cenário de degradação ambiental proporcionada por uma relação predatória do homem com a natureza. A relação entre meio ambiente e educação, segundo Catalão (2009, p. 255), acontece marcada por “valores materialistas de posse e acumulação”. Importa mencionar que o modelo organizacional, econômico e social, contemporâneo, como destaca Pereira (2009), incorpora práticas consideravelmente individualistas, como, por exemplo, o hiperconsumismo, o que, pode-se dizer, é um grande acelerador dos problemas ambientais.

Para o autor, a relação entre homem e natureza expõe que o sistema cartesiano, ao fragmentar e isolar tudo, inclusive a natureza e o ser humano, não os considerou intrinsecamente interligados. Essa aceção traz consequências para a atualidade, posto que a consciência de integridade e interdependência se perde. Essa conformação pode levar à seguinte conclusão: “A sociedade afundará no próprio lixo – rebotalhos humanos criados pela exclusão social e montanhas de entulhos e rejeitos produzidos – criado pela

sociedade de consumo.” (PEREIRA; PEREIRA; PEREIRA, 2009, p. 26). Nesse contexto, para que isso se reverta, o desenvolvimento sustentável, promovendo a educação nos moldes propostos pelo documento “Nosso Futuro Comum”, deve ser implementado o mais brevemente possível.

A educação ambiental como instrumento do desenvolvimento sustentável deve implicar, dessa maneira, a elaboração de programas e ações voltadas à sociedade, de forma que se construa um senso coletivo e de reconhecimento das necessidades do próximo e do respeito à natureza. Para fins de clarificação, a pesquisa se coaduna com a ideia de educação ambiental proposta por Vera Catalão (2009), que insurge com a percepção da qualidade da vida humana, da atual e futura geração, implica reconhecer a necessidade de sensibilizar e refletir de forma crítica sobre a utilização dos recursos naturais. Por fim, a educação ambiental traz “a ecologia e o meio ambiente como pretexto para trabalhar a integridade humana. O simples fato de aprender a economizar, reciclar, compartilhar, complementar, preservar e aceitar a diferença pode representar uma revolução no contexto social”. (CATALÃO, 2009, p. 258).

Palavras-chave: Desenvolvimento sustentável. Educação ambiental. Solidariedade.

Referências

CALGARO, Cleide. Desenvolvimento sustentável e consumo: a busca do equilíbrio entre o homem e o meio ambiente. In: PEREIRA, Agostinho Oli Koppe; HORN, Luiz Fernando del Rio (Org.).

Relações de Consumo: meio ambiente. Caxias do Sul: Educs, 2009.

CATALÃO, Vera Lessa. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental no Brasil. In: PÁDUA, José Augusto (Org.). **Desenvolvimento, justiça e meio ambiente**. Belo Horizonte. Ed. da UFMG. 2009.

PEREIRA, Agostinho Oli Koppe; PEREIRA, Mioranza Koppe; PEREIRA, Mariana Mioranza Koppe. Hiperconsumo e a ética ambiental. In: PEREIRA, Agostinho Oli Koppe Pereira; HORN, Luiz Fernando Del Rio (Org.). **Relações de consumo:** meio ambiente. Caxias do Sul: Educs. 2009.

SARLET. Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. **Princípios do direito ambiental**. São Paulo: Saraiva, 2014.

WOLKMER, Antônio Carlos. Introdução aos fundamentos de uma teoria geral dos “novos” direitos. In: WOLKMER, Antônio Carlos; LEITE, José Rubens Morato (Org.). **Os “novos” direitos no Brasil:** natureza e perspectivas – uma visão básica sobre as novas conflituosidades jurídicas. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SEGURANÇA ALIMENTAR NAS ESCOLAS – TRANSGÊNICOS: UM PROBLEMA NO BRASIL

Carolina Matos Kowalski*

Vive-se em um mundo com uma evolução constante e rápida; o desenvolvimento econômico é evidente. Com isso surge um grande problema, quando se pensa somente em economia, sem levar em conta o meio ambiente; é claro que o planeta vive uma crise ambiental, isso já não se tem como discutir. O que se tem pensado é como viver bem e evitar grandes impactos ambientais, como não gerar prováveis doenças. Fala-se em organismos geneticamente modificados (OGM), mais precisamente em transgênicos, cuja sigla OGM, é usada por cientistas. Entende-se ser um micro-organismo, animal ou planta, em que um genoma foi plantado no gene de outro organismo. É ainda um assunto polêmico, pois, até os dias de hoje, há dúvidas sobre as consequências.

Mesmo em países desenvolvidos, a sociedade não tem comando; somente o tem as empresas que produzem essas sementes. A defesa dos transgênicos usa a justificativa de que a técnica do DNA recombinante tem o objetivo de diminuir problemas, como a fome nos países subdesenvolvidos e, também, cogitou que os alimentos derivados da transgenia necessitariam de menor uso de agrotóxicos, o que mais tarde, devido a alguns estudos, ficou comprovado o contrário. Isto é, aumenta o uso dos agrotóxicos e não se diminui como inicialmente se cogitou.

No Brasil, diante desse acontecimento, a falta de informação se estabelece, é um princípio básico do Código de Defesa do Consumidor (Lei 8.078/1990), aplicável e, até mesmo, citado como um princípio do direito ambiental. O mesmo aposta equilibrar as relações de consumo brasileiras. O princípio da devida informação não é respeitado. Portanto, sem a devida informação, a sociedade não sabe como agir em relação aos organismos geneticamente modificados, gerando grande problema, principalmente quando há também crianças envolvidas. Neste ponto de interrogação deixa lacunas.

Nesse sentido, nos ensina Schwanka (2004, p. 92) sobre o princípio da precaução: “A preocupação com a prevenção e com a necessidade de gerar determinados dispositivos para sua eficácia é atual discussão doutrinária nos planos jurídicos nacional e internacional.” O princípio da precaução, com grande importância para esta matéria, está

* Mestranda em Direito Ambiental pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Direito Ambiental pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Graduada em Direito pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Grupo de Pesquisa: Ideologia, racionalismo e proteção jurisdicional do ambiente (PPGD-UCS).

inserido também no Biodireito, princípio que se constitui de forma a precaver danos futuros; é uma presunção de que há riscos para a espécie humana e o meio ambiente. O professor e jurista, Machado (2008, p. 96) resume o tema: “O princípio da precaução visa à durabilidade da sadia qualidade de vida das gerações humanas e à continuidade da natureza existente no planeta.”

Quando se trata de transgênicos, estes são temas recorrentes, por não sabermos quais resultados virão. No Brasil, este princípio tem sido ignorado, quando se fala em rotulagem. O assunto continua sendo polêmico, com o Projeto de Lei da Câmara (PLC) 34/2015, que quer retirar a obrigação de ter no rótulo a indicação se o alimento tem ou não transgenia. A União Europeia (UE), com relação à rotulagem, já teve três tipos de legislação. Na primeira, o rótulo era facultativo, as empresas escolhiam quando informar ou não a ascendência dos alimentos, a segunda usava a palavra *maycontain*, que significa *pode conter*; o alimento poderia ou não ser transmodificado. Todavia, o projeto apresentou problemas, quando não se tem como identificar o gene que está no alimento. A terceira e válida agora é a que todos os alimentos com DNA artificialmente inserido necessitam de rotulagem, e a visão que surgiu na UE seria que esses alimentos com transgenia estariam na “lista negra” dos alimentos, por motivo de não se saber os resultados do uso desses produtos.

Segundo David Byrne, comissário europeu, responsável pela saúde e defesa do consumidor: “Posso scegliere ... se acquistare o meno un alimento prodotto a partire da un OGM. Questa è la scelta che voglio dare ai consumatori di tutta Europa”. Alguns princípios que vigoram, no Brasil, também são vistos na Itália como o da precaução e da prevenção. O princípio do desenvolvimento sustentável existe no Tratado CE, em seu art. 6º. O que acontece, algumas vezes, é que, no Brasil, esses princípios, em muitos casos, vêm sendo violados.

Portanto, é importante que o Brasil, sendo um dos países com maior produção agrícola, seja mais cuidadoso com o que vem produzindo e comercializando. É evidente que há uma enorme diferença entre o Brasil, que é um país subdesenvolvido, em que uma das grandes preocupações é como superar o problema da fome, e países desenvolvidos, como os da União Europeia. No entanto, não se pode deixar que crianças e adolescentes corram riscos, principalmente na escola, que deve ser o exemplo imprescindível de preservação da segurança alimentar.

Nessa linha, Pereira e Pereira (2008, p. 240) demonstram preocupação quando fazem a pergunta: “O que é progredir? Qual sua relação com a saúde e a qualidade de

vida do ser humano? Esses são apenas alguns problemas a serem resolvidos, quando se trabalha no âmbito da modernidade [...]”.

A grande preocupação é o que estas crianças estão comendo, que tipo de alimentos estão sendo ofertados, quando não se sabe exatamente os problemas que a modificação destes organismos atinge. Alguns desses transgênicos acabam trazendo doenças cujos efeitos são desconhecidos pelo homem, pois tem se levado em conta apenas os benefícios e velado os efeitos desastrosos que estas alterações podem gerar à saúde do ser humano.

Portanto, pensa-se também uma solução plausível para o mundo. Um recurso proposto neste artigo seria inserir alimentos orgânicos nas escolas. No ano de 1954, no fim do governo de Getúlio Vargas, foi instituído o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), sendo que, em 1955, a Comissão Nacional de Alimentos assinou o Decreto 37.106, que instituiu a Campanha da Merenda Escolar. No ano seguinte, o Decreto 39.007, de 11 de abril de 1956, mudou o nome para Campanha Nacional da Merenda Escolar (CNME). Contudo, foi no ano de 1965, com o Decreto 56.886/65, que virou Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE). Somente em 1979 ela enfim passou a ser Programa Nacional de Alimentação Escolar.

Em 1988, com a nova Constituição Federal, fica assegurado o direito à alimentação escolar a todos os alunos do Ensino Fundamental, por meio desse programa suplementar, sendo oferecida pelos governos federal, estaduais e municipais. (BRASIL, 2004a).

A Organização Panamericana de Saúde afirma: “[...] a educação para a saúde no âmbito escolar é um direito fundamental a todas as crianças. A saúde está extremamente ligada ao aproveitamento escolar, à qualidade de vida e à produtividade econômica.” A Lei de Educação Ambiental 9.795, de 27 de abril de 1999, em seu art. 9º e incisos, prevê a educação ambiental nas escolas. É claro que fica entendido que se deve cuidar dos alimentos; eles têm que ser levados em conta, o que significa que, havendo uma alimentação saudável na escola, cuida-se tanto da saúde das crianças e dos adolescentes como do meio ambiente.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 196, diz: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.” O art. 205 ressalva a importância da educação quando aponta: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Todavia isso permanece evidente, quando se trata de meio ambiente, educação e saúde.

É dever do Estado assegurar que os seres humanos tenham uma boa alimentação, pois passam boa parte do seu tempo na escola. Portanto, deve-se usar o princípio da precaução e da informação. É preciso saber o que se consome e prevenir doenças. Quando países desenvolvidos lutam para que a alimentação seja orgânica, é necessário que haja regras mais rigorosas no Brasil; não se pode arriscar vidas, por simplesmente pensar que os transgênicos não fazem mal. Ressalte-se, “a educação ambiental cumpre a missão de conscientização da sociedade sobre os problemas ambientais contemporâneos, apontando caminhos políticos e jurídicos para a superação de tais desafios”. (FENSTERSEIFER, 2008, p. 129-130).

Em suma, percebe-se que, através da Educação Ambiental, pode-se construir um país mais saudável. Não há dúvida de que há muitas leis, decretos, diretivas, medidas provisórias, porém é na educação que forma-se o futuro; por meio dela pode-se pensar em um país, que, além de saudável, seja sustentável, com melhor qualidade de vida. O método utilizado nesta pesquisa é o dedutivo, sua natureza é aplicada e a forma de abordagem é qualitativa e, no que se refere aos procedimentos técnicos, são bibliográficos e documentais.

Palavras-chave: Transgênicos. Educação. Meio ambiente.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Planalto legislação, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 3 jul. 2017.

BRASIL. **Lei 8.078**, de 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Planalto, legislação, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8078.htm>. Acesso em: 9 jul. 2017.

BRASIL. **Lei 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Planalto, legislação, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 9 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE) – **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**, 2004a. Disponível em: <www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-historico>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BRASIL. Senado Federal. Atividade Legislativa. **Projeto de Lei da Câmara 34**, de 2015. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120996>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BYRNE, D. **Posso scegliere ... se acquistare o meno un alimento prodotto a partire da un OGM**. Disponível em: <http://ec.europa.eu/food/fs/gmo/biotech07_it.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

FENSTERSEIFER, Tiago. **Direitos fundamentais e proteção do ambiente: a dimensão ecológica da dignidade humana no marco jurídico-constitucional do Estado Socioambiental de Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

MACHADO, P. A. L. **Direito ambiental brasileiro**. 22. ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

PEREIRA, A. O. K.; PEREIRA, H. M. K. A modernidade e a questão da vida. In: PEREIRA, A. O. K.; CALGARO, C. (Org.). **Direito ambiental e biodireito**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. Fortalecimento de Iniciativa Regional e nutrição. 57ª ASSEMBLÉIA MUNDIAL DE SAÚDE, 2004. Disponível em: <http://dtr2004.saude.gov.br/nutricao/documentos/eb_portuges.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SCHWANKA, C. O direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. In: SPAREMBERGER, R. F. L.; AUGUSTIN, S. (Org.). **Direito ambiental e bioética: legislação, educação e cidadania**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

TRATADO DA UNIÃO EUROPEIA. **Jornal Oficial da União Europeia**. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC_2&format=PDF>. Acesso em: 12 jun. 2017.

PREVENÇÃO DE DESASTRES, EDUCAÇÃO E INFORMAÇÃO AMBIENTAL

Alexandre Cesar Toninelo*

André Luis Barp**

O legislador constituinte originário dedicou um capítulo específico em defesa do meio ambiente (Capítulo VI – Do Meio Ambiente), estabelecendo, em seu art. 225, *caput*, que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Verificamos que a consciência ecológica foi tratada com prioridade, pois a Constituição Federal brasileira também prevê a “promoção e educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. (art. 225, §1º, inciso VI). Por outro lado, coexiste uma outra lógica para o desenvolvimento socioambiental, considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) prevê a Educação Ambiental como uma diretriz para o currículo da Educação Fundamental.

Ademais, a discussão sobre a relação educação-meio ambiente contextualiza-se em um cenário atual de crise nas diferentes dimensões: econômicas, políticas, culturais, sociais, éticas e ambientais, sem falar que a gravidade se manifesta tanto em nível local quanto global. Além disso, foi promulgada a Lei 9.795/1999, que estabeleceu a Política Nacional de Educação Ambiental, tendo, como princípios básicos da educação ambiental, o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo (art. 4º, inciso I). O art. 1º da Lei determina o conceito normativo de educação ambiental, que é o seguinte: “Art. 1º. Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

* Mestrando em Direito Ambiental pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Direito Público pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Graduado em Direito pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Advogado. Grupo de Pesquisa: Consequências das Mudanças Climáticas (PPGD-UCS).

** Mestrando em Direito Ambiental pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Graduado em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Grupo de Pesquisa: Consequências das Mudanças Climáticas (PPGD-UCS).

Tudo isso demonstra que a Educação Ambiental vem rapidamente se institucionalizando, sem que, no entanto, se proceda uma grande discussão a respeito do tema na sociedade e entre os demais atores sociais.

Podemos ainda citar alguns dos principais documentos sobre educação ambiental, como a Declaração da Conferência Intergovernamental de *Tbilisi* sobre Educação Ambiental (1977), o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado durante a realização da ECO-92, e o Protocolo de Quioto da Convenção-Quadro das Nações Unidas (1997). O Princípio n. 7, do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (Rio-92), orienta que a educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico, sem falar nos aspectos relacionados com o desenvolvimento e o meio ambiente, tais como: população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e da fauna, que devem ser abordados dessa maneira.

De acordo com o Protocolo de Quioto, todas as partes devem cooperar na promoção de modalidades efetivas para o desenvolvimento, a aplicação e a difusão, e tomar todas as medidas possíveis para promover, facilitar e financiar, conforme o caso, a transferência ou o acesso a tecnologias, *know-how*, práticas e processos ambientalmente seguros relativos à mudança do clima, incluindo a formulação de políticas públicas (art. 10).

Assim, coloca em discussão formas de atuar sobre a consciência pública, buscando maior reflexão sobre as práticas educativas, entendidas como suporte para a sustentabilidade. Loureiro (2004, p. 66-67) vai mais longe, ao perceber que a educação é um “elemento de transformação social (movimento integrado de mudança de valores e de padrões cognitivos com ação política democrática e reestruturada das relações econômicas), inspirada no fortalecimento dos sujeitos, no exercício da cidadania, para a superação das formas de dominação capitalistas”. Compreende o mundo em sua complexidade como totalidade.

Leonardi (2002, p. 398) enfrenta as relações educação-cidadania e ser humano-natureza sustentando o seguinte: “A educação ambiental como formação de cidadania ou como exercício de cidadania tem a ver, portanto, com uma nova maneira de encarar a relação homem/natureza. O conceito de natureza passou a incluir os seres humanos que são, em essência, seres sociais e históricos, e o conceito de homem. [...]”

Outra abordagem pedagógica importante é revelada através do princípio democrático, que encontra sua expressão normativa, especialmente, nos princípios da informação e da participação. O princípio de participação está fortemente ligado a um outro direito que, em geral, vem sendo reconhecido em termos cada vez mais amplos aos cidadãos: o direito à informação. A informação ambiental está prevista na Política Nacional do Meio Ambiente (arts. 6º, §3º, e 10, ambos da Lei 6.938/1981). O direito à informação ambiental é corolário do direito de ser informado e está previsto nos arts. 5º, incisos XIV, XXXIII e XXXIV (letra “b”), 220 e 221, todos da Constituição Federal brasileira de 1988.

Além disso, a Administração Pública tem a obrigação de informar à população sobre o estado do meio ambiente e sobre as ocorrências ambientais importantes (arts. 4º, inciso V, e 9º, incisos X e XI, ambos da Lei 6.938/1981, e art. 6º da Lei 7.347/1985).

Como bem observa Leite (2003, p. 40), “a informação, e conseqüentemente participação, só se completam com a educação ambiental, de forma a ampliar a consciência e estimulá-la no que diz respeito aos valores ambientais”. De outra parte, a Lei 10.257/2001, denominada “Estatuto da Cidade”, veio regular os arts. 182 e 183, ambos da Constituição Federal e estabelecer um dos objetivos da política urbana: a garantia do direito a cidades sustentáveis. A propósito, não podemos esquecer que somente através da adoção de gestão democrática da cidade, por meio de órgãos colegiados, audiências públicas, conferências sobre assuntos de interesse urbano, iniciativa popular de projetos de leis e de planos, programas e projetos de desenvolvimento urbano – sustentável –, vamos buscar e encontrar soluções para que sejam atendidas as necessidades básicas da população, em especial, o direito individual à moradia (previsto no art. 6º da CRFB/1988).

Nesse sentido, o Plano Diretor do Município é o instrumento normativo para incluir, entre outras atribuições, o mapeamento contendo as áreas suscetíveis à ocorrência de deslizamentos de grande impacto, inundações bruscas ou processos geológicos ou hidrológicos correlatos, conforme o art. 42 da Lei 10.257/2001.

Alterações significativas também foram implementadas através da Lei 12.608/2012, que institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (PNPDEC), tendo como um dos seus principais objetivos estimular o desenvolvimento de cidades resilientes e os processos sustentáveis de urbanização (conforme estipulado no seu art. 5º, inciso VI).

Um dos principais objetivos da Política Nacional de Proteção e Defesa Civil é “produzir alertas antecipados sobre a possibilidade de ocorrência de desastres naturais” além de “orientar as comunidades a adotar comportamentos adequados de prevenção e

de resposta em situação de desastre e promover a autoproteção”. (incisos IX e XIV). A partir desta perspectiva, Carvalho (2013) afirma que o art. 225 da Constituição Federal impõe, inegavelmente, uma ordem normativa de antecipação aos danos ambientais, gerando um dever de prevenção objetiva.

Considerando que vivemos em uma sociedade de riscos e que estes se apresentam cada vez mais concretamente globais, de modo que afrontam o direito de todos a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, devemos adotar algumas medidas preventivas e mitigadoras.

A novidade adotada pela Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (Lei 12.608/2012), quanto ao princípio da precaução e à ampliação das hipóteses de sua aplicação, bastando tão somente que se configure simplesmente a probabilidade do desastre. A prevenção deve ser aplicada continuamente (art. 5º, inciso V, da Lei 12.608/2012) ou de forma permanente (art. 21, XVIII, da CRFB/1988), evitando a consumação de danos humanos e socioambientais.

Destaca-se que, entre os objetivos da Política Nacional de Proteção e Defesa Civil, está a participação – comunitária – da sociedade civil. O direito à informação e a participação são os pilares do controle social que é a essência para a eficiente gestão dos riscos. Por fim, relativamente à educação ambiental, isso se explica, porque, dentre os seus objetivos fundamentais, estão elencados a garantia da democratização das informações ambientais; o incentivo à participação individual e coletiva permanente na preservação do equilíbrio do meio ambiente; e o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamento para o futuro da humanidade. O método utilizado nesta pesquisa é o dedutivo, sua natureza é aplicada, e a forma de abordagem é qualitativa. No que se refere aos procedimentos técnicos é bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Desastres ambientais. Direito à informação. Princípio da educação.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Planalto legislação, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 3 jul. 2017.

BRASIL. **Lei 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, 1981.

Planalto legislação, 1981. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm>. Acesso em: 3 jul. 2017.

BRASIL. **Lei 7.347**, de 24 de julho de 1985. Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico e da outras providências. Brasília, 1985. Planalto legislação, 1985. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7347orig.htm> Acesso em: 3 jul. 2017.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Planalto legislação, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 3 jul. 2017.

BRASIL. **Lei 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e da outras providências. Brasília, 1999. Planalto legislação, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm> Acesso em: 3 jul. 2017.

BRASIL. **Lei 10.257**, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília, 2001. Planalto legislação, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10257.htm>. Acesso em: 3 jul. 2017.

BRASIL. **Lei 12.608**, de 10 de abril de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil – PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil – SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil – CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nos 12.340, de 1o de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. Brasília, 2012. Planalto legislação, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12608.htm>. Acesso em: 3 jul. 2017.

CARVALHO, Délton Winter de. **Dano ambiental futuro**: a responsabilização civil pelo risco ambiental. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013.

LEITE, José Rubens Morato. **Dano ambiental**: do individual ao coletivo, extrapatrimonial. 2. ed. ver., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

LEONARDI, Maria Lúcia Azevedo. A educação ambiental como um dos instrumentos de superação da insustentabilidade da sociedade atual. In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FORMA DE RESGUARDAR A DIMENSÃO ECOLÓGICA DA DIGNIDADE HUMANA

Rubiane Galiotto*
Patrícia Noll**

Apresentação do Tema: O meio ambiente em que vivemos vem sendo acometido, nos últimos anos, por problemas de toda ordem. O desrespeito a direitos e deveres ambientais coloca em xeque a forma como a sociedade trata o ambiente que está ao seu entorno. A busca pela elaboração de novas legislações para frear tal situação, parece ser uma medida adequada, porém não se mostra efetiva na sociedade contemporânea.

Diariamente, o avanço tecnológico ganha preferência em contrapartida à defesa do meio ambiente. Uma visão individualista e antropocêntrica de ver o mundo faz com os interesses econômicos tenham privilégios em detrimento dos demais.

Neste cenário de dificuldades, a educação ambiental aparece como uma forma de frear o avanço econômico desmedido e compreender de maneira adequada a ideia de dignidade.

Quando se trata de dignidade, é preciso lembrar que sua origem tem bases no pensamento do filósofo alemão Immanuel Kant. A Declaração Universal dos Direitos Humanos privilegia a dignidade humana no seu art. I, representando um avanço no resguardo de direitos para a sociedade da época.

A ideia é de que o ser humano não pode ser empregado como simples objeto para a satisfação de vontade alheia, sendo ele um fim em si mesmo. Ele é o sujeito das relações com autonomia, liberdade, racionalidade e autodeterminação. É justamente por isso que o Estado surge para servir as demandas das pessoas e não o inverso, com base nesta ideia de dignidade humana.

A ideia de resguardo da dignidade humana tem previsão constitucional no nosso ordenamento jurídico pátrio. A Constituição Federal de 1988 consagra, em seu art. 1º,

* Mestranda em Direito Ambiental pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Direito Público pelo Programa de Pós-Graduação em Direito convênio Universidade de Caxias do Sul – Escola Superior da Magistratura Federal (ESMAFE)/RS. Servidora Pública do Município de Caxias do Sul. Advogada. Conciliadora Cível na Comarca de Flores da Cunha/RS.

** Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Direito da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora da Pós-Graduação em Direito Previdenciário da Escola Superior da Magistratura Federal (ESMAFE). Advogada.

inciso III, a ideia de dignidade da pessoa humana, como princípio fundamental da lei maior e fonte de legitimação de todo o sistema jurídico pátrio.

É a partir da ideia de dignidade, que os demais princípios e regras se projetam. Considera-se assim como a “*matriz axiológica do ordenamento jurídico*”, visto que a ideia de dignidade deve nortear todo o regramento pátrio. (FENSTERSEIFER, 2008, p. 32).

A dignidade da pessoa humana é a base para os demais princípios e tem uma compreensão multidimensional. Há duas dimensões que merecem relevância para análise: a dimensão social e a ecológica da dignidade.

Tratando-se da dimensão social (comunitária) da dignidade da pessoa humana, pode-se definir como a dignidade da pessoa concreta, porém analisando o indivíduo e a comunidade, que são elementos de uma realidade político-social. A dignidade de uma pessoa exige a dignidade de todo um grupo social e não apenas do indivíduo. Está relacionada com o princípio da solidariedade, firmando a ideia de dignidade também para o *outro* na comunidade.

Já a dimensão ecológica da dignidade da pessoa humana objetiva “ampliar o conteúdo da dignidade da pessoa humana no sentido de assegurar um padrão de qualidade e segurança ambiental mais amplo (e não apenas no sentido da garantia da existência ou sobrevivência biológica) [...]”. (SARLET; FENSTERSEIFER, 2011, p. 80). Não se trata de uma dimensão puramente biológica e física, pois considera a qualidade de vida e o ambiente em que a vida humana se desenvolve.

Os direitos de solidariedade integram essa dimensão da dignidade ecológica, quando se considera, por exemplo, o direito a viver em um ambiente sadio, equilibrado e seguro. É na ideia de que todos têm o direito a esse ambiente sadio e equilibrado, que se deve considerar a dimensão da dignidade da pessoa humana como ecológica.

A solidariedade é fundamental na ideia de que a dignidade deve ser estendida não apenas aos seres humanos, mas a todas as formas de vida. É preciso notar que outras formas de vida, além da humana, poderiam ser reconhecidas como um fim em si mesmo, sendo possível questionar, inclusive, a possibilidade de concessão de direitos, ou ao menos interesses e bens juridicamente tuteláveis a estas formas de vida.

Sobre a evolução da ideia de dignidade não apenas para as pessoas mas também para outras formas de vida, Sarlet e Fensterseifer (2011, p. 80) defendem que “a atribuição da dignidade a outras formas de vida ou à vida em termos gerais, transporta a ideia de respeito e responsabilidade que deve pautar o comportamento do ser humano para com

tais manifestações existenciais”. É preciso assim ampliar a ideia de dignidade para outras formas de vida e para a natureza como um todo.

O autor Hans Jonas questiona a concepção antropocêntrica de toda a ética moderna e analisa, sob uma perspectiva moral, a possibilidade de reconhecer os direitos próprios da natureza, reconhecendo a existência de um fim em si mesmo para além da esfera humana.

Considerar que todas as formas de vida, além da humana são dignas e que por isso merecem o respeito e a preservação necessários, faz com que surja a necessidade de efetivação de tais direitos. A sociedade contemporânea vive dias em que o avanço tecnológico é fugaz e a preservação do meio ambiente é muitas vezes deixada de lado em prol da questão econômica.

É fato que o retorno ao estado inicial do meio ambiente é mera utopia, e este deve conviver com os avanços da tecnologia da melhor forma possível. A ponderação entre os dois pontos coloca em destaque a ideia de dignidade de todas as formas de vida. Para que se garanta que a dignidade almejada seja preservada, a educação ambiental apresenta-se como fundamental.

Objetivo: Diante desta breve análise sobre o tema, o presente trabalho objetiva investigar se a educação ambiental é um meio eficaz de resguardo da dimensão ecológica da dignidade humana para todas as formas de vida.

Metodologia: O método do trabalho é qualitativo, com reflexão hermenêutica dos aspectos doutrinários acerca do assunto em voga. Esse trabalho será realizado por meio de revisão da literatura sobre o tema, promovendo-se um levantamento de fontes bibliográficas, com posterior seleção e investigação dos aspectos que permitem visualizar o problema da pesquisa, tendo como instrumento a ficha de leitura.

Resultados: Para que a dimensão ecológica da dignidade seja é preciso que e a população tenha consciência de que um meio ambiente equilibrado é direito mas também dever de todos, a educação ambiental é imprescindível. Segundo Leonardo Boff (1999, p. 134), “para cuidar do planeta precisamos todos passar por uma alfabetização ecológica e rever nossos hábitos de consumo, Importa desenvolver uma ética do cuidado”.

É preciso que a educação ambiental atinja todas as classes sociais e esteja inserida em ambientes como: no trabalho, na família, nas associações e judicialmente. Todos os

meios devem ser utilizados para que a proteção ao meio ambiente e a dignidade de todas as formas de vida sejam garantidas. Segundo Nalini (2001, p. 25-26) “promover a educação ambiental é tarefa de todas as pessoas lúcidas, responsáveis e de boa vontade”.

Conclusões: Desta forma, não basta legislação ambiental nem doutrina que defina a ideia de dimensão ecológica da dignidade humana para todas as formas de vida, nem leis que definam formas de preservação ambiental, se a humanidade não está empenhada em conhecer e aplicar tais ensinamentos, de forma que a dignidade alcance todas as esferas de proteção do meio ambiente em que vive.

Não há proteção ao meio ambiente efetiva, sem uma educação ambiental eficiente da população. A defesa do meio ambiente, por meio da educação ambiental, como já diz Morato Leite e Ayala (2004), é uma forma de fortalecer a cidadania, a autodeterminação, e a solidariedade dos povos para o futuro da humanidade.

Palavras-chave: Educação ambiental. Dignidade humana. Dimensão ecológica.

Referências

FENSTERSEIFER, Tiago. **Direitos fundamentais e proteção do ambiente:** a dimensão ecológica da dignidade humana no marco jurídico-constitucional do Estado Socioambiental de Direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. **Direito Constitucional ambiental.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** ética do humano – compaixão pela Terra. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORATO LEITE, José Rubens; AYALA, Patryck de Araújo. **Direito ambiental na sociedade de risco.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

NALINI, José Renato. **Ética ambiental.** Campinas: Millennium, 2001.

DILEMAS E DESAFIOS AO CONSUMO CONSCIENTE NA PRÁXIS PEDAGÓGICA MODERNA: EDUCAR PARA A SUSTENTABILIDADE

Elisa Goulart Tavares*

O tema tem por objetivo ampliar o olhar coletivo ao meio ambiente, de forma a demonstrar a importância da interação entre homem e natureza, e ao ambiente construído, para o bom funcionamento da sociedade, através de elementos educativos, com relações interdisciplinares dentro do contexto meio ambiente e sociedade.

Da mesma forma, busca-se complementar com o aspecto jurídico e demonstrar o desafio em se aplicar a Lei de Política Nacional de Educação Ambiental, a 9.795/1999. Os resultados principais desta pesquisa se traduzem em um pensar dialético, que leva ao questionamento além dos porquês, estimulando o senso crítico, através do fenômeno da ação e reação.

O método utilizado é o analítico bibliográfico. A responsabilidade com o outro nos faz humanos, ao passo que a responsabilidade com a política nos faz cidadãos. O debate acerca de uma nova educação envolve muito mais que teorias sobre o homem em sua dimensão e interpretações pedagógicas, históricas, psicológicas ou filosóficas. Trata-se, principalmente, de um diálogo questionador do que define a vida humana sobre o poder do ser humano de criar e se reinventar continuamente. A preocupação em formar cidadãos emancipados passa por um processo de conscientização, capaz de desencadear, nos seres em formação, a automotivação.

A Constituição do Brasil de 1988 maximizou o tópico Educação, sendo este um direito de todos os brasileiros e um dever do Estado, com o triplice objetivo de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Dessa forma, o esforço escolar neste cenário deve se dar nos três segmentos: desenvolvimento-cidadania-trabalho, mostrando-se impossível e inaceitável privilegiar uma dimensão em detrimento de outra. Um processo de pedagogia capaz de introduzir os ensinamentos de educação ambiental é desafio da moderna sociedade de consumo atual. Os aspectos pedagógicos e legais inter-relacionados, na educação moderna, são

* Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Direito, da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Linha de pesquisa em Direito Ambiental, Políticas Públicas e Desenvolvimento Socioeconômico. Membro do Grupo de Pesquisa Metamorfose Jurídica (CNPq). Advogada. *E-mail*: elisagtavares@gmail.com.

responsáveis pela promoção do desenvolvimento do ser humano, no sentido pleno da palavra.

Assim, todo projeto pedagógico é também um projeto político por estar intrinsecamente relacionado ao compromisso sociopolítico. O conceito de cidadania não pode ser banalizado pelo senso comum, pelo contrário, deve se libertar do vínculo exclusivamente estatal para que haja uma verdadeira transformação, no âmbito de uma nova consciência ecológica.

A lógica do consumo se dá com conflitos entre classes, originados pela participação desigual na estrutura produtiva, pela desigualdade na distribuição de renda e pela apropriação de bens. A educação para o consumo consciente está diretamente ligada às noções de cidadania e coletividade.

Hoje, o ato de consumir não significa apenas comprar para suprir uma necessidade ou até mesmo para o próprio bem-estar, mas principalmente para sustentar *status*, como também para ser aceito em determinado grupo. Nesse ínterim, é função da publicidade e propaganda, agressivas e, ao mesmo tempo, sutis, trabalhar com o inconsciente e os impulsos humanos, visando um consumo dirigido para aquecer as vendas, desconsiderando os prejuízos que podem ocorrer. Essa lógica econômica de mercado, em que a máquina precisa ser abastecida constantemente e em crescimento ascendente, que visa o lucro sem importar as consequências, faz com que o ser humano seja posto em uma situação vulnerável pelo incentivo e pela construção de uma sociedade hiperconsumista.

Assim, é lançada a ideia de que é preciso alcançar a felicidade para uma vida plena, e para isso o mercado oferece uma solução: compre, consuma, adquira este objeto que você se sentirá feliz. As consequências da lógica hiperconsumista se manifestam através de condições humanas indignas, resultam em casos de depressão, por exemplo, com pessoas insatisfeitas pela tensão do desejo frustrado. Fato é que esse contexto aqui abordado gera consequências preocupantes, ao se conceber o meio ambiente como palco de atuação dos atores do consumo.

Uma sociedade hiperconsumista consome e descarta o tempo todo, sem considerar os problemas ambientais gerados por isso; as políticas públicas que envolvem o tema ainda são poucas e pouco atuantes, não alcançam o campo coletivo. Diante dessa realidade, o papel de educar é desafiador e deve compreender as novas dinâmicas da sociedade contemporânea, trazendo informação consciente e alinhada com o meio ambiente. Há linhas de entendimento que dizem já existir a consciência, mas falta o

incentivo ou a política de educação para que haja de forma efetiva uma atuação ativa, não somente passiva da sociedade civil.

É preciso que se absorva e compreenda, em políticas de educação, a dupla normativa do art. 225, da Constituição: o Estado ao implantar tais políticas cumpre o dever de promover a educação ambiental e conscientizar, fato que dará subsídio para que a sociedade cumpra o dever constitucional de defender e preservar o meio ambiente.

A temática demanda urgência inescusável em unir esforços no sentido de formar consumidores-sujeitos-cidadãos conscientes de que nosso planeta possui recursos finitos e que não poderá sustentar isto para sempre.

A proposta educacional de consumo sustentável, bem como sua pretensão política transformadora, tem o objetivo primeiro de conscientizar e alertar que a economia do desperdício pode gerar uma colisão, ou, no mínimo, diminuir drasticamente a qualidade de vida e os elementos constitutivos, que embasam uma vida mínima, afetando o mínimo existencial para a construção dessa dignidade. A sustentabilidade, na busca do equilíbrio entre os critérios econômico, político, social, cultural, ambiental e ecológico, refuta a ideia de se conceber a natureza de forma mecanicista ou cartesiana, ou como um bem de consumo exacerbado. O comportamento consumerista desenfreado gera a devastação dos recursos naturais, ou seja, o excesso de consumo é algo criado, ou melhor, é ensinado.

Nesse aspecto, a atenção voltada à educação ambiental, como elemento norteador de um novo paradigma socioambiental, diante da realidade eivada pelo hiperconsumismo e pela geração de resíduos, é tarefa primordial. Não se pode admitir que o consumo permaneça ditando as regras da sociedade, é necessária a reconstrução dos valores sociais voltados ao consumo consciente, com a noção de que a coletividade se compreende com todos os cidadãos e, portanto, se aquela estiver afetada, individualmente as pessoas estarão da mesma forma.

A Política Nacional de Educação Ambiental tem suas diretrizes nesse sentido e compreende as políticas públicas de educação ambiental voltadas à conservação do meio ambiente, bens de uso comum do povo, e essenciais à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Aqui, a exigência de desenvolvimento de pensamento reflexivo, contido na Lei de Diretrizes Básicas da Educação, constitui-se na maior preocupação metodológica. Afinal, o próprio conceito de cidadania é objeto de lutas políticas; a partir da possibilidade de ambientalização e politização das práticas de consumo, busca-se, na educação, o estímulo à causa ambiental nas atividades de consumo, pois assim poderemos definir uma construção justa de conhecimento, que forme cidadãos conscientes com o próprio contexto ambiental, solidários e atuantes.

Uma forma justa do cidadão ser atuante, dentro de uma democracia participativa, requer subsídios no que se refere à educação, informação e conscientização.

Palavras-chaves: Educação. Desenvolvimento sustentável. Consumo consciente.

Referências

ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental e construção social do risco. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., 2002, Ouro Preto – Minas Gerais. **Anais...** Ouro Preto, 2002.

AYALA, Patryck de Araújo. O princípio da precaução como impedimento constitucional à produção de impactos ambientais. In: _____. **Inovações em direito ambiental**. Florianópolis: Fundação José Arthur Boiteux, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 5 de outubro de 1988.

BRIGGS, John; PEAT, David F. **A sabedoria do caos**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix-Pensamento, 1975.

COSTA NETO, Nicolao Dino de Castro e. **Proteção jurídica do meio ambiente**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DESCARTES, René. **O discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 1998.

FAZENDA, Ivani C. **A interdisciplinariedade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **A interdisciplinariedade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

MILARÉ, Édís. **Direito do ambiente: doutrina, prática, jurisprudência, glossário**. São Paulo: RT, 2000.

PEREIRA, Agostinho Oli Koppe; HORN, Luiz Fernando Del Rio; SANTOS, Dagoberto Machado dos. **Relações de consumo: globalização**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

PEREIRA, Agostinho Oli Koppe; HORN, Luiz Fernando Del Rio (Org.). **Relações de consumo: meio ambiente**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

PEREIRA, Agostinho Oli Koppe; HORN, Luiz Fernando Del Rio (Org.). **Relações de consumo:** políticas públicas. 6. ed. Caxias do Sul, RS: Plenum, 2015.

PEREIRA, Agostinho Oli Koppe; HORN, Luiz Fernando Del Rio. **Relações de consumo:** humanismo. Caxias do Sul, RS: Educs, 2011.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação:** de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2013.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS PARA A SUSTENTABILIDADE

Juliano Viali dos Santos*

O princípio constitucional de um meio ambiente ecologicamente equilibrado a todos, esculpido no art. 225, da nossa Constituição Federal, traz em suas premissas que é dever do Estado e da coletividade a proteção e a preservação do meio ambiente, para a atualidade e às gerações futuras. No mesmo compasso constitucional, o desenvolvimento econômico deve estar atrelado à proteção ambiental e à diminuição da desigualdade social. Contudo, a forma ineficaz de proteção do meio ambiente, no País, revela um total descompromisso com a natureza. Devastações de fauna e flora, ocupação de espaços indevidos urbanos ou parcelamento irregular de solo, descarte e acúmulo de montanhas de resíduos, sob o manto do alegado desenvolvimento econômico e social, afugentam a nossa responsabilidade constitucional e ambiental que a sociedade e, em especial, o Estado, se comprometeram com o meio ambiente.

No mesmo trilho, a desigualdade social e econômica brasileira é uma das mais agudas no mundo, com grande parte da população em patamares mínimos de renda e de condições sociais. Isso tudo se agrava quando esses mesmos segmentos sociais sofrem duplamente, tanto pelos prejuízos ambientais quanto pelas carências sociais.

Aliada às graves falhas e omissões do Estado e da própria sociedade acerca da proteção ambiental ou da diminuição das desigualdades, sem considerar as notórias notícias de corrupção, que possibilitaram (e possibilitam) licenças ambientais para empreendimentos econômicos, que ocasionam gigantescos flagelos, muitos irreversíveis, aos ecossistemas atingidos ou falta de verbas públicas para programas e políticas ambientais e sociais, a sociedade ainda carece de caminhos educativos, que lhe possibilitem experiências formativas na área ambiental.

Por outro lado, atualmente, reflexo do denominado Estado Democrático de Direito, cada vez mais o Brasil detém normas que, por um lado, regulam as condutas pessoais, as posturas nos ambientes de convivência, por outro fortalecem as possibilidades de modificação de realidade social, para viger o princípio da igualdade social. Desde tratados internacionais e normas constitucionais fundamentais, passando por ordenamentos infraconstitucionais federais, estaduais, municipais, até regras jurídicas infralegais (decretos, resoluções, portarias) são inúmeros os preceitos jurídicos que concebem

* Mestrando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Direito. Graduado em Direito e História. Graduando em Filosofia.

direitos, obviamente com seus deveres correlacionados, para a nossa convivência e à relação que comungamos, que muitas vezes se torna disputa, com os demais cidadãos ou com o próprio Ente público, nos seus níveis (União, Estados, Distrito Federal, Municípios) e estruturas (Poder Judiciário, Poder Executivo, Poder Legislativo, Defensoria Pública e Ministério Público).

O desenvolvimento econômico e a proteção ambiental estão, pelo menos formalmente, protegidos e, no atual Estado Democrático de Direito, abarcados e subordinados ao direito, para a promoção de uma sociedade igualitária dentro de um desenvolvimento sustentável.

Entretanto, o ônus do desenvolvimento econômico e o ônus ambiental não são divididos de forma equânime. Os benefícios econômicos são fatiados para parcela diminuta da sociedade, enquanto o ônus dessa desigualdade ou do próprio prejuízo ambiental decorrente do desenvolvimento mais feroz e desarticulado do sustentável, é imposto a grupos sociais marginalizados e que são obrigados a conviver com o descaso social e ambiental e com as mazelas de um desenvolvimento desequilibrado.

Dessa forma, a alternativa de uma formação educativa na Educação em Direito, na estruturação de experiência formativa do sujeito, na perspectiva da hermenêutica filosófica, seria a possibilidade de se promoverem alternativas sobre essa dualidade e de modificação da realidade, no fortalecimento de condições para ocorrer sustentabilidade, com mecanismos jurídicos que podem ser viáveis e oriundos dessa proposta educativa, na perspectiva de um desenvolvimento sustentável fático, para todos, com o crescimento econômico e o equilíbrio social e ambiental com menor desigualdade.

O próprio desenvolvimento sustentável denota não estar guarnecido da sua necessária e devida difusão à maioria absoluta da população, com reflexos que mormente atingem as camadas mais hipossuficientes, social e economicamente referidas, da sociedade.

O presente estudo *justifica-se* pela existência de descompasso entre as garantias formalizadas pelo direito de um ambiente ecologicamente equilibrado e de um desenvolvimento sustentável com a realidade social e econômica, de enorme degradação ambiental, que atinge em maiores proporções as camadas sociais mais humildes e um desenvolvimento econômico descompromissado com a sustentabilidade e que mantém apenas a lógica capitalista de aumento do número de consumidores.

A relevância desse estudo para a sustentabilidade é promover alternativas de a Educação em Direitos, na temática da educação ambiental, ser a possibilidade de o

cidadão promover o fortalecimento do acesso ao conhecimento e à efetivação de direitos, em especial que o desenvolvimento econômico deve ser contemplado com o do princípio constitucional do meio ambiente ecologicamente equilibrado. Com isso, o objetivo desta análise repousa na tarefa de conceituar a Educação em Direitos, como experiência formativa, na perspectiva da hermenêutica filosófica, com enfrentamento das possibilidades a serem oportunizadas e reforçadas na educação da área ambiental, na forma elencada pelo art. 225, VI, da Constituição Federal do Brasil.

Também se resumirá algumas principais concepções de desenvolvimento sustentável, para indicar de como a educação não é considerada a matriz com principal importância para a efetiva execução do então almejado equilíbrio entre o homem e seu meio natural, inclusive geracional. Os princípios jurídico-constitucionais, contemplados nos arts. 1º e 2º e combinados principalmente com os direitos sociais do art. 6º, apontam para a previsão do desenvolvimento sustentável na nossa Constituição cidadã, mesmo que não expressamente indicado. Porém, há indicação expressa no art. 170, VI e VII, que impõe à ordem econômica o dever de proteção ambiental e a redução da desigualdade social; viabiliza compreender que o desenvolvimento econômico está amalgamado com a sustentabilidade, em respeito ao ambiente equilibrado e à dignidade da pessoa humana. Dentro desse debate, se oportuniza na Educação em Direitos, como experiência formativa na concepção da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, a possibilidade de novas alternativas para a própria educação ambiental, que possa reinventar novas posturas dentro do direito e da educação ambiental. Pode-se ver nesse contexto de resultados de degradação ambiental, que atinge com maior gravidade grupos sociais marginalizados, aprendem também em processos pedagógicos que agregue no diálogo do processo formativo a desconstruir certas regulações ou imposições do direito e das instâncias da lei, mas também a utilizar as opções de fortalecimento e as ferramentas de que o direito disponibiliza, mas muitas vezes não indica ou facilita espaço dentro do direito para aqueles que, mesmo sendo sujeitos em direitos, estão faticamente afastados ou degradados dele. Por outro lado, a significação de sustentabilidade, que pode estar contida no *desenvolvimento sustentável*, recepcionada pelo sistema jurídico-pátrio, designa que o fator desenvolvimento econômico deve estar vinculado aos aspectos sociais e ambientais em regime de compatibilização e redistribuição com toda a sociedade; inclusive que os efeitos não sejam irreversíveis ou suportados por parcela da população com menor poder econômico ou com direitos violados ou a efetivação ou exercício desses direitos, inclusive acesso à justiça.

A instalação de lixões, a poluição hídrica e atmosférica, a correta disposição e coleta dos resíduos, o uso igualitário e racional da água, o saneamento básico e o acesso à prestação de bens e serviços garantidores da dignidade da pessoa humana, entre outras atividades em idênticos patamares, não podem estar apenas atreladas ao desenvolvimento sustentável respaldado o próprio princípio constitucional do meio ambiente ecologicamente equilibrado, sem efetividade, quando tais descabros ambientais estão instalados em áreas marginalizadas.

É necessário equalizar e fortalecer os meios de formação educativa em Educação em Direitos, para conceber efetivamente um meio ambiente ecologicamente equilibrado e destinado a todos, inclusive a gerações de pessoas que nem foram concebidas, com um alcance e sentido constitucional muito maior, que conjugue a norma constitucional com os predicados de uma educação formativa em educação em direitos.

Palavras-chave: Direitos. Educação. Sustentabilidade.

Minicursos

Discussões relacionadas a gênero nos Planos de Educação: um olhar sobre o respeito à orientação sexual e à identidade de gênero

Caxias do Sul – Dia 5 de setembro de 2017

Terça-feira, das 9h15min às 11h45min, no Bloco E – Campus-Sede

Ministrante: Deisi Noro (UFRGS)

Objetivo:

Refletir e discutir sobre os motivos que alavancaram debates acalorados na aprovação dos últimos Planos de Educação e que tornaram as casas legislativas verdadeiros centros de intolerância às questões relacionadas a gênero, perdendo o foco da importância da qualidade da educação brasileira. Alguns coletivos aprovaram estratégias específicas nos seus Planos de Educação, visando reduzir a evasão escolar e a harmonia entre a idade e o ano dos/as estudantes. Para tanto, é imperativo pensar na formação docente como uma construção social que corresponda a compreensão íntegra das questões de gênero.

Documentação pedagógica e fotografia: narrativas poéticas sobre as infâncias

Caxias do Sul – Dia 5 de setembro de 2017

Terça-feira, das 9h15min às 11h45min, no Bloco E – Campus-Sede

Ministrantes: Rochele Andreazza Maciel, Patrícia Giuriatti (UCS)

Objetivo:

Analisar a documentação pedagógica como processo que torna o cotidiano escolar visível ao diálogo, à mudança e às contradições, sendo geradora de novos olhares sobre as infâncias e o fazer pedagógico. A fotografia como instrumento de documentação, cuja imagem narra e torna visível uma situação de aprendizagem. Compreensão da documentação pedagógica, como linguagem da criação de significados.

Oficinas

Censura, Linguagem e História

Caxias do Sul – Dia 5 de setembro de 2017

Terça-feira, das 9h15min às 11h45min, no Bloco E – Campus-Sede

Ministrantes: Emanuele Mendonça de Freitas e Sílvia Maria Zanella (UCS)

Objetivo:

Promover reflexões e debates acerca da censura, relacionada à história e à linguagem, abrangendo o determinismo linguístico, a censura e os governos totalitários, com base em uma análise da obra 1984 de George Orwell. Para tanto, será realizada uma explanação acerca do assunto, acompanhada de uma dinâmica de grupo, por meio da qual será exemplificado o determinismo linguístico, e uma esquete teatral, abordando o totalitarismo.

Leitura e escrita de memórias literárias: narrativas que aproximam saberes e lembranças

Caxias do Sul – Dia 5 de setembro de 2017

Terça-feira, das 9h15min às 11h45min, no Bloco E – Campus-Sede

Ministrante: Carla Roberta Sasset Zanette (UCS)

Objetivo:

Retratar uma experiência vivenciada nas aulas de Língua Portuguesa, envolvendo estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, que escreveram narrativas, a partir de histórias que lhes foram contadas. A ênfase dessa proposta diz respeito ao fato de que os estudantes, ao entrarem em contato com pessoas mais velhas, significaram suas produções, atribuindo-lhes sentido, estabelecendo, dessa forma, uma relação com o saber, conforme o que aponta Charlot e Freire.

Localização:

Campus-Sede

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130

CEP 95070-560 – Caxias do Sul

Fone: +55 54 3218-2100



Promoção

Universidade de Caxias do Sul – UCS – 2016

Programa de Pós-Graduação em Educação

Área do Conhecimento de Humanidades



EDUCS